

Ministério da Educação
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Luiz Fernandes Dourado – Coordenador
João Ferreira de Oliveira
Catarina de Almeida Santos

Sumário

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Introdução

1. Marcos teóricos-conceituais

1.1 A Qualidade da Educação nos estudos e pesquisas

1.2 A Qualidade da Educação em documentos de organismos multilaterais

2. Situação atual da Qualidade da Educação na ótica dos Ministérios da Educação dos países da Cúpula das Américas

3. Dimensões da Qualidade da Educação

3.1 Dimensões extra-escolares

3.1.1 Nível do espaço social: a dimensão sócio-econômica e cultural dos entes envolvidos

3.1.2 Nível do Estado: a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias

3.2 Dimensões intra-escolares

3.2.1 Nível de sistema: condições de oferta do ensino

3.2.2 Nível de escola: gestão e organização do trabalho escolar

3.2.3 Nível do professor: formação, profissionalização e ação pedagógica

3.2.4 Nível do aluno: acesso, permanência e desempenho escolar

Síntese do Estudo

Subsídios para definição do conceito e das dimensões mínimas comuns de Qualidade da Educação

Referências Bibliográficas

Anexo:

1. Quadro síntese do questionário sobre a Qualidade da Educação nos países membros da Cúpula das Américas

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO:
CONCEITOS E DEFINIÇÕES**

Introdução

A análise da Qualidade da Educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, uma vez que esta categoria traz implícita múltiplas significações. O exame da realidade educacional, sobretudo em vários países da Cúpula das Américas, com seus diferentes atores individuais e institucionais, evidencia que são diversos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania.

A educação é essencialmente uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da produção da vida social. Nesse contexto, a educação escolar, objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas. Mesmo na educação formal, que ocorre por intermédio de instituições educativas, a exemplo das escolas de educação básica, são diversas as finalidades educacionais estabelecidas, assim como são distintos os princípios que orientam o processo ensino-aprendizagem, pois cada país, com sua trajetória histórico-cultural e com o seu projeto de nação, estabelece diretrizes e bases para o seu sistema educacional.

Tendo em vista a complexidade da temática é fundamental problematizar e apreender quais são os principais conceitos e definições que embasam os estudos, as práticas e as políticas educativas, sobretudo nas últimas décadas, bem como as dimensões e os fatores que apontam para a construção de uma educação de qualidade para todos. Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso, principalmente nos países membros da Cúpula das Américas.

Este estudo apresenta, pois, dupla finalidade. Em primeiro lugar, visa contribuir com a identificação de condições, dimensões e fatores fundamentais do entendimento do que seja Educação de Qualidade, considerando a ótica dos países membros da Cúpula das Américas, bem como de organismos multilaterais, a exemplo da Unesco e do Banco Mundial, que exercem influência considerável na formulação das políticas educacionais da região. Em segundo lugar, propõe-se a contribuir com a produção de uma matriz teórico-conceitual que venha a subsidiar a discussão de políticas voltadas à garantia da qualidade da educação na

região considerando, sobretudo, os compromissos, marcos políticos e as experiências implementadas pelos diferentes países membros.

Nessa direção, tem por centralidade contribuir com a indicação de elementos analíticos comuns aos países membros da Cúpula das Américas no tocante a garantia da Qualidade da Educação, visando assegurar os cumprimentos dos marcos do Plano de Ação em Educação, adotados por chefes de Estado e Governo, com as seguintes metas gerais: assegurar que até o ano de 2010, 100 por cento das crianças concluam a educação primária de qualidade e que, pelo menos, 75 por cento dos jovens tenham acesso a educação secundária de qualidade, com percentagens cada vez maiores de jovens que terminem seus estudos secundários, e oferecer oportunidades de educação ao longo da vida à população em geral. As metas avançam frente a compromissos anteriores ao qualificarem o tipo de educação a ser oferecida, qual seja, uma *Educação de Qualidade*. Portanto, o desafio que se coloca para todos os países da região é o de assegurar educação inicial a todas as crianças, garantir a educação obrigatória e ampliar a oferta de educação secundária a 75% dos jovens, bem como oferecer oportunidades de educação continuada de qualidade a toda a população. Isso implica em qualificar a educação a ser oferecida, bem como ressaltá-la como direito humano fundamental de todo cidadão.

Tais metas consubstanciam o compromisso político dos chefes de cada nação, bem como uma responsabilidade a ser compartilhada com toda a sociedade, pois uma melhoria e um maior nível educativo da população beneficia a todos. Desse modo, de acordo com Informe Regional da Unesco (2003, p.43), cumpre considerar

las metas a luz del impacto que éstas tienen en los distintos ámbitos sociales o, dicho de outro modo, por su capacidad de brindar efectivamente um mayor bienestar social
Así, se puede concluir que alcanzar la educación primaria universal, asegurar que el 75 por ciento de los jóvenes accedan a la educación secundaria y ofrecer oportunidades educativas a lo largo de toda la vida, no solo son objetivos en si mismos, sino también medios para alcanzar otros fines sociales deseables, como mayores ingresos salariales, mayor desarrollo económico, mejor distribución del ingreso, mayor participación ciudadana em las decisiones políticas, consolidación de valores y normas democráticas, entre otros. Por lo tanto, es fundamental revisar la evidencia disponible para la región a efectos de poder dimensionar el impacto social de la educación.

Frente a estes desafios e buscando contribuir com reflexões sobre a qualidade da educação, considerando a riqueza e as especificidades dos países membros, bem como os compromissos assumidos por estes, o referido documento busca apresentar indicações que subsidiem a discussão sobre as concepções e os conceitos da Qualidade da Educação, especialmente da educação obrigatória tendo por norte as três metas anteriormente descritas e a necessidade do estabelecimento de algumas dimensões que possam balizar a discussão da questão na região.

Estas reflexões resultam de esforço analítico com base em revisão de literatura sobre a temática envolvendo o levantamento de estudos, avaliações e pesquisas¹ e, ainda, a contribuição dos países membros das Cúpulas das Américas com base em instrumento de coleta de dados. Desse modo, esse documento apresenta considerações comuns identificadas nas diferentes fontes pesquisadas, buscando articular questões, dimensões e concepções sobre Qualidade da Educação. Visa, portanto, apresentar reflexões sobre a temática com a finalidade de mapear esforços despendidos pelos países nos últimos anos no tocante às políticas educativas voltadas para a qualidade da educação. Nesse sentido, este documento objetiva servir de base para novas reflexões, contribuições e questionamentos que contribuam para a verticalização de marcos analíticos aos países membros da Cúpula das Américas. Espera-se, desse modo, avançar no delineamento de premissas básicas norteadoras para uma perspectiva comparada acerca da concepção de qualidade da educação para a região, resguardando as especificidades de cada país e de seus respectivos sistemas educativos.

Nessa direção, este documento visa subsidiar a construção de definições, conceitos e indicação de dimensões a serem consideradas acerca da temática Qualidade da Educação e que deverá ser objeto de debates, controvérsias e aprofundamento por ocasião do Fórum da Cúpula das Américas. Para cumprir com essas finalidades, o documento encontra-se estruturado a partir de: a) levantamento e revisão da literatura sobre a temática; b) identificação das principais dimensões e categorias analíticas referentes à Qualidade da Educação; c) elaboração e aplicação de instrumento sintético de coleta de dados sobre o tema nos 34 países membros da Cúpula das Américas; d) síntese do estudo; e) referências bibliográficas e f) anexo. As análises e as considerações aqui apresentadas expressam a complexidade da temática e o esforço técnico e intelectual visando contribuir com uma questão cada vez mais central no futuro das crianças, jovens e adultos da região, ou seja, a implementação de uma Educação de Qualidade para todos, em seus diferentes níveis, ciclos e modalidades.

1. Marcos teórico-conceituais

1.1 A qualidade da educação nos estudos e pesquisas

A necessidade de construção e explicitação de dimensões, fatores e indicadores de qualidade que expressem a complexidade do fenômeno educativo têm ocupado a agenda de políticas públicas para

¹ Ao longo do documento analítico dialogamos com vários estudos, avaliações e pesquisas sobre a temática Qualidade da Educação. Merecem destaque, entre outras, as seguintes referências: Unesco, 1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004; Brasil, INEP, 2004; Lima, 1998, Nóvoa, 1999; Dourado & Paro, 2001; Banco Mundial (1996, 1999, 2002); Bourdieu (1998; 1975); Ação Educativa (2004), Morduchowicz, 2003; Izquierdo (2003); Brock & Schwartzman, 2005; Darling-Hammond & Ascher, 1991; Paro, 1998; Rios, 2002; Unesco/Oecd, 2003; Verhine, 1998; Gajardo, 1999. É fundamental destacar que o referido documento apresenta indicações, dimensões e concepções cuja base de dados foi efetivada pelo diálogo fecundo com as referências anteriormente mencionadas a partir de metodologia de análise documental que assenta-se na busca de significações, recorrências e frequências temáticas visando o estabelecimento de quadro analítico que transcende os documentos analisados, em particular, e descortina outras possibilidades reflexivas de total responsabilidade dos autores.

educação e a agenda de pesquisadores do campo da educação. O avanço em termos de acesso e cobertura, principalmente no caso do ensino obrigatório, implica novas demandas de atendimento que se relacionam mais diretamente com as condições de permanência dos alunos na escola e as possibilidades de uma aprendizagem mais significativa. Há muitas formas de se enfrentar tal debate, desde a análise do processo de organização do trabalho escolar, que passa pelo estudo das condições de trabalho, da gestão da escola, do currículo, da formação docente, até a análise de sistemas e unidades escolares que pode se expressar, por exemplo, nos resultados escolares obtidos a partir das avaliações externas. Além desses aspectos, é fundamental ressaltar que a educação articula-se as diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Isto quer dizer que a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

Estudos, avaliações e pesquisas² mostram que a Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de *insumos* considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Estes documentos ressaltam, ainda, a complexidade da Qualidade da Educação bem como a sua mediação por fatores e dimensões extra-escolares, bem como intra-escolares.

A Qualidade da Educação, entendida como fenômeno complexo, deve ser abordada a partir de várias perspectivas que assegurem dimensões comuns. Segundo Boletim da Unesco (2003, p.12), a OCDE e a Unesco utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a *relação insumos-processos-resultados*. Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação a aprendizagem das crianças etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno.

As pesquisas sobre Qualidade da Educação (BRASIL. INEP, 2004), escolas eficazes (NÓVOA, 1999) ou escolas com resultados destacáveis (UNESCO, 2002) e, ainda, demais estudos desenvolvidos pelo Laboratório Latinoamericano de Avaliação da qualidade de educação³ (UNESCO, 1998, 2000 e 2001) ressaltam, por um lado, a discussão de elementos objetivos no entendimento do que vem a ser uma escola eficaz ou uma escola de qualidade, procurando compreender os custos básicos de manutenção e

² A esse respeito Cf.: Unesco, 2002 e 2003; Brasil.Inep, 2004; Lima, 1998; Nóvoa, 1999, dentre outros.

³ O laboratório Latinoamericano de avaliação da qualidade da educação é uma rede de sistemas nacionais de avaliação da qualidade de educação nos países latinoamericanos que foi constituída em 1994 e é coordenada pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe da Unesco.

desenvolvimento, assim como, por outro lado, as condições objetivas e subjetivas da organização escolar e da avaliação de Qualidade da Educação por meio do aproveitamento ou rendimento escolar dos alunos da região. Tais elementos podem, em parte, ser tratados como *aspectos objetivos* para a construção de *condições de qualidade* numa escola considerada eficaz ou que produz resultados positivos.

Tão importante quanto os aspectos objetivos são as características da gestão financeira, administrativa e pedagógica, os juízos de valor, as propriedades que explicitam a natureza do trabalho escolar, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido. Nessa direção, observa-se as múltiplas dimensões que envolvem o conceito de qualidade, o que nos remete à busca de compreensão dos elementos objetivos e subjetivos que se colocam no interior da vida escolar e na percepção dos diferentes sujeitos sobre a organização da escola. Estes elementos dizem respeito, em geral, aos aspectos envolvidos na compreensão e construção de uma escola de qualidade ou escola eficaz.

Portanto, as condições e os insumos para oferta de um ensino de qualidade são fundamentais para a construção de uma *boa escola* ou uma *escola eficaz*, sobretudo se estiverem articuladas às dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras.

Nenhum destes aspectos deve ser tratado separadamente, posto que se articulam a expectativas e a *concepções acerca do que deve ser a escola*. Tais concepções articulam-se, em última instância, ao ideal de sociedade que cada grupo ou sujeito espera construir para as novas gerações. Uma concepção de educação ou escola de qualidade que tome uma perspectiva inclusiva de sociedade, onde a exploração, a guerra, a violência sejam banidas, tem como um ponto de partida interessante a definição de inclusão proposta por Santos (1997, p.122), ou seja, a de que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Assim, construir dimensões e definir fatores de qualidade para a educação e, sobretudo, para a escola não requer apenas a identificação de condições mínimas, mas de condições que articulem a natureza da instituição aos objetivos educativos e à fase de desenvolvimento da vida das crianças, adolescentes e jovens. De qualquer modo, a qualidade da escola implica a existência de *insumos (input) indispensáveis*, de condições de trabalho e de pessoal valorizado, motivado e engajado no processo educativo a ser definido em consonância com as políticas e gestão da educação de cada país e por meio do estabelecimento de uma agenda comum de dimensões que possam ser acordadas pelos países membros no tocante a busca de parâmetros analíticos e de oferta de uma educação inicial, obrigatória e secundária de qualidade na região.

É extensa a lista de elementos que podem ser considerados indispensáveis para uma educação escolar eficaz, assim como são profundos e diversificados os aspectos que podem levar a uma compreensão consistente da problemática, em razão da multiplicidade de significados do que seja uma *boa educação* ou uma escola de qualidade. Assim, só têm sentido falar em escola de qualidade ou escola eficaz se consideramos um *conjunto de qualidades* ou de aspectos envolvidos. Isso significa dizer, no entanto, que é fundamental identificar e apontar elementos constituintes comuns de uma boa escola ou escola eficaz, identificando as similitudes a serem consideradas para essa qualificação, mesmo tendo em conta que as escolas de boa qualidade são produzidas em realidades e em condições objetivas bastante diferenciadas.

É importante situar, ainda, que uma gama de estudos e pesquisas sinalizam para a educação a partir da ênfase na teoria do capital humano, defendendo a centralidade desta prática social no processo de desenvolvimento econômico sustentável e equitativo. Este documento, sem negligenciar o importante papel assumido pela educação no processo de mudança e inserção social, vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macros processos sociais e políticos delineados pela formas de sociabilidade vigentes. Isto quer dizer, que a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas contribuindo contraditoriamente, desse modo, para a transformação e manutenção destas relações.

As pesquisas e os estudos sobre a Qualidade da Educação revelam, também, que uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pese, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades de origem sócio-econômica e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou escola que apresenta resultados positivos em termos de aprendizagem.

A definição de quais devem ser os *padrões de qualidade de ensino*⁴, em termos de variedade e de quantidades mínimas, por aluno-ano, de insumos imprescindíveis ao processo de ensino e de aprendizagem, apontam para a necessária concretização das condições de realização do trabalho pedagógico, que vem sendo pesquisado e informado criticamente por professores, gestores dos sistemas educativos e educadores, em geral, para melhorar ou *garantir um padrão de qualidade de ensino*, embora não se possam desconhecer as dificuldades para o estabelecimento de um único *padrão básico* em termos do *custo-aluno-qualidade*.

⁴ A legislação de vários países estabelece, como dever do Estado, a definição de padrões (mínimos) de qualidade.

A definição de dimensões, fatores e condições de qualidade podem também fazer avançar o *controle social* sobre a produção, implantação e monitoramento de políticas educacionais e seus resultados com relação à garantia do padrão da qualidade de ensino-aprendizagem. Para isso, é preciso que tanto a comunidade escolar quanto a população disponham de referências de qualidade a serem descritos e discutidos de forma a se avançar na melhoria dos processos de formação e, portanto, no aproveitamento ou desempenho escolar dos alunos.

Portanto, é de fundamental importância avançar no debate sobre os conceitos e definições de qualidade e vislumbrar a possibilidade de construção de dimensões e fatores que expressem relações de: a) *validade* – entre os objetivos educacionais e os resultados escolares, não se reduzindo a médias ou similares; b) *credibilidade* – tendo em vista elementos que possam ser confiáveis em termos do universo escolar; c) *incorrutibilidade* – ou melhor, fatores que tenham menor margem de distorção; d) *comparabilidade* – ou seja, aspectos que permitam avaliar as condições da escola ao longo do tempo. (DARLING-HAMMOND, 1991).

Além disso, é importante ressaltar que a Qualidade da Educação é um conceito normativo e multifatorial “porque em su definición intervienen, al menos, dimensiones correspondientes a la filosofía, la pedagogía, la cultura, la sociedad y la economía” (UNESCO, 2003, p.44). Nessa ótica, a Unesco ressalta, ainda, como critérios peculiares à avaliação da qualidade: a relevância, a pertinência, a equidade, a eficiência e a eficácia.

1.2 A qualidade da educação em documentos de organismos multilaterais

O papel dos organismos multilaterais nas discussões de projetos educacionais e delineamento de políticas referentes a educação têm se tornado cada vez mais relevantes dado ao financiamento de projetos e programas, produção de estudos e documentos orientadores de políticas na região.. Nos últimos cinquenta anos, organismos como a UNESCO e o Banco Mundial têm participado ativamente do apoio técnico e da elaboração de projetos educativos para os países em desenvolvimento. A partir das últimas décadas, sobretudo às décadas de 1980 e 1990, a OCDE, Cepal, Pnud, Unicef passam a participar com maior frequência desse processo.

A concepção de qualidade que aparece nos documentos dos organismos, em que pese as variações, apresentam alguns pontos em comum, como por exemplo a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida.

Os documentos da Comissão Econômica para América Latina e Caribe – Cepal, ao abordarem a questão da qualidade da educação enfatizam a necessidade do desenvolvimento de ferramentas e diagnósticos por meio de provas ou outros instrumentos de aferição da qualidade. Segundo a Cepal, a avaliação é fundamental para o monitoramento das políticas e para orientar as intervenções no campo educativo.

Nessa perspectiva, aponta que os sistemas de medição podem contribuir para melhorar a qualidade da educação a partir do estabelecimento de parâmetros de referência de aprendizagem, bem como a indicação de padrões, insumos e processos eficazes que permitam avançar no rendimento escolar, mobilizando a opinião pública a favor da educação.

Para que a qualidade da educação seja alcançada, a Cepal aponta, ainda, que é necessário dotar as escolas com suporte tecnológico que permita transmitir aos educandos novas habilidades na aquisição de informações e conhecimento; imprimir maior força e dinamismo aos programas curriculares e à capacitação docente; aumentar as jornadas escolares e dotar as escolas de maior infra-estrutura.

Ao discutir a questão da qualidade a Unesco/Orealc entende tratar-se de fenômeno complexo e multifacetário a ser compreendido por meio de diversas perspectivas. Nesse sentido, aponta quatro dimensões que compõem a qualidade da educação, quais sejam, pedagógica, cultural, social e financeira. Para a Unesco, a dimensão ou perspectiva pedagógica é fundamental e se efetiva quando o currículo é cumprido de forma eficaz. No que concerne à perspectiva cultural, os documentos apontam que os conteúdos precisam partir das condições, possibilidades e aspirações das distintas populações a quem se dirige. Do ponto de vista social, a Unesco sinaliza que a educação é de qualidade quando contribui para a equidade. Do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados a educação (UNESCO/OREALC, 2002, 2003).

Para definir a qualidade da educação, tanto a UNESCO como a OCDE utilizam o paradigma de insumo-processo-resultados. Nesse sentido a qualidade da educação é definida com relação aos recursos, materiais e humanos, que nela se investe, assim como em relação ao que ocorre no âmbito da instituição escolar e da sala de aula, seja nos processos de ensino e aprendizagem, nos currículos, e nas expectativas com relação a aprendizagem dos alunos.

Destaca, ainda, que a qualidade da educação articula-se a avaliação, na medida em que afirma que, em que pese a complexidade do termo, ela pode ser definida a partir dos resultados educativos expressos no desempenho dos estudantes. No entanto, ressalta que determinar os níveis de desempenho alcançados pelos estudantes, não é suficiente se não for acompanhado de análises mais exaustivas que ajudem a explicar estes resultados a luz das distintas variáveis que gravitam em torno do fenômeno educativo.

Os documentos da Unesco destacam, também, o avanço alcançado pelos países da América Latina e Caribe no desenvolvimento crescente de sistemas de avaliação da qualidade da educação que tem

evidenciado os níveis de aproveitamento dos estudantes. Mas, ressalta que esse desempenho é só um aspecto da complexa trama que define a qualidade.

A existência de um ambiente escolar adequado é diretamente relacionado a questão do desempenho dos estudantes. No que se refere aos docentes é destacado a necessária formação inicial terciária, a garantia de remuneração adequada e a dedicação a uma só escola. Finalmente, afirmam a importância do envolvimento e participação dos pais nos afazeres da comunidade escolar. As escolas devem, também, contar com biblioteca com materiais em quantidade e qualidade suficiente.

A qualidade da educação é, portanto, entendida nos documentos da Unesco (2002, 2003) como fator de promoção da equidade destacando-se o impacto das experiências educativas na vida das pessoas e na contribuição para a promoção da igualdade de oportunidades.

Outro organismo fundamental nesse processo é o Banco Mundial. A concepção de qualidade presente nos documentos do Banco volta-se, em geral, para a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, os projetos propostos e financiados pelo Banco estão centrados na expansão do acesso, na busca da equidade e da eficiência interna e de uma dada concepção de qualidade (BANCO MUNDIAL, 1996). O Banco indica que a melhoria da qualidade da educação efetivar-se-á por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica. Nesse sentido, os empréstimos do Banco estão cada vez mais vinculados ao financiamento de projetos que tenham por objetivos melhorar a qualidade e a administração da educação, aquisição de livros textos, capacitação de professores, equipamento de laboratório, avaliação de aprendizagem, sistemas de exame, administração educacional, assistência técnica e investigação, visto como fundamentais no desenvolvimento de uma educação de qualidade (BANCO MUNDIAL, 1996).

Os processos de gestão também aparecem nos documentos do banco como estratégia fundamental para pensar a melhoria da qualidade da educação. Assim, aponta que deve ser fomentado, nos projetos educacionais, uma administração flexível e autônoma dos recursos educacionais em nível institucional. Para tanto, sinaliza que essa melhoria exigirá métodos novos de ensino para uma aprendizagem ativa, maior atenção a formação dos professores e o uso eficaz dos sistemas de controle e avaliação para a tomada de decisões no campo educativo.

Segundo o Banco, a eficácia das escolas se dá quando os professores conhecem o conteúdo e as metas do currículo, quando organizam a classe de forma a favorecer a aprendizagem e quando avaliam o progresso dos alunos e sua própria eficácia, de modo a ajustar-se continuamente.

De acordo com o Banco, o fator decisivo para que a qualidade se efetive nas escolas, sobretudo as que atendem as populações mais pobres, é tornar o aluno no foco central do sistema educativo, de modo que

sejam ativos no processo de aprendizagem. Nesse contexto, os professores tornar-se-ão facilitadores do ensino e não ditadores (BANCO MUNDIAL, 1999).

2. Situação atual da Qualidade da Educação na ótica dos Ministérios da Educação dos países da Cúpula das Américas

Com vistas a identificar conceitos, dimensões, fatores e mecanismos de avaliação da Qualidade da Educação na região, foi elaborado instrumento sintético de coleta de dados, que permitisse explicitar a compreensão e a experiência dos 34 países membros da Cúpula das Américas. As questões do referido instrumento foram as seguintes:

- a) Qual é o conceito, concepção ou representação de Qualidade da Educação que orienta a definição de políticas educacionais no Ministério da Educação de seu país?
- b) Quais são as dimensões ou fatores internos que permeiam o conceito utilizado?
- c) Em seu país, quais são os principais fatores considerados para a oferta de uma Educação de Qualidade?
- d) De que forma é medida a Qualidade da Educação oferecida?

Nem todos os 34 países responderam ao referido questionário, sobretudo em tempo hábil para a sua análise, daí porque se tornaram limitadas as possibilidades de processamento e apreciação das questões propostas, tendo em vista a obtenção de panorama sobre o tema na região. No referido estudo, considerou-se a contribuição de alguns países⁵ visando, sobretudo, balizar as especificidades, semelhanças e diferenças destacadas no tratamento da Qualidade da Educação. Ao final do documento, optou-se pela apresentação de quadro síntese (Anexo II), conforme os países que encaminharam suas respostas. Acreditamos que esse material também será de fundamental importância para subsidiar as reflexões sobre a Qualidade da Educação no II Fórum Hemisférico.

2.1 Dimensões extra-escolares

A definição e compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar em termos de Qualidade da Educação não pode deixar de considerar as dimensões extrínsecas ou extra-escolares que permeiam tal temática. Essas dimensões dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas. Estudos e pesquisas mostram que as dimensões extra-escolares afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares em termos

⁵ Foram recebidos questionários dos seguintes países: Canadá, Paraguai, Uruguai, Guiana, Guatemala, Nicarágua, **Brasil?**

de uma aprendizagem mais significativa, daí porque tais dimensões não podem ser desprezadas se queremos efetivamente produzir uma educação de qualidade para todos.

2.1.1 Nível do espaço social: a dimensão sócio-econômica e cultural dos entes envolvidos

Uma compreensão mais aprofundada da idéia de uma escola de qualidade não pode perder de vista o nível do espaço social, ou melhor, a *dimensão sócio-econômica e cultural*, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (em conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sócio-cultural, de problemas sociais refletidos na escola, tais como: fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a auto-estima dos alunos etc.

Pesquisas e estudos do campo educacional⁶ evidenciam o peso de variáveis como: capital econômico, social e cultural (das famílias e dos alunos) na aprendizagem escolar e na trajetória escolar e profissional dos estudantes. De modo geral, pode-se afirmar que o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a Internet, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, dentre outras, interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos.

Em muitas situações, os determinantes sócio-econômico-culturais são naturalizados em nome da ideologia das capacidades e dons naturais, o que reforça uma visão de que a trajetória do aluno, em termos de sucesso ou fracasso, decorre das suas potencialidades naturais. Essa *visão social* é, muitas vezes, reforçada na escola e, sobretudo, na sala de aula, ampliando o processo de exclusão dos já excluídos socialmente, seja pela etnia, raça, classe social, capital econômico, social e cultural, religião, dentre outros.

Estudos mostram que até mesmo a visão que se tem da escola na comunidade e no sistema educativo, e que leva os usuários à escolha da escola e mantém motivações para sua permanência, influencia na aprendizagem e na produção de uma escola de qualidade social para todos. Isso também acaba contribuindo na expectativa de aprendizagem na escola pelos professores, pais e alunos, que aceitam como *normal* e *natural* um determinado padrão de aprendizagem para parte dos estudantes.

De modo geral, a criação de condições, dimensões e fatores para a oferta de um ensino de qualidade social também esbarram em uma realidade marcada pela desigualdade sócio-econômica-cultural das regiões, localidades, segmentos sociais e dos sujeitos envolvidos, sobretudo dos atuais sujeitos-usuários da escola pública, o que exige o reconhecimento de que a qualidade da escola seja uma *qualidade social*, uma

⁶ A esse respeito Cf. UNESCO (2002); Banco Mundial (2002); Inep/MEC (2004); Bourdieu (1998; 1975); Pacheco (2004).

qualidade capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social.

Portanto, a produção de qualidade da educação, sob o ponto de vista extra-escolar, implica, por um lado, em políticas públicas, programas compensatórios e projetos escolares e extra-escolares para enfrentamento de questões como: fome, violência, drogas, sexualidade, desestruturação familiar, trabalho infantil, racismo, transporte escolar, acesso à cultura, saúde e lazer, dentre outros, considerando-se as especificidades de cada país e sistema educacional. Por outro lado, implica em efetivar uma visão democrática da educação como direito e bem social, que deve expressar-se por meio de um trato escolar-pedagógico que ao considerar a heterogeneidade sócio-cultural dos sujeitos-alunos seja capaz de implementar processos formativos emancipatórios.

Tão perspectiva, na direção do enfrentamento dos problemas advindos do espaço social, deve materializar-se, por um lado, no projeto da escola por intermédio da clara definição dos fins da educação escolar, da identificação de conteúdos e conceitos relevantes no processo ensino-aprendizagem, da avaliação processual voltada para a correção de problemas que obstaculizam uma aprendizagem significativa, da utilização intensa e adequada dos recursos pedagógicos, do envolvimento da comunidade escolar e, sobretudo, do investimento na qualificação e valorização da força de trabalho docente, seja por meio da formação inicial seja por meio da formação continuada.

Por outro lado, faz-se necessário implementar políticas públicas e, dentre essas, políticas sociais ou programas compensatórios que possam colaborar efetivamente no enfrentamento dos problemas sócio-econômico-culturais que adentram a escola pública. Nessa perspectiva, a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem deve envolver os diferentes setores a partir de uma concepção ampla de educação envolvendo cultura, esporte e lazer, ciência e tecnologia. Ou seja, é necessário avançar para uma dimensão de uma sociedade educadora, onde a escola cumpre a sua tarefa em estreita conexão com outros espaços de socialização e de formação do indivíduo garantindo condições econômicas, sociais e culturais, bem como financiamento adequado à socialização dos processos de acesso e de permanência de todos os segmentos a educação básica (de zero a 17 anos), entendida como direito social.

2.1.2 Nível do Estado: a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias

A educação básica obrigatória e gratuita, envolvendo a ampliação dos anos de escolarização, vem sendo encarada como um direito e dever do Estado na quase totalidade dos países da região, o que pode ser observado por meio da legislação, das políticas e programas educacionais de cada país. Além disso, a educação básica envolve a educação inicial ou educação infantil, geralmente de cinco anos de duração (de 0 a 5 anos), a educação obrigatória (de 6 a 14 anos) e a educação secundária ou polimodal, com duração média

de três anos (de 15 a 17 anos). No caso do ensino secundário, em médio prazo, verifica-se a tendência de torná-lo progressivamente acessível a todos nos países membros da Cúpula das Américas.

É fundamental ressaltar que a década de 1990 foi marcada por profundas mudanças nas formas de organização e gestão do Estado e, conseqüentemente, no âmbito das políticas educacionais. A maioria dos países realizou reformas do Estado em função dos novos cenários econômicos, políticas e culturais que se desenhavam com os processos de reestruturação produtiva e mundialização do capital. Tais reformas repercutiram efetivamente no campo das políticas educacionais e, desse modo, os anos de 1990 foram marcados por grandes mudanças nas políticas nacionais para a educação e, em consonância a essas mudanças, por forte agenda internacional balizada por conferências mundiais, acordos, compromissos multilaterais, dentre outros.

Nesse cenário, a educação básica ganhou centralidade, sobretudo, no que concerne garantia de universalização do acesso a educação fundamental (educação obrigatória). Os indicadores educacionais são bastante heterogêneos entre os países membros da Cúpula das Américas e os esforços, em razão dessa heterogeneidade, também assumiram características peculiares, mas que, via de regra, resultaram em uma ampliação significativa do atendimento no ensino obrigatório.

Aliado a expansão do acesso ao ensino obrigatório, novos desafios foram deslindados ressaltando, entre outros, a ênfase na garantia da qualidade de ensino, na educação permanente e na progressiva expansão do ensino secundário com qualidade.

Todas essas exigências, articuladas aos processos avaliativos nacionais e comparados, vinculou-se a mudanças, em alguns casos efetivos, na organização da educação e no estabelecimento de prioridades e metas a serem atingidas nos planos nacionais de educação, em consonância com o cenário macro-estrutural decorrente das transformações nas formas de organização social, política e econômica implementadas nas últimas décadas. Tal cenário tem possibilitado análises, as mais distintas, que apontam para a existência de um panorama de políticas educacionais pautadas por uma agenda comum, sobretudo no tocante a educação básica (de zero a 17 anos).

Na esteira desse processo vale destacar, entre outros, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, por intermédio de várias agências e organismos internacionais, cujas orientações tem se efetivado como balizamento para as reformas da educação na região. A agenda decorrente desta conferência, ao enfatizar a necessidade de transformação dos sistemas escolares e dos processos educativos decorrentes destes, indica o paradigma das necessidades básicas de aprendizagem como eixo articulador desse processo de mudança.

Em toda a região, o Estado nacional ou governo central desempenha papel fundamental na regulação, no controle/supervisão, no financiamento e na implementação de políticas educativas concernentes aos diferentes níveis, ciclos e modalidades de educação, o que não significa obstaculizar a tendência de ampliar os serviços educacionais por meio dos estados (províncias) e municipalidades. O regime de colaboração e de integração entre o Estado nacional, as províncias e municipalidades também se apresenta como uma marca da oferta educacional da região.

Além disso, verifica-se maior preocupação com a definição e a garantia de *padrões mínimos de qualidade*, o que inclui a igualdade de condições para o acesso, permanência e desempenho escolar. Nessa direção, são observadas três ênfases ou políticas complementares: a definição e efetivação de diretrizes ou parâmetros curriculares nacionais para os níveis, ciclos ou modalidades de educação, com o objetivo de promover o desenvolvimento de capacidades e competências gerais e específicas em todo o território nacional, tendo em vista o mundo do trabalho e o exercício da cidadania; a implementação de sistema de avaliação que possa aferir o desempenho escolar e subsidiar o processo de gestão e tomada de decisão; a existência e efetivação de programas suplementares ou de apoio pedagógico, tais como: livro didático, merenda escolar, transporte escolar, modernização escolar, saúde do escolar, segurança na escola, dentre outros, que se articulem às especificidades dos sistemas educativos dos países que compõem a Cúpula das Américas.

A exigência contemporânea de melhoria da qualidade da educação tem levado os países e os sistemas educativos a reconhecerem a complexidade do fenômeno educacional e a pensarem a questão da qualidade em toda a sua complexidade, o que inclui reconhecer os fatores externos e internos que afetam a aprendizagem das crianças, jovens e adultos. A educação de qualidade tem se tornado uma exigência da sociedade atual, assim como a ampliação do tempo de escolarização, o que de certa forma tem contribuído para o entendimento da educação como um bem público e direito social, colocando-a, sobretudo, na esfera das obrigações e dever do Estado. Tal situação tem se configurado no panorama internacional a partir de acordos, planos e metas comuns voltados à garantia de acesso e permanência com qualidade social.

3.2 Dimensões intra-escolares

A definição e compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar em termos de Qualidade da Educação, como vimos anteriormente, deve considerar as dimensões extrínsecas ou extra-escolares que permeiam tal temática. Por outro lado, é fundamental não perder de vista a importância, nesse processo, das dimensões que ocorrem no âmbito intra-escolar. Ou seja, estudos, avaliações e pesquisas mostram que as dimensões intra-escolares afetam, sobremaneira, os processos educativos e os resultados escolares em termos

de uma aprendizagem mais significativa na medida em que incidem diretamente nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes.

3.2.1 Nível de sistema: condições de oferta do ensino

No processo de pesquisa sobre os elementos que compõem a dimensão das condições para uma educação escolar de qualidade vem se destacando a questão o custo-aluno-ano. Nesse quesito, em geral, analisa-se as condições e custos da instalação da escola, seus custos com materiais permanentes e de consumo, além da manutenção do seu funcionamento; custos de pessoal, assim como a avaliação sobre seu espaço físico, serviços oferecidos, equipamentos, bibliotecas, laboratórios específicos, áreas de convivência, de recreação e de práticas desportivas, dentre outros.

Os custos das escolas eficazes ou de qualidade apresentam aspectos gerais a serem considerados (pessoal docente e técnico-administrativo⁷ e de apoio, material de consumo, material permanente etc.), em consonância com as condições objetivas de cada país ou sistema educativo que, certamente, expressam as realidades e possibilidades do ponto de vista do desenvolvimento nacional, regional e local. Tais peculiaridades, evidenciam elementos para o estabelecimento de padrão de custos em escolas consideradas eficazes ou de qualidade a partir dos parâmetros de cada país ou sistema educativo. Nessa direção, é possível apresentar algumas *qualidades fundamentais* ou condições de qualidade que, pela sua presença ou pela sua ausência, representam importantes condições ou fatores para a construção de uma definição de padrão de qualidade.

No âmbito das categorias de análise quantificáveis, as pesquisas (UNESCO, 2002; BRASIL.INEP, 2004) evidenciam que as médias existentes nas relações entre alunos por turma, alunos por docente e aluno por funcionário são aspectos importantes das condições da oferta de ensino de qualidade, uma vez que menores médias podem ser consideradas como componentes relevantes para uma melhor qualidade do ensino oferecido.

Deve-se, neste sentido, considerar ainda a importância de diferenciação do número de alunos por turma e por profissionais na escola nos diferentes níveis e modalidades de educação como uma forma de se garantir a oferta do ensino com qualidade. Este é o caso, por exemplo, do atendimento exigido pelas crianças

⁷ No caso brasileiro, estudo do INEP (2004) mostra que o principal elemento na distribuição percentual do custo-aluno ano é, exatamente, o gasto com pessoal (docentes, especialistas e funcionários). Esse gasto representa, em média, 85% do custo-aluno-ano, chegando, em alguns estados, a mais de 90%.

pequenas, na educação infantil (inicial) ou em escolas de educação especial. Essa constatação é importante, quando se considera a variedade de escolas consideradas eficazes de qualidade ou com resultados positivos e a diversidade de condições ofertadas nos países, evidenciando disparidades regionais, motivadas pela situação sócio-econômica ou pelo compromisso das redes de ensino com a qualidade de sua educação.

O compromisso com a qualidade do processo ensino-aprendizagem inclui, certamente, o financiamento das escolas, materializado pelo custo-aluno ano. De modo geral, verifica-se que há uma diversidade no custo-aluno ano em escolas consideradas eficazes ou com resultados positivos, seja pela qualidade do trabalho escolar, seja pelas diferenças existentes entre as etapas ou modalidades da educação básica (de zero a 17 anos), seja pelas diferenças entre as redes de ensino nos estados, seja pelas diferenças e desigualdades regionais e locais. Compreender a realidade dos sistemas, as necessidades de cada etapa, ciclo ou modalidade de formação e as condições objetivas de cada país certamente implica na definição do patamar base para as políticas de financiamento, bem como, as prioridades no que concerne a garantia do acesso com qualidade.

De todo modo, a definição do custo-aluno ano nos países da região é bastante heterogênea e se vincula à lógica constitutiva dos sistemas educativos, tendo em vista, sobretudo, que em alguns países o sistema educativo apresenta-se de forma centralizada ou descentralizada. No caso, sobretudo, de sistemas descentralizados, a ocorrência de discrepâncias no tocante ao valor custo-aluno ano tem interferido nos resultados de desempenho dos alunos de diferentes sistemas de um mesmo país⁸.

Outro dado importante diz respeito às disparidades entre os diferentes países no que concerne aos recursos públicos direcionados à garantia da educação básica e/ou ensino obrigatório. Desse modo, as diferenças no custo-aluno ano se fazem presentes, também, nos países da região, considerando, sobretudo, as diferenças em termos da riqueza produzida e do percentual dessa riqueza investida na educação.

De maneira geral, as pesquisas e estudos indicam a importância do financiamento para o estabelecimento de condições objetivas para a oferta de educação de qualidade e implementação de escolas eficazes. A realidade na região, como vimos, apresenta-se marcada pela heterogeneidade envolvendo discrepâncias no que concerne: a) aos padrões de financiamento no interior dos países em função da lógica organizativa dos sistemas educativos e de suas respectivas competências; b) ao estabelecimento de correlação efetiva entre custo-aluno ano e as especificidades das etapas, ciclos, níveis e modalidades da educação; c) aos padrões de financiamento da educação pelos diferentes países da região.

⁸ Além disso, devem-se considerar as prioridades estabelecidas entre os diferentes agentes que financiam a educação (governo, família etc).

Desse modo, é possível indicar com base nas pesquisas e estudos e nas constatações anteriormente mencionadas que:

1) A definição do custo-aluno ano deve considerar as especificidades de cada etapa, nível ou ciclo da educação escolar. Por exemplo, no caso brasileiro a educação infantil, que inclui as creches e pré-escolas, apresenta, maior custo do que os demais níveis da educação básica⁹, dado a sua especificidade de atendimento (BRASIL. INEP, 2004). Já no ensino fundamental (ensino obrigatório) que atende a população na faixa etária de 7 a 14 anos, verifica-se, em geral, um custo menor do que nas creches e pré-escolas e um pouco maior do que no ensino secundário ou no ensino técnico.

2) No tocante às *instalações gerais* das escolas vale a pena retomar o emprego dialético do conceito de *igualdade de condições de recursos*, posto que um padrão de qualidade em instalações escolares deveria envolver projetos de construção adequados a clientela, isto é, padrões que considerem a idade e a altura dos alunos, o clima da região, o tempo que os alunos passam na escola [parcial ou integral] e, sobretudo, as necessidades do processo de ensino e de aprendizagem. De modo geral, a adequação das instalações gerais, em termos de padrões mínimos de qualidade, requer, por parte dos usuários da escola e da comunidade, uma avaliação positiva.

3) A definição de uma estrutura mínima disponível para a configuração de uma escola em condições para a oferta de um ensino de qualidade sofre variações que envolvem, dentre outros, o projeto pedagógico, o clima organizacional, a gestão dos sistemas e das escolas. No entanto, para uma perspectiva que propicie elementos de comparação entre as instituições educativas, nacionais e internacionais, algumas condições mínimas que impactam a oferta de ensino de qualidade se apresentam, destacando-se:

- a) Existência de salas de aulas compatíveis às atividades e à clientela;
- b) ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc;
- c) equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares;
- d) biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *on line*, dentre outros, incluindo, acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola;
- e) laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros;
- f) serviços de apoio e orientação aos estudantes;

⁹ No Brasil, a Educação Básica (de zero a 17 anos), contempla três etapas: educação infantil (zero a 6 anos), ensino fundamental (7 a 14 anos) e ensino médio (15 a 17 anos).

- g) garantia de condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais;
- h) ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral;
- i) programas que contribuam para uma cultura de paz na escola.

3.3 Nível de escola: gestão e organização do trabalho escolar

A definição da Qualidade da Educação é uma tarefa complexa porque envolve contextos, atores e situações diversificadas. As pesquisas e estudos¹⁰, sobretudo qualitativos, indicam como aspectos importantes dessa definição: a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos; o ambiente educativo e/ou clima organizacional; o tipo e as condições de gestão; a gestão da prática pedagógica; os espaços coletivos de decisão; o projeto político-pedagógico da escola; a participação e integração da comunidade escolar; a visão de qualidade dos agentes escolares; a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado; a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola, dentre outros. Todos esses aspectos impactam positiva ou negativamente a qualidade da aprendizagem na escola. Nessa direção, de acordo com Matsuura¹¹ (2004, p.1), uma escola de qualidade ou uma boa escola é “aquela em que existe um clima favorável à aprendizagem, em que os professores e gestores são líderes animadores e em que a violência é substituída pela cultura da paz e pelo gosto de os alunos irem a uma instituição que atende às suas necessidades. Uma boa escola tem um currículo significativo: mantém um pé no seu ambiente e outro na sociedade em rede”.

Algumas das condições ou características de escolas eficazes advém de estudos sobre o processo de implementação das reformas educativas a partir dos anos de 1990. Nesse sentido, Coralles (1999) apresenta alguns exemplos de implementação exitosa dessas reformas orientadas para qualidade destacando-se, entre outros aspectos: gestão autônoma das escolas públicas (Canadá), autonomia das escolas e mudanças no financiamento (Chile), descentralização e maior controle sobre a direção das escolas aos pais (EL Salvador), aumento dos anos de escolaridade e incorporação de novos métodos de avaliação do rendimento dos alunos (Jordânia), descentralização dos níveis de educação e racionalização do ministério da educação (Nova Zelândia), descentralização do sistema de educação básica e reestruturação dos gastos em educação (Argentina), introdução de novos *estandares* acadêmicos e diversificação da educação secundária (Romênia), estabelecimento de conselhos locais com a participação de diretores, mestres, funcionários e pais (Espanha),

¹⁰ A esse respeito Cf., sobretudo, Unesco (2002); Nóvoa (1999); Ação educativa (2004); Inep (2004).

melhoria da educação primária e secundária (Coréia do Sul), descentralização radical e mudança no financiamento da educação priorizando a educação básica (México), ampliação das matrículas e revisão curriculares (Tailândia), estabelecimento de capacitação aos mestres de nível secundário (Uruguai). Esses indicadores apontam para a diversidade dos aspectos a serem considerados no estabelecimento de políticas voltadas a melhoria da qualidade da educação básica na região, destacadamente aqueles que dizem respeito ao financiamento e a gestão e organização dos sistemas educativos e às escolas.

Dentre os fatores analisados sobre discussão do que seja uma *boa escola* está a questão da demanda, pois quase sempre uma maior procura da escola indica uma apreciação positiva da qualidade da educação. No entanto, a preferência por boas escolas por parte da comunidade acaba gerando movimentos e dinâmicas distintas nas formas de ingresso. Em alguns países, algumas escolas são mais procuradas que outras, em uma mesma localidade. Esse processo possibilita, em alguns casos, a instituição de processos seletivos para ingresso de alunos, a definição de critérios de acesso unificados ou não pelos sistemas educativos, a caracterização ou estigmatização de determinadas escolas e usuários, dentre outros. Há, nesses processos, o risco de instituir procedimentos que favoreçam e/ou discriminem o ingresso de alunos por meio da seleção de perfis sócio-econômico-culturais que favoreçam determinados segmentos da população em detrimento a outros.

O destino dos egressos é outro indicador de qualidade que vem se destacando na percepção dos alunos e dos pais do que seja uma escola de qualidade. Estudos evidenciam que, para os pais e alunos, a boa educação está associada às maiores possibilidades de continuidade dos estudos por meio da aprovação nas diversas etapas do processo formativo, na ampliação das possibilidades de inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na melhoria das condições de vida, o que implica garantia de mobilidade social.

Registre-se também o valor que pais e autoridades das escolas começam a atribuir ao desempenho dos alunos nos diferentes processos de avaliação de aprendizagem realizados pelos sistemas e/ou pelas escolas, o que parece demonstrar a importância que os exames ganham, nesse cenário de reformas, junto aos agentes escolares e à comunidade.

Além disso, os aspectos gerais de organização da escola, também se apresentam como diferenciais na escolha da unidade escolar. Nesse quesito destacaram-se quatro elementos: a existência e usos da hora-atividade; a relação dos profissionais com a escola; a valorização e motivação para o trabalho e a qualidade do ambiente escolar e de suas instalações.

A *qualidade do ambiente escolar e das instalações* também concorre para a definição de condições de oferta de ensino de qualidade. Ambientes planejados, acolhedores, humanizadores e integrados às necessidades da comunidade escolar tem sido destacados pelos agentes escolares e pela comunidade como valores agregados importantes. Esses segmentos entendem que a qualidade do ambiente escolar e suas

¹¹ Diretor Geral da UNESCO.

instalações, considerando a lógica de organização e gestão dos sistemas e as especificidades culturais e formativas das diversas etapas da escolarização, são necessárias e fundamentais para a realização do trabalho pedagógico e de gestão do trabalho escolar, de modo a realizar a apreensão significativa dos saberes científicos produzidos historicamente e propiciar uma educação de qualidade.

A organização do trabalho escolar está também determinada pelas condições em que se estabelecem as relações com a comunidade, com os alunos e entre os profissionais, tendo em vista a resolução de problemas, o planejamento e os processos de tomada de decisão. Neste sentido, a *gestão democrática-participativa* na escola apresenta-se como um dos aspectos fundamentais das condições de oferta de ensino com qualidade.

Em relação ao perfil do diretor e da escola, sobretudo, à forma de provimento deste ao cargo, é possível verificar que as modalidades de escolha deste profissional são bastante heterogêneas e complexas, ao mesmo tempo, em que se enfatizam processos marcados por uma maior participação de professores, alunos, pais, funcionários em sintonia com o fortalecimento da autonomia da escola. Essa dinâmica ao enfatizar processos de participação mais ampla e se articular com outros fatores como formação inicial e continuada, além de experiência profissional, formação específica e capacidade de comunicação e de motivação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, podem contribuir com a melhoria da qualidade de ensino.

No âmbito da discussão sobre a importância da *participação da comunidade escolar*, em geral, a maioria das pesquisas e estudos reforçam tal importância, embora haja divergências quanto ao nível e à forma dessa participação. As estratégias adotadas para motivar a participação revelam a concepção de participação em cada país e a centralidade ou não conferida a esse processo pelos sistemas educativos e pelas escolas. Dentre as estratégias mais utilizadas¹² estão desde a instituição de conselhos escolares, conselhos ou associação de pais e mestres, espaços de organização dos estudantes até a promoção de reuniões periódicas, festas, competições esportivas, eventos culturais etc.

Em alguns países ou sistemas educativos se evidencia uma concepção mais restrita de participação (pequeno envolvimento em atividades específicas). Em outros, a presença da comunidade no cotidiano da escola tem um impacto importante nos processos intra-escolares na medida em que mobiliza e envolve a comunidade educacional e, desse modo, contribui com a construção da qualidade da escola. Entretanto, também verifica-se que quanto mais efetivos, ou menos formais, são os mecanismos de participação, maior o impacto deste condicionante na melhoria dos processos ensino-aprendizagem das escolas.

¹² A esse respeito destacam-se estudos e pesquisas sobre os processos de democratização e gestão participativa na escola, tais como: Dourado (2003); Ferreira, 2001; Paro (1996); Apple & Beane (1997), UNESCO (2000), entre outros.

Em relação à presença dos pais no interior das escolas, seja por meio da participação em instâncias regulares (consultivas ou deliberativas), seja em outras atividades promovidas com finalidades diversas, as pesquisas tem ressaltado a importância dessa participação.

É fundamental ressaltar que em função das alterações vivenciadas no padrão de financiamento da educação em alguns países da região, no processo de reforma educacional, a ocorrência da participação tem se efetivado, em muitos casos, como decorrência do problema da falta de recursos para custear a escola, obrigando-a a desenvolver ações com o objetivo de compartilhar com a comunidade a responsabilidade com a sua manutenção, especialmente frente, muitas vezes, à omissão do poder público com o financiamento das necessidades escolares na busca garantia de qualidade do ensino.

Entretanto, no que se refere à questão da autonomia da escola, as pesquisas ressaltam algumas evidências de sua implementação no tocante aos aspectos administrativos e financeiros, para além da autonomia pedagógica. O aspecto administrativo é variado mantendo relação de articulação a tipologia dos sistemas (descentralizados ou centralizados). O aspecto financeiro normalmente possui vinculação mais explícita à existência de políticas de financiamento que condicionam ou não os repasses de recursos para o desenvolvimento do ensino e manutenção adequada das unidades educacionais. No bojo das reformas educacionais, em curso em muitos países, estratégias diversas têm sido adotadas no sentido de propiciar outras fontes alternativas de recursos financeiros envolvendo experiências as mais diversas tais como: cobrança de taxas em instituições públicas, convênios, parcerias entre escolas e empresas etc.

As pesquisas destacam, ainda, que o processo de garantia de autonomia pedagógica tem possibilitado a algumas escolas vivenciarem uma maior liberdade na elaboração e execução do seu projeto pedagógico, embora nem sempre possam contar com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, situação motivada por dificuldades de mobilização, inexperiência, centralismo ou burocratização do sistema educacional ou mesmo por uma concepção mais tecnicista ou autoritária dos gestores.

Todas essas questões envolvem diretamente a lógica e concepção norteadora da maneira como se organizam as políticas e gestão da educação básica (de zero a 17 anos) nos diferentes países e a compreensão que se tem da educação como um direito social a ser instituído com a participação ativa da sociedade, como um pré-requisito básico para o cumprimento da função política e social da educação objetivando a orientação desta para a qualidade.

Em termos da criação de condições para oferta de ensino de qualidade, cabe destacar, ainda, a forte preocupação que vem evidenciando em termos de cuidados com a segurança da comunidade escolar, o que é percebido por meio do uso de uniformes escolares, uso de crachás, carteiras estudantis, controles de entrada e saída da escola, ronda de policiais, controle acentuado da frequência, aumento da altura dos muros, cercas elétricas etc. como forma de proteção dos alunos, dos professores e da equipe escolar. Uma outra estratégia

para enfrentar os problemas de segurança tem sido a de ampliar as relações com a comunidade local, no sentido de levá-la a perceber a escola como um espaço/equipamento público, que deve servir aos interesses e à melhoria da qualidade de vida de toda a coletividade sendo, portanto, fundamental a preservação de sua estrutura física, bem como a integridade dos segmentos que a compõe.

No nível de escola, ou melhor, no que tange à gestão e organização do trabalho escolar, pode-se sintetizar como aspectos impactantes da qualidade as seguintes dimensões ou fatores:

- a) A estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico;
- b) o planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos;
- c) a organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos;
- d) a existência de mecanismos de informação e de comunicação entre os todos os segmentos da escola.
- e) a gestão democrático-participativa que inclui: condições administrativas, financeiras e pedagógicas, mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares;
- f) o perfil do dirigente da escola: formação em nível superior, forma de provimento ao cargo e experiência;
- g) a existência de projeto pedagógico coletivo da escola que contemple os fins sociais e pedagógicos da escola, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação;
- h) a disponibilidade de docentes na escola para todas as atividades curriculares;
- i) a definição de conteúdos relevantes nos diferentes níveis e etapas do processo de aprendizagem;
- j) o uso de métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos;
- k) a implementação de processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem;
- l) a existência e utilização adequada de tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem;
- m) o planejamento e a gestão coletiva do trabalho pedagógico;
- n) a implementação de jornada escolar ampliada ou integral visando a garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas.
- o) a implementação de mecanismos de participação do aluno na escola;
- p) a valoração adequada dos serviços prestados pela escola aos diferentes usuários.

2.2.3 Nível do professor: formação, profissionalização e ação pedagógica

A defesa de um projeto amplo de formação, profissionalização e valorização do docente tem sido muito freqüente em estudos e pesquisas do campo educacional e, ainda, nos processos de reforma e implementação de políticas educacionais nos diferentes países da região, tendo em vista a relevância do fator docente, ou melhor, da qualidade da força de trabalho docente para a melhoria do desempenho dos alunos. Todavia, ainda persistem visões e proposições as mais diversas no sentido do atingimento desse processo indo desde uma priorização do segmento docente, entendido como importante protagonista do processo ensino-aprendizagem, até a concepções que secundarizam a ação desse profissional e suas organizações classistas ao secundarizem o seu papel na implementação de uma educação de qualidade. Apesar das diferentes abordagens, um fato é notório na maioria dos países, ou seja, a insatisfação com as atuais estruturas salariais, carreiras profissionais e condições de trabalho, bem como os efeitos desse processo na qualidade da educação.

Tal cenário tem gerado controvérsias as mais diversas. Ao analisar as carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes, Morduchowicz (2003) destaca a insatisfação com as atuais estruturas salariais realçando os limites desse processo, bem como, a estruturação de carreiras e a efetivação de políticas de incentivo voltadas a produtividade da ação docente. Ressalta, ainda, a relação complexa entre salários e desempenho profissional cuja equação não se efetiva linearmente, o que implica apreender a distinção entre incentivo e motivação. No entanto, ressalta a necessidade de implementar políticas de formação inicial e continuada, além da necessária valorização do pessoal docente por meio de planos de carreira, incentivos, benefícios.

De modo geral, no entanto, estudos e pesquisas (UNESCO, 2002; INEP, 2004; NÓVOA, 1999) chamam a atenção para a constatação de que as escolas eficazes ou escolas de boa qualidade possuem um quadro de profissionais qualificados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos. Nesses estudos, há uma relação direta entre a adequada e boa formação dos profissionais e o melhor desempenho dos alunos. Ou seja, a qualificação docente é vista como uma importante variável no processo de efetivação do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, na garantia de uma educação de qualidade. De modo geral, algumas das características dos docentes das escolas eficazes são as seguintes: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos;

No nível do professor, de modo articulado ao nível do sistema, considerando as condições de oferta de ensino, destaca-se, também, nas escolas consideradas eficazes, a garantia de horário específico, na jornada de trabalho, para outras atividades, além daquelas dedicadas às atividades de ensino em sala de aula. Esse tempo favorece o estudo individualizado, a integração entre os docentes, o trabalho coletivo, o planejamento

de estudos, a organização de eventos, o atendimento de alunos e pais, enfim a consecução dos objetivos da escola. Essa carga horária do professor garante, portanto, maior tempo para preparação das aulas e atendimento aos alunos e à comunidade, proporcionando maior qualidade ao trabalho realizado pelo professor. Em muitas escolas esse percentual chega a 1/4 ou mesmo a um 1/3 da jornada docente (apesar das variações regionais) para o desenvolvimento de atividades escolares que não sejam as aulas. Esse tempo acaba contribuindo para a melhoria do ambiente de aprendizagem e condições de trabalho, além de instituir um clima organizacional mais adequado ao desenvolvimento profissional.

Outro elemento importante nas escolas com resultados escolares considerados positivos em termos de aprendizagem dos alunos é a *dedicação dos professores a somente uma escola*, uma vez que esse fator permite que os docentes dediquem-se mais plenamente às necessidades da escola, dos alunos e da comunidade escolar.

No que se refere à experiência docente, é possível verificar que a *maior experiência profissional* é positiva para a qualidade do ensino, entretanto, esse maior tempo de magistério, deve estar correlacionado com políticas de formação continuada e valorização dos profissionais da educação e com o reconhecimento profissional, para que, assim, essa experiência maior se revele em elemento positivo para a qualidade do ensino, ou seja, para oferta de condições de qualidade, tendo em vista que essa experiência é mais relevante quando o docente sente-se motivado e engajado no projeto pedagógico da escola e no seu próprio processo de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, experiência docente deve se articular a garantia de processos efetivos de formação continuada e de valorização da profissão.

De modo geral, verifica-se que é grande a variação dos salários no interior de cada país e entre os países da região, evidenciando, principalmente, a necessidade de aportes suplementares para as redes de ensino, como condição indispensável para o alcance efetivo de condições de oferta de qualidade. Essa realidade da desigualdade dos salários na região tem um impacto negativo nas possibilidades de garantia de condições para a oferta de uma escola de qualidade para o conjunto das crianças e jovens dos países membros, o que deve implicar em políticas de maior equalização e valorização do professorado.

No que se refere ao *tipo de vínculo profissional do docente*, verifica-se que as escolas com maior número de professores efetivos apresentam resultados mais satisfatórios do que as escolas onde ocorre rotatividade docente. O vínculo efetivo reduz a rotatividade docente, a multiplicidade de vínculos empregatícios, a excessiva extensão da jornada de trabalho e algumas das doenças típicas da profissão. Portanto, faz-se necessário maior empenho na garantia de acesso ao cargo efetivo de professor, uma vez que as condições precarizadas ofertadas aos professores temporários, impacta negativamente na qualidade do ensino.

Associado às questões anteriores, verifica-se também que fatores como motivação, satisfação com o trabalho e maior identificação com a escola como local de trabalho são elementos fundamentais para a produção de uma educação de qualidade. O profissional ao sentir-se valorizado e incentivado pelo grupo pode realizar com maior satisfação e qualidade suas atividades na escola. Verifica-se que os resultados escolares são mais positivos quando o ambiente é profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais, que valorizem atitudes e práticas educativas, o que também contribui para a motivação e solidariedade no trabalho. Tais condições parecem favorecer um desenvolvimento profissional que valoriza a autonomia do professor e o trabalho coletivo, além de apontar para um processo constante de construção da identidade profissional a partir da valorização do estatuto técnico-científico e econômico da profissão.

2.2.4 Nível do aluno: acesso, permanência e desempenho escolar

A satisfação e o engajamento ativo do aluno no processo de aprendizagem é fator de fundamental importância na permanência e no desempenho escolar. Isso, no entanto, começa no processo de escolha da escola. Essa escolha tem a ver com a visão que os pais, alunos e a comunidade, em geral, têm da escola. Há que se desejar estudar naquela escola em particular, tendo em vista, na maioria das vezes, as boas condições na oferta de ensino, a garantia de aprendizagem e a crença numa vida escolar-acadêmica e profissional de sucesso.

A escola de boa qualidade é valorada, muitas vezes, pelo fato dos alunos gostarem da escola, dos colegas e dos professores e de se empenharem no processo de aprendizagem. Nessas escolas, parece interferir na escolha dos alunos o modo como aprendem, o que significa que as aulas e as atividades educativas dentro e fora da escola são atraentes e envolventes, muitas vezes porque os professores utilizam-se de estratégias e recursos pedagógicos adequados aos conteúdos e às características dos alunos. São escolas onde os alunos reconhecem e valorizam o trabalho dos professores e dos demais trabalhadores da educação e, também, por essa razão, se envolvem mais no processo de aprendizagem.

Os alunos quando percebem que estão aprendendo, acabam projetando uma trajetória escolar, acadêmica e profissional de sucesso, visão que acaba sendo valorizada pelos pais, familiares e professores. A expectativa de sucesso seja dos alunos, dos pais, dos professores e da comunidade, em geral, pode, portanto, ser considerada fator importante para o desempenho escolar.

Assim, os pais escolhem as escolas porque tem, em geral, indícios e informações que indicam tratar-se de boas escolas; os alunos permanecem na escola porque, em geral, gostam dela, já que são boas as relações entre os alunos, professores, direção, pais e demais servidores da escola; o ambiente escolar é agradável, educativo, eficiente e eficaz, o que leva os alunos a estudarem com mais afinco. Trata-se também de boas escolas porque os alunos têm aulas cotidianamente, já que os professores praticamente não faltam, e

porque os alunos são aprovados nos processos seletivos para o ingresso no ensino superior e/ou conseguem ingressar no mercado de trabalho.

Síntese do Estudo

Subsídios para definição do conceito e das dimensões mínimas comuns da Qualidade da Educação

Ao longo do texto, a partir da revisão de literatura e da análise documental, foi enfatizado que a análise da Qualidade da Educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, envolvendo as condições intra e extra-escolares, bem como, os diferentes atores individuais e institucionais. Nesse sentido, a discussão sobre Qualidade da Educação implica o mapeamento dos diversos elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania e, sobretudo, a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos estudantes. Em alguns estudos, avaliações e pesquisas e, sobretudo, nos questionários respondidos pelos países, foi possível identificar uma relação efetiva entre a educação e o desenvolvimento integral do ser humano, na medida em que a educação proporciona conhecimentos e habilidades para uma vida produtiva no contexto de construção de uma sociedade democrática, intercultural e cidadã.

Entendendo a educação como uma prática social que ocorre em diferentes espaços e momentos da produção da vida social, foi ressaltado o papel da educação escolar nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas. Tal assertiva realça a importância das políticas públicas e, dentre estas, as políticas sociais e educativas no que se refere ao enfrentamento das questões extra-escolares que interferem no processo educativo e, sobretudo, à definição das finalidades educacionais e dos princípios que orientam o processo ensino-aprendizagem e sua articulação com a trajetória histórico-cultural dos alunos e com o projeto de nação no estabelecimento de diretrizes e bases para o sistema educacional.

O documento ressalta, ainda, o caráter histórico da qualidade da educação na medida em que os conceitos, as concepções e as representações sobre a temática alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso, principalmente nos países membros da Cúpula das Américas.

Destacou-se, ao longo do documento, as dimensões extrínsecas (extra-escolares) e intrínsecas (intra-escolares) como fundamentais para a definição e compreensão teórico-conceitual e para análise da situação escolar em termos de Qualidade da Educação. Essas dimensões, entendidas de maneira articulada, dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas e, ainda, as condições relativas aos processos de organização e gestão, bem como, aos processos ensino-aprendizagem, tendo em vista a garantia do sucesso dos estudantes. Estudos e pesquisas mostram que as dimensões extra-escolares e intra-escolares afetam, sobremaneira, os processos

educativos e, portanto, a aprendizagem dos estudantes, daí porque tais dimensões devem ser efetivamente consideradas no estabelecimento de políticas educativas, programas de formação e ações de gestão pedagógica voltadas para a produção de uma educação de qualidade para todos.

Nas *dimensões extra-escolares* destacaram-se dois níveis: o do espaço social e o dos direitos, das obrigações e das garantias, cada um com aspectos relevantes na conceituação e definição da Qualidade da Educação.

1. Nível do espaço social: a dimensão sócio-econômica e cultural dos entes envolvidos

- ü A influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo ensino-aprendizagem;
- ü A necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como: fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde etc;
- ü A gestão e organização adequada visando lidar com a situação de heterogeneidade sócio-cultural dos sujeitos-estudantes das escolas;
- ü A consideração efetiva da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e, portanto, uma aprendizagem significativa;
- ü O estabelecimento de ações e programas voltados à dimensão econômica e cultural, bem como aos aspectos motivacionais que contribuem para a escolha e permanência dos estudantes no espaço escolar, assim como para o engajamento num processo ensino-aprendizagem exitoso.

2. Nível do Estado: a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias

- ü A necessária ampliação da educação obrigatória como um direito do indivíduo e dever do Estado;
- ü A definição e a garantia de padrões mínimos de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- ü As definição e efetivação de diretrizes nacionais para os níveis, ciclos e modalidades de educação ou ensino;
- ü A implementação de sistema de avaliação voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e para garantir a melhoria da aprendizagem;
- ü A existência efetiva de programas suplementares e de apoio pedagógico, de acordo com as especificidades de cada país, tais como: livro didático, merenda escolar, transporte escolar, recursos tecnológicos, segurança nas escolas, etc.

Nas dimensões intra-escolares destacaram-se quatro níveis: condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica; e, ainda, acesso,

permanência e desempenho escolar, cada um com aspectos relevantes na conceituação e definição da qualidade de educação.

1. Nível de sistema: condições de oferta do ensino

- ü Garantia de instalações gerais adequadas aos padrões mínimos de qualidade, definidos pelo sistema nacional de educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários;
- ü Ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc;
- ü Equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares;
- ü Biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *on line*, dentre outros; acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola;
- ü Laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros, em condições adequadas de uso;
- ü Serviços de apoio e orientação aos estudantes;
- ü Condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais;
- ü Ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral;
- ü Programas que contribuam para uma cultura de paz na escola;
- ü Definição de custo-aluno anual adequado que assegure condições de oferta de ensino de qualidade.

2. Nível de escola: gestão e organização do trabalho escolar

- ü Estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico;
- ü Planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos;
- ü Organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos;
- ü Mecanismos adequados de informação e de comunicação entre os todos os segmentos da escola;
- ü Gestão democrático-participativa incluindo condições administrativas, financeiras e pedagógicas; mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares;
- ü Perfil adequado do dirigente da escola incluindo formação em nível superior, forma de provimento ao cargo e experiência;
- ü Projeto pedagógico coletivo da escola que contemple os fins sociais e pedagógicos da escola, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação;
- ü Disponibilidade de docentes na escola para todas as atividades curriculares;

- ü Definição de programas curriculares relevantes aos diferentes níveis, ciclos e etapas do processo de aprendizagem;
- ü Métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos;
- ü Processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem e para o desenvolvimento da instituição escolar;
- ü Tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem;
- ü Planejamento e gestão coletiva do trabalho pedagógico;
- ü Jornada escolar ampliada ou integrada visando a garantia de espaços e tempos apropriados as atividades educativas;
- ü Mecanismos de participação do aluno na escola;
- ü Valoração adequada, por parte dos usuários, dos serviços prestados pela escola.

3. Nível do professor: formação, profissionalização e ação pedagógica

- ü Perfil docente: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos;
- ü Políticas de formação e valorização do pessoal docente: plano de carreira, incentivos, benefícios;
- ü Definição da relação alunos/docente adequada ao nível, ciclo ou etapa de escolarização;
- ü Garantia de carga horária para a realização de atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, atendimento a pais etc.;
- ü Ambiente profícuo ao estabelecimento de relações inter-pessoais, que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho;
- ü Atenção/atendimento aos alunos no ambiente escolar.

4. Nível do aluno: acesso, permanência e desempenho escolar

- ü Acesso e condições de permanência adequadas à diversidade sócio-econômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes;
- ü Consideração efetiva da visão de qualidade que os pais e estudantes têm da escola e que levam os estudantes a valorarem positivamente a escola, os colegas e os professores, bem como a aprendizagem e o modo como aprendem, engajando-se no processo educativo;
- ü Processos avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem que permitam a definição de padrões adequados de qualidade educativa e, portanto, focados no desenvolvimento dos estudantes;
- ü Percepção positiva dos alunos quanto ao processo ensino-aprendizagem, as condições educativas e a projeção de sucesso no tocante a trajetória acadêmico-profissional.

Finalizando, cumpre destacar que a preocupação com a avaliação da qualidade da educação se faz presente nos diferentes países da região envolvendo a análise de fatores intra e extra-escolares, o que tem permitido evidenciar, de certo modo, a complexidade do processo educativo em suas múltiplas determinações.

Tais avaliações, efetivadas com ampla cobertura visando medir, sobretudo, o rendimento acadêmico dos alunos em termos de leitura e conhecimentos matemáticos e científicos vêm sendo objeto de políticas e ações voltadas para a organização e complexificação de seus sistemas nacionais de avaliação ao consideram outras variáveis, tais como: auto-avaliação, desenvolvimento institucional. Tal perspectiva, tem ensejado a busca de parâmetros analíticos mais complexos que contribuam para a avaliação desta realidade, para além da medição efetivada por meio de provas standardizadas.

De modo geral, é possível depreender que essas avaliações contribuem para evidenciar a presença significativa de fatores intrínsecos e fatores associados à produção do trabalho escolar e à aprendizagem. A avaliação na região, contudo, tem se tornado significativa no processo de disseminação de informações, integração educativa e planificação dos sistemas e das ações e intervenções educativas nos países membros da Cúpula das Américas.

Referências Bibliográficas

- AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP-MEC. Indicadores da qualidade na educação. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- APPLE, M. & BEANE, J. (orgs.) Escolas Democráticas. São Paulo: Cortez, 1997.
- BANCO MUNDIAL. Brasil: justo, competitivo, sustentável – contribuições para debate. Washington, D.C., 2002.
- BANCO MUNDIAL Prioridades y estrategias para a educación: Exame del Banco Mundial, México, 1996.
- BANCO MUNDIAL. *Estratégia do Banco Mundial para a Educação na América Latina e no Caribe, 1999*. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org>> Acesso em: 20 set. 2001.
- BANCO MUNDIAL . *Estratégia Sectorial de Educación, México, 1999*.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *O custo aluno no ensino médio*. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: RIDELL, 1999.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial, Brasília, de 26 dez.1996.

BRASIL. MEC/INEP. Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2003. Brasília, 2004.

BRASIL. MEC/INEP. Data Escola Brasil. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.INEP.gov.br>>. Acesso em: 18/02/2004.

BRASIL. MEC/INEP. Mapa do Analfabetismo no Brasil. Brasília, 2002.

BRASIL. MEC/INEP. O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000. Brasília, 2003.

BRASIL. INEP. Relatório Problematização da Qualidade na Pesquisa: Levantamento do custo-aluno ano em escolas da Educação Básica que oferecem condições para oferta de um ensino de qualidade. Brasília, INEP, 2004.

BRASIL. MEC/SEB. Plano de Qualidade para a Educação Básica. Diagnóstico e ações para elevar o nível de qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Brasília, MEC/SEB, 2005.

BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Orgs.). Tradução de Ricardo Silveira. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CAMARGO, R. Gestão Democrática e Nova Qualidade de Ensino: o Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992). São Paulo, 1997, FEUSP. (Doutorado em Educação).

COMISSÃO Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal). Documento de 2000. *Equidad, desarrollo y ciudadanía.*, México, 2000.

CORRALES, Javier. Aspectos políticos das implantações de Reformas Educativas. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Documento n.14,2000.

DARLING-HAMMOND, L. e ASCHER, C Creating accountability in big city schools. Urban Diversity Series, nº 102, 1991.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez: Brasília: MEC/Unesco, 1998.

DOURADO, Luiz F. &. PARO, Vítor H. Políticas educacionais e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, L.F (ORG). Gestão escolar democrática. Goiânia: editora alternativa, 2003.

ENGUITA, M F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P e SILVA, T Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 93-110.

FERREIRA, Naura S. C. (org.) Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001

GAJARDO, Marcela. Reformas Educativas em América Latina. Balance de una década. PREAL, 1999: nº 15.

INEP/MEC. SAEB 2003. Brasília, Inep/MEC, 2004.

IZQUIERDO, Carlos Muñoz. Desarrollo de una propuesta para la construcción de indicadores del impacto social de la Educación en América Latina y el Caribe, Cidade do México, D.F., Enero de 2003. Disponible en <http://www.prie.cl>. Acesso em 24 de maio de 2005.

LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS BUENOS AIRES. *Lãs reformas educativas em los países Del cono sur: algunos resultados y conclusiones de una investigación intersindical*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2005.

LIMA, Licínio C. A escola como organização e a participação na organização escolar. Braga, Universidade do Minho, 1998.

MATSUURA, Koichiro. Qualidade da educação: desafio do século 21. Notícias UNESCO, nº25, set. a dez./2004. Brasília. UNESCO, 2004.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. Carreiras, Incentivos e Estruturas Salariais Docentes. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Documento n.23, 2003.

NOVÓA, Antônio (Coordenador). As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

OECD. Education at a Glance. OECD indicators 2003. França: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2003.

OECD/UNESCO-UIS. Financing Education – Investments and Returns. Analysis of the World Education Indicators : França: 2002 Edition.

OLIVEIRA, J.F & BITTAR, Mariluce. Gestão e Políticas da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Panorama social da América Latina. 2002-2003. Santiago do Chile, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Informe sobre desarrollo humano 2001, Poner el adelanto tecnológico al servicio Del desarrollo humano. México, Ediciones Mundi-Prensa, 2001. Disponível: em <<http://www.pnud.org>> Acesso em: set. 2001.

PACHECO, Eliezer. Uma nova dimensão da aprendizagem. Brasília, INEP, 2004.

PARO, V. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998.

PARO, V. Eleição de diretores. A escola pública experimenta a democracia. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. IN: LUA NOVA. Revista de Cultura e Política. Nº 39, São Paulo: 1997.

SCHWARTZMAN, Simon. _El futuro de la Educación en America Latina y el Caribe. UNESCO: Santiago de Chile, 2001

SILVA, Maria Emília Pereira da. Qualidade funcional: gênese de uma “nova” qualidade em educação. s/d. mimeo 19p.

UNESCO. Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos. Satiago de Chile, septiembre de 2002.

UNESCO. Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: Primer estudio intenacional comparativo. Santiago de Chile, 1998.

- UNESCO. Formação de recursos humanos para a gestão educativa. Brasília: Cadernos da UNESCO Brasil, 2000. Série educação, v.4.
- UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidade de la Educación: Primer estudio intenacional comparativo, segundo informe. Santiago de Chile, 2000.
- UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidade de la Educación: Informe Técnico. Santiago de Chile, 2001
- UNESCO. Proyetcto Regional de Indicadores Educativos. Alcanzando las metas educativas: Informe Regional, Santiago de Chile, 2003.
- UNESCO. Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Panorama educativo de las Ameritas: Informe Regional, Santiago de Chile, 2002 a .
- UNESCO. Balance de los 20 años del Proyeto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. OficinaRegional de Edicación de la UNESCO para America Latina y el Caribe. UNESCO: Santiago de Chile, 2001.
- UNESCO, Cumbre de las Américas. ALCANZANDO LAS METAS EDUCATIVAS Informe Regional Proyecto Regional de Indicadores Educativos, Santiago de Chile, agosto de 2003. Disponible en <http://www.prie.cl>. Acesso em 10 de maio de 2005.
- UNESCO/OREALC.*Cumbre de Las Américas PANORAMA EDUCATIVO DE LAS AMERICAS. Informe Regional, Proyecto regional de indicadores educativos*, Santiago - Chile, Enero 2002. Disponible en <http://www.prie.cl>. Acesso em 10 de maio de 2005.
- UNESCO/Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE. Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos. Santiago de Chile, septiembre de 2002.
- UNESCO/OECD. Literacy skills for the World of tomorrow – Furter results fromPisa 2000, 2003.
- VERHINE, R. Determinação de custos educacionais: uma análise panorâmica do estado da arte. In: Revista Educação – PUC/ RS, v. 21, nº 35, P.107-122, 1998.
- XAVIER, A C da R e MARQUES, A E. Custo Direto de Funcionamento das escolas públicas de 1º grau da região sul. Brasília: MEC/ SEB, 1988.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

Qualidade da Educação: Conceitos e Definições
Quality Of Education: Concepts And Definitions
Calidad de La Educación, Conceptos y Definiciones

Questão 1

- Qual é o conceito, concepção ou representação de Qualidade da Educação que orienta a definição de políticas educacionais no Ministério da Educação de seu país.

Questão 2

- Quais são as dimensões ou fatores internos que permeiam o conceito utilizado?

Questão 3

- Em seu país, quais são os principais fatores considerados para a oferta de uma educação de qualidade?

Questão 4

- De que forma é medida a Qualidade da Educação oferecida?

País	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4
Canadá	<p>To have each student develop the attributes to become a life-long learner, to achieve personal fulfillment and contribute to a productive, just and democratic society.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Children are owed the best possible start for learning. • Parents are their children's first teachers and the sustaining force underlying their children's educational success throughout their school years. • Regardless of their socio-economic backgrounds, all students should receive the highest level of education with the same level of quality educational resources (or something like that).. • Our ability to create a culture of excellence and high achievement is critical to Canada's long-term success. • The education system must be dedicated to high achievement, innovative in approach and accountable to all partners. 	<ul style="list-style-type: none"> • Setting high learning and service standards for public education, and providing the education system with financial, organizational and policy support. • developing partnerships to pursue common learning objectives with communities, post-secondary institutions, organizations, the private sector and other governments. • creating a social and economic environment in which learning and education are valued and pursued. 	<ul style="list-style-type: none"> • Children entering kindergarten are "school-ready" as demonstrated through measures of their health, social, language and other critical learning skills. • Assessment of students leaving the public education system will show a level literacy skills considered important by society and necessary for future success as a life-long learner. • Students will perform well on assessments of mathematics and science while the high school graduation rate exceeds 97%. • Post-secondary participation rates will increase and a higher proportion of students will obtain a post-secondary credential. • Canada will rank among the top nations on international assessments in reading, mathematics and science.
Uruguay	<p>Una educación de calidad debería otorgarle a los estudiantes las herramientas necesarias para cada etapa vital a partir de un tránsito fluido por las distintas formas de educación, que les permitan un desarrollo individual integral a la vez que desenvolverse de forma positiva en la vida cotidiana, en la vida ciudadana pautada por derechos y obligaciones y en el mundo del trabajo. Esta visión de la calidad de la educación necesariamente integra las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo, las que deben ser óptimas de forma de asegurar la oportunidad de dichos conocimientos para los niños.</p>	<p>Esta concepción incluye las siguientes dimensiones básicas: una dimensión sustantiva: las habilidades y los contenidos (o aprendizajes) que integra el estudiante en el proceso. En segundo lugar, una dimensión de flujo: la fluidez con que el estudiante transita por el proceso educativo sin que éste se vea distorsionado por eventos de fracaso escolar. Una educación de calidad es aquella que permite que la incorporación de las herramientas pueda darse en tiempo y forma y que garantice atención a aquellos vulnerables al fracaso escolar. En tercer lugar, incluye una dimensión que recoge las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo, incluyendo las condiciones materiales (tiempo de exposición, estado de</p>	<p>En muchos casos, los procesos de mejora de calidad de la educación han estado vinculados con la búsqueda de dotar de mayor equidad a la educación del país. Uno de los componentes que se han contemplado es el abatimiento del fracaso escolar como forma de aumentar la igualdad de oportunidades entre los ciudadanos. Asimismo, también se han contemplado aspectos de adaptación de las oportunidades educativas al mercado de trabajo. Adicionalmente, se ha tenido en cuenta la necesidad de generar sistemas de información robustos sobre educación. Por otra parte, la capacitación de los planteles docentes (presentes y futuros) ha sido una preocupación constante.</p>	<p>Se han desarrollado esfuerzos por fortalecer los sistemas de información, evaluación e investigación de la realidad educativa. En tal sentido se destacan la realización de evaluaciones de aprendizaje periódicas para varios niveles educativos, el seguimiento de estadísticas continuas y para la gestión en el área de la educación y la generación de iniciativas de investigación social en educación. De la misma forma, se han llevado a cabo relevamientos de infraestructura así como censos de la población docente del país.</p>

	jóvenes y adultos en una sociedad.	conservación y disponibilidad de recursos, etc) y humanas (disponibilidad de docentes y referentes por alumno, formación, etc).			A través de: 1. Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo SNEPE, que mide el rendimiento académico a alumnos al término de cada ciclo de la EEB, Educación Media y Formación Docente, en las áreas instrumentales, también indaga sobre variables de contexto a través de cuestionarios respondidos por los estudiantes. 2. Sistema de Información de Estadística Continua (SIEC): se recoge en forma censal anualmente las variables de alumnos, recursos humanos, características de la institución, por sector y zona. Los mismos sirven de base para cálculo de los indicadores de acceso, cobertura, eficiencia: repitencia, deserción, retención, rendimiento)
Paraguay	Las políticas educativas del Paraguay se han orientado fundamentalmente hacia la búsqueda de una educación relevante y pertinente, concretado en programas curriculares que contemplan la diversidad cultural, particularmente en el aspecto sociolingüístico. Asimismo se pone énfasis en el acceso oportuno de toda la población a la escuela y su permanencia hasta el final del trayecto, con competencias y conocimientos logrados, atendiendo focalizadamente las demandas educativas de la población en el marco de la diversidad. Igualmente la política educativa se orienta hacia la gestión eficiente del sistema educativo, con el fin de asegurar los recursos humanos y materiales suficientes, asignados racionalmente, con criterios de equidad.	<ul style="list-style-type: none"> ü Relevancia y pertinencia ü Cobertura y eficiencia terminal ü Eficiencia de la Gestión del Sistema ü Equidad ü Impacto 	<ul style="list-style-type: none"> ü Gestión Institucional del Sistema (Nivel central, departamental, local) ü Programas curriculares ü Formación y desempeño docente (carrera docente, incluye sistema de concurso para el ingreso) ü Organización institucional (escuela) ü Infraestructura escolar ü Textos y Centros de Recursos para el aprendizaje ü Participación comunitaria 	<p>Los principales componentes contemplados para ofrecer una educación con calidad en Nicaragua coinciden con las principales líneas de acción planteados en la Política No.1 del MECD Transformación Educativa Relevancia y Calidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseñar una nueva estructura curricular educativa - Implementación de sistema de competencias por programas y modalidades - Implementación de salidas tecnológicas y vocacionales 	
Nicaragua	El concepto de Calidad de la Educación que orienta la definición de políticas educativas en el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) está en correspondencia con el objetivo de Calidad y Relevancia de los aprendizajes señalado en el Plan Nacional de Educación 2001-2015, que plantea: "Lograr una educación relevante para la vida, tomando en cuenta las condiciones del país y buscando la superación de las mismas por medio de un	La verdadera calidad de la educación es la formación de una persona de calidad, en su dimensión personal, social y económica. De manera que, la calidad de la educación apunta a la construcción y desarrollo de aprendizajes relevantes, que posibiliten a los educandos enfrentarse con éxito ante los desafíos de la vida y que cada uno llegue a ser un sujeto-actor positivo para la comunidad y el país.	En coherencia con la visión de calidad realizada en la declaración EFA, que asocia la calidad de la educación con el	En el año 1999, se crea el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica y Media (SNE), con el objetivo de disponer de datos precisos, válidos y confiables para apoyar la toma de decisiones, medir la eficiencia y equidad del sistema educativo. Dicho sistema fue impulsado por la Dirección General de Prospección y Políticas (DGPP), y su ejecución se encuentra bajo la responsabilidad directa de la Dirección de Evaluación de Políticas, Programas y Proyectos (DEPPP).	

<p>nuevo sistema nacional de educación diversificada, que permita a todos los niveles cerrar las brechas entre la educación y aplicaciones al trabajo, a la superación de la pobreza y al ejercicio democrático y comunitario”.</p>	<p>logro de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, el MECD buscará la transformación del enfoque curricular de manera que permita al sistema educativo diseñar e implementar el currículo de manera que facilite la transición hacia grados superiores o hacia otros tipos de oferta educativa a medida que el estudiante va descubriendo sus aptitudes e intereses vocacionales. La transformación estructural se realizará a través de la revisión metodológica de los planes y programas de estudio en todo los niveles y modalidades educativas, incluyendo a la educación bilingüe intercultural y a la educación especial para niños y niñas con habilidades diferentes con el propósito de generar planes y programas que sean pertinentes y relevantes para la nación y para los estudiantes mismos. En otras palabras, el objetivo es preparar a las futuras generaciones para que sean personas que se puedan desempeñar con éxito en su vida familiar y en su comunidad. De igual manera, esta transformación busca preparar a los estudiantes para que puedan competir en el mundo globalizado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reforzamiento de lecto escritura, operaciones básicas de matemáticas y competencias para la vida - Consolidación de modalidades educativas abiertas - Expansión de programa de educación para la vida - Expansión de Centros de Aprendizaje y Progreso (CAP) - Fortalecimiento del programa intercultural bilingüe - Vincular los programas socioeconómico (cluster productivos) - Mejorar la calidad de vida de los docentes 	<p>pruebas estandarizadas para medir el rendimiento académico de los estudiantes de 3° y 6° grado en las asignaturas de español y matemáticas. Estas pruebas fueron acompañadas de cuestionarios a maestros, directores de escuela, padres de familia y estudiantes, lo que permitió realizar un análisis completo del rendimiento académico y los factores asociados al mismo.</p> <p>La valiosa información obtenida de esta evaluación, está siendo utilizada para diseñar, planificar y evaluar distintas políticas e intervenciones educativas que contribuyan a mejorar la calidad de la educación. También se ha profundizado en el análisis de los factores asociados que inciden sobre el rendimiento académico de los estudiantes de 3ro y 6to grado de educación primaria.</p>
	<p>El brindar salidas laterales o facilitar transiciones hacia otros programas de estudio, obviamente incluye la educación técnica-vocacional. El resultado de esta articulación será permitir a los alumnos graduarse de secundaria contando con destrezas y habilidades que le permitan insertarse de manera inicial en el mercado laboral. Este quehacer se vera reforzado con el Programa de la Educación para la Vida, el cual espera dar respuesta a las inquietudes propias del desarrollo de los alumnos y a los retos –y peligros- que plantea el crecer en un mundo globalizado recibiendo información, la cual no siempre es la más apropiada.</p>		<p>Finalmente, conscientes del compromiso por continuar evaluando el desempeño académico de los estudiantes se están preparando las condiciones para la aplicación de la prueba censal y la participación en la prueba internacional SERCE organizado por el LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa) a realizarse en el año 2006.</p>

	<p>The concept of the quality of education in Guyana includes the quality of human and material resources available for teaching (inputs), the quality of teaching practices and management of the school (process) and the quality of results (outputs and outcomes). The latter includes, but is not limited to, the students' level of achievement in examinations. At a policy level this has resulted in the Ministry of Education developing non-academic and academic norms and standards for schools and for education districts. The non-academic norms deal with the inputs, while the academic norms sets the standards of achievement which students are expected to meet in various subjects at different levels. There are, of course other policies which guide the delivery of education in schools and most important the Ministry's efforts to improve equity within the system.</p>	<p>I am not very clear on what this question is about, I suspect that the response may be contained in the responses to other questions.</p>	<p>The major factors which are considered when determining whether there is quality education are: the qualification and experience of the principals and teaching staff; teachers' attendance and punctuality; access to text books and to technology resources e.g. radios, computers, televisions and other audio-visual equipment. More qualitative factors include: Perceptions of the school environment – Friendly, Rewarding and Supportive – Safe and Non-Threatening etc; Supportive Home/School Environment; Teacher Participation in the Decision Making Process; Development of Creative Activities; Instructional Leadership; Classroom setting (Is it supportive to child centred curricular activities?)</p>	<p>Attempts to measure the quality of education in a deliberate and systematic way are a fairly recent phenomenon in Guyana. It has become clear that this is a complex issue and in approaching it the Ministry of Education (MOE) in Guyana has seen the need to examine the actual facts (through quantitative indicators) as well as the perceptions and opinions of the various stakeholders in education (qualitative indicators). The most important undertaking has been a baseline study which attempts to measure the various areas referred to at 1, this has been undertaken under the auspices of a major reform programme at the primary level. The instruments comprise:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionnaires for principals, teachers and parents. a. One set is aimed at soliciting quantitative indicators not usually found in MOE's Annual Statistical Digest; b. The other aimed at obtaining qualitative data from a four-point Likert type scale where participants responded to statements which carried 1 as the worst scenario and 4 as the best; • Observation schedules which sought to ascertain the quality of classroom settings from Nursery to Grade 4 classes. The same four-point rating was used as in the Likert type questionnaire. It is proposed that a similar exercise would be carried out at two-year intervals to measure progress. The output/outcomes in terms of student achievement will be measured through the national attainment tests at Grades 2, 4 and 6.
	<p>En Guatemala se parte de dos premisas: 1) La educación con calidad es fundamental para</p>	<p>El alumno como centro del proceso. El entorno inmediato: el aula y la escuela</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Destrezas básicas de lecto-escritura y matemática. • Establecer estándares educativos. 	<p>En Guatemala la evaluación de la Calidad de la Educación es un proceso que, aunque ya se ha iniciado, aún está en construcción. A</p>

Guatemala	<p>superar la pobreza, enfrentar la globalización, superar la exclusión, fortalecer la democracia y consolidar una cultura de paz; 2) Un país educado tiene mayores índices de desarrollo humano, es más competitivo y es más productivo.</p> <p>De allí que la calidad se concibe como un desafío permanente del sistema cuyo requisito esencial es la equidad y cuyo espacio de realización está constituido por el aula y la escuela. Es un proceso que se construye por aproximaciones sucesivas. Se expresa en un modelo de educación pertinente centrado en el desarrollo integral del ser humano como actor principal.</p> <p>Este modelo debe proporcionar los conocimientos y habilidades necesarias para formar ciudadanos críticos y analíticos de su entorno, responsables de sus acciones, solidarios, creativos, abiertos a la actualización permanente y dispuestos a la práctica de la convivencia pacífica e intercultural.</p> <p>Asimismo, requiere un modelo de educadores renovados, responsables e incentivados para superarse y adquirir nuevos conocimientos. Esto educadores también están dispuestos a interactuar y compartir responsabilidades con la comunidad educativa al tiempo que se apropiaban del nuevo currículo para aplicarlo dentro de un modelo de gestión descentralizado, eficiente y efectivo con un enfoque participativo, flexible y</p>	<p>(incluyendo materiales educativos, mobiliario y otros insumos).</p> <p>La participación de la familia y la comunidad.</p> <p>El docente como facilitador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño y desarrollo curricular. • Formación y actualización del recurso humano (directores, docentes, supervisores, etc.). • Investigación e innovaciones educativas. • Fortalecimiento de la multi e interculturalidad. • Equidad de género, etnia y social. • Educación en valores y vida ciudadana. • La vida familiar. • El desarrollo sostenible. • La seguridad social y ambiental. • La formación en el trabajo. • Desarrollo tecnológicos. • Programa de apoyo (textos, útiles escolares, nutrición y otros). • Infraestructura. 	<p>la fecha se ha trabajado con el Modelo de Efectividad de la Escuela en instituciones a cargo del Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo. También se han aplicado en las áreas de matemática y lectura evaluaciones de criterio para el primer grado de la primaria aplicadas en muestras representativas del nivel nacional, evaluaciones normativas para tercero y sexto grados aplicadas en muestras representativas del nivel nacional y pruebas normativas aplicadas de forma censal a estudiantes de tercer grado de la educación secundaria básica y quinto grado del último año de la educación secundaria diversificada. Para el año 2005 se contempla aplicar pruebas de matemática y lectura en 6º grado de primaria, 9º grado (secundaria básica) y 12º grado (secundaria diversificada). Se está trabajando en la formulación de estándares educativos y se ha iniciado el proyecto para establecer un sistema nacional de evaluación e investigación, el cual aún no existe en el país.</p>
-----------	--	--	--	--

	transparente.			
--	---------------	--	--	--