

A Avaliação de Sistemas Educativos: a Experiência Chilena e Seus Efeitos na Qualidade da Educação(1)

Eugenio Rodríguez Fuenzalida(2)

Introdução

Assim como na cultura, também na educação a história dos povos permite encontrar o sentido e desvelar o significado dos processos e das atuações políticas que se manifestam com maior ênfase em um momento específico. A mesma coisa acontece com a avaliação do sistema educacional: a forma pela qual ela foi concebida no Chile, seu processo de implantação e seus alcances, e os efeitos que provoca na qualidade e nas políticas setoriais lhe conferem uma significação particular, e isso é o que nos propomos colocar e desenvolver com sentido histórico.

1 Título original: la evolución de sistemas educacionales la experiencia chilena y los efectos Ne la calidad educativa Tradução de Cláudia Schilling, revisão técnica da tradução de Maria José do Besteira

2 Professor e pesquisador da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Chile. É também representante da Oficina Ibero-americana de Educação no Chile, e desenvolve atividades na área editorial, sendo diretor membro dos comitês editoriais de várias revistas especializadas na área. É autor de diversos livros e artigos na área de Educação em geral e na área de Avaliação em particular, tendo recebido em 1982 o prêmio da International Reading Association (Associação Internacional de Leitura) e, em 1990, do World Education Council (Conselho Mundial de Educação).

Essa significação particular está vinculada aos seguintes aspectos que, no caso chileno, caracterizam essa avaliação:

- trata-se de uma avaliação referente à qualidade do sistema educativo, no que diz respeito à consecução de objetivos escolares, embora atualmente também se considerem outros aspectos ou indicadores;
- os objetivos escolares avaliados estão associados ao domínio de certos conteúdos de algumas disciplinas do currículo escolar;
- na maior parte do tempo, a avaliação vinculou-se à educação básica, tendo-se estendido para a educação média há um ano;
- a avaliação assim entendida constitui uma informação para diferentes atores educacionais e sociais.

Consideramos, a título de hipótese, que essas características resultam de uma história educacional, que abrange desde as concepções introduzidas na década de 80 até as novas orientações políticas que marcam o início dos governos democráticos, em 1990. Esta perspectiva permite-nos superar uma racionalidade apenas instrumental e integrar a dimensão conceitual e valorativa da avaliação que, em geral, tem estado ausente dos estudos e propostas sobre o assunto. Parece-me insuficiente que, quando esses temas são tratados, eles o sejam a partir de um reducionismo orientado para a caracterização de instrumentos, deixando-se de lado a dimensão cultural da avaliação. A informação empírica é necessária, porém em um contexto de análise maior.

Embora adotemos aqui várias perspectivas de análise, sustentamos o tempo todo a hipótese de que o tecnicismo excessivo corresponde a um paradigma que enfatiza aspectos administrativos de gestão e a uma concepção de qualidade como rentabilidade de recursos, o que despoja os conceitos educacionais de seus conteúdos substantivos, associados tanto ao crescimento e ao aperfeiçoamento do homem e da mulher ao longo de suas vidas como ao desenvolvimento das sociedades em suas dimensões valorativa, social e econômica.

No entanto, o mais fundamental a destacar, no caso chileno, é que ocorreu uma mudança de concepção com relação ao papel do Estado e da sociedade no exercício do direito à educação⁽³⁾. Esta mudança foi provocada por transformações mais amplas na vida social, como as ocorridas nos mecanismos e vias de transmissão cultural - não exclusivos nem reduzidos à escola -, e por uma interpretação do social com base na competitividade e na competência,

3 ref SIMÓN ROMERO, L La distribución social de responsabilidades y actuaciones en el desarrollo futuro dela educación en América latina revista

'No início da presente década, o estilo de desenvolvimento predominante no passado e a função desempenhada pelo Estado no mesmo começaram a ser questionados... O Fato é que na América latina começaram a surgir os conceitos e os elementos de um novo estilo de desenvolvimento, enfatizando-se a economia de mercado, sua liberação o papel preponderante do setor privado, a subordinação dos avanços no âmbito social ao ritmo e resultados do crescimento interno e das possibilidades de abertura das economias e sua inserção nos novos contextos econômicos mundiais."

no contexto de concepções diferentes das relações econômicas e da interação entre os países -globalização. A partir daí, valoriza-se fundamentalmente a eficácia, e esta eficácia projetada no sistema escolar(4).

Por outro lado, aumenta a ação e a participação de novos atores de fora do aparelho do Estado, que esperam, exigem e pedem contas ao sistema escolar-a família, os trabalhadores, os empresários, os jovens e outros. As políticas adotadas a partir dessa ação e dessa participação sustentam-se, contudo, em uma concepção de ator social contextualizada mais em uma dinâmica mercantil do que em uma racionalidade da organização social. Cabe assinalar, ainda, que estes novos atores possuem também uma nova cultura, influenciada pelas tendências assinaladas; ela se expressa em valorações, processos e produtos, e em correntes de pensamento que exigem resultados de curto prazo.

Outro elemento necessário a ser levado em conta, no caso chileno, é que o direito à educação e a uma educação de qualidade para todos, assim como a resposta do Estado a esta demanda são concebidos de maneira diferente do que o Estado do Bem-Estar o faz, assegurando os direitos sociais. Esse direito é colocado em relação à sociedade e aos seus novos mecanismos de interação, daí a educação transformar-se em um "bem de mercado"(5); neste contexto, a resposta do Estado já não é pensada de uma maneira global para todo o sistema escolar, mas de um modo seletivo, levando-se em consideração a idéia do Estado Subsidiário. Portanto, a nova análise que é feita do direito à educação como "assunto público" e sua resposta como "serviço público" modificam as metas e a alocação dos recursos públicos, e estes temas passam a ser concebidos de forma ambivalente no contexto do interesse privado e do público(6).

Com estes antecedentes, mostraremos criticamente neste artigo algumas abordagens e enfoques sobre o tema da avaliação da qualidade, as orientações adotadas na experiência chilena, suas estratégias, as técnicas utilizadas, bem como os resultados políticos da avaliação com relação à escola, ao sistema escolar e aos professores. Consideraremos, para isso, quatro pontos:

- sentido histórico da avaliação da qualidade da educação no Chile;
- contexto socioeducativo e enfoques gerais sobre a avaliação da qualidade da educação;

4 ReF perdoe Los políticas educativas europeus sobre evaluación dela calidad de la educación Revista Pensamiento Educativo facultade de Educação, Pontifica Universidade Católica do Chile, v.17, dez.1995.

"Assim, a grande obsessão que inicia a década dos 90 sem dúvida é a da eficácia e, portanto, a da ênfase na avaliação dos sistemas educacionais... mas também é verdade que as novas estratégias de avaliação aparecem sob o paradigma da accountability e pressupõem a criação de institutos ad hoc."

5 Ref. D. PULLES, M M. Estado y educación en el desarrollo histórico de lu sociedades europeus. Revista Iberoamericana de Educación OEA, n 1, jan./abr.1993.

"A aparição dos direitos sociais ou direitos prestacionais é fruto de uma longa transformação do Estado liberal. Enquanto as liberdades públicas surgem no Estado liberal comum conteúdo essencialmente negativo, orientadas para negara ação do Estado, a velar para que este se limite anão intervir, anão fazer, respeitando portanto um recinto privado rodeado e protegido pelos direitos de liberdade, no Estado de bem-estar o estado social de direito, a constituição da educação como direito social, exigirá precisamente o contrário, demarcará a intervenção do Estado e pata isso uma ampliação dos poderes do Estado."

6 JAMIL CURY, C. R O público e o privado na educação brasileira contemporânea posições e tendências. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, maio 1992.

- aspectos estratégicos e instrumentais da avaliação da qualidade do sistema educacional chileno;
- repercussões políticas da avaliação da qualidade do sistema educacional na experiência chilena.

Sentido Histórico da Avaliação da Qualidade da Educação no Chile

A construção do sistema escolar no Chile apresenta alguns traços peculiares que permitem entender as características e a importância que a avaliação da qualidade do sistema escolar centrada na escola e no currículo adquiriu na década de 80.

Características fundamentais do sistema escolar e da ampliação da cobertura

É preciso destacar que, depois do processo de independência nacional e após a consolidação precoce da estrutura política e de governo, a Constituição de 1833 - que vigoraria até 1925 - atribuiu ao Estado uma alta responsabilidade na construção e supervisão do sistema escolar, assegurando ao mesmo tempo a liberdade de ensino(7).

Com isso é possível identificar um primeiro período, que entendemos como a etapa de construção segmentada do sistema educativo público nacional. Esta responsabilidade atribuída ao Estado levou-o à criação da primeira universidade pública (1842), com o nome de Universidad de Chile, à qual foi encomendada a tutela do nascente sistema escolar, sendo seus componentes os ginásios e escolas primárias(8).

Essas decisões políticas permitiram estabelecer o princípio jurídico da educação como objeto de atenção preferencial de Estado, mas cuidando-se da existência da liberdade de ensino, o que promoveu a criação de instituições públicas e o desenvolvimento de uma grande variedade de colégios particulares, sustentados principalmente pela Igreja Católica(9). Possibilitou-se, dessa forma, um explosivo crescimento do sistema escolar, fazendo com que fossem levantadas perguntas importantes sobre o valor da educação para a sociedade, as concepções aristocráticas e democráticas e sua influência no sistema, a responsabilidade educativa do Estado e a participação dos particulares, as relações entre os níveis e ramos do ensino, a formação dos professores, o salário dos professores e os conteúdos da educação.

Desde o início está presente, na formulação das políticas educacionais, junto com outros fatores históricos e sociais, uma concepção do homem, da vida e da sociedade, que, por sua vez, expressa-se nas finalidades do sistema, nos conteúdos dos programas e nas concepções que inspiram seus processos e instrumentos. Entre os fundadores da República predominava a filosofia da ilustração, com sua confiança na capacidade e no poder da razão

7 Ref. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO/OEI, *SISTEMA EDUCATIVO nacional de la republica di Chile* Santiago, 1993.

8 Em 1842, havia 2mil estudantes nos ginásios e 10 mil crianças= escolas primárias, MINISTERIO DA EDUCAÇÃO/OEI, 1993, op. cit

9 Ref FUENTEALBA, H. L *EDUCACIÓN comparada y otros ensayos* Santiago: Ed. Universitaria,1985.

para organizar a sociedade e, nela, o sistema escolar, concebendo-se de um modo segmentado a organização social.

Esta segmentação expressou-se na construção e consolidação do sistema escolar, que foi forjado sujeito a duas dinâmicas: a primeira, referente à demanda de conhecimentos que provêm da Universidade, leva a estabelecer-se um nível prévio de caráter humanístico - as humanidades -, depois chamado de educação secundária e, posteriormente, a propor-se a necessidade de cursos preparatórios, ante-sala das humanidades, com caráter elementar aprendizagem das primeiras noções de leitura e escrita. A segunda dinâmica, por sua vez, destina-se a dar à população uma educação considerada como educação popular¹⁰, também com caráter elementar e que se chamou de educação primária; esta educação origina-se como uma proposta alternativa à dinâmica anterior, inspirada nas idéias da Revolução Francesa, com fortes raízes laicas (especialmente influenciada pelas logias inglesas), e orientada em direção à constituição da nacionalidade, à consolidação política, à nova organização do Estado, ao estabelecimento das bases do progresso econômico e do tecido político e social, e ao desenvolvimento de uma identidade cultural. Deste modo, temos um sistema educacional estruturado em três etapas: preparatória ou primária, humanidades ou secundária e universidade, porém com dois circuitos educacionais.

Começa a ser articulado, dessa forma, um sistema escolar que tem uma função de formação de uma elite social, política e econômica, relacionada à primeira dinâmica originária da universidade, e uma função de civilização do povo mediante a educação popular, enquanto este se incorpora a uma cultura social e política definida nos marcos jurídicos que são estabelecidos. Esta função civilizadora, de transmissão de determinados modelos culturais e comportamentos sociais, será uma característica permanente do sistema escolar.

Por outro lado, da segunda metade do século XIX até a primeira metade do século XX, consolida-se um sistema escolar com caráter centralizado, dominado particularmente pela influência francesa; nesse contexto, o Estado começa a preocupar-se com a ampliação da cobertura da educação pública nos níveis primário¹¹ e secundário¹², processos esses que foram sendo construídos mediante a criação de estruturas, a modificação de instituições, e o estabelecimento de normas, leis¹³ e um orçamento fiscal destinado a este setor(13).

Este caráter centralizado expressou, em minha opinião, uma orientação nacionalista; a escola teve uma grande importância na construção nacional, e um sentido de homogeneização cultural mediante o controle da educação transmitida. Parece-me importante destacar esses aspectos porque caracterizarão o desenvolvimento futuro da educação e também da avaliação da qualidade.

10 contribuição de Domingo F. SARMENTO, depois de sua viagem pela europa e Estados Unidos; =nome do governo do Chile, adotando especialmente as idéias de Victor COUSIN na França Ref SARMIENTO,D.F. De LA EDUCACIÓN POPULAR Santiago, 1849.

11 Em 1887 ampliara-se consideravelmente a cobertura; escola primária atendia a 113 mil estudantes, sendo que 20% dos meninos e meninas tinham de 6 a 8 anos. fonte:MINISTERIO DA EDUCAÇÃO/OEI, 1993,op. cit

12 Em 1860 se estabeleceu uma Lei Orgânica de Educação Primária que, junto com a gratuidade da educação e seu caráter público, garante a ampliação da cobertura, estabelecendo uma escola para cada 2 mil habitantes.

13 Em 1920 foi criado o atual Ministério de Educação Pública, que empreendeu uma detalhada regulação dos aspectos administrativos e pedagógicos.

O desenvolvimento da educação secundária teve inicialmente uma influência "enciclopédica", e se destinou majoritariamente à formação dos setores dirigentes no campo político e social. Em consonância, entretanto, com os esforços de integração política nacional e com a necessidade de sustentar um progresso econômico, amplia-se progressivamente a cobertura. Desde meados do século passado", essa cobertura se expandiu fortemente. Assim, o analfabetismo atingia 83% da população em 1865, diminuía para 60% em 1907, 49,7% em 1920, 19,8% em 1952 e 5,6% em 1990. A educação primária e secundária` passa de 97.136 alunos e alunas em 1885 para 401.262 em 1920, o que corresponde a 46,2% da faixa etária de 7 a 15 anos. Nas últimas décadas deste século, a cobertura da educação básica é de 93,3% em 1970 e de 98,18% em 1992. Quanto à educação média, sua cobertura é de 49,73% em 1970 e de 79,94% em 1992. Com isso, os níveis de escolaridade média chegaram a 9,24 anos com relação à população economicamente ativa`.

As Correntes de Pensamento que Configuram o Sistema Escolar Chileno O Estado docente

No início, os temas que mais preocupam referem-se ao controle estatal da educação, o que provoca um conflito entre o Estado e a Igreja Católica, o qual se prolonga por uma boa parte do século XX, apesar da separação constitucional ocorrida no ano de 1925. As orientações para esse controle estatal são buscadas fora do âmbito da Espanha e da Igreja, assumindo-se as experiências do sistema escolar francês. Com isso, o sistema escolar é organizado copiando-se o conceito napoleônico de Estado docente, caracterizando-se por ser público e centralizado, e a educação pública, gratuita.

Outra tendência importante a destacar é que o sistema tem um duplo circuito.

Um subsistema altamente seletivo constituído pela educação secundária e universitária, que cresce de "cima para baixo", apoiado amplamente pelos intelectuais e políticos dominantes da época (-) e [outro] subsistema primário dirigido ao povo, que se desenvolve como uma unidade .reparada, crescendo com o apoio de uma minoria liberal (..).

Como assinalamos, este segundo subsistema é funcional e de caráter elementar`. Além desses subsistemas, existem os colégios administrados pela Igreja Católica, com uma orientação própria - baseada na idéia da liberdade de ensino -, destinados a formar a classe dirigente.

14 Ref. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/OEI,1993,po cit

15 M. COX, C. e GYSLING, J, *LA FORMACIÓN* del profesora do de Chile Santiago: CIDE,1990.

16 Ref REPÚBLICA DO CHILE, Ministério da educação, *Compendio de información estadística*, Santiago,1994.

17 Ref. COX, C. e GYSLINGJ.,1990, op. cit 'O Estado Docente (conjunto de escolas fiscais e municipais) emergiu(...) impulsionado pela necessidade de ativar a disciplina moral daqueles que viviam do trabalho material de suas mãos', a fim de integrá-los funcionalmente à ordem mercantil nacional, porem sem alterar sua condição de classe nem seu eventual papel econômico". .

A construção acadêmica e disciplinar do currículo escolar

A definição de um currículo de melhor qualidade provém de uma consciência compartilhada pela classe política, da necessidade de introduzir melhorias substanciais no sistema escolar. Com isso, estabeleceu-se um marco legal (1883), que possibilitou que se dispusesse de recursos financeiros para a construção de escolas e para contratar professores estrangeiros; também facilitou-se a saída de professores chilenos para o Exterior a fim de se aperfeiçoarem.

Mediante esse mecanismo, chegam professores alemães, e se introduzem no sistema escolar as noções pedagógicas de J. F. HERBART¹⁸. Esta nova orientação enfatiza os fins da educação e a formação do caráter, entendida como um tipo de disciplina intelectual e do comportamento, que inclui ordem, pontualidade e obediência. Quanto ao currículo, este é reformulado sob a idéia do "método concêntrico", que consiste na transmissão sucessiva, ano após ano, das mesmas unidades de conteúdos com uma extensão e complexidade crescentes.

Essas missões e influências assentam as bases de uma concepção do sistema escolar fundamentado em alguns componentes culturais¹⁹, expressados nas disciplinas, nos conteúdos dos programas, e em uma disciplina autoritária. No início do século XX, ocorre a crítica do modelo alemão, que se expressa muito sinteticamente na idéia de que se trata de uma educação excessivamente intelectualizada, que não prepara para a vida econômica. A educação deveria ser orientada, segundo esta posição, para o fomento de uma aptidão econômica. Paralelamente a essa crítica, estabelecem-se organizações sindicais do magistério que propõem uma democratização da educação. No entanto, parece-me muito importante resgatar esta tensão entre educação e economia, a qual, em minha opinião, aparece em parte com a criação da educação técnica (1967), e, depois, mediante a idéia de outorgar à educação média um caráter terminal (1991).

A organização do magistério

No final da década de 20, tenta-se efetuar uma reforma integral do sistema educativo que o articule ao novo contexto de desenvolvimento do país, outorgando-lhe coerência interna, de modo que se possa conceber a educação como um sistema interdependente do conjunto social, porém com identidade própria.

As bases que possibilitaram essas orientações encontram-se em uma nova articulação das relações de poder no interior do sistema escolar, proveniente da organização do magistério

18 Amanda LABARCA, citada por COX e GYSLING, assinala: "Os professores: alemães ensinam a pedagogia científica de Herbart. concedem a importância a técnica didática até então menosprezada e de simples rotina empírica, elevam o ensino à categoria de uma =especial baseada= uma ciência a psicologia. Introduzem (...) a didática herbartiana, a lição raciocinada e psicologicamente conduzida através de suas diversas etapas, o que em nomenclatura metodológica denomina- intuitivo e objetivo, tratando dentro do possível de colocar a criança diante de realidades concretas". Ref. COX, C. e GYSLING, J., 1990, op. cit.

19 Os primeiros planos de estudo enfatizam: alfabetização, matemática, geografia e história; posteriormente incorporam-se as ciências naturais e depois disciplinas de caráter mais técnico. Essa dinâmica curricular caracteriza uma concepção do homem e da mulher na sociedade, o papel da =lacas futuro ênfases curriculares

para exigir melhores salários e fazer ouvir sua voz profissional(20), e na influência das idéias norte-americanas trazidas ao país pelos professores que tinham viajado para fazer cursos de aperfeiçoamento. Essas idéias foram coletadas principalmente dos postulados de J. DEWEY(21), no desenvolvimento da denominada Pedagogia Científica, que coloca os alunos no centro do processo educativo e valoriza os métodos ativos enquanto respondem aos interesses destes e, finalmente, em uma nova concepção do sistema escolar. É introduzida a idéia de criar um novo papel docente, que consiste em dar ao professorado a possibilidade de ensaiar novas formas de instrução sem a aprovação prévia das autoridades ministeriais (ref. DFL. No. 7.500, 10/12/1927).

Estas idéias impulsionam políticas caracterizadas pela modernização do sistema escolar com a incorporação da idéia da "escola nova"; pela descentralização do sistema em tomo das unidades geográficas provinciais; pelo incentivo à participação através de órgãos colegiados; pela flexibilização do sistema para responder à complexidade social do país'. Tudo isto contribuiu para alterar a concepção centralista e hierárquica do sistema escolar, que resultava na separação da escola da comunidade e na ausência dos professores na condução do sistema, e a elaboração de programas e as metodologias de ensino.

No entanto, estas mudanças foram inibidas pela situação política e econômica do país, e os professores perderam sua posição de poder. A idéia de uma mudança do sistema foi substituída por uma idéia de mudança gradual. Mas o mais importante a destacar é a perda da posição de poder dos professores, que lhes é restituída brevemente em 1971, mas até hoje não está integrada organicamente nas decisões da política educacional. Este fato é fundamental para entender o papel dos professores na avaliação da qualidade do sistema escolar.

A experimentação na escola

Nos anos seguintes, particularmente na década de 40, delineia-se um novo projeto de desenvolvimento, cujos traços qualitativos são dados pela construção de um país mais democrático e participativo, assim como por uma atuação muito significativa do Estado na produção nacional. Isso também afeta o sistema educacional. 'Busca-se uma educação mais comprometida, no âmbito político com a democracia, e no âmbito econômico com o desenvolvimento industrial'(23).

20 Propõe-se uma reforma radical de todas as instituições educacionais. Esta reforma foi impulsionada por um magistério primário organizado, que em 1928 obteve o controle Ministério Educação Segundo COX e GYSLINNG, op, cit., 'No Ministério eles endentam o "establishment" educacional da época subvertendo hierarquias atentando aplicar novas doutrinas educacionais, propondo uma nova organização do sistema escolar, do próprio Ministério recém-criado, das escolas normais e do Instituto Pedagógico".

21 A ação educativa é concebida como um processo de ação direta por parte dos estudantes, mais do que uma representação intelectual; por isso enfatizam-se mais os processos que os conteúdos, tudo isso em um clima de interação democrática mais quede transmissão vertical.

22 Ref. GUZMÁN, A, Características delas políticas de reformas o innovación de la educación en Chile: perspectiva histórica Revita pensamiento Educativo, Santiago, a 17, p. 207-228, 1995.

23 Ref. GUZMÁN, A, 1995, op. cit

O que caracteriza o debate desse período é a renovação gradual da educação, especialmente da educação secundária, mediante a realização de experimentos demarcados em termos de cobertura geográfica e situados em um segmento do sistema escolar.

Uma das idéias principais que inspira as estratégias educativas desse momento é a da experimentação. Com a introdução das tendências européias de pesquisa e experimentação, estabeleceu-se como princípio de ação estatal experimentar, avaliar e projetar o sistema; isto permitiu efetuar as primeiras avaliações internas, as quais foram um antecedente do sistema de avaliação estabelecido na década de 80. Daí a idéia de gradualidade.

A concentração das estratégias no nível secundário foi relevante para dar um perfil a este nível, inspirado nas idéias de:

- uma educação secundária que permita o desenvolvimento da personalidade dos adolescentes e fortaleça seu convívio social, tudo isso baseado na solidariedade e no respeito à pessoa humana;
- transformação do ginásio em um centro formativo e orientador⁽²⁴⁾;
- criação de um ginásio não-seletivo aberto a toda a população;
- ênfase no currículo, centrando-o nos problemas fundamentais da vida e na busca das respostas educativas;
- organização do ginásio de forma mais participativa, criando-se estruturas como o conselho de classe, as organizações estudantis, os departamentos de disciplinas e de orientação de alunos e a figura do professor-chefe.

A gradualidade das estratégias termina na medida em que as organizações docentes, assim como a própria situação do país, exigem a aplicação das mudanças em todos os ginásios, criando-se o ginásio único, que supera a idéia de um ginásio experimental e outro não.

A reforma educacional

Algumas tendências externas ao sistema escolar, em nível latino-americano, influíram nas reformas educacionais realizadas durante a década de 60 e, em particular, em 1967. Desde o final da Segunda Guerra Mundial, passam a ganhar impulso na América Latina algumas políticas econômicas caracterizadas por um fortalecimento da extração das matérias-primas, o que significou maior investimento e regulação internacional, não só quanto aos produtos específicos, mas também em relação à necessária infra-estrutura (portos, estradas etc.), e, em conseqüência, um impulso à criação de empresas manufactureiras, sob a influência da idéia da substituição de importações e da correspondente proteção tarifária. Este mecanismo coincide com a dinâmica e divisão produtiva estabelecida para estas repúblicas.

²⁴ Estas qualidades serão características da escola no Chile. Até hoje ela não se reduz a um mecanismo de transmissão de informação e conhecimento, embora isto ocupe uma parte importante da sua atividade. Exige-se dela um papel formativo que afeta o comportamento, as atitudes e os valores.

Além dessa dimensão econômica, ganham impulso a criação e a formação de uma classe política que possibilite a necessária estabilidade nos países e, ao mesmo tempo, a obtenção de certas condições democráticas(25).

Por outro lado, os movimentos sociais da década de 60 tiveram um desenvolvimento importante a partir da Revolução Cubana, a qual alertou os governos, especialmente o dos Estados Unidos, para a necessidade de estabelecer um programa de ação que pudesse combater essas tendências - a Aliança para o Progresso.

Estas tendências, que foram apresentadas brevemente, consideravam a educação e o sistema escolar como um espaço fundamental de sustentação dos sistemas políticos. Assim, impulsiona-se a alfabetização, a renovação dos planos e programas de ensino, e, talvez o que seja mais importante nesse período, o planejamento integral da educação (26) como um instrumento para uma ampliação da cobertura do sistema escolar, cuja meta seria uma escolaridade de 4 anos para toda a população.

Por isso, na reforma de 1967 no Chile, no marco programático do governo da época, a educação é apresentada como um fator-chave para o desenvolvimento econômico-social, para as mudanças estruturais desejadas (reforma agrária, nacionalizações etc.) e para a consolidação democrática. No entanto, seguindo a tese de A. GUZMÁN (op. cit.), a reforma educacional é realizada em uma etapa de enfraquecimento dos consensos e de predomínio dos dissensos. Além do mais, são estruturados projetos considerados excludentes.

De modo específico, devemos destacar algumas ênfases importantes desta reforma:

- expansão da cobertura do sistema;
- modernização dos planos e programas de ensino, tanto em seus conteúdos como especialmente nos objetivos expressos em condutas a serem obtidas. Neste ponto, houve uma importante influência das correntes comportamentais norte-americanas;
- renovação da formação do professor normalista e impulso da idéia da escola única de pedagogia para todos os professores. Esta última tendência será concretizada posteriormente, quando a formação dos professores passar a ter nível universitário;
- aperfeiçoamento intensivo em serviço dos professores, nas linhas de renovação curricular pretendidas.

25 Não devemos esquecer que na América latina a democracia como forma de governo e devida social teve uma dinâmica diferente da vivida nos países europeus, particularmente na França. Naquele país, principalmente a burguesia, mas também o campesinato conquistam essa forma de organização política ante uma nobreza monárquica e absolutista; nos países latino-americanos, a organização política democrática provém da elite com seus mecanismos de reprodução histórica, que "concede espaços democráticos".

26 São introduzidas, nesta época, as concepções do planejamento integral da educação, o que corresponde às influências exercidas por certos organismos internacionais.

Da perspectiva da avaliação da qualidade do sistema educativo, interessa destacar a ênfase que essa reforma dá à renovação dos planos e programas de ensino e a um esforço importante referente ao aperfeiçoamento dos professores como eixo fundamental das mudanças.

O "Estado Subsidiário" e a racionalidade da eficiência da educação(27)

Com o governo da junta Militar (1973-1990), ocorrem mudanças significativas no sistema escolar. Devemos destacar primeiramente que a junta Militar estabeleceu a doutrina do Estado Subsidiário", a qual privilegiou a liberdade educacional, estimulou a iniciativa privada e configurou um sistema escolar concebido como um mercado educacional, no qual as escolas nos distintos níveis devem competir para captar seus alunos, entendidos como "clientes". Quanto ao sistema escolar, foram enfatizados os resultados individuais dos alunos com relação aos objetivos colocados por esse sistema em seus níveis e graus, assim como nas disciplinas e programas.

À guisa de exemplo, destacamos os seguintes aspectos:

- reestruturação do sistema escolar com base em uma desconcentração ou "descentralização", como foi chamada(28);
- a partir de 1977, o Ministério da Educação desliga-se das escolas, entregando-as, progressivamente, aos municípios (1980-1986) e a consórcios ou pessoas físicas. No caso dos municípios - ligados ao Ministério do Interior -, essa transferência implicou que eles se encaregassem dos contratos de professores, mudando seu status jurídico (que passava a equivaler ao de trabalhadores do setor privado), a infraestrutura e equipamentos e a administração financeira;
- estabelecimento de um sistema de subvenções estatais à educação particular, que promoveu a criação e a manutenção de escolas privadas gratuitas e o crescimento das existentes.

Esses antecedentes são fundamentais para compreender a avaliação da qualidade, iniciada em 1988 mediante um convênio entre o Ministério da Educação e a Pontifícia Universidade Católica do Chile, denominado "Aplicação e Assessoria do Sistema de Avaliação da Consecução de Objetivos Escolares em 1988, 1989, 1990 e 1991"(29); no entanto, é necessário ressaltar que esta avaliação vinha sendo realizada desde 1982, mediante o Programa Avaliação do Rendimento (PER).

27 Neste ponto seguimos algumas das colocações expressas em ref. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/OEI, 1993, op. cit.

28 Criação de 13 secretarias regionais ministeriais de educação, uma em cada região em que foi dividido o país com relação à administração pública, e estabelecimento de direções provinciais de educação circunscritas às zonas territoriais dentro de cada região.

29 Ref. Decreto n°242 do Ministério da Educação, 18 de maio de 1988.

Qualidade, equidade e pertinência do sistema escolar

O primeiro governo democrático (1990-1994) efetuou uma análise da situação, verificando o seguinte:

- estancamento, a partir de 1973, da tendência histórica de expansão do sistema, o que resultou na cobertura de apenas 53,1% do conjunto;
- desequilíbrio na evolução quantitativa. A matrícula da educação básica e da educação média técnico-profissional decresceu, assim como a da educação de adultos;
- deterioração da qualidade das aprendizagens dos alunos, medidas pelo Sistema de Medição da Qualidade da Educação (SIMCE)(30)
- alta desigualdade nas aprendizagens, tanto em função da localização geográfica das escolas, como em relação à rede: municipal (M), particular subvencionada (P) ou particular paga (PP);
- diminuição contínua dos recursos alocados à educação entre 1973 e 1989. Em 1970, o gasto público com educação correspondia a 4,57% do PNB; em 1980, a 4,09%; e em 1990, a 2,76% .(31)

A partir desse diagnóstico, a política educacional baseou-se, neste período, em duas linhas de atuação:

- a primeira, de caráter imediato, dirigia-se às escolas com pior desempenho na avaliação do SIMCE, as quais se localizavam, por sua vez, em bolsões de pobreza;
- a segunda linha, de maior alcance, consistia em um programa de melhoria da qualidade e da equidade do sistema educacional, estabelecido com forte apoio do Banco Mundial(32).

Continuando o que fora realizado no primeiro governo democrático, o segundo governo democrático (1994-2000) define sua política educativa como continuidade e aprofundamento da do governo anterior³³.

30 O programa de avaliação da qualidade do sistema escolar tem essa denominação a partir do momento em que o Ministério da Educação passou a encarregar- do mesmo, em 1990.

31 Ref. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/00, 1993, op, cit

32 Este programa de melhoramento da qualidade e equidade da educação (MECE) inclui: -ampliação da cobertura e melhora da qualidade da educação pré-escolar; -programa de melhoramento da educação mal para as escolas uni, bi e tridocentes; - melhoria da qualidade da educação básica e da equidade em sua distribuição; - melhoria da capacidade de gestão do Ministério da Educação; -avaliação de alternativas de reformas institucionais e curriculares da educação média. 33 Ambos os governos pertencem a mesma coalização de partido, chamada "consertação de Partidos pela Democracia", que compreende os partidos Socialista, Radical, Democrata-Cristão e Pela Democracia.

Para maior clareza na análise, cabe destacar duas dimensões ou momentos na política educativa deste governo: uma buscava completar e complementar os programas em vigor iniciados no período anterior; a outra visava ao estabelecimento de uma reforma educacional.

Com a primeira dimensão, estabelece-se o seguinte:

1. Atualização e descentralização curricular.
2. Extensão da educação infantil para crianças dos setores pobres.
3. Atenção especial aos grupos mais vulneráveis e, particularmente, ao setor rural.
4. Reforma e diversificação da educação média, mediante o programa MECE, que atende a 224 ginásios médios subvencionados em setores pobres, a partir de 1995.
5. Preocupação com a profissão docente. Quanto à formação inicial, foi estabelecido um Fundo para apoiar projetos de inovação nas carreiras pedagógicas; quanto ao aperfeiçoamento em serviço, foram enfatizadas as atividades desenvolvidas na própria escola; além disso, destinou-se verba para bolsas no Exterior³⁴, que, em 1996, atendeu a vários professores provenientes das escolas, permitindo-lhes desenvolver programas de aperfeiçoamento, mestrado e doutorado. Com relação às condições de trabalho, modificou-se o estatuto dos profissionais da educação, sendo restituído a eles seu caráter de funcionários públicos; houve flexibilização da estabilidade, aumento de salários e bonificação por excelência no desempenho das equipes docentes. Quanto aos salários, embora nos seis anos de governo democrático tenham aumentado substancialmente, ainda continuam baixos.
6. Aperfeiçoamento da gestão descentralizada dos estabelecimentos escolares, o que implica a implementação, pelas escolas, de um instrumento denominado "projeto educativo" que lhes permita definir as próprias orientações e metas, com base nos Planos Anuais de Desenvolvimento Educativo (FADEM), feitos pelas prefeituras.
7. Aumento do investimento público e privado em educação, até chegar a 7% do PNB no ano 2000. Atualmente atingiu-se uma cifra próxima aos 4%.
8. Ampliação da cobertura da avaliação da qualidade do sistema escolar em nível de educação média.

³⁴ É uma verba significativa, de 5 milhões de dólares, que será aumentada nos anos seguintes.

Podemos identificar uma segunda dimensão nas políticas, caracterizada pela idéia de reforma educativa principalmente devido à mudança estrutural, que contém os seguintes componentes:

- Universalização da jornada completa em todas as escolas subvencionadas, com o objetivo de aumentar o tempo de permanência dos alunos e oferecer uma melhor qualidade de ensino. Esta medida envolve um notável investimento nos próximos seis anos em obras de infra-estrutura, assim como uma adequação dos aspectos organizacionais, para torná-la viável.
- Melhoramento da gestão escolar, transferindo-se mais atribuições aos diretores dos estabelecimentos escolares e exigindo-se melhor preparação deles.
- Mudanças nas condições trabalhistas dos professores, mediante maior concentração destes nas escolas. Isso implica, por sua vez, uma mudança nas condições salariais.

A profissionalização dos professores(36)

Nesse ponto, referir-nos-emos brevemente ao processo de profissionalização dos professores, aspecto que foi contemplado desde o início do sistema escolar. Esta profissionalização *precoce tem* sido fundamental para desenvolver políticas de melhoria da qualidade do sistema escolar, levando-se em conta os resultados do SIMCE.

Consideraremos separadamente a formação do professor primário e a do secundário.

O professor primário, atualmente chamado de professor de educação geral básica

Parece-nos importante destacar três momentos:

- A escola normal como parte do Sistema Escolar Primário e Secundário

A formação do professor primário nasce em 1842, vinculada ao Ministério da Instrução Pública, com orientações específicas em seus aspectos pedagógicos e curriculares. Seu desenvolvimento posterior, contudo, vai enriquecendo e precisando as características dessa formação. Assim:

- as primeiras mudanças (1860) foram propostas no sentido de se enfatizar o domínio pelo professor de conhecimentos não diretamente vinculados

(35) Ref MINISTERIO DA EDUCACÃO, In reforma em marcha: *jornada completa para fadar*, Santiago, 1996.

x Ref. RODRÍGUEZ, E E. La profesionalización docente: implicaciones para las reformas de la educación secundaria en América latina. Revista Iberoamericana de educación, Madrid, n.9, p.125-162,1995.

ao ensino. Além disso, são incorporados, na formação, conteúdos científicos, como Física e Química, e conteúdos práticos, como elementos de agricultura e vacinação;

- com a chegada dos professores alemães ao Chile (1885), é levada a cabo uma reforma educacional baseada nas idéias de HERBART. Isso influi nos programas dos cursos de formação profissional dos professores e professoras normalistas, sendo incorporados a eles conteúdos como Pedagogia, Psicologia, Filosofia e Lógica, História da Pedagogia, Administração e Legislação Escolar;
- nas modificações efetuadas entre 1929 e 1943, muda-se o nível da formação, criando-se a Escola Normal Superior. Há, assim, uma ascensão do status social desses professores e, o que é mais importante, o estabelecimento de uma instituição que se dedica tanto à docência como à pesquisa, o que tem, certamente, conseqüências na qualidade da formação.

Neste contexto, a formação profissional do professor incorpora a prática docente como um espaço curricular definido no final do processo. Mas, embora exista uma ampliação da formação profissional, ainda não fica resolvida satisfatoriamente a questão da necessidade de uma formação geral do professor e professora normalistas.

• *A formação do professor e da professora normalistas em nível pós-secundário*

Indicamos anteriormente as mudanças e reformas realizadas na década de 60, especialmente em 1967. Elas implicaram uma reforma do ensino normal.

Uma primeira característica da época, que se acentua e se consolida atualmente, é que a formação do professor normalista passa a fazer-se em nível superior, com o que começa a se *assemelhar* à formação dos professores secundários.

A partir de uma perspectiva pedagógica e curricular, modifica-se a estrutura dos programas utilizados até *esse momento*, acentuando-se a formação profissional e disciplinar, já que se considera que a formação geral *deve ser* obtida essencialmente no nível secundário. Entretanto, com relação à formação geral, verifica-se que foram enfatizados os conteúdos científicos, eliminando-se a área técnico-artística. Isso significa que interessa formar um profissional especializado que incorpore os fundamentos do conhecimento científico e que possua um maior domínio sobre critérios e habilidades para o ensino.

• **Fechamento das escolas normais e integração da formação do professor primário à universidade**

Em 1974, a Junta Militar fecha todas as escolas normais e, depois de receber um relatório de uma comissão especial, estabelece a formação exclusivamente universitária dos professores. Segundo COX & GYSLING (op. Cit.),

• *Fechamento das escolas normais e integração da formação do professor primário à universidade*
Em 1974, a Junta Militar fecha as escolas normais e, depois de receber um relatório de uma comissão especial, estabelece a formação exclusivamente universitária dos professores. Segundo COX & GYSLING (op. cit.),

fiara justificar a medida o governo apelou, naturalmente, à antiga demanda de formar o professor no mais alto nível em um sistema unificado de formação de professores; (..) também assinalava-se a necessidade de desarticular as escolas normais (-) pela sua excessiva politização. Outra razão importante, mas menos pública, foi o alto custo representado pelas escolas normais ao Estado':

A formação dos professores secundários, atualmente professores de educação média especializados em alguma disciplinas

Situaremos aqui dois momentos: o período de fundação e de consolidação, e a criação das faculdades de Educação.

• *Período de fundação até 1953*

A criação do Instituto Pedagógico, no marco universitário do Chile, regulou a formação desses professores até 1953. Esta formação foi marcada, assim, pela autonomia universitária e pelo desenvolvimento dessa instituição. E este período é importante porque nele são discutidos e estabelecidos certos critérios e talvez princípios básicos sobre a formação destes professores, que se refletem até os dias de hoje(37).

• *A criação das faculdades de Educação no contexto da reforma global universitária da década de 60*

Nesta década, os movimentos estudantis e docentes questionaram profundamente a estrutura do governo universitário, assim como as relações entre a universidade e a sociedade. Ocorre, a partir disso, um movimento de democratização e de participação da comunidade universitária no governo, e incentiva-se uma maior igualdade no acesso e na presença da universidade na comunidade.

Este movimento produziu uma reestruturação da universidade em geral; especialmente na Universidade Católica do Chile, que liderara os movimentos de reforma, foram criadas três instituições acadêmicas: institutos dedicados mais à pesquisa básica, escolas profissionais que enfatizavam algumas formações e instituições que abordavam temas da realidade nacional com caráter interdisciplinar.

37 Neste sentido, distinguem-se desde o início duas grandes áreas que constituem a formação: uma referente à disciplina ou especialidade que o professor ensinará e outra relacionada à formação no campo pedagógico ou didático; essa segunda área é comum a todos os professores, seja qual for a sua especialidade; estrutura-se uma concepção seqüencial da formação que vai do geral ao particular; estes princípios constituirão um modelo de formação até os dias de hoje. Por outro lado, desejamos ressaltar o fato de que, desde seu início, esta formação foi concebida como parte da educação superior universitária, estabelecendo-se portanto requisitos de ingresso semelhantes a outras canteiras universitárias (colegial na área de humanas, vestibular, média de qualificações da educação secundária).

Neste contexto, são criadas nas universidades as escolas de Pedagogia e depois as faculdades de Educação, nas quais se concentra, a partir de 1974, a formação dos professores dos diferentes níveis do sistema. Desde 1990, e até hoje, a profissão de professor é uma carreira de nível universitário e implica a outorga do título de professor em seus diferentes níveis, assim como o grau de licenciado em Educação.

À guisa de síntese

As contribuições da apresentação desta análise histórica à compreensão da avaliação da qualidade do sistema escolar chileno podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

- trata-se (a avaliação) de uma iniciativa do Estado, com caráter centralizado;
- a fonte de informações é principalmente a escola;
- concentra-se nos temas curriculares: rendimento escolar e outros comportamentos. Isso corresponde a uma tradição de conceber as mudanças na escola em nível de planos e programas. Também leva em conta a organização das escolas, iniciada com as mudanças introduzidas em 1927;
- busca uma homogeneização no rendimento, particularmente em algumas matérias: Língua Espanhola e Matemática;
- mostra uma influência da formação docente tal como se caracterizou desde o início, enfatizando os conteúdos e certos comportamentos e valores;
- em primeiro lugar teve uma função informativa, mas depois incorporou-se como base das políticas na área de Educação;
- é interessante notar que este tipo de avaliação não pretende abranger outras dimensões, como qualidade das políticas, eficiência da administração etc.;
- começa a ser aplicada de um modo experimental, até chegar a uma extensão total no sistema.

Contexto Socioeducativo e Enfoques Gerais Sobre a Avaliação da Qualidade da Educação

A proposta de avaliação da qualidade do sistema educacional chileno surge no contexto político de um governo militar e de um processo de transformações profundas do papel do Estado na economia e na política social, inspirada em idéias e situações que desenvolveremos brevemente. Portanto, neste contexto, esta proposta adquire um sentido específico, que se alterou com a democratização do governo nacional.

As mudanças que geraram a proposta de avaliação do sistema educativo

Depois do golpe militar, ocorrem mudanças substantivas no campo da política educacional, as quais, segundo Luís RATINOFF(38), caracterizam-se por tendências dirigidas à reforma estrutural da educação, com base na necessidade de se dar um salto à frente depois de se alcançar a meta de uma cobertura ampla do sistema escolar.

O autor frisa que estas reformas, de caráter muito radical, atribuíram os problemas do sistema escolar ao uso inadequado dos recursos públicos e

"aos incentivos universalistas e centralizadores do monopólio estatal, que supostamente era fomentado por uma rede parasitária de interesses particulares, contrários aos progressos da escolarização. Sem dúvida, acabar com o monopólio e substituí-lo por mecanismos abertos de concorrência foi a prescrição estratégica dos estruturalistas. Para atingir esse objetivo, propuseram a descentralização e a privatização dos serviços, pressupondo que seria possível atingir metas de equidade segregando as experiências educativas em função das capacidades econômicas das famílias".

Por sua vez, essas tendências inscrevem-se em uma nova teoria do capital humano, assim como do Estado, do papel paradigmático da economia na sociedade e da eficácia.

Com relação às novas teorias do capital humano, retoma-se a idéia da educação como um valor agregado necessário para a produção.

"A formação dos recursos humanos é o tema no qual se centram os debates sobre a reorganização industrial e a competitividade nos países industrializados ." (39)

Quanto a uma nova concepção do Estado, é importante destacar que a crise fundamental do Estado de Bem-Estar se caracteriza por uma substituição dos direitos sociais (saúde, educação, habitação etc.) pelo direito à livre incorporação dos indivíduos ao dinamismo do mercado e da competitividade, colocando-se a satisfação de suas necessidades nesse âmbito. Portanto, a aquisição desses "bens" proviria da situação que cada indivíduo tem no mercado, e o Estado desempenharia o papel de fiador dessas leis, mais que o de interventor, evitando uma atuação direta. Nesta concepção, o mercado legitima, mediante o sistema escolar, a posição à qual chegam os indivíduos.

Uma das causas desta nova conceituação do papel do Estado é a crise do Estado de Bem-Estar, observada de três perspectivas: a incapacidade de satisfazer a crescente demanda por educação; a pressão por diminuir o tamanho do Estado e suas atuações e responsabilidades, de forma que este obtenha menos recursos por meio dos impostos e deixe suas tradicionais responsabilidades à iniciativa privada e a uma relação similar - privada -, das pessoas com

(38) REF RATINOFF, L, reforma de la educación institucionales y necesidades, Recato Pensamiento educativo Santiago, Facultad de Educacion Pontifica Universidade Católica do Chile, n. 17, dez. 1995.

(39) Ref. CEPAL-UNESCO Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade, Santiago, 1992

esses "bens", anteriormente chamados de direitos sociais; o direcionamento da atuação do Estado, que no caso do Chile foi realizado mediante a concepção do Estado Subsidiário predominante na década de 80, isto é, suprimindo as atuações que o setor privado não assume nem deseja assumir.

Com relação à estrutura do Estado, estas correntes de pensamento e ação trazem consigo alguns processos: descentralização, nova estruturação dos procedimentos públicos mediante uma incorporação de critérios privados e preocupação com a qualidade nos resultados ou produtos.

Podemos analisar a descentralização de diferentes perspectivas: uma delas é a crise financeira do Estado para satisfazer as demandas sociais; transferiram-se, portanto, as responsabilidades para unidades territoriais - no caso do Chile, os municípios -, nas quais se considerava que existiam recursos potenciais a serem destinados à educação, o que permitia, além disso, exercerem nível micro o controle requerido para se obter maior rentabilidade desses recursos públicos. Deve-se reconhecer que, do ponto de vista financeiro, muitas verbas foram alocadas pelo Ministério da Educação da forma antiga, sem considerar as novas necessidades que uma descentralização gera em matéria de despesas. No caso do Chile, a unidade de transferência de recursos corresponde ao custo de um aluno por mês. Com base nessa unidade, o Ministério da Educação transfere verbas sob a forma de subsídios (subvenção do Estado), repassados ao município através de uma planilha de presença mensal dos alunos.

A incorporação de critérios provenientes da empresa privada para operar e avaliar a atuação pública implica para o Estado uma priorização de necessidades, em uma conjuntura econômica na qual é impossível satisfazer igualmente a todos. Com certeza, essas prioridades podem ser estabelecidas conforme diferentes critérios e objetivos. O predominante refere-se à rentabilidade dos investimentos públicos em cada setor, isto é, aos resultados obtidos por cada um deles, levando em conta que os resultados da educação são de longo prazo.

Desta perspectiva, manifesta-se uma nova concepção do Estado em relação aos serviços públicos, na qual predomina "um novo *ethos*. o da *accountability*, isto é, da prestação de contas, da auditoria e da avaliação de resultados(40).

Outro aspecto que devemos levar em conta refere-se à qualidade dos resultados da educação. Esta dimensão tem diferentes enfoques: o dos alunos e das famílias, que mostram um descontentamento cada vez maior com as aprendizagens obtidas no sistema escolar, assim como com os conteúdos oferecidos por este; um que mostra a insatisfação da sociedade diante da deterioração dos serviços públicos, tanto em qualidade quanto em eficiência; e outro que se refere à potencialidade que este sistema escolar possui para formar os recursos necessários que permitam adicionar um valor agregado aos produtos industriais, tornando possível a concorrência em um mercado globalizado.

40 RJ PEDRÓ, H, op. cit.

Os atores sociais e a qualidade

Parece-nos fundamental analisar também a questão da avaliação da qualidade dos sistemas educativos a partir dos atores sociais e educacionais. Neste ponto, seguiremos as colocações do autor expressadas em outro artigo(41).

A qualidade no horizonte da política do Estado

A questão da qualidade e das expectativas neste nível, seguindo a lógica do novo papel do Estado que foi anteriormente sintetizada, coloca-se nos seguintes aspectos:

- Melhoramento das bases do sistema escolar para obter condições mais favoráveis, que permitam enfrentar a competitividade produtiva nos mercados internos e externos. Nesse sentido, as orientações da CEPAL e da UNESCO sintetizam-se na competitividade como objetivo, no desempenho como parâmetro das políticas e na descentralização como componente do esquema institucional". No entanto, parece necessário esclarecer que se pede ao sistema escolar que forneça uma formação e capacitação que tenha um efeito multiplicador não só para a convivência como para o uso das novas tecnologias, assim como um impacto social mais decisivo, e ele é apresentado à sociedade como um instrumento que satisfaz as expectativas dos diferentes atores sociais, isto é, une-se a qualidade com a relevância social.
- Superação do isolamento do setor educacional, tanto com relação aos requerimentos sociais de educação, como no tocante à articulação necessária com os outros setores do desenvolvimento e com os demais atores sociais que interessam à educação. Como ressalta o relatório da OCDE, existe um novo reconhecimento da importância do "capital humano" no desenvolvimento econômico, o que coloca uma demanda qualitativa com relação aos conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um mercado de trabalho onde os componentes tecnológicos e de criatividade são fundamentais(43)
- Outra contribuição substantiva é a capacitação da sociedade para conviver com os comportamentos e valores exigidos pelas novas demandas sociais de uma melhor qualidade de vida - temas como os direitos humanos, o meio ambiente, a paz, a pluralidade étnica, a superação da pobreza. Embora estes temas não sejam exclusivos do sistema escolar, o caráter sistemático e prolongado de sua atuação

41 Ref. RODRIGUEZ, E E, Criterios de análisis dela calidad en el sistema escolar y sus dimensiones, Revista Iberoamericana de Educación, OEI, n.5, maio/ago.1994.

42 CEPAL -UNESCO 1992, op. cit.

43 OCDE. Ministério de educación y Ciencia. Escuelas y calidad ú la enseñanza. Barcelona: Paidós,1991.

implicam que sejam objeto de conhecimento e valorização ao longo da vida escolar, levando-se em conta os limites que lhe correspondem e evitando que este sistema se transforme em uma desculpa para eludir a responsabilidade de outros atores sociais.

- Distribuição eqüitativa dos conhecimentos, habilidades e valores, mediante a compensação dos *deficits* de entrada de crianças e jovens, particularmente dos setores pobres, e através de uma proposta capaz de potencializar da melhor maneira possível a participação dessas crianças e jovens nas diferentes dimensões da vida social.

A qualidade no contexto de uma proposta pedagógica

A escola e a sala de aula constituem espaços-chave para o desenvolvimento de um processo educacional de qualidade mediante um movimento pedagógico com uma base teórica de sustentação, uma clara condução e estratégias amplas de participação.

- Neste âmbito, um componente da qualidade refere-se principalmente à instituição escolar (44). Tem-se assinalado que a qualidade se associa à eficácia das escolas na medida em que estas forem capazes de realizar uma transmissão cultural e simbólica, desenvolver as competências pessoais e sociais e capacitar para comportamentos socialmente necessários.

Seria preciso considerar os fatores que contribuem para o sucesso de escolas que oferecem uma educação de qualidade(45) tais como: os ciclos de escolarização e articulação entre eles; as diferentes entradas e saídas que estes ciclos possibilitam; o tamanho das classes e a relação professor-aluno; o tempo dedicado à aprendizagem; a estrutura de direção e gestão; as metodologias e a didática do ensino; a utilização das tecnologias modernas de informação e comunicação; o sistema de incentivos ao pessoal docente; e outros.

No entanto, para que as escolas possam oferecer e desenvolver um processo educativo de qualidade, os fatores indicados também devem fazer parte do âmbito de decisão das próprias escolas. Alguns

44 DAVIS, G. A. e THOMÁS, M.A. Escuelas eficazes y profesores eficientes. Madrid: La Muraya, 1992. Os autores fazem uma interessante reflexão sobre possibilidades de um importante trabalho com as escolas: "O movimento da escola eficaz foi fruto, em parte, do Relatório Coleman, que dizia que os fatores sociais e econômicos tinham um peso incomparavelmente maior que o dos efeitos que podiam produzir as escolas e professores, isto é, 'as escolas não imporiam'. A resposta da escola eficaz é que, embora o status sócio-econômico certamente influi nas atitudes frente à escola e no desempenho escolar, o ambiente acadêmico da escola, a forma de dirigi-la e as práticas docentes e de gestão podem ser dispostos de tal maneira que melhorem o desempenho do aluno e outros resultados educativos importantes, independentemente do status sócio-econômico ou outras características demográficas".

45 Ref. OCDE, op. cit.

pesquisadores enfatizam particularmente a gestão de alguns recursos financeiros da escola(46).

- Outra dimensão da qualidade vincula-se à estratégia pedagógica expressada no currículo, nos planos e programas de estudo, nos processos de aprendizagem e na sua didática, e no tempo dedicado ao trabalho acadêmico.

É insuficiente associar a qualidade apenas aos resultados da aprendizagem; embora essa informação avaliadora da qualidade vinculada aos efeitos seja necessária, devem-se aprofundar os esforços e o investimento no instrumental pedagógico necessário.

O desenvolvimento do processo curricular também exige investimento em recursos, sem os quais não é possível obter um bom rendimento de crianças e jovens. O ensino e a aprendizagem de conhecimentos e habilidades requer textos, laboratórios, materiais de manuseio, equipes didáticas.

Por outro lado, diferentes pesquisas demonstraram que o tempo dedicado às tarefas acadêmicas constitui o fator individual mais importante para o atingimento de bons resultados pelos alunos(47). Por isso, uma liderança adequada na direção da escola deveria incitar os professores a dedicar mais tempo ao ensino e os alunos a dedicar mais tempo ao estudo e à aprendizagem.

Quanto à didática, deve-se avançar com passos decididos rumo a uma inovação profunda do ensino ainda tradicional, expositivo ou verbalista, levando-se em conta as possibilidades de combinar diferentes estratégias de aprendizagem(48)

A qualidade também está vinculada à competência dos professores e diretores das escolas, particularmente quando esta se associa a outros fatores como os mencionados.

É muito importante os professores disporem de conhecimentos sólidos no campo das disciplinas e do saber-fazer, levando em conta a especialização do saber e a qualidade do desempenho ou aplicação desse

46 Ref. MELLO, Guiomar Namó de e SILVA, Teresa Roserley N. da. La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas. In: EZPELETA, J. , FURLÁN, Alfredo, (Comps).La gestión pedagógica de la escuela. Santiago: UNESCO/OREALC,1992.

47 Ref. DAVIS, G. A. e THOMAS, M. A., op, cit.

48 GIL, Daniel. Enseñanza de las ciencias. In: GIL, Daniel, DE GUZMÁN , Miguel. Enseñanza de las ciencias y de la matemática Madrid: OEI-Ibercima, Ed. Popular,1993. Daniel Gil resalta: "(...) os esforços de inovação correm o risco de se assemelharem ao movimento blautiano (Novak,1982), produzindo uma agitação confusa sem deslocamento efetivo. Felizmente, essas colocações teóricas foram substituídas por um esforço de fundamentação e avaliação que figa estreitamente inovação e pesquisa didática (Viermos,

saber. A especialização do saber e a tecnologia integrada na profissão docente relacionam-se ao conjunto de conhecimentos próprios de um campo (Ciências, Matemática, Literatura, Arte etc.) e ao conjunto dos conteúdos próprios do processo educativo (planejamento, currículo, avaliação etc.). O profissionalismo demonstra-se na capacidade operacional do professor para produzir boas aprendizagens sobre conteúdos de qualidade e relevância para o contexto social e os interesses e expectativas individuais .(49)

A formação, o aperfeiçoamento e a atualização são caminhos necessários para se obter maior profissionalização do trabalho docente. Por isso, é fundamental recolocar a formação dos professores em uma perspectiva de maior autonomia e responsabilidade nas decisões e na atuação; da mesma forma, deve-se adotar uma nova ótica para o aperfeiçoamento e a atualização , através do apoio e da sustentação à carreira profissional do professor(50). .

Quanto aos diretores, é cada vez mais urgente a implementação de programas de capacitação e atualização que assegurem o exercício da função de direção de acordo com o que é esperado pela instituição escolar.

Entretanto, a função de direção deve ser analisada de uma perspectiva mais ampla. Ela existe em diferentes níveis e funções. Talvez de forma muito sucinta, seja possível apontar quatro níveis - nacional, regional, local e institucional -, assim como três funções centrais: liderança, administração e função técnico-pedagógica. Uma liderança pedagógica ativa, exercida por um diretor com uma visão compreensiva e prospectiva da educação, é o componente mais importante para uma escola de qualidade, pois provoca uma expectativa elevada sobre o rendimento, dá suporte à forma de ensinar dos professores, é capaz de refletir individual e coletivamente sobre a prática educacional, e controla e avalia, do ponto de vista da instituição, o desempenho dos alunos(51).

A qualidade da perspectiva da família

Este tema começa a assumir maior relevância na discussão da qualidade, na medida em que os processos de descentralização têm possibilitado uma participação local, tanto das organizações comunitárias como das famílias.

49 Ref. RODRÍGUEZ, E. La formación y el perfeccionamiento del profesor desde una perspectiva de profesionalización docente. Santiago: OEL, 1992.

50 HUBERMAN, NI. Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. Revue Française de Pédagogie, n. 86, jan./fev./mar. 1989.

51 Ref. DAVIS, G. A. e THOMAS, NI. A., op. cit.

A família, inicialmente, era levada em conta principalmente do ponto de vista sócio-econômico, mas a partir das novas perspectivas abertas pela descentralização, de um lado, e pelas inovações pedagógicas, de outro, ela adquire um papel preponderante em uma educação de qualidade.

Algumas pesquisas evidenciam o vínculo *existente entre o* melhor rendimento dos alunos e a realização de deveres ou tarefas fora da escola(52); isso *pressupõe que* a família tenha algum nível de preocupação e de preparação para apoiar os filhos na realização dessas atividades em casa. Esta evidência também *permite colocar* a necessidade de desenvolver um processo de integração e de formação dirigido aos pais com relação aos interesses dos filhos e ao apoio exigido por eles..

Em algumas experiências de descentralização, *especialmente em* nível municipal e da unidade escolar, o apoio do Estado às escolas foi vinculado a uma decisão das famílias sobre a seleção da escola em que matriculariam seus filhos, o que permitiu um papel mais ativo das famílias com relação ao futuro das escolas, possibilitando ao mesmo tempo o desenvolvimento de mecanismos iniciais de participação da família no ambiente escolar. Outras *experiências* desenvolveram processos semelhantes, a partir da convicção sobre o papel decisivo da família na educação dos filhos. Em ambos os casos, quando se materializaram processos *interessantes de* participação, estes motivaram uma maior identidade dos alunos com relação a sua escola, a criação de um clima *academicamente favorável* à aprendizagem escolar e a revisão da proposta educativa da escola em suas *diferentes dimensões* de organização dos ciclos, nas ênfases nos planos de trabalho e programas, nos tipos e diversidade de atividades de ensino-aprendizagem etc. Estas duas perspectivas colocam a necessidade de explorar o papel da família na melhor qualidade da oferta escolar, assim como no tocante a seus resultados e em relação às expectativas de qualidade que têm.

As mudanças no âmbito do trabalho e da produção

Da ótica do trabalho e da produção, é possível adotar diferentes perspectivas para a análise do tema.

Alguns estudos concluem que uma maior capacitação aumenta a flexibilidade no trabalho, a satisfação e o grau de dedicação dos trabalhadores, desaparecendo os problemas de coordenação e melhorando a produtividade(53).

Neste caso, interessa destacar três elementos: a estrutura da oferta educativa, seu conteúdo e a forma como ela se implementa. Levando em conta essas referências, exige-se do sistema

52 SCHIEFELBEIN, E. . e SIMMONS, J. Los determinantes del rendimiento escolar. resenha de la investigación para los países en desarrollo, IDRC, Ottawa, Canadá, 1981.

53 Ref. CEPAL-UNESCO, 1992, op. cit. "Em um estudo do Massachusetts Institut of Technology (MIT), conclui-se que as deficiências do sistema de recursos humanos dos Estados Unidos repercutiram de forma importante na perda relativa de competitividade da economia e destacou-se que em preciso investirem capital humano para que o país recuperasse sua posição competitivas".

de formação técnica e profissional que seja capaz de desenvolver no processo educativo os conhecimentos, habilidades e valores que permitam a integração do indivíduo ao mercado de trabalho com a tecnologia que este emprega e, além disso, que ofereça as bases para que ele continue a aprendizagem de uma tecnologia em mutação. Isso pressupõe que a estrutura de formação esteja vinculada à indústria ou a centros de produção, ao mercado de trabalho e à qualidade e à quantidade de sua demanda, sendo concebida em uma perspectiva de formação continuada.

Por outro lado, a forma de se realizar a formação técnica e profissional requer uma melhoria substantiva. Existem alguns caminhos que foram explorados e são interessantes: a associação do ensino técnico e profissional com as corporações de empresários e trabalhadores; o desenvolvimento deste tipo de ensino mediante o sistema "dual" que combina educação e empresa; a implementação de metodologias de ensino que permitam que o aluno tenha um comportamento ativo em sua aprendizagem e possa "manusear" o objeto desta aprendizagem.

Os objetivos iniciais da avaliação da qualidade no sistema escolar chileno

Depois de apresentar brevemente as idéias e correntes de pensamento presentes no Chile na década de 80, particularmente nos grupos assessores e decisores da junta Militar, é muito interessante apresentar e analisar os objetivos definidos pelo governo militar(54). Naquele momento, foram arrolados três objetivos básicos para o processo de avaliação:

- cumprir a função de supervisão do sistema escolar;
- orientar a ajuda para aquelas escolas que apresentassem maior necessidade técnico-pedagógica;
- informar aos agentes educativos sobre os níveis de consecução dos objetivos escolares nas escolas, para que eles possam contribuir para a melhoria do ensino, corrigindo as deficiências que são detectadas através de uma medição periódica.

Certamente, esses objetivos básicos estão contextualizados a partir das idéias anteriormente assinaladas. Há três perspectivas fundamentais para a sua compreensão: a primeira parte da descentralização municipal e da privatização das escolas, que implicam mecanismos de controle técnico assim como de gestão financeira das subvenções; a segunda é a idéia de que as escolas devem se comportar como agentes que competem no mercado educacional de clientes, para o qual a informação sobre a qualidade do produto educativo é fundamental; uma terceira idéia é a de criar um espaço de autonomia para que as escolas possam adaptar os programas oficiais ou elaborar suas propostas curriculares, com um enfoque baseado mais na qualidade dos produtos oferecidos do que em uma orientação pedagógica.

(54)Ref. Decreto n(o) n° 242 do Ministério da Educação, 18 de maio de 1988.

Provavelmente seja preciso assinalar dois aspectos diferentes, porém intimamente relacionados. Durante este período, os professores passam a ser como empregados do setor privado, deixam de ser funcionários públicos; além disso, perdem suas organizações, pois os movimentos sindicais são liquidados pela junta Militar. A municipalização da Educação e da Saúde corresponde a uma decisão política que responde à idéia de chegar à população mediante essas necessidades básicas, possibilitando assim a realização de uma campanha política para assegurar a continuidade do regime.

Estas idéias permitem compreender o sentido dado à avaliação da qualidade do sistema escolar em suas origens, o qual certamente não corresponde exatamente ao sentido que lhe é atribuído nos dias atuais.

Hoje em dia, a avaliação da qualidade do sistema escolar no Chile constitui um componente básico para o desenvolvimento da política educacional, para a escolha das ações a serem desenvolvidas e também para o fortalecimento de uma descentralização pedagógica.

Aspectos Estratégicos e Instrumentais da Avaliação da Qualidade do Sistema Educacional Chileno

Para analisar de um modo mais particular as estratégias e os instrumentos utilizados atualmente na avaliação da qualidade no Chile, parece-me necessário apresentar brevemente alguns modelos gerais de avaliação dos sistemas escolares. Para esta apresentação, adotarei as categorias utilizadas por um Documento Técnico da OEI preparado por Alejandro TIANA & Horácio SANTÁNGELO(55). Depois considerarei os aspectos e dimensões levados em conta na avaliação, as formas de aplicação, o processamento das informações e os instrumentos utilizados(56).

Modelos de avaliação

Para a classificação que adotam dos modelos de avaliação dos sistemas escolares, os autores mencionados consideram a função que esta exerce, estabelecendo assim quatro modelos:

- **Modelo descritivo.** Orientado fundamentalmente para apresentar a situação em que alguns níveis do sistema educacional se encontram. Um claro exemplo desse modelo expressa-se nas avaliações descritivas do desempenho dos alunos em um nível determinado do sistema escolar. "Idealmente trata-se de confeccionar uma lista na qual são contabilizados os efeitos ou as variações entre um estado t e um estado $t + n$ ".

55 ODETE, Evaluación de la calidad de la educación, Documento Técnico, en Revista Iberoamericana de Educación, OEI, n.10, jan./abr.1996.

56 Para o desenvolvimento deste último ponto, considerarei a documentação produzida pela Coordenação Nacional SIMCE-Chile e o artigo: OLVIDARES, J Sistema de medición de la calidad de la educación en Chile: SIMCE, algunos problemas de medición, en revista Iberoamericana de Educación, OEI, n. 10 jan./abr.1996.

- **Modelo analítico.** Com relação ao anterior, este avança no sentido de buscar explicações para os resultados que são encontrados (por *exemplo*, o fracasso de uma meta ou um objetivo). Assim, o estudo descritivo adquire um caráter de diagnóstico em relação a políticas que foram decididas e colocadas em prática. "Aqui privilegiam-se um ou vários parâmetros que correspondem às prioridades da política educacional em curso".

- Modelo normativo. Avalia-se o sistema por meio de normas apontadas principalmente pelos avaliadores; *estes estabelecem certos* critérios de desempenho, independentemente das políticas educativas que estão sendo desenvolvidas. Este modelo é importante quando as políticas são pouco claras em seus objetivos.

- Modelo experimental. "Este modelo tenta descobrir se existem relações *estáveis de* causalidade entre o conteúdo de uma política educativa determinada e um conjunto dado de fenômenos de natureza educativa que ocorrem no campo... Postula-se assim a existência de correlações *explicáveis entre causas* ou variáveis independentes e conseqüências ou variáveis dependentes (os *efeitos a* médio ou longo prazo das primeiras sobre a situação acadêmica dos alunos)."

Aspectos e dimensões da avaliação da qualidade no Chile

Orientações e objetivos

O Sistema de Medição da Qualidade da Educação (SIMCE) *pretende proporcionar* informações válidas e confiáveis aos atores sociais e educacionais sobre um conjunto de estimadores de qualidade que *especificaremos a* seguir. Com esta premissa, esse sistema se relaciona fundamentalmente ao modelo descritivo, incorporando alguns critérios que correspondem propriamente a uma avaliação, que são mantidos ao longo dos anos para permitir o estabelecimento de comparações. Por outro lado, a análise causal com relação ao desempenho alcançado é discutida em cada escola.

Por isso, Josefina OLIVARES (op. cit.) assinala que

"diante da necessidade de contar com dados que permitissem determinar o grau de eficácia na área da educação, o Ministério deste ramo (educação) criou um programa chamado Sistema Nacional de Medição da Qualidade da Educação, o qual, mediante a aplicação de instrumentos de alta qualidade técnica, gerou uma instância concreta para definir campos de ação e de colaboração entre as diferentes instâncias, com um objetivo principal: atender às necessidades da crianças para que a qualidade do que elas recebem de seus professores s da cada vez melhor".

O objetivo do SIMCE é atender com maior qualidade às necessidades das crianças, o que constitui uma importante alteração dos objetivos antes assinalados nas primeiras *experiências* desenvolvidas neste campo sob o governo da junta Militar.

Considero que esta mudança tenha uma relação direta com as novas políticas educativas surgidas na época da democracia, a partir de 1990. Neste sentido, o primeiro governo democrático decidiu priorizar a política social, em caráter de urgência, o que, em relação ao sistema escolar, traduziu-se em uma atenção preferencial às escolas com os mais baixos desempenhos, situadas em setores populacionais pobres; e o desenvolvimento de um plano de longo prazo para melhorar a qualidade, a equidade e a relevância para a população do sistema escolar em seus níveis pré-escolar, básico e médio. Esta segunda linha política tem uma dimensão nova, pois o Estado encarrega-se dos três níveis do sistema escolar e não só do nível básico, como acontecia durante o regime militar.

Neste contexto, podem ser compreendidos os objetivos específicos do SIMCE:

1) Em nível central:

- facilitar o exercício do trabalho orientador e normativo;
- dirigir o apoio técnico e econômico do Ministério da Educação para setores mais carentes e ligados ao programa de Melhoria da Qualidade e Equidade da Educação - MECE.

2) Em nível regional:

- orientar o trabalho de supervisão e fornecer apoio técnico e econômico no sentido de melhorar a qualidade e a equidade da atuação das escolas.

3) Em nível da escola:

Enquanto unidade educativa:

- elaborar um diagnóstico sobre necessidades e problemas, para subsidiar o projeto educativo escolar;
- envolver na ação educativa a comunidade escolar, formada por pais e mães, professores e professoras, alunos e alunas e direção.

Com relação aos atores educativos:

Para diretores, professores e professoras:

- estimar a qualidade da educação ministrada em cada escola;
- promover em cada estabelecimento a análise interna das variáveis que podem ter contribuído para os resultados alcançados;
- analisar os resultados da escola e compara-los com os obtidos por estabelecimentos de características semelhantes;
- avaliar e orientar as ações empreendidas para enfrentar os problemas detectados;
- informar e comprometer a comunidade educativa com a tarefa escolar.

Para pais, mães e responsáveis:

- promover sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e alunas;
- criar consciência de sua responsabilidade como principais agentes educativos.

Dimensões e indicadores de qualidade(57)

Para a avaliação da qualidade, consideram-se as seguintes dimensões:

- **Desenvolvimento pessoal:** por exemplo, em relação à autonomia e à auto-estima do aluno, já que estão intimamente relacionadas ao desempenho e são determinantes na aquisição de destrezas como leitura e matemática. Os indicadores utilizados são: autonomia, auto-imagem corporal, auto-estima familiar, auto-estima escolar, auto-estima social, auto-estima em geral, auto-estima total.
- **Aceitação do trabalho educativo,** entendido como o conjunto de ações realizadas pela escola como sistema para atingir sua meta principal, que é o desenvolvimento integral dos alunos. Isso pressupõe "conhecer o grau em que os três segmentos (alunos e alunas, professores e professoras, pais, mães ou responsáveis) aceitam a forma como o trabalho educacional da instituição escolar à qual pertencem é realizado e a forma como cada um deles leva a cabo seu trabalho". Os indicadores são: trabalho do professor ou da professora, adequação das atividades, conselho de classe, satisfação e identificação com a escola, compromisso e participação dos pais, relações humanas, desenvolvimento integral, compromisso dos professores, trabalho grupal, avaliação do currículo, aceitação global.
- **Estratégias de aprendizagem:** são as utilizadas pelos alunos para enfrentar uma tarefa de aprendizagem. Consideram-se os seguintes aspectos, mediante uma série de afirmações: realização de estudo sistemático, utilização de fontes de informação externas, análise crítica da informação recebida, atenção e interesse em classe, esforço para compreender a informação, estabelecimento de relações entre o que está sendo aprendido e o que já é conhecido, planejamento e organização do estudo, utilização de procedimentos de leitura ativa, realização de síntese da informação, utilização de procedimentos metacognitivos, utilização e avaliação de estudo em grupo.

57 Estes aspectos foram extraídos de SIMCE, SIM técnico directivo y docentes, Santiago, Ministério de Educación, 1994.

- **Atitudes com relação ao ambiente:** considera-se uma tendência ou predisposição a avaliar e a atuar perante o meio ambiente dentro de um contínuo que vai do mais positivo ao mais negativo. São levados em conta os seguintes aspectos: conhecimento/desconhecimento com relação à proteção ao ambiente, preocupação /indiferença pelas conseqüências das ações sobre o ambiente, esperança/desesperança nas possibilidades de evitar e melhorar os problemas ambientais, proteção /destruição, motivação para receber educação ambiental, valoração do ambiente.
- **Eficiência escolar,** vinculada à capacidade do sistema para reter os alunos e as alunas até concluírem todos os estudos.
- **Alcance dos objetivos acadêmicos,** considerando-se os objetivos educacionais da área cognitiva, particularmente os de Língua Espanhola e Matemática, embora na educação básica sejam avaliados 10% de alunos com relação a Ciências Naturais, História e Geografia.

Para cada uma dessas dimensões, elabora-se um instrumento que é aplicado por examinadores externos às escolas, preparados para a tarefa. Também utiliza-se uma data comum para todas as escolas.

População submetida a esta medição

Os instrumentos elaborados para os alunos quanto à consecução de objetivos aplicam-se a todo o universo daqueles que estão cursando a 4^a. e a 8^a. séries da educação geral básica e a 2^a. da educação média, em Língua Espanhola e Matemática. As provas de redação aplicam-se a todos, mas apenas 10% por curso são corrigidas. As provas experimentais são aplicadas apenas a uma amostra.

Estes antecedentes permitem apontar algumas vantagens e desvantagens. Quanto às primeiras, a mais importante é que efetivamente todos os alunos de cada curso ao longo de todo o país são avaliados, o que permite contar com uma informação suficientemente desagregada para as atividades que cada escola necessita desenvolverem sua própria situação. A maior desvantagem é o alto custo em termos humanos, materiais e financeiros.

Aspectos de medição e de suporte

Com relação à elaboração da medição, existem várias etapas":

- Coleta de informação básica sobre as escolas, etapa chamada de cadastro.

58 Neste ponto seguimos OLIVARES, J., op. cit.

Com as informações proporcionadas pelo diretor ou diretora da escola, obtêm-se dados sobre três áreas de indicadores: dependência administrativa, aspectos econômicos e localização geográfica. Estes dados são organizados em grupos de características semelhantes para efetuarem-se comparações. Esse sistema oferece algumas dificuldades, porque ocorrem inexatidões, particularmente no tocante às características sócio-econômicas e educativas dos pais e às características geográficas onde a escola se situa.

- Elaboração dos instrumentos..

Segundo J. OLIVARES, colocou-se em prática uma metodologia muito sofisticada, cuja fidedignidade é de cerca de 0,90, utilizando-se a fórmula de Kuder-Richarson 20. Isso envolve um trabalho de elaboração de instrumentos para medir desempenhos que ocupa um tempo considerável.

- Processamento e análise em profundidade.

A partir de 1996, para o processamento dos dados de 1995 será efetuada uma análise e interpretação dos resultados, destinada a precisar o papel de algumas variáveis com relação às conquistas de aprendizagem dos alunos e alunas.

Com referência aos aspectos de suporte estrutural, de pessoal e material:

- existe uma coordenação nacional composta por três coordenações: técnica, que prepara os instrumentos de medição; logístico-financeiro que prepara a implementação material, controla os custos e se responsabiliza pela administração geral, além de também distribuir os materiais; informática e computação, que efetua o processamento dos dados e entrega os resultados e relatórios;
- como já foi dito, para a aplicação dos instrumentos são preparados examinadores externos às escolas, que recebem uma remuneração pelo seu trabalho;
- para o processamento dos dados, utiliza-se a leitura ótica.

Divulgação das informações

Este é um dos objetivos mais importantes deste sistema, porque permite que os diferentes atores obtenham a informação requerida. Um dos processos cuja implementação teve maior êxito foi a divulgação dos resultados para escolas e demais instâncias administrativas do sistema escolar segundo o âmbito de atuação. No entanto, a comunidade nacional recebe apenas uma informação de caráter geral referente a aspectos relevantes, determinados pela autoridade educacional.

Projeções Políticas da Avaliação da Qualidade do Sistema Educacional na Experiência Chilena

Como indicamos, tanto as escolas como as instâncias administrativas do sistema escolar recebem estas informações, o que permite, assim, gerar uma micropolítica referente a cada província, departamento e escola. Isto permite:

- melhorar a supervisão e o apoio técnico às escolas, fortalecendo os aspectos favoráveis e apoiando as dimensões mais insuficientes;
- alocar recursos regionais e municipais para as escolas, levando-se em conta os resultados obtidos nesta avaliação;
- especificar o projeto educativo comunal (FADEM) e o de cada escola;
- estabelecer em nível de cada escola um plano de melhoria das atividades.

Em nível de política educativa nacional, manifestam-se outros efeitos interessantes.

Aumento da responsabilidade do Estado para melhorar a qualidade e a equidade do sistema escolar

É preciso recordar que esse programa de avaliação da qualidade do sistema escolar nasceu no contexto de um governo militar que impulsionava a privatização, mesmo no âmbito da política social, e estabelecia como mecanismo de regulação e interação entre os agentes econômicos, sociais e culturais a dinâmica da rentabilidade, mediante a criação de um espaço de mercado.

Nesse contexto, o Estado reduz sua atuação e este programa serve principalmente como informativo para pais e mães na tomada de decisões sobre a escola onde colocarão seus filhos e filhas.

A democratização do país recoloca a atuação do Estado, estabelecendo em relação a ele uma maior responsabilidade de condução, de financiamento e de apoio técnico-pedagógico. Nesse contexto, os resultados de oito anos de aplicação do SIMCE, antes chamado de PER, junto com outras políticas e critérios, permitiu estabelecer um cenário de política educacional muito diferente do existente no período militar.

Em primeiro lugar, foram elaborados e implementados programas de emergência que atacaram problemas urgentes detectados no diagnóstico efetuado na época (1990) sobre o sistema escolar:

- melhoria da qualidade da educação nas escolas básicas de zonas pobres, atendendo a 1.400 instituições escolares;
- modernização da educação média técnico-profissional, que envolveu uma renovação de sua infra-estrutura, capacitação docente e criação de ginásios polivalentes (humanístico-científico + técnico-profissional);
- ampliação da assistência aos estudantes;

- elaboração de um programa especial para escolas rurais;
- elaboração e vigência de um estatuto dos profissionais da Educação, que lhes atribui um status especial dentro da administração pública, bonifica o seu aperfeiçoamento mediante uma gratificação dada pelo Estado e estabelece uma escala salarial, assim como incentivos;
- criação de outros programas especiais de melhoria do ensino: iniciação à vida do trabalho e incentivo à criatividade para alunos de 7ª e 8ª séries; criação de "aulas tecnológicas"; criação de creches para diversos tipos de trabalhadoras etc.

Uma segunda linha de maior alcance é baseada em um programa de melhoria da qualidade e da equidade do sistema educacional, num prazo de dez anos.

Finalmente, desejamos ressaltar a grande utilidade deste programa para a formação de professores e sobretudo para a pesquisa educacional. Este é um pilar fundamental para o avanço da educação do Chile.