



QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA : UMA ABORDAGEM SOBRE TENDÊNCIAS TEÓRICAS

Edson Leandro Hunoff Tavares - UNISINOS¹

Resumo: O tema sobre qualidade da educação recebe uma atenção especial desde as duas últimas décadas, sendo entendida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO como intrínseca ao projeto de uma “Educação Para Todos – EPT”, entendida como um dos direitos humanos primordiais. Atualmente, destacam-se diversas tendências teóricas sobre o que vem a ser qualidade da educação na América Latina, o que torna complexo e estimulante nosso intento de contribuir para o debate que visa sua definição categórica. Nosso objetivo principal neste trabalho é o de apresentar algumas das visões teóricas sobre qualidade da educação que se destacaram nas pesquisas da UNESCO sobre a América Latina. Primeiramente, buscaremos apresentar nossos objetivo e pressupostos teórico-metodológicos; após procederemos uma breve contextualização histórico-educacional; seguindo, abordaremos algumas das visões teóricas mais destacadas sobre qualidade da educação nas pesquisas e publicações da UNESCO sobre a América Latina; e, finalizando, teceremos algumas considerações finais no intuito de contribuir para o debate sobre a categorização da qualidade da educação latino-americana.

Introdução

A expansão do acesso à educação nas décadas de 1950 e 1960 em nossa região, o objetivo central do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe – nascido nos anos de 1980 –, que tinha como principal objetivo melhorar a qualidade da educação nos países da região e uma ampla literatura abordando a problemática da qualidade da educação contribuíram para o atual destaque deste tema. A qualidade seria o grande problema da chamada “crise da educação” (Risopátron, 1991).

Atualmente, destacam-se diversas tendências teóricas sobre o que vem a ser qualidade da educação na América Latina, mas podemos dizer que ainda, hoje:

[...] son escasos los trabajos que han intentado precisar su significado y menos aún los que han tenido éxito en lograrlo. El problema que enfrentamos hoy es un problema teórico: la construcción de significados que contribuyan a otorgarle una mayor precisión al concepto de calidad y al mejoramiento de la misma. Lo anterior en el entendido de que una mayor claridad acerca de lo que entendemos por calidad

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Bolsista do Observatório de Educação – CAPES/INEP no projeto: Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática. E-mail: pro.edson@gmail.com

permitirá, a su vez, actuar sobre el mejoramiento de ella (RISOPÁTRON, 1991, p.14).

Esta afirmação torna complexo e estimulante nosso intento de contribuir para o debate que visa à sua definição categórica. Para isto, trabalhamos com a metodologia histórico-crítica, a fim de articular texto e contexto e analisar algumas das pesquisas e publicações da UNESCO, que se constituíram em fontes para o nosso trabalho numa perspectiva dialética.

Neste artigo, analisamos pesquisas e publicações da UNESCO, em especial, aquelas referentes aos seus órgãos regionais que se dedicam a pesquisar a realidade educacional latino-americana como: a OREALC Santiago – Oficina Regional da Educação da América Latina e Caribe e o LLECE – Laboratório Latino-americano de Evolução da Qualidade da Educação. Concentramos nosso enfoque nos aspectos referentes ao debate teórico-conceitual sobre a qualidade da educação na América Latina.

Breve Contextualização Histórico-Educacional

Vivemos uma nova fase do modo de produção capitalista, mundial. “A globalização caracteriza o atual período de evolução do sistema capitalista [...] com manifestações na economia, na política, nas atividades culturais e nos comportamentos sociais [...] tem sua base material na terceira revolução tecnológica” (GORENDER, 1995, p. 93), iniciada após a Segunda Guerra Mundial e universalizada a partir da Queda do Muro de Berlim, em 1989, e do fim da União Soviética – URSS, em 1991, e que avançou com a informática, as telecomunicações, a biotecnologia, a invenção de novos materiais, etc.

O Neoliberalismo, a política desta nova fase globalizacional capitalista, também “nasceu logo após a II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p. 09). As raízes da crise do modelo econômico pós-guerra de 1973, para os neoliberais, segundo Anderson, 1995:

[...] estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos [...], que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (p. 10).

A solução seria a manutenção de um Estado forte para romper o poder dos sindicatos, controlar e diminuir os gastos sociais, sendo a estabilidade monetária sua principal meta. As

propostas neoliberais criaram um alto nível de desemprego, aplastaram greves, criaram uma nova legislação antissindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente, se lançaram num amplo programa de privatização. Esta nova liberalização da economia pôs fim a vários direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora ao longo do século XX. Assim, as reformas estruturais calcadas no ideário neoliberal do Estado mínimo diminuíram o atendimento aos direitos sociais e humanos, numa estratégia conjugada envolvendo desregulamentação, descentralização e privatização.

Na educação, em específico, a influência do Banco Mundial - BIRD suplantou a da UNESCO, na década de 1990, fazendo parte da estratégia do “Consenso de Washington” de conduzir a educação da América Latina ao ideário neoliberal. O “neoliberalismo” foi a base teórica do “Consenso de Washington”, que definiu as reformas consideradas necessárias à América Latina.

Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (SAVIANI, 2008, p.428).

A internacionalização de políticas educativas de organismos internacionais como a UNESCO, o Banco Mundial - BIRD e a OCDE, iniciaram na década de 1980, mas concretizaram-se principalmente a partir dos anos 1990:

[...] a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE tiveram, nas décadas de 1980 e 1990, visões muito semelhantes acerca do que implica estar bem formado para a era da informação. Os estudantes devem preparar-se para o mercado de trabalho, no qual precisam dominar tecnologias complexas e demonstrar criatividade, inovação e adaptabilidade (UNESCO, 1996). Além disso, dada a velocidade com que são gerados novos conhecimentos e o “fato” de que as tecnologias evoluíram de forma rápida e permanente, estas organizações enfatizam a necessidade de um sistema de educação permanente (lifelong learning) (UNESCO, 1996; WORLD BANK, 1995). As pessoas devem aprender de forma contínua ao longo de suas vidas, adaptando-se permanentemente às exigências instáveis do mercado de trabalho – cada vez mais afetado pelas mudanças tecnológicas (PAPADOPOULOS & OECD, 1994; UNESCO, 1996; WORD BANK, 1995).

Ao mesmo tempo, a educação permanente implica ser fundamental que as crianças e jovens recebam uma educação básica de qualidade, na qual possam adquirir uma série de habilidades fundamentais que permitam aprender ao longo de toda a vida (PAPADOPOULOS & OECD, 1994; UNESCO, 1996). Uma vez mais, não parece haver demasiada discrepância entre o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE a respeito de quais são as habilidades fundamentais. Em primeiro lugar, se diz que os conteúdos vocacionais ou profissionais devem ser abandonados no currículo. Este deve concentrar-se, por outro lado, na transmissão de uma série de competências básicas gerais que todo sistema educativo deveria fornecer a seus alunos: a comunicação, a criatividade, a flexibilidade, aprender a aprender, o trabalho em equipe e a solução de problemas (PAPADOPOULOS & OECD, 1994; UNESCO, 1996; WORD BANK, 1995)” (BEECH, 2009, p.40-41).

No caso da UNESCO, é salutar a idéia de um projeto educacional regional para a educação, bem como a órgãos destinados a pesquisas em educação; porém, a questão que sempre vai permear nossa visão diz respeito à natureza filosófica, aos objetivos, à metodologia e às finalidades deste projeto e, em especial, da qualidade educacional na América Latina. Isto, porque a UNESCO, também, sofreu reflexos e irradia, por vezes, as perniciosas visões neoliberais de implantação de lógicas de mercado na educação. Cabe salientar que somos defensores de uma “concepção socializante” da educação contra uma “privatizadora” (GENTILI, 2009, p.1074), no sentido da satisfação humana das suas necessidades materiais e espirituais, entre elas: a da educação.

Qualidade da Educação na América Latina

Uma das primeiras concepções da UNESCO sobre qualidade da educação surgiu em 1972, no relatório da Comissão Internacional de Desenvolvimento da Educação de Edgar Faure, ex-ministro da educação da França, em que:

A melhoria da qualidade da educação, afirmou, demandaria sistemas nos quais os princípios de desenvolvimento científico e modernização poderiam ser aprendidos de forma a respeitar os contextos socioculturais dos alunos (UNESCO, 2005, p. 30).

O singular trabalho de Risopátron, “El concepto de calidad de la educación” (1991) sobre a literatura produzida, na década de 1980, trouxe uma grande contribuição para o debate sobre a qualidade da educação. Ao entender o conceito de qualidade como um significante e não um significado, a pesquisadora compreende que o mesmo pode assumir múltiplos significados:

La calidad es un valor que requiere definir-se em cada situación y no puede entenderse como un valor absoluto. Los significados que se le atribuyen a la calidad de la educación dependerán de la perspectiva social desde la cual se hace, de los sujetos que la enuncian (profesores o padres de familia o agencia de planificación educativa, etc.) y desde el lugar em que se hace (práctica educativa o planificación ministerial, por ejemplo). El concepto de calidad, en tanto significante, es referente de significados históricamente producidos y em esse sentido es un concepto que no puede definirse em términos esenciales ni absolutos; por tanto, tampoco es un concepto neutro. No es pensable una sola definición de calidad, dado que subyacen en ella las que se adopten acerca de sujeto, sociedad, vida y educación. Al dar supuesto el concepto de calidad y solo operar con él, este aparece como si fuera neutro y universal. Sin embargo, la definición de la calidad de la educación conlleva posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo (RISOPÁTRON, 1991, p. 15).

Adiante, a autora constatava a existência de distintos conceitos de qualidade subjacentes nas principais concepções curriculares que regulam as práticas educativas, que constituiriam uma das principais mediações entre as definições políticas educativas e o

processo educacional em si, lugar onde a qualidade se concretiza ou não. Analisou a ideologia da eficiência social, que sustenta teorias curriculares com a tecnologia educativa, como predominante na conceituação da qualidade da educação, com origens no positivismo e pragmatismo; a teoria curricular da tecnologia educativa se basearia na idéia da racionalidade técnica e num currículo nacional que permitisse controlar a eficiência do processo educativo e do sistema em seu conjunto. A investigação quantitativa mostrou-se fértil na construção de índices quantificáveis como: matrículas, repetência, evasão; porém, revelou-se limitada na explicação e descrição dos fenômenos culturais complexos como o melhoramento da qualidade da educação.

Analisando a ideologia da reconstrução social que se identifica com a teoria crítica do currículo, Risopátron a definiu como uma corrente crítica que entende que a educação e sua qualidade estão cultural, social e politicamente determinadas e que centraliza o problema na demanda que os diversos setores, em especial os locais, fazem da educação. Nisto está implícito o caráter cultural e arbitrário do conceito de qualidade em oposição a um conceito neutro e universal, padronizado, a-histórico e atemporal. O objetivo da educação é a satisfação das necessidades sociais, e a qualidade evoluiria em relação ao grau em que o sistema educativo responde e às demandas da população; assim, o currículo não deve ser homogêneo, o que se traduziria num critério de julgamento da qualidade de um processo educativo. Desta forma, a avaliação da qualidade da educação depende do conhecimento das necessidades sociais de uma dada comunidade.

Em 1996, o relatório de Jacques Delors, ao considerar a educação ao longo da vida baseada nos quatro pilares: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser”, forneceu uma visão integrada e abrangente daquilo que constituiria uma qualidade da educação.

Adiante,

A prioridade da educação de boa qualidade foi reafirmada em 2003, “a UNESCO promove a educação de boa qualidade como um direito humano, e apóia uma abordagem baseada em direitos para todas atividades educacionais” (PIGOZZI, 2004 apud UNESCO, 2005, p. 30).

Podemos dizer que as Conferências de Jontiem (1990) e de Dacar (2000) contribuíram significativamente para o debate sobre a qualidade da educação com a idéia central de uma “Educação Para todos”:

Não deve causar surpresa, portanto, que as declarações das duas mais recentes conferências internacionais das Nações Unidas sobre educação tenham dado alguma importância à dimensão de qualidade da educação (...). A Declaração de Jontien, em

1990 e, em especial, o Marco de Ação de Dacar, em 2000, reconheceram a qualidade da educação como um fator primordial da realização de Educação para Todos.” (Relatório de monitoramento global de EPT 2005: educação para todos: o imperativo da qualidade / UNESCO, 2005, p.29).

No prefácio do “Relatório de monitoramento global de EPT 2005: educação para todos: o imperativo da qualidade / UNESCO” (2005), Koïchiro Matsuura, então Diretor Geral da UNESCO, defendia que, apesar de haver muita discussão sobre sua definição, “a qualidade [da educação] deve ser analisada à luz da definição de cada sociedade sobre o objetivo da educação”. Concordamos com esta visão ampla da qualidade da educação, porém o mesmo “Relatório”, adiante, promove sua redução, ao dizer que, na maioria das tentativas de conceituação, existem dois objetivos principais: “o primeiro é garantir o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes; o segundo enfatiza o papel da educação no provimento do desenvolvimento criativo e emocional dos aprendizes, ajudando-os a adquirir valores e atitudes para uma cidadania responsável”. Por fim, o “Relatório” diz que a qualidade deve ter ainda equidade, pois um sistema educacional discriminatório não cumpre com sua missão. Matura finaliza sua exposição com uma noção quase metafísica, ao entender que deva existir um esforço desde casa, através de um consenso nacional sobre qualidade e um compromisso sólido de longo prazo almejando a excelência. Se antes havia uma idéia ampla de ligação da qualidade com o objetivo da educação para cada sociedade, agora a mesma é estreitada ao imaginar um possível consenso nacional sobre o que vem a ser qualidade da educação, em plena sociedade capitalista neoliberal globalizada, onde, como nunca, a classe opressora domina seus oprimidos.

A Meta de número 6 da EPT – Educação Para Todos é a da “qualidade”, que une-se às outras cinco, por ordem: 1- “cuidados na primeira infância”, 2- “EPU - educação primária universal”, 3- “aprendizagem de jovens e adultos”, 4- “alfabetização” e 5- “gênero”. O Índice de Desenvolvimento de Educação para todos deixa de fora de sua medição a primeira infância e os jovens e adultos. Este índice permitiu detectar que a meta da qualidade está mais próxima de ser alcançada naqueles países ou regiões onde as outras metas também reduziram sua distância. Sobre os escores de testes internacionais de desempenho, o Relatório diz que eles “revelam que o status socioeconômico exerce forte influência nos níveis de resultados escolares. Políticas educacionais e econômicas devem tratar as desigualdades socioeconômicas iniciais e recorrentes entre os alunos” (Relatório de monitoramento global de EPT 2005: educação para todos : o imperativo da qualidade / UNESCO, 2005). E definindo a qualidade diz que,

[...] dois princípios caracterizam grande parte das tentativas de definir qualidade em educação. O primeiro identifica o desenvolvimento cognitivo dos alunos como o principal objetivo explícito de todos os sistemas educacionais. Conseqüentemente, o sucesso dos sistemas em realizar este objetivo é um dos indicadores de sua qualidade. O segundo enfatiza o papel da educação na promoção de valores e atitudes de cidadania responsável e no provimento do desenvolvimento criativo e emocional. É mais difícil avaliar e comparar a realização desses objetivos entre os países (UNESCO, 2005, p. 17).

Tomando por base o “Relatório” de 2005, ainda destacam-se três princípios consensuais sobre qualidade da educação: necessidade de relevância, equidade de acessos e resultados, e a observância adequada aos direitos individuais. E ainda, distingue na qualidade da educação, os resultados e os processos educacionais que a ela conduzem, diferenciando abordagens baseadas em critérios absolutos, como em resultados particulares que buscam medir o desempenho dos alunos e classificar as instituições educacionais de acordo com esta medição, numa padronização fixa; de outras, relativistas que enfatizam percepções, experiências e necessidades das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem. Exemplificam numa analogia com uma atividade de negócios, em que o conceito é orientado para o cliente. Neste mesmo relatório, encontramos dimensões centrais para avaliar a qualidade da educação: a característica dos alunos; o aspecto contextual; os insumos facilitadores; ensino e aprendizagem; e os resultados.

Sobre o documento da OREALC/UNESCO, de 2007, “Educação de Qualidade Para Todos: um assunto de direitos humanos” (2008), encontramos na introdução da obra “Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa em América Latina y el Caribe” (2008) uma boa exposição dos seus conceitos teóricos sobre educação e qualidade da educação explicitados, que nos parecem muito importantes para o desenvolvimento do nosso trabalho:

Partiendo del consenso de que “la educación es un derecho humano fundamental y un bien público irrenunciable”³, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) propone una primera aproximación de lo que es calidad de la educación. La concibe como un medio para que el ser humano se desarrolle plenamente como tal, ya que gracias a ella crece y se fortalece como persona y como especie que contribuye al desarrollo de la sociedad, transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura. [...] La educación es, por tanto, un proceso permanente que facilita el aprendizaje, el desarrollo de competencias, la experiencia y la incorporación plena de los valores, afectos y de sus potencialidades, tanto individuales como sociales. Así, tiene un valor en sí misma y no únicamente como herramienta para el crecimiento económico o el desarrollo social. La misión de la educación es el desarrollo integral de ciudadanos que también sean capaces de transformar la sociedad actual, haciéndola más justa, inclusiva y democrática, más que la formación de sujetos capaces de integrarse y ‘funcionar adecuadamente’ en ella. Sobre esta base, la OREALC/UNESCO Santiago plantea un concepto de calidad de la educación conformado por cinco dimensiones esenciales y estrechamente imbricadas, al punto que la ausencia de alguna implicaría una concepción equivocada de la calidad de la

educación dentro de un enfoque de derechos humanos⁴. Estas cinco dimensiones son equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia. Conocerlas e incorporarlas es lo que permitirá abordar de una manera más acertada la evaluación de la misma (Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe, 2008, p. 6-7).

Assim, o conjunto das dimensões de equidade, relevância, pertinência, eficácia e eficiência é o que define uma educação de qualidade para todos, na visão da OREALC/UNESCO Santiago. Este órgão ainda salienta que a evolução da qualidade deve ter uma visão do conjunto das dimensões, e não vê-las de forma isolada.

Já, os próprios trabalhos desenvolvidos em “Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa em América Latina y el Caribe” (2008) são de grande riqueza teórico-metodológica e fornecem valiosos elementos para nossa tarefa de abordagem das tendências teóricas sobre educação de qualidade na América Latina. Por isso, nos permitiremos destacá-los nos aspectos concernentes ao nosso objetivo.

Sergio Martinic, da Pontifícia Universidade Católica - PUC do Chile, alerta no início do seu artigo “Información, participación y enfoque de derechos” (2008) que frente aos desafios atuais dos sistemas de educação não podemos reduzir sua evolução a uma simples medição, nem mesmo a uma tarefa do professor em sala de aula que qualifica de forma solitária o desempenho dos alunos.

Alerta que ao não considerarem as heterogeneidades escolares, as avaliações estandarizadas tendem a reforçar e/ou criar uma discriminação social.

Las pruebas no pueden resolver las desigualdades; pero sí legitimarlas. Como señala Reimers (2002) un orden desigual y excluyente puede adquirir legitimidad gracias a un sistema de evaluación y de medición que crea la impresión de que la desigualdad es resultado de diferencias en los méritos y esfuerzos de las personas, y no de condiciones sobre las que ellas no pueden ejercer control (MARTINIC, 2008, p. 20).

Constata também que a teoria predominante nas avaliações das evoluções da qualidade da educação ainda é o positivismo:

El paradigma que ha predominado en las evaluaciones está inspirado en el positivismo: la evaluación mide el cumplimiento de objetivos y el estudio, por excelencia, es el experimental. Desde el punto de vista teórico, los resultados de las políticas quedan explicados, en gran parte, por los factores de contexto; y el aprendizaje de los estudiantes, por variables que responden al conductismo (SHEPARD, 2000; TYLOR y LYONS, 1996 apud MARTINIC, 2008, p.25).

Martinic diz que na década de 1990, as pesquisas quantitativas tiveram um grande desenvolvimento; mas as investigações qualitativas também. Com isso, defende a mudança de um paradigma positivista (condutivista) externo às escolas para um baseado na realidade

interna das escolas, o construtivista. Sobre a definição de qualidade, salienta que não é um conceito único, pois dependerá do ponto-de-vista teórico utilizado

Margarida Poggi em “Hacia la construcción de nuevas estrategias de evaluación de la calidad educativa en América Latina” (2008) inicialmente busca algumas definições sobre qualidade da educação:

En primer lugar, es importante tener presente la definición de calidad propuesta por OREALC/UNESCO Santiago: “La calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos (OREALC/UNESCO Santiago, 2007a apud POGGI, 2008, p. 37).

E adiante esclarece que:

Tanto la reducción de la calidad a una perspectiva exclusivamente eficientista como la concepción restringida de la relevancia están vinculadas con dos cuestiones centrales sobre las que alerta el documento citado de la OREALC/UNESCO Santiago, en relación con el hecho de definir la calidad de la educación solamente por los resultados de aprendizaje en determinadas áreas. Como ya fue mencionado anteriormente, surge el riesgo del reduccionismo instrumental, que supone entender la calidad sólo a partir de aquellos aspectos mensurables mediante pruebas estandarizadas. La principal consecuencia de este sesgo es el olvido o desprecio de aprendizajes de vital importancia, que difícilmente pueden evaluarse con estas herramientas. Si en contextos donde prima el reduccionismo instrumental fueran implementadas políticas basadas en incentivos ligados con los resultados de pruebas estandarizadas, existe el riesgo de empobrecer el sentido de la educación, en particular en las áreas curriculares más alejadas de las mediciones; pero que contemplan aprendizajes esenciales para el desarrollo integral de las personas y de las sociedades. Este aspecto plantea, especialmente, el desafío de generar prácticas evaluativas más comprensivas (POGGI, 2008, p. 39)

Guadalupe Ruiz Cuéllar em “Reflexiones desde la experiencia mexicana em evaluación educativa” (2008) é taxativa ao dizer que se desejamos medir, primeiro temos que entender o que é qualidade da educação.

Hector Valdes, desde o nosso horizonte teórico, desenvolve o melhor trabalho filosófico e metodológico sobre a qualidade da educação em “Hacia una evaluación del desarrollo y formación corporal, racional y emocional del ser humano: o caso de Cuba” (2008), abordando a evolução do sistema educativo, da medição externa realizada pelos sistemas nacionais diz que: “Procurar hacer un análisis crítico del pasado y presente, inferir ideas generales, principios y criterios para mejorar lo realizado en el futuro e ilustrar tales abstracciones tratando de convertir las ideas prácticas en útiles” (VALDES, 2008, p. 69).

Começa definindo o que é um ser humano, ao dizer que, com uma mesma estrutura biológica que nos faz pertencer à espécie humana, cada ser humano tem três dimensões: corporal, racional e emocional. Somos seres físicos que pensamos e sentimos. Então, uma boa

educação deve desenvolver harmoniosa e integralmente estas dimensões; e um bom sistema de evolução da qualidade da educação deveria ter este enfoque holístico. Identificando qual destas dimensões está sendo afetada e por quê?

Após, enfatiza que a etimologia de qualidade significa a propriedade de algo ou em sentido absoluto, algo superior ou melhor que algo. E sacramenta: “La calidad de la educación es prioritariamente un problema social y político –y no solo pedagógico y técnico– por lo que resulta improbable encontrar una definición universalmente consensuada” (VALDES, 2008, p. 71).

Adiante, relata a existência de três tendências teóricas sobre o conceito de qualidade da educação:

Un análisis minucioso de la literatura disponible en Cuba, y en otros diez países latinoamericanos, acerca del tratamiento dado al concepto de calidad de la educación, nos lleva a la conclusión de que, en general, existen tres tendencias claramente diferenciadas al abordarlo: una procura discutirlo y definirlo en forma constitutiva o conceptual; es decir, definirlo teóricamente. La segunda trata de definirlo operacionalmente, por medio de un conjunto de indicadores; y la tercera elude definirlo (VALDES, 2008, p. 71-72).

Para o autor cubano, definir qualidade como um adjetivo da educação consiste num erro no sentido filosófico (tendo como premissa que todos os objetos têm uma qualidade); pois admite que possa existir uma outra educação sem qualidade, o que é filosoficamente impossível. Por outro lado, a educação pode ter maior ou menor quantidade, na medida em que se aproximem mais ou menos dos paradigmas filosóficos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos que imperem numa sociedade histórico-concreta.

A primeira tendência é a que almeja uma definição teórica do conceito de qualidade da educação. Nela, existem subtendências. Entre elas, a principal é a de definições centradas no processo versus centradas no produto, e que a maior parte das suas definições relaciona qualidade com os resultados. Ele discorda desta ideia: “Nosotros entendemos la calidad de la educación como tendencia, como trayectoria, como proceso de construcción continuo y como perfeccionamiento eterno de los productos” (VALDES, 2008, p. 73).

Noutra subtendência, encontramos aqueles que centram definições de qualidade da educação num dos elementos do processo de ensino-aprendizagem como: currículo, aluno, professores, escolas, entre outros. Apesar de reconhecer como elementos vitais (essenciais): escola e currículo; defende uma visão mais holística dos elementos como um todo.

A segunda tendência encontra abrigo na definição utilizada pela Unesco, por ser de forma operacional por meio de indicadores como: relevância, equidade, eficácia, eficiência e pertinência. Novamente, ao realçar a educação como de qualidade, abre mão da filosofia e de uma coerência entre teoria e prática. Sem uma precedência teórica, quando poderemos dizer que uma aprendizagem é relevante?

A terceira tendência remete justamente a uma ambigüidade na sua definição teórica, tida como a sua riqueza. Desta forma, de uma perspectiva filosófica, inviabilizaria o seu conhecimento rumo à sua essência através de operações lógicas do pensamento como: definir, caracterizar, exemplificar, dividir, limitar e generalizar.

Após expor as tendências sobre qualidade da educação na América Latina, o autor, então, segue para uma definição de qualidade da educação em Cuba:

Calidad de la educación se refiere a las características del contexto, insumos, procesos y resultados de la formación del ser humano. Está condicionada histórica y socialmente y toma una expresión concreta a partir del ideario filosófico, pedagógico, sociológico y psicológico imperante en una sociedad determinada. Es medida por la distancia existente entre la norma (el ideario) y el dato (lo que ocurre realmente en la práctica educativa). Ese ideario se concreta en el fin y los objetivos de la educación (VALDES, 2008, p. 76).

A educação cubana se sustenta filosoficamente no marxismo conjugado nacionalmente com o ideário de Martí; e na psicologia histórico-cultural de Vygotsky e desenvolvida pela psicologia soviética, essencialmente humanista na ontologia marxista. A partir daí, destaca os critérios operacionais da avaliação da qualidade da educação cubana: caráter universal da educação como direito de todos os seres humanos; necessária unidade entre ensino e educação; necessária integração de variáveis: contexto, insumo, processo e produto.

Para julgar a qualidade da educação, defende que precisamos de índices quantitativos e qualitativos e modelos de análises lineares e não-lineares.

Definamos, entonces, qué es para nosotros evaluar la calidad de la educación: es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables acerca del contexto, los recursos, los procesos y los resultados de la educación, constatando así la naturaleza de la práctica educativa para compararla con el ideal plasmado en el fin y los objetivos de la misma, precisando las diferencias entre ambos y sus posibles causas. Si comprendemos, y somos consecuentes, con la definición anterior podemos concluir que en nuestra región hasta el momento no hemos evaluado la CE, pues las acciones de este tipo comúnmente realizadas han resultado ‘fotografías’ de un momento del desarrollo del ciclo escolar en cuestión; y no una valoración sistemática, permanente, del desempeño de directivos, docentes” (VALDES, 2008, p. 82).

Finalizando seu trabalho, o autor cubano salienta que os sistemas de medição têm alcançado um alto desenvolvimento no sentido de quantificar os resultados cognitivos dos alunos. Porém, devemos buscar as causas de tais resultados, em primeiro lugar, na qualidade de ensino, tema ausente nos principais sistemas. Assim, o rendimento escolar ou os resultados cognitivos não podem ser o único foco das medições. Devemos buscar um enfoque mais holístico: corporal, racional e emocional.

Considerações Finais

A perspectiva educacional da UNESCO, a partir da década de 1990, evidenciou a prevalência do enfoque adotado pelo Banco Mundial, fortemente marcado pelo processo de aproximação entre sistema educativo e sistema de mercado. O significado mais perverso desse processo é a negação da educação como direito, já que o interesse é apenas no aspecto econômico. Esta posição da Unesco revela uma contradição entre sua visão original, de caráter humanitário (CORSETTI, 2010a) e sua adesão gradual à visão do Banco Mundial, hegemônica e privilegiadora de uma lógica desumanizadora de mercado, globalizado.

Neste trabalho, também percebemos que existem diversas tendências teóricas sobre qualidade da educação na América Latina. A maioria destas tendências abandona a busca do embasamento filosófico na definição categorial de qualidade, ao não entendê-la como inerente a todos os fenômenos materiais. Como se sabe, a UNESCO e seus órgãos regionais, que influenciados pelos paradigmas do positivismo, do comportamentalismo-behaviorista e da pedagogia das competências, preferem uma definição conceitual através de uma forma operacional (de dimensões) e de indicadores de qualidade, numa espécie de metodologização científica sem precedência filosófica.

De outra parte, concordamos com Valdes (p.71, 2008) que alerta-nos para o fato de que a definição teórica de qualidade da educação deva ser prioritariamente, um problema social e político, e não somente pedagógico e técnico, o que quase inviabiliza uma categorização universal ou consensual da mesma. Assim, na luta entre os defensores de concepções opostas de educação do tipo: socializante versus privatizante, podemos ter uma pequena amostra do quão complexo pode ser definir um conceito de qualidade da educação. Porém, também nos alenta em buscar uma categorização teórica que possa inserir-se num projeto mais humanista e solidário de sociedade histórico-social concreta, como aquela

construída para a qualidade da educação cubana, que tem como precedente uma visão mais holística do desenvolvimento dos seres humanos: corporal, racional e emocional.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BEECH, Jason. **A Internacionalização das Políticas Educativas na América Latina**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.32-50, Jul/Dez 2009.

CORSETTI, Berenice. **A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil**. In: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa (orgs). Políticas Educacionais: elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

CORSETTI, Berenice . Uma reflexão histórica sobre o papel da UNESCO na questão do rendimento escolar: compromisso humanitário e contradições do presente. In: **VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2010a, São Luis/MA. VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. São Luís/MA : Amaury D'Ávilla, 2010, p. 1-20.

CUÉLLAR, Guadalupe Ruiz. **Reflexiones desde la experiencia mexicana em evaluación educativa**. P. 49-66. In: Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Santiago, Chile; septiembre, 2008.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990.

Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2. ed. – Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

Educação para Todos : o compromisso de Dakar. Brasília : UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2011.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade** – Revista de Ciência da Educação Centro de Estudos Educação e Sociedade, volume 30, nº 109, São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, 2009, p. 1059-1079.
GORENDER, Jacob. Estratégias dos Estados nacionais diante do processo de globalização. **Revista de Estudos Avançados da USP**, SP, nº 9 (25), 1995.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MARTINIC, Sergio. Información, participación y enfoque de derechos. In: **Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe**. Santiago, Chile; septiembre, 2008, p. 13-34.

POGGI, Margarida. Hacia la construcción de nuevas estrategias de evaluación de la calidad educativa en América Latina. In: **Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe**. Santiago, Chile; septiembre, 2008, p. 35-48.

Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Santiago, Chile; septiembre, 2008.

Relatório de monitoramento global de EPT 2005: educação para todos : o imperativo da qualidade / UNESCO ; [tradução B&C Revisão de Textos S/C Ltda.] . — São Paulo: Moderna, 2005.

ROSIPATRÓN, Verónica E. **El concepto de calidad de la educación**. UNESCO/OREALC; Santiago, Chile, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) – 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. 12ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

VALDES, Hector. Hacia una evaluación del desarrollo y formación corporal, racional y emocional del ser humano: o caso de Cuba. In: **Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe**. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Santiago, Chile; septiembre, 2008, p. 67-90.