



**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO
DA QUALIDADE EDUCATIVA EM
PERSPECTIVA INTERNACIONAL**

◆ Andrea Karla
Ferreira Nunes

◆ Eva García
Redondo

(Organizadoras)



Criação Editora

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE
EDUCATIVA EM PERSPECTIVA INTERNACIONAL

Andrea Karla Ferreira Nunes

Eva García Redondo

(Organizadoras)

ISBN 978-85-8413-486-1

DOI doi.org/10.62665/cried-978-85-8413-486-1

CONSELHO CIENTÍFICO

Ane Luíse Silva Mecenas Santos
Edvaldo Souza Couto
Ester Fraga Vilas-Boas do Nascimento
Kate Constantino de Oliveira
Itamar Freitas
Miguel André Berger

**EDITORA CRIAÇÃO
CONSELHO EDITORIAL**

Ana Maria de Menezes
Christina Bielinski Ramalho
Fábio Alves dos Santos
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza



POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA
QUALIDADE EDUCATIVA EM
PERSPECTIVA INTERNACIONAL

Andrea Karla Ferreira Nunes
Eva García Redondo
(Organizadoras)



Criação Editora
Aracaju | 2024

Copyright 2024 by
Andrea Karla Ferreira Nunes
Eva García Redondo

Grafia atualizada segundo acordo ortográfico da
Língua Portuguesa, em vigor no Brasil desde 2009.

Projeto gráfico
Adilma Menezes

Capa
Alberto Alcosa

A revisão é de responsabilidade
dos respectivos autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)
Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

N671p Nunes, Andrea Karla Ferreira; Redondo, Eva García (Org.)
Políticas de Avaliação da Qualidade Educativa em
Perspectiva Internacional. Organizadoras: Andrea Karla
Ferreira Nunes; Eva García Redondo– 1. ed. – Aracaju, SE:
Criação Editora, 2024.

194 p.;

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-8413-486-1

DOI doi.org/10.62665/cried-978-85-8413-486-1

1. Educação. 2. Avaliação. 3. Aprendizagem. 4. Edu-
cação-Europa. 5. Educação-América Latina.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadores. IV. Autores

CDD 302.5:304.8

CDU 316.324:314.742



APRESENTAÇÃO

REGILSON MACIEL BORGES

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

A obra *Políticas de Avaliação da Qualidade Educativa em perspectiva internacional*, organizada pelas professoras Andrea Karla Ferreira Nunes e Eva García Redondo, objetiva apresentar políticas educacionais de avaliação de diferentes partes do mundo a partir de seus respectivos enfoques, com destaque para as singularidades de cada região e seus principais desafios.

As discussões sobre as políticas de avaliação merecem a atenção que recebem neste trabalho; sobretudo, se considerarmos que – no cenário das experiências apresentadas na obra – a avaliação assume protagonismo nas reformas educacionais implementadas ao longo dos anos 1990 nos diferentes países. Neste contexto, a avaliação “produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 195). Segundo Dias Sobrinho (2010), essas mudanças implicam transfor-

mações que afetam não apenas a educação, mas a sociedade como um todo.

A obra organizada em duas partes – denominadas de cenários – destacam reflexões acerca do movimento das políticas de avaliação da qualidade educativa na América Latina (Cenário 1) e na Europa (Cenário 2), com a intenção de conhecer as ideias e práticas que circularam e/ou circulam no contexto educacional de países dessas regiões. As discussões apresentam contribuições, no âmbito contemporâneo, para se pensar o contexto histórico, as possibilidades, os desafios na prospecção do futuro da educação e nas singularidades de cada experiência relatada.

A primeira parte da obra discute as “Políticas de avaliação da qualidade educativa na América Latina” distribuídas em quatro capítulos que relatam as experiências sistêmicas de avaliação desenvolvida no Brasil, Cuba e Colômbia, perpassando as discussões sobre qualidade e avaliação da educação nesses países.

O primeiro capítulo deste cenário, de autoria de Regilson Maciel Borges, Mary Ângela Teixeira Brandalise e Andrea Karla Ferreira Nunes, aborda as políticas de avaliação da educação básica no Brasil, considerando um resgate histórico da inserção das políticas de avaliação no cenário da educação básica brasileira, pontuando os antecedentes do atual sistema de avaliação da educação brasileiro e seu atual estágio. Os autores partem da institucionalização da pesquisa e pela necessidade do planejamento educacional no Brasil às primeiras experiências de aferição do rendimento escolar em larga escala. Descrevem a regulamentação que deu origem ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com as alterações ocorridas desde sua criação. Encerram discutindo os desafios da avaliação em larga escala no Brasil frente ao futuro incerto.

O segundo capítulo, de autoria de Alex de Oliveira Fernandes,

María Victoria González Peña e Suzana dos Santos Gomes, traça um panorama das políticas de avaliação da educação superior desenvolvidas no Brasil e em Cuba. Os autores iniciam com a exposição sobre as políticas de avaliação da educação superior no Brasil que considera as experiências desenvolvidas desde os anos 1980. Seguem pontuando aspectos do atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), bem como destacam os limites e desafios pós mudanças no Sistema. Apresentam os marcos legais e concepções da construção do processo de avaliação institucional do Ministério da Educação Superior (MES) em Cuba. Caracterizam brevemente a qualidade da educação superior em Cuba e, por fim, descrevem o processo de avaliação institucional na educação superior cubana e seus procedimentos.

O terceiro capítulo, de autoria de Fabiano Antonio dos Santos e Tomás Sánchez Amaya, analisa o estabelecimento da cultura de avaliação – no Brasil e na Colômbia no século XX – tendo o discurso de qualidade como eixo central. Os autores discutem a instituição do estado avaliador sob o neoliberalismo, salientando que a avaliação torna-se um poder disciplinar dos valores e comportamentos que a sociedade espera. Tratam da história da avaliação no Brasil e na Colômbia com destaque para as mudanças ocorridas dos exames para a avaliação em larga escala, mostrando as similaridades e particularidades da instauração dos sistemas de avaliação no Brasil e na Colômbia. Apontam que a onda neoliberal e a implementação do estado avaliador, somados à regulamentação sobre as políticas econômicas e educacionais, possibilitaram a instalação de uma cultura de avaliação.

O quarto capítulo, de autoria de Paula Grasso Imig, retrata a avaliação da qualidade educacional no campo da educação superior na América Latina. A autora parte da discussão conceitual

sobre avaliação, apontando que a avaliação tem vários componentes que devem ser considerados, sendo assim, todo o sistema deve ser avaliado. A respeito do conceito de qualidade, entende-se como propriedade inerente a algo, cujas características permitem determinar seu valor. Em outra seção, realiza uma integração conceitual entre avaliação e qualidade, buscando demonstrar seu relacionamento dinâmico que esses conceitos têm entre si. Ressalta que a garantia da qualidade não envolve apenas aspectos técnicos, mas compreende aspectos filosóficos e éticos, assim como a avaliação é parte do processo de garantia de qualidade e não um fim em si mesmo.

A segunda parte da obra, intitulada “Políticas de avaliação da qualidade educativa na Europa”, também se encontra distribuída em quatro capítulos, que abordam as experiências de avaliação da Espanha, da França, da Itália e de Portugal. Nos capítulos, são discutidas as influências dos organismos internacionais, os métodos avaliativos usados nas avaliações, os testes como fins regulatórios e a avaliação da educação da infância.

O primeiro deles – de autoria de Eva García Redondo e David Revesado Carballares – trata da influência dos organismos internacionais na avaliação da qualidade da educação; especificamente, no desenvolvimento do sistema educativo espanhol e suas políticas. Mencionam que os organismos internacionais assumem participação efetiva na promoção e avaliação das políticas educacionais espanholas. Destacam a consolidação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) como um dos principais agentes que influenciaram as reformas dos sistemas educacionais nacionais. Salientam que a influência desses organismos é clara e marcante no desenvolvimento do sistema educacional espanhol, contribuindo, definitivamente, no futuro político da educação na Espanha.

O segundo capítulo – escrito por Lucie Copreaux – discute as particularidades da política de avaliação da qualidade da educação do sistema educacional francês, apresentando os diferentes métodos implementados para avaliar aquele sistema educativo. Explicita que a França possui um sistema educacional centralizado, no qual o Estado define as orientações e programas de ensino para o treinamento, a gestão e professores, fundamentando-se no sistema *Top Down*; para essa explicitação, a autora apresenta o histórico e os objetivos definidos pelo sistema. Ela também expõe os detalhes das avaliações do sistema educacional francês, destacando as políticas implementadas para avaliação, a avaliação de estabelecimentos públicos de ensino fundamental e secundário, a avaliação docente e a avaliação do aluno.

O terceiro capítulo – de autoria Angelo Gaudio e Cristiano Corsini – analisa o sistema nacional de avaliação implementado no sistema educacional italiano, considerando seu histórico de criação e desdobramentos ao longo do tempo. A necessidade de um Sistema Nacional de Avaliação italiano surgiu no anos 1990 durante a Conferência Nacional sobre Escolas, sendo mais tarde transformado no Instituto Nacional de Avaliação do Sistema Educativo (INVALSI). Os autores alertam para o perigo da redução da avaliação de sistemas a testes ou descobertas estatísticas unilaterais que não levam em conta os níveis iniciais, do meio ambiente, recursos existentes, inovações introduzidas, etc. Uma avaliação descontextualizada não seria útil para compreender a realidade e nem para tomar decisões políticas.

O quarto capítulo – de Carla Vilhena, António Gomes Ferreira e Luís Mota – explora a temática da qualidade e de sua avaliação no âmbito da educação da infância em Portugal, por meio da análise do discurso presente em documentos oficiais. Iniciam o texto analisando

do os discursos produzidos pela OCDE sobre educação da infância e as políticas de avaliação da qualidade, pontuam que as recomendações produzidas pela organização servem de base e decisões políticas. Os autores analisam o impacto dos discursos provenientes da OCDE nas políticas educativas relativas à educação da infância em Portugal, ressaltando que o Ministério da Educação Português tem privilegiado uma abordagem de avaliação da qualidade que considera a participação de toda a comunidade.

Com essa breve exposição dos capítulos que compõem a presente obra, reafirma-se a importância das discussões apresentadas, considerando a abrangência e o detalhamento adotados pelos autores dos textos. Nisso resulta a contribuição significativa das experiências relatadas para as pesquisas sobre avaliação educacional em uma perspectiva comparada. Fica o convite para que os leitores encontrem as singularidades, as possibilidades e os desafios que marcaram as políticas de avaliação do passado, do presente e que se direcionam para o futuro.

REFERÊNCIA

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.



PRESENTACIÓN

REGILSON MACIEL BORGES

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

La obra *Políticas de Evaluación de la Calidad Educativa en perspectiva internacional*, organizada por las profesoras Andrea Karla Ferreira Nunes y Eva García Redondo, objetiva presentar políticas educacionales de evaluación de diferentes partes del mundo, a partir de sus respectivos enfoques, con destaque para las singularidades de cada región y sus principales retos.

Las discusiones sobre las políticas de evaluación merecen la atención que reciben en este trabajo, sobre todo si consideramos que, en el escenario de las experiencias presentadas en la obra, la evaluación asume protagonismo en las reformas educacionales implementadas a lo largo de los años 1990 en los distintos países. En este contexto, la evaluación “produce cambios en los currículos, en las metodologías de enseñanza, en los conceptos y prácticas de formación, en la gestión, en las estructuras de poder, en los modelos institucionales, en las configuraciones del sistema educativo, en las políticas y prioridades de la investigación, en las nociones de pertinencia y responsabilidad social” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 195).

Según Dias Sobrinho (2010), estos cambios implican transformaciones que afectan no sólo la educación, sino la sociedad como un todo.

En esto, la obra organizada en dos partes, denominadas de escenarios, subrayan reflexiones acerca del movimiento de las políticas de evaluación de la calidad educativa en América Latina (Escenario 1) y en Europa (Escenario 2), con la intención de conocer las ideas y prácticas que circularon y/o circulan en el contexto educacional de países de estas regiones. Las discusiones presentan contribuciones, en el ámbito contemporáneo, para pensarse el contexto histórico, las posibilidades, los retos en la prospección del futuro de la educación y en las singularidades de cada experiencia relatada.

La primera parte de la obra discute las “Políticas de evaluación de la calidad educativa en América Latina”, distribuidas en cuatro capítulos que relatan las experiencias sistémicas de evaluación desarrollada en Brasil, Cuba y Colombia, pasando por las discusiones sobre calidad y evaluación de la educación en estos países.

El primer capítulo de este escenario, de autoría de Regilson Maciel Borges, Mary Ângela Teixeira Brandalise y Andrea Karla Ferreira Nunes, abarca las políticas de evaluación de la educación básica en Brasil, considerando un rescate histórico de la inserción de las políticas de evaluación en el escenario de la educación básica brasileña, puntuando los antecedentes del actual sistema de evaluación brasileño y su actual etapa. Los autores parten de la institucionalización de la investigación y por la necesidad del planeamiento educacional en Brasil a las primeras experiencias de evaluación del rendimiento escolar en amplia escala. Describen la reglamentación que dio origen al Sistema de Evaluación de Educación Básica (SAEB), con las alteraciones ocurridas desde su creación. Terminan discutiendo los retos de la evaluación en amplia escala en Brasil frente al futuro incierto.

El segundo capítulo, de autoría de Alex de Oliveira Fernandes, María Victoria González Peña y Suzana dos Santos Gomes, traza un panorama de las políticas de evaluación de la educación superior desarrolladas en Brasil y en Cuba. Los autores empiezan con la exposición sobre las políticas de evaluación de la educación superior en Brasil, que considera las experiencias desarrolladas desde los años 1980. Siguen puntuando aspectos del actual Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Sinaes), así como subrayan los límites y retos tras los cambios en el Sistema. Presentan los marcos legales y concepciones de la construcción del proceso de evaluación del Ministerio de Educación Superior (MES) en Cuba. Caracterizan brevemente la calidad de la educación superior en Cuba y, al fin, describen el proceso de evaluación institucional en la educación superior cubana y sus procedimientos.

El tercer capítulo, de autoría de Fabiano Antonio dos Santos y Tomás Sánchez Amaya, analiza el establecimiento de la cultura de evaluación en Brasil y en Colombia en el siglo XX, con el discurso de calidad como eje central. Discuten la institución del estado evaluador bajo el neoliberalismo, subrayando que la evaluación se vuelve un poder disciplinario de los valores y comportamientos que la sociedad espera. Tratan de la historia de la evaluación en Brasil y en Colombia con destaque a los cambios ocurridos en los exámenes para la evaluación en amplia escala, mostrando las similitudes y particularidades de la instauración de los sistemas de evaluación en Brasil y Colombia. Señalan que la ola neoliberal y la implementación del estado evaluador, sumados a la reglamentación sobre las políticas económicas y educacionales, posibilitaron la instalación de una cultura de evaluación.

El cuarto capítulo, de autoría de Paula Grasso Imig, retrata la evaluación de la calidad educacional en el campo de la educación su-

perior en América Latina. La autora parte de la discusión conceptual sobre evaluación, señalando que la evaluación tiene varios componentes que deben considerarse, de forma que todo el sistema debe ser evaluado. Respecto al concepto de calidad, se entiende como propiedad inherente a algo, cuyas características permiten determinar su valor. En otra sección, realiza una integración conceptual entre evaluación y calidad, buscando demostrar la relación dinámica que estos conceptos tienen entre sí. Subraya que la garantía de la calidad no involucra sólo aspectos técnicos, sino comprende aspectos filosóficos y éticos, así como la evaluación es parte del proceso de garantía de calidad y no tiene un fin en sí mismo.

La segunda parte de la obra, intitulada “Políticas de evaluación de la calidad educativa en Europa”, también se encuentra distribuida en cuatro capítulos, que abarcan las experiencias de evaluación en España, Francia, Italia y Portugal. En los capítulos, se discuten las influencias de los organismos internacionales, los métodos evaluativos utilizados en las evaluaciones, los exámenes como fines regulatorios y la evaluación de la educación de la infancia.

El primer de ellos, de autoría de Eva García Redondo y David Revesado Carballares, trata de la influencia de los organismos internacionales en la evaluación de la calidad de la educación, específicamente, en el desarrollo del sistema educativo español y sus políticas. Mencionan que los organismos internacionales asumen participación efectiva en la promoción y evaluación de las políticas educacionales españolas. Subrayan la consolidación de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OECD) como uno de los principales agentes que influenciaron las reformas de los sistemas educacionales nacionales. Resaltan que la influencia de estos organismos es clara y marcante en el desarrollo del sistema educacional español, contribuyendo, definitivamente, al futuro político de la educación en España.

El segundo capítulo, de autoría de Lucie Copreaux, discute las particularidades de la política de evaluación de la calidad de la educación del sistema educacional francés, presentando los distintos métodos implementados para evaluar aquel sistema educativo. Explicita que Francia posee un sistema educacional centralizado, en el que el Estado define las orientaciones y programas de enseñanza para el entrenamiento, gestión y profesores, basándose en el sistema *Top Down*. Para esta explicitación, la autora presenta el histórico y los objetivos definidos por el sistema. Expone los detalles de las evaluaciones del sistema educacional francés, subrayando las políticas implementadas para evaluación, evaluación de establecimientos públicos de enseñanza fundamental y secundaria, la evaluación docente y evaluación del alumno.

El tercer capítulo, de autoría de Angelo Gaudio y Cristiano Corini, analiza el sistema nacional de evaluación implementado en el sistema educacional italiano, considerando su histórico de creación y despliegue a lo largo del tiempo. La necesidad de un Sistema Nacional de Evaluación italiano surgió en los años 1990 durante la Conferencia Nacional sobre Escuelas, más tarde convertido en el Instituto Nacional de Evaluación del Sistema Educativo (INVALSI). Los autores advierten para el peligro de la reducción de la evaluación de sistemas a pruebas o descubiertas estadísticas unilaterales que no tienen en cuenta los niveles iniciales, del medio ambiente, recursos existentes, innovaciones introducidas, etc. Una evaluación descontextualizada no sería útil para comprender la realidad ni para tomar decisiones políticas.

El cuarto capítulo, de autoría de Carla Vilhena, António Gomes Ferreira y Luís Mota, explora la temática de la calidad y de su evaluación en el ámbito de la educación de la infancia en Portugal, por medio del análisis del discurso presente en documentos oficiales.

Empiezan el texto analizando los discursos producidos por OECD sobre educación de la infancia y las políticas de evaluación de la calidad. Puntúan que las recomendaciones producidas por la organización sirven de base de decisiones políticas. Analizan el impacto de los discursos provenientes de OECD en las políticas educativas relativas a la educación de la infancia en Portugal, subrayando que el Ministerio de Educación Portugués ha privilegiado un abordaje de evaluación de la calidad que considera la participación de toda la comunidad.

Con esta breve exposición de los capítulos que componen la presente obra, se reafirma la importancia de las discusiones presentadas, considerando el alcance y profundización adoptados por los autores de los textos. En esto resulta la contribución significativa de las experiencias relatadas para las investigaciones sobre evaluación educacional en una perspectiva comparada. Se les invita a los lectores a que encuentren las singularidades, las posibilidades y retos que marcaron las políticas de evaluación del pasado, del presente y que se direccionan hacia el futuro.

REFERENCIA

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.



PRESENTATION

REGILSON MACIEL BORGES

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

“**E**ducational Quality Evaluation Policies from an international perspective”, a report organized by Professors Andrea Karla Ferreira Nunes and Eva García Redondo, proposes to present educational evaluation policies in different parts of the world from their specific approaches, especially regarding their singularities and the main challenges found in each region.

Discussions concerning evaluation policies deserve the attention this study confers to them, chiefly if we consider that, within the scenario of experiences presented here, evaluation is center stage among the educational reforms implemented throughout the 1990s in different nations. After all, evaluation “produces change in curriculum, teaching methodologies, concepts and practices in education, management, power structures, institutional models, educational system configurations, research policies and priorities, notions of belonging and social responsibility (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 195). According to Dias Sobrinho (2010), these changes involve transformations that affect not only education but also society as a whole.

Having said that, this work, organized in two parts called scenarios, highlights reflections concerning the development of evaluation policies on education quality in Latin America (Scenario 1) and Europe (Scenario 2), with the aim of shedding light on ideas and practices that once circulated and/or still circulate in the educational context of the countries in these regions. The discussions clarify the status of our current conditions with reflections on the historical context, the possibilities, the challenges brought up for future prospects for education and the singularity of each experience narrated.

The first part of the study discusses “Educational Quality Evaluation Policies in Latin America” and is divided into four chapters that narrate the systemic experiences of evaluation developed in Brazil, Cuba and Colombia, traversing discussions on the quality and assessment of education in these countries.

The first chapter in this scenario is by Regilson Maciel Borges, Mary Ângela Teixeira Brandalise and Andrea Karla Ferreira Nunes and addresses the evaluation policies of primary education in Brazil. It focuses on the historical recovery of evaluation policies within the scenario of primary education in Brazil, emphasizing the background of the current evaluation system of Brazilian education where it now stands. The authors begin with the institutionalization of research and the need for educational planning in this nation, following with the early experiences in large scale assessment in school performance. The legislation that led to the Evaluation System for Primary Education (SAEB) is described, specifying the alterations that occurred from its start. The chapter closes with a discussion about the challenges of large-scale evaluation in Brazil when considering an uncertain future.

The second chapter, by Alex de Oliveira Fernandes, María Victoria González Peña and Suzana dos Santos Gomes, describes a

panorama of evaluation policies for higher education developed in Brazil and Cuba. The authors begin with an account of evaluation policies for higher education in Brazil considering experiences that began in the 1980s. This is followed by clarifications of aspects of the current National System of Evaluation of Higher Education (Sinaes) and elucidations on the limits and challenges of the System after having gone through changes. Legal frameworks and concepts regarding the development of the institutional evaluation process of the Ministry of Higher Education (MES) in Cuba are presented. The quality of higher education in Cuba is described and, lastly, the process of institutional evaluation of higher education in Cuba and its procedures are outlined.

The third chapter, by Fabiano Antonio dos Santos and Tomás Sánchez Amaya, analyzes the establishment of a culture of evaluation in Brazil and Colombia in the 20th century, with arguments concerning quality as a central axis. The establishment of an evaluative state under neoliberalism is discussed, pointing out that evaluation then took on the disciplinary power to sustain the values and behaviors expected by society. The history of evaluation in Brazil and Colombia is addressed, highlighting the changes that took place, from exams to large-scale evaluation, demonstrating the similarities and particularities of the instatement of the evaluation systems in these countries. The authors point out that the neoliberal wave and the implementation of the evaluative state, added to the regulation of economic and educational policies, enabled the installation of a culture of evaluation.

The fourth chapter, by Paula Grasso Imig, portrays educational quality evaluation in higher education in Latin America. The author begins with a conceptual discussion about evaluation, stating that there are several components that must be taken into account and,

hence, that the entire system must be evaluated. The concept of quality is understood as the inherent property that something possesses, whose characteristics enable its value to be determined. In another section, a conceptual integration between evaluation and quality is carried out to demonstrate the dynamic relationship between these concepts. The author emphasizes that the assurance of quality does not only involve technical aspects but also philosophical and ethical ones; in like manner, evaluation is a part of the process that guarantees quality and not an end in itself.

The second part of the book has the title “Educational Quality Evaluation Policies in Europe” and is also divided into four chapters that address the evaluation experiences in Spain, France, Italy and Portugal. The chapters focus on the influence of international agencies, the evaluative methods used in assessments, tests as regulatory goals, and the evaluation of early childhood education.

The first chapter is by Eva García Redondo and David Revesado Carballares and addresses the influence of international agencies on educational quality evaluation or, more specifically, on the development of the Spanish educational system and its policies. The active role that international agencies have had in the promotion and evaluation of Spain’s educational policies is described. Furthermore, the consolidation of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) as one of the main agencies influencing the reform of the national educational systems is brought to the foreground. The authors point out that the influence of these agencies is clear and significant in the development of the educational system in Spain and has definitely contributed to the political future of education in the country.

The second chapter, by Lucie Copreaux, discusses the specificities of the educational quality evaluation policy of the French edu-

cational system by presenting the different methods implemented in its evaluation. The author explains that in France the educational system is centralized, hence the State defines educational guidelines and programs for teacher training and management based on the Top-Down system, and presents the history and aims defined by the system. Details regarding the evaluation of the French educational system are described, with emphasis on policies implemented for evaluation in general, the assessment of primary and secondary public schools, as well as teacher and student evaluation.

The third chapter, by Angelo Gaudio and Cristiano Corsini, analyzes the national evaluation system implemented for the Italian educational system, describing its history and development, as well as what has unfolded throughout the years. The demand for a National Evaluation System in Italy emerged in the 1990s during the National Conference on Schools. This later became the National Institute for the Evaluation of the Educational System (INVALSI). The authors raise some red flags concerning the dangers of reducing system evaluations to tests or unilateral statistical discoveries that do not take into account early stages, the environment, existing recourses, innovations that have already been introduced, etc. A decontextualized evaluation is neither effective for the understanding of reality nor in the elaboration of political decisions.

The fourth chapter, by Carla Vilhena, António Gomes Ferreira and Luís Mota, explores the topic of quality and its evaluation in early childhood education in Portugal by analyzing the discourse found in official documents. The text begins with the OECD discourse regarding early childhood education and the evaluation policies on quality. They point out that the recommendations elaborated by the organization are the basis for political decisions. The impact of OECD discourses on educational policies related to childhood edu-

cation in Portugal are analyzed, emphasizing that the Ministry of Education in Portugal has favored an approach to quality evaluation that considers the participation of the entire community.

With this brief description of chapters, the importance of the discussions presented here are reiterated, especially when we consider the breadth and detail adopted by the authors. The result is that the experiences reported are important contributions for research on educational evaluation from a comparative perspective. I therefore encourage readers to find the singularities, possibilities and challenges that distinguish the evaluation policies of the past and present and that are now advancing towards the future.

I hope everyone enjoys reading this book!

REFERENCIA

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

Sumário

APRESENTAÇÃO	5
PRESENTACIÓN	11
PRESENTATION.....	17
Regilson Maciel Borges	
CENÁRIO 1	
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA	
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: ENTRE CENÁRIOS DO PASSADO E FUTUROS INCERTOS.....	27
Regilson Maciel Borges	
Mary Ângela Teixeira Brandalise	
Andrea Karla Ferreira Nunes	
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E EM CUBA	49
Alex de Oliveira Fernandes	
María Victoria González Peña	
Suzana dos Santos Gomes	
LA INSTAURACIÓN DE UNA CULTURA DE LA EVALUACIÓN EN BRASIL Y COLOMBIA: EL DISCURSO DE LA CALIDAD EDUCATIVA COMO TELÓN DE FONDO	73
Fabiano Antonio dos Santos	
Tomás Sánchez Amaya	
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL ÁMBITO SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA. UNA INTEGRACIÓN CONCEPTUAL NECESARIA PARA COMPRENDER ESTA TEMÁTICA.....	95
Paula Grasso Imig	

CENÁRIO 2

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EDUCATIVA NA EUROPA

LA INFLUENCIA DE LOS ORGANISMOS SUPRANACIONALES EN LA EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. UNA VISIÓN DESDE ESPAÑA 111

Eva García Redondo

David Revesado Carballares

POLITIQUE D'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION EN FRANCE..... 127

Lucie Copreaux

CULTURE ITALIANE DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA- DOTTRINE E PRASSI.
1990-2020143

Angelo Gaudio

Cristiano Corsini

A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA..... 167

Carla Vilhena

António Gomes Ferreira

Luís Mota

SOBRE AUTORES..... 185



CENÁRIO 1

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE
EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA**



doi.org/10.62665/cried-978-85-8413-486-1_001

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: ENTRE CENÁRIOS DO PASSADO E FUTUROS INCERTOS

REGILSON MACIEL BORGES

Universidade Federal de Lavras – UFLA

E-mail: regilson.borges@ufla.br

MARY ÂNGELA TEIXEIRA BRANDALISE

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

E-mail: marybrandalise@uol.com.br

ANDREA KARLA FERREIRA NUNES

Universidade Tiradentes – Unit

E-mail: andreaknunes@gmail.com

Este capítulo apresenta um resgate histórico da inserção das políticas de avaliação no cenário da educação básica brasileira, pontuando os antecedentes do atual sistema de avaliação e seu atual estágio. Destaca-se – inicialmente – a forte ênfase das medidas estatísticas na pesquisa educacional às primeiras experiências que passaram a aferir o rendimento de alunos de alguns estados brasileiros. Em seguida, descreve-se a regulamentação que institucionalizou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com as alterações ocorridas ao longo do tempo. Por fim, apresentam os desafios da avaliação em tempos de futuros incertos.

ANTECEDENTES DO SAEB: DAS MEDIDAS ESTATÍSTICAS ÀS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE AFERIÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

O interesse do Estado brasileiro pela avaliação teve início, nos anos 1930 a 1940, conforme assinala Freitas (2007): esse período é marcado pela institucionalização da pesquisa e pela necessidade do planejamento educacional. Segundo a autora, “os motivos para ‘medir, avaliar e informar’ foram enunciados em termos de necessidade e importância de o Estado conferir e verificar resultados ante os objetivos da educação nacional [...]” (FREITAS, 2007, p. 52), ficando denominado pela autora como “emergência da ‘medida-avaliação’ na pesquisa em educação”.

A respeito disso, Horta Neto (2007, p. 1) destaca a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – em 1934 – que coordenava os trabalhos da Diretoria Geral de Informações Estatísticas e Divulgação, cuja responsabilidade era “os levantamentos atinentes aos fatos educacionais, culturais e médicos sanitários”. Na sequência, o autor aponta ainda a criação do Instituto Nacional de Pedagogia – em 1937, “destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino nos seus diferentes aspectos” e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) – no mesmo ano, “com a atribuição de funcionar como ‘centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde’” (HORTA NETO, 2007, p. 1).

A partir dos anos 1950, Freitas (2007, p. 10) aponta que há “um deslocamento do enfoque da pesquisa centrada nos indivíduos para a própria educação escolar [...]”, conforme ressalta:

Nesse período, foram realizados levantamentos surveys e inquéritos que mapearam a administração das redes de escolas, informaram sobre a situação de funcionamento das escolas, sobre resultados quantitativos do ensino (índices de aprovação, repetência, matrícula e evasão) e sobre as relações entre escola e realidade local [...] (FREITAS, 2007, p. 14).

Esse deslocamento do enfoque da pesquisa significou a passagem da “emergência da medida-avaliação” para “medir, avaliar e informar”, na qual os diagnósticos tinham a intenção “de que o Estado central, em lugar de acentuar a regulação, pudesse fornecer ‘indicações e sugestões’ para a qualificação da expansão do atendimento, da administração e do ensino” (FREITAS, 2007, p. 52). Dessa forma, mantinha-se a situação de levantamentos de dados estatísticos da educação que passaram a ser associados ao planejamento educacional. Assim,

No período 1964-1984, os motivos ‘medir, avaliar e informar’, decorrentes da lógica técnica e econômica que orientou o planejamento centralizado do desenvolvimento nacional, ressaltavam a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional no país. Desde a primeira metade dos anos 1980, os motivos declarados reportaram-se às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no país. (Freitas, 2007, p.52)

A criação de uma cultura de avaliação que aponta para uma emergência da avaliação em larga escala na regulação da educação básica brasileira tem sua origem nas “primeiras experiências de aferição do rendimento escolar” realizadas “nos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, nos anos de 1981, 1982 e 1985 [...]” (FREITAS, 2007, p. 25). Segundo essa autora (p. 35), “esse conjunto de estudos avaliativos, surgidos ao longo dos anos de 1980, revela o crescente interesse pelos temas qualidade do ensino, desempenho escolar, avaliação externa, avaliação de sistemas e informação educacional”.

Os resultados desses levantamentos foram apresentados em estudos realizados a época sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL/1980), a Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º grau da Rede Pública de vários estados brasileiros (1987) e a Avaliação do Rendimento Escolar de Alunos da 3ª Série do 2º Grau da rede pública e privada de quatro cidades do país (1987) (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991; VIANNA, 1991; 1995; 2002).

O EDURURAL foi um projeto planejado – em 1977 – a partir de propostas decorrentes de entendimentos e compromissos assumidos por técnicos de Secretarias de Educação e do Ministério da Educação e Cultura. O programa privilegiava a melhoria do ensino rural por intermédio de uma série de ações que deveriam levar à capacita-

ção pessoal, à assistência técnica e à produção de material didático. A pesquisa consistiu num estudo transversal, com coleta de dados realizados em 1981, 1983 e 1985, nos Estados do Piauí, Pernambuco e Ceará, por intermédio de provas de Português e Matemática, aplicadas a crianças de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, em 603 escolas rurais (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991).

Gatti, Vianna e Davis (1991) mencionam que, para a implementação do EDURURAL em território nacional, foram necessários estudos experimentais em fases distintas: a primeira foi aplicada a dez cidades – Belém, São Luís, Natal, Recife, Aracaju, Belo Horizonte, Niterói, Florianópolis, Cuiabá e Brasília (VIANNA; GATTI, 1988). A segunda fase foi aplicada a 20 cidades de dez estados – Santarém e Castanhal (Pará), Imperatriz e São José do Ribamar (Maranhão), Mossoró e Currais Novos (Rio Grande do Norte), Caruaru e Timbaúba (Pernambuco), Estância e Itabaiana (Sergipe), Volta Redonda e Campos (Rio de Janeiro), Montes Claros e Barbacena (Minas Gerais), Blumenau e Criciúma (Santa Catarina), Rondonópolis e Sinop (Mato Grosso), Plano Piloto e Taguatinga (Brasília) (VIANNA, 1989a). A terceira fase foi aplicada a 39 cidades de 15 estados – Manaus, Tefé e Parintins (Amazonas), Macapá (Amapá), Rio Branco (Acre), Porto Velho (Rondônia), Teresina, Floriano e Parnaíba (Piauí), Fortaleza, Sobral e Crato (Ceará), João Pessoa, Campina Grande e Patos (Paraíba), Maceió, Palmeira dos Índios e Penedo (Alagoas), Salvador, Jacobina e Vitória da Conquista (Bahia), Vitória, Cachoeiro de Itapemirim e Colatina (Espírito Santo), São Paulo, Ribeirão Preto e Marília (São Paulo), Curitiba, Maringá e Cascavel (Paraná), Porto Alegre, Santa Maria e Pelotas (Rio Grande do Sul), Goiânia, Jataí e Ceres (Goiás), Campo Grande, Ponta Porã e Corumbá (Mato Grosso do Sul) (VIANNA, 1989b).

O programa de Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º grau da Rede Pública de vários estados brasileiros foi criado em

1987 por iniciativa do Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a fim de subsidiar as Secretarias de Estado de Educação com informações sobre problemas de aprendizagem escolar. A proposta também pretendia – indiretamente – um maior envolvimento das Secretarias de Educação com as questões de avaliação em todo o sistema (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991). A avaliação realizada objetivava identificar pontos curriculares críticos, verificar o desempenho em aspectos cognitivos básicos, e subsidiar os professores para recuperação de seus alunos em aspectos básicos do currículo escolar (VIANNA, 1995).

Ainda na década de 1980, um novo projeto de avaliação a nível nacional foi realizado por intermédio da Secretaria de Ensino do 2º Grau, do Ministério da Educação, com apoio do Banco Mundial em colaboração da Fundação Carlos Chagas, trata-se da Avaliação do Rendimento Escolar de Alunos da 3ª Série do 2º Grau da rede pública e privada de quatro cidades do país. A pesquisa buscou levantar elementos sobre uma amostra de alunos da 3ª série do 2º grau, da rede pública e privada, para uma melhor compreensão dos problemas que afetavam esse nível de escolaridade. A amostra incluiu Escolas Técnicas Federais, Escolas Estaduais, Escolas Particulares, Escolas Oficiais e Particulares com habilitação Magistério e escolas de formação profissional industrial (SENAI) de quatro cidades brasileiras, Fortaleza, Salvador, São Paulo e Curitiba (VIANNA, 1991).

Os trabalhos explicitam o percurso das experiências de avaliação realizadas, descrevendo a trajetória metodológica e os resultados das avaliações implementadas nos programas e projetos, considerando que os autores desses estudos participaram ativamente na elaboração e execução do EDURURAL e da Avaliação do Rendimento em escolas de 1º grau da rede pública. Freitas (2007) ressalta que a experiência desses estudos sobre o rendimento escolar e o desempenho dos sistemas edu-

cacionais possibilitaram, no final dos anos 1980, o delineamento de um Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP) que – segundo a autora – foi o desenho preliminar do que viria a ser o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nos anos de 1990.

O SAEP foi aplicado em novembro de 1988, “com instrumentos elaborados pela Fundação Carlos Chagas”, cuja análise envolveu professores “[...] na identificação dos conteúdos que eles desenvolviam na sala de aula e colaboraram na elaboração de itens [...]” (BONAMINO, 2013, n.p.). Segundo Bonamino e Franco (1999, p. 110), o intuito de aplicação do SAEP foi “testar a pertinência e a adequação de instrumentos e procedimentos”; entretanto, os autores destacam que “dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, que só pôde deslanchar em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica alocou recursos necessários” que viabilizaram a realização do “primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico”.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB): ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

A regulamentação da Avaliação da Educação Básica brasileira teve origem com a medida provisória n.º 661/94, e consequente, alteração da lei n.º 4.024/61, reeditada sob o n.º 711 em 17/11/1994, e novamente na de n.º 765, em 16/12/1994; sob essa última, ocorreu a institucionalização do Saeb, com a emissão da portaria n.º 1.795, de 27/12/1994 pelo MEC. No entanto, ao longo do ano de 1995, foram realizadas no texto da medida provisória 765/94 novas alterações¹.

1 Segundo Freitas (2007), o mesmo texto da medida provisória n.º 765/94 foi reeditado pelas medidas n.º 830, n.º 891, n.º 938, de janeiro, fevereiro e março de 1995, respectivamente. Modificações e alterações foram inseridas nas reedições de n.º 967, de 13 de abril de 1995; n.º 992, de 12 de maio de 1995; e n.º 109, de 28 de agosto de 1995.

Desde a sua criação, o Saeb traz consigo a ideia de sistema, atendendo à necessidade de monitoramento e avaliação da eficácia das políticas educacionais brasileiras com o objetivo de desencadear a avaliação em larga escala. Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira² (INEP) coube – desde a década de 1990 – prover condições de funcionamento para coleta, processamento e constituição das bases de dados para a realização da Avaliação da Educação Básica brasileira.

Ao longo de suas edições, o Saeb foi objeto de discussões estudos e pesquisas voltadas ao seu aperfeiçoamento para superação de problemas técnicos quanto ao processo de amostragem das escolas, à modelagem das provas, aos temas e conteúdos dos itens e sua validade, à divulgação e apropriação dos resultados nos diferentes níveis de gestão do sistema e aos professores. (GATTI, 2013).

Além disso o Saeb foi sofrendo alterações, tanto em seu público-alvo como nas disciplinas avaliadas em seus testes. O site do Inep aponta que – nas edições de 1997 e 1999 – seu público-alvo foi formado por alunos matriculados nas 4^a e 8^a séries e foram avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os alunos do 3^o ano do Ensino Médio, por sua vez, foram avaliados, além dos conhecimentos nessas três disciplinas, também nas disciplinas de História e Geografia. A partir de 2001, somente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática foram objeto de avaliação no Saeb.

Em 2005, com a Portaria nº 931, de 21/03/ 2005, o Saeb passou a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (ANRESC), esta última também conhecida como Prova Brasil.

² INEP: <https://www.gov.br/inep/>

Em seu parágrafo segundo, a Portaria estabelece como objetivos gerais da ANRESC: a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão de ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares (BRASIL, 2005, p. 17).

Os objetivos traçados deixavam clara a intenção de análise do nível de qualidade e equidade do ensino ofertado na Educação Básica por meio da coleta de informações sistemáticas a respeito das escolas avaliadas.

Em abril de 2007, pelo decreto presidencial nº 6.094, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que se constitui num indicador resultante de dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenhos das avaliações.

O Ideb é calculado a partir dos dados de aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e nas médias de desempenho no Saeb, considerado um “importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação e uma ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para educação básica, que tem como meta para 2022, alcançar a média 6”. (INEP, 2023).

É possível dispor de um valor do Ideb para o país como um todo, para cada Estado, Município e Escola. No entanto, muitas questões e críticas se colocam sobre esse indicador elevado à categoria de carro-chefe das políticas educacionais brasileiras, por desconsideram

outros aspectos do processo formativo dos estudantes não contemplados na sua formulação.

Cabe destacar que somente em 2011, na Portaria n.º 149 – de 16/06/2011 – foram estabelecidos os objetivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica, os quais se repetem nas portarias publicadas sobre o tema, nos anos de 2013 e 2015.

Art. 2º. Constituem objetivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica:

I. Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas;

II. Identificar problemas e diferenças regionais na Educação Básica;

III. Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes;

IV. Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade, uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;

V. Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa;

VI. Aplicar testes de Matemática e de Língua Portuguesa, com foco em resolução de problemas e em leitura respectivamente, definidos nas Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica;

VII. Produzir informações sobre o desempenho dos estudantes, assim como sobre as condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito das redes de ensino e unidades escolares;

VIII. Fornecer dados para cálculo do IDEB;

IX. Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiras;

X. Manter a construção de séries históricas, permitindo comparabilidade entre anos e entre séries escolares (BRASIL, 2011, p. 24).

Com estes objetivos postos, ficou clara a intensão de produzir um indicador sobre a qualidade do ensino que é ofertado no país, com o intuito de diagnosticar o sistema educacional brasileiro, ao promover as avaliações com o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Também contribuir para melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino ofertado nas esferas municipal, estadual e federal.

A Portaria nº 482 – de 7/06/2013 – inseriu a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) também como avaliação integrante do Saeb que, à época, passou a ser constituído pelas três avaliações externas em larga escala, a saber: a) a ANEB, que avaliava, a cada dois anos, uma amostra dos/as alunos/as regularmente matriculados/as no 5º e 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, das escolas públicas e privadas localizadas em áreas urbanas e rurais do país; b) a ANRESC, também conhecida como Prova Brasil: avaliação censitária, também realizada a cada dois anos, dos/as alunos/as do 5º e 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas municipais, estaduais e federais que possuíam, no mínimo, 20 alunos/as matriculados/as por escola; c) a ANA: inicialmente, se constituía em avaliação censitária dos/as alunos/as do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas do país, realizada anualmente. Em 2018, passou a avaliar o 2º ano do ensino fundamental, através da Portaria nº 1.100, de 26/12/2018. Seu objetivo era avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. (BRASIL, 2018).

Em 2019, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixaram de existir, e todas as avaliações passaram a ser identificadas pelo nome Saeb, conhecida como “Novo Saeb”.

O Saeb passou a integrar a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, juntamente com Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Encceja; e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) conforme decreto presidencial de 9.432, de 29 de junho de 2018.

Para cumprimento da Política foram instituídas normas complementares pela Portaria nº 458, de 05/05/2020, publicada no diário oficial da União Nº 85, 6/05/2020, a ser realizado pela União, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, para coleta de dados junto aos sistemas de ensino e às escolas públicas e privadas brasileiras.

No Artigo 6º da referida portaria estão definidos os objetivos atuais do Saeb. São eles:

- I - construir uma cultura avaliativa, ao oferecer à sociedade, de forma transparente, informações sobre o processo de ensino-aprendizagem em cada escola, comparáveis em nível nacional, anualmente e com resultados em tempo hábil, para permitir intervenções pedagógicas de professores e demais integrantes da comunidade escolar;
- II - produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento de séries históricas;
- III - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no País em seus diversos níveis governamentais;
- IV - subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e
- V - desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, por meio de intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa, bem como de servidores do Inep,

docentes e gestores da educação de todos os entes envolvidos.
(BRASIL, 2020).

A partir dessa normativa, as sete dimensões do Saeb definidas para avaliação da Educação Básica passaram a ser: atendimento escolar; ensino e aprendizagem; investimento; profissionais da educação; gestão; equidade; cidadania, direitos humanos e valores.

Ainda, a Portaria nº 458, de 05/05/2020 definiu em seu Art. 8º a realização anual das avaliações, com caráter censitário e aplicações de provas e questionários digitais para “aferir o domínio das competências e habilidades esperadas ao longo da educação básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais”, bem como as demais dimensões da avaliação, em todas as etapas da Educação Básica, tendo, como público alvo, todos os alunos de escolas públicas e privadas.

Para o Saeb 2021, as normativas definidas em 2020 deveriam ser seguidas, porém devido aos efeitos da pandemia da Covi19 na educação a realização das avaliações foi questionada pelo ministério da Educação (MEC) devido à segurança dos alunos e professores, à falta de orçamento e ao risco da abstenção elevado devido ao contexto pandêmico. Ao mesmo tempo, intensificaram os conflitos entre o INEP e o Ministério da Educação devido à interferência ideológica no órgão e a sucessivas trocas de comando no MEC, à época.

No entanto, por meio da Portaria nº 250, de 5/07/2021 o MEC estabeleceu as diretrizes para realização do Saeb /2021. A proposta foi que a avaliação fosse realizada nos mesmos moldes da edição de 2019; que fosse censitária para os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e amostral para o 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com aplicação dos questionários digitais para gestores das

secretarias de educação, diretores, professores e alunos, com aplicação dos testes conforme descrito a seguir:

– Testes de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas para uma amostra de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental, tomando por referência Matrizes de Referência elaboradas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular., de 2017.

–Testes de Língua Portuguesa e Matemática para uma amostra de estudantes de 2º ano do Ensino Fundamental, tomando por referência Matrizes e Referência elaboradas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular de 2017 e Testes de Língua Portuguesa e Matemática para estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª e 4ª séries do Ensino Médio. (Brasil,2019)

Em 2023, com a mudança da presidência da república do Brasil, a nova equipe do MEC/INEP estabeleceu as diretrizes para realização do Saeb pela Portaria nº 267, de 21/062023, as quais estão sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Aplicações dos testes cognitivos e questionários do Saeb 2023*

Etapa Avaliada	Testes cognitivos	Questionários	Tipo de pesquisa	Matriz de referência utilizada nos testes
Educação Infantil	Não há	Diretor Professor	Amostrал	2018
2º ano EF	Língua Portuguesa e Matemática	Diretor Professor	Amostrал	2018 (alinhada à BNCC)
5º ano EF	Língua Portuguesa e Matemática	Diretor Professor Aluno	Cobertura censitária das escolas públicas e amostrал das escolas privadas	2001
5º ano EF	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	Professor	Amostrал	2018 (alinhada à BNCC)
9º ano EF	Língua Portuguesa e Matemática	Diretor Professor Aluno	Cobertura censitária das escolas públicas e amostrал das escolas privadas	2001
9º ano EF	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	Professor	Amostrал	2018 (alinhada à BNCC)

3ª/4ª série EM	Língua Portuguesa e Matemática	Diretor Professor Aluno	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas	2001
Todas	-	Secretaria Municipal de Educação	Censitária	2018

Fonte: Adaptado de Brasil, 2023

Nota: O Saeb foi aplicado em outubro de 2023,

A síntese apresentada no Quadro 1 revela que a Avaliação da Educação Básica brasileira será realizada desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com aplicação de testes para os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Para as 3ª e 4ª séries os testes serão para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A pesquisa terá caráter amostral e censitário, conforme cada nível da educação básica e rede de ensino pública ou privada.

Na exposição apresentada nesta seção, buscou-se descrever o movimento da avaliação educacional em larga escala que ocorreu no Brasil, nas últimas décadas, com destaque para os aspectos normativos e históricos considerados mais marcantes da implantação e desenvolvimento do Saeb. Na próxima seção, as implicações e os efeitos das avaliações em larga escala nas políticas educacionais, nos sistemas de ensino, nas escolas, no trabalho docente e na aprendizagem dos alunos serão objeto de discussão.

E OS FUTUROS INCERTOS

Considerando as sete dimensões do Saeb percebe-se que para além de uma avaliação em larga escala, o que se constata é o sentido da Educação, entendida como “ato complexo” (MORIN, 2005) que traz na transversalidade os sentidos dos discursos quanto ao con-

ceito de aprender e (re)construir o conhecimento. Neste sentido, o ato avaliativo permite identificar e provocar reações que articulam, contextualizam e religam saberes.

Os movimentos que o Brasil vem realizando ao longo dos anos (final do Século XX e início do Século XXI) a partir das avaliações em larga escala ressalta a partir dos documentos orientadores a indicação da utilização dos dados para o planejamento, monitoramento e formação dos envolvidos no processo, contudo, os resultados por vezes são utilizados para ranquear. O entendimento de classificação termina por distorcer o sentido da avaliação no processo formativo, visto que os resultados de uma avaliação são pontos de partida para fomentar estratégias que identifiquem fragilidades e ações contundentes no âmbito educacional num esforço coletivo.

É sabido que os resultados dos do Saeb contribuem para perceber os movimentos das escolas e da gestão; contudo, há um lugar que merece atenção: o tempo para compreender os resultados, visto que, para além de dados estatísticos, estamos tratando da aprendizagem e formação dos estudantes.

Uma aprendizagem que movimente constructos teóricos de base epistêmica, pois os planejamentos, as estratégias e as avaliações formativas extrapolam atos aligeirados de reflexões estatísticas. Este lugar na educação necessita de degustação (ALVES, 2000), bem como compreensão crítica reflexiva daqueles que estão envolvidos diretamente com o ato de compartilhar o conhecimento.

O processo pandêmico (COVID 19) e seus deslocamentos em entender as situações cotidianas permitiram desnudar aquilo que já sabíamos: a educação precisa de atenção. No Brasil, no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2015) meta 9, há indicação da erradicação ao analfabetismo absoluto e redução em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Isso demonstra o quanto se precisa fazer pela Educação

Básica, fato que saiu dos discursos isolados e mostrara que os nossos estudantes já tinham dificuldades de aprender antes mesmo da pandemia.

A avaliação do Saeb apresenta informações relevantes para a gestão, sendo um instrumento de coleta de dados que evidencia processo de ensino-aprendizagem e tem a função de monitorar e verificar o direito à educação com o padrão de qualidade que é garantido pela legislação nacional. No entanto, a rapidez em compartilhar as informações na forma midiática por parte dos estados, premiando escolas, termina por deslocar o foco para o essencial no âmbito educacional, o tempo e espaço necessários para o fomento da aprendizagem.

Neste sentido, deve-se entender que as questões utilizadas no processo da avaliação do Saeb são formuladas a partir de descritores, indicados por níveis e escalas de aprendizagem, considerando uma matriz de referência que estão vinculados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este entendimento de organização de um item de avaliação, pressupõem movimentos teóricos, de aplicação e problematização. Então, quando se avalia e se tem um resultado, o que está em destaque é a aprendizagem consolidada pelo estudante.

Dessa forma, a gestão educacional, a gestão escolar e sua equipe pedagógica precisam entender que os dados advindos do processo de avaliação em larga escala do Saeb estão vinculados ao ato do conhecimento estudantil e seu processo formativo. Conduzir a leitura dos resultados a um olhar formativo fará toda a diferença, pois o movimento de apropriação precisa de tempo, de entender os percursos e redirecionar linhas de atuação na gestão, nas práticas pedagógicas e no protagonismo discente.

As avaliações em larga escala também ganharam dimensões nos estados brasileiros – a exemplo do Ceará, Paraná, Pernambuco,

Piauí, São Paulo, Sergipe – que criaram seus próprios sistemas de avaliação, tomando como referência o modelo Saeb. Com isso, verifica-se um movimento avaliativo nos estados da federação que reforça dados que já se apresentam no Saeb; neste sentido, instituições são inseridas no processo para aplicar o exame local e apresentar os resultados.

A questão é, entre uma avaliação nacional e estadual há espaço para exercer um monitoramento assertivo das fragilidades detectadas no âmbito dos descritores, de tratamos das aprendizagens e das formas de aprender? Avaliar para além dos dados detectados, numa avaliação diagnóstica, é permitir correções, consolidar planejamentos, fomentar discussões, criar espaços de aprendizagens e trabalhar com rubricas avaliativas que tenham o propósito de conduzir ações significativas ao ato formativo. Agindo dessa forma, há possibilidades do estabelecimento da avaliação formativa como método contínuo que contribua para o monitoramento do progresso dos estudantes e identificação dos desafios que eles estejam enfrentando à medida que aprendem.

Em meio a transformações tão recentes trazidas pela pandemia, de uma necessidade urgente de reimaginar nossos futuros (UNESCO, 2022), de lugares incertos de trabalhos e como a inserção da inteligência artificial que trazem discussões sobre a forma de consolidar o trabalho educacional, o desafio da educação é ampliar seu lugar de atuação. É preciso que esse vá além de dados estatísticos, mas que olhe para os futuros e as formas de aquisição de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

BONAMINO, Alicia M. C. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (orgs.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2.

BONAMINO, Alicia M. C.; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BRASIL. *Medida Provisória n. 661, de 18 de outubro de 1994*. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 out. 1994. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1994/medidaprovisoria-661-18-outubro-1994-377097-norma-pe.html>. Acesso em: 25 jun.2023.

BRASIL. *Medida Provisória n. 711, de 17 de novembro de 1994*. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de novembro de 1961, e da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 nov. 1994. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1994/medidaprovisoria-711-17-novembro-1994-377170-norma-pe.html>. Acesso em: 25 jun.2023.

BRASIL. *Medida provisória n. 765, de 16 de dezembro de 1994*, altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 dez. 1994. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1994/medidaprovisoria-765-16-dezembro-1994-377237-norma-pe.html>. Acesso em: 25 jun. de 2023.

BRASIL. *Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994*. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 1994.

BRASIL. *Portaria nº 931, de 21 de março de 2005*. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. Diário Oficial da União,

Brasília, 22 mar. 2005 Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso em: 25 jun.2023.

BRASIL. *Decreto presidencial nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. *Portaria nº 149, de 16 de junho de 2011*. Estabelece os objetivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 17 jun. 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2011/portaria_n149_16062011_prova_brasil.pdf. Acesso em 14 jun. 2023.

BRASIL. *Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013*. Insere a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), também como avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Diário Oficial da União, Brasília, 10 de jun. 2013. Disponível em : https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf. Acesso em 12 jul.2023.

BRASIL. *Decreto presidencial nº 9432, de 29 de junho de 2018*. Regulamenta a política nacional de avaliação e exames da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 02. jul. 2018. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9432&ano=2018&ato=868QTE9Ue-ZpWT34e>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. *Portaria Nº 1.100, de 26 de dezembro de 2018*. Estabelece as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb no ano de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/legislacao/portaria_n1100_26122018_saeb2019.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. *Portaria nº 458, de 05 de maio de 2020*. normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 6 maio. 2020.

BRASIL. *Portaria nº 250, de 05 de julho de 2021*. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021.

Diário Oficial da União, Brasília, 06 jul.2012. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260>. Acesso em: 27 jun.2023.

BRASIL. *Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023*. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb no ano de 2023. Diário Oficial da União, Brasília, 26. jun. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-267-de-21-de-junho-de-2023-491971666>. Acesso em: 15 jul.2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. – Brasília, DF: Inep, 2015.

FREITAS, Dirce Nei T. de. *Avaliação na educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas: Autores Associados, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina; VIANNA, Heraldo Marelim; DAVIS, Claudia. Problemas e Impasses da Avaliação de Projetos e Sistemas Educacionais: dois casos brasileiros. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 7-26, jul./dez. 1991.

GATTI, Bernardete A. Possibilidades e Fundamentos de Avaliações em Larga Escala: primórdios e perspectivas Contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A; TAVARES, Marialva R. (orgs.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos*. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1.

GATTI, Bernardete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 09, p. 7 -18, 2009.

GATTI, Bernardete A. Avaliação: contexto, história e perspectiva. *Olh@res*, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, maio, 2014.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 42, p. 1-14, 2007.

MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2005.

VIANNA, Heraldo Marelim; GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação do Rendimento de Alunos de Escola de 1º grau da Rede Pública: uma aplicação experimental em 10 cidades. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 19, p. 5-52, jan./jun. 1988.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação do Rendimento de Alunos de Escola de 1º grau da Rede Pública: um estudo em 20 cidades. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 19, p. 33-98, jan./jun. 1989a.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação do Rendimento de Alunos de Escola de 1º grau da Rede Pública: um estudo em 39 cidades. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 19, p. 5-56, jul./dez. 1989b.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação do Rendimento Escolar de Alunos da 3ª série do 2º Grau – subsídios para uma discussão. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 3, p. 71-102, 1991.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 12, p. 7-24, 1995.

UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. – Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; Boadilla del Monte : Fundación SM, 2022.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E EM CUBA

ALEX DE OLIVEIRA FERNANDES

Secretaria Municipal de Belo Horizonte – SMED/B.H

E-mail: alexofernanDES178@gmail.com

MARÍA VICTORIA GONZÁLEZ PEÑA

Universidad de Camagüey – UC – Cuba

E-mail: mariavictoriagonzalezpena@gmail.com

SUZANA DOS SANTOS GOMES

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo central traçar um panorama das políticas de avaliação na Educação Superior no Brasil e em Cuba. A tendência de valorização dos programas e sistemas de avaliação observada na América Latina, a partir da década de 1990, também reverbera no Brasil e em Cuba, sendo perceptível sua presença nas formas de avaliar os recursos humanos, a infraestrutura e as condições de oferta dos cursos das Instituições de Educação Superior (IES), o currículo, a aprendizagem dos estudantes, a relevância e o impacto social dos processos de formação.

Como destacou Afonso (2009), a tendência mundial de valorização das avaliações externas organizadas pelos Estados nacionais é caracterizada pelo crescente controle nacional sobre os processos avaliativos. Essa tendência é perceptível em programas e sistemas de avaliação desenvolvidos em diferentes países, mas tem em comum a imposição cada vez maior de uniformidades de estilos, práticas, objetivos e aumento da frequência das ações de avaliação, com o consequente alargamento do seu campo de intervenção. (AFONSO, 2009, p. 62).

Com efeito, essa tendência manifesta-se nos boletins da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), nos documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e do Banco Mundial (BM), nos quais se observa uma renovação do interesse pela avaliação.

A política de avaliação IES em Cuba começa na década de 1970, com o propósito de melhorar e controlar a qualidade do ensino superior. Em 1976 é criado o Ministério da Educação Superior (MES) naquele país. A ele compete a execução da política do governo relativa à educação superior como seu órgão diretivo tanto sobre os centros que lhes são diretamente subordinados como sobre aqueles ligados a outros órgãos. Exerce a direção metodológica, docente e técnico-administrativa das universidades, institutos e centros de educação superior diretamente subordinados a ele, e no caso dos centros subordinados a outros organismos, exercerá a direção metodológica. (UNESCO, IESAL, MES, 2003).

Nesse sentido, tendo sido recém constituído o MES, em 1978, ficou estabelecido o *Sistema de Avaliação Institucional da Educação Superior* (SEIES) no país, como via fundamental para se conseguir um melhoramento contínuo da qualidade, e que consta de duas modalidades: Avaliação Interna e Externa.

O Sistema de Avaliação Institucional tem se aprimorado e se adequado de acordo com o nível de desenvolvimento alcançado pelas instituições de educação superior, aos métodos de medição e controle estabelecidos e a padrões de qualidade internacionais de acordo com as necessidades da realidade cubana. É executado em cada um dos níveis administrativos e acadêmicos existentes: Universidade, Faculdade, Departamento Docente e Centro de Estudos. (HORRUITINER, 2009, p. 120).

Tendo em vista esse movimento global de valorização das políticas de avaliação para aferir a qualidade das IES, dos cursos e da aprendizagem dos estudantes, buscou-se nesse artigo analisar as especificidades das políticas de avaliação no Brasil e em Cuba. Nesse sentido, na primeira parte do artigo, apresenta-se um panorama sobre as políticas de avaliação na Educação Superior desenvolvidas no Brasil ao

longo do tempo, com destaque para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Na segunda, são tecidas considerações sobre as mudanças e perspectivas de avaliação verificadas nas políticas desenvolvidas pelo Estado cubano na Educação Superior.

2. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

As pesquisas no campo da avaliação demonstram que as políticas do Estado para avaliar a qualidade das Instituições de Educação Superior e dos cursos de graduação no Brasil são recentes. Entre 1980 e 1990, houve a tentativa de se criar os primeiros sistemas e programas de avaliação nesse nível de ensino. Nesse período, algumas experiências importantes foram desenvolvidas, entre as quais destacam-se o *Programa de Avaliação da Reforma Universitária* (Paru), o trabalho do *Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior* (Geres) e o *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras* (Paiub).

Essas experiências tiveram importância na promoção de uma cultura de avaliação no interior das instituições e no fortalecimento do campo da avaliação, uma vez que proporcionaram pesquisas, debates, conhecimentos e a formação de especialistas que atuaram na formulação de políticas públicas de avaliação, a partir da década de 1990.

O primeiro modelo de avaliação implementado pelo Estado brasileiro na Educação Superior foi o *Exame Nacional de Cursos* (ENC), mais conhecido como *Provão*. Esse exame foi criado em 1995, por meio da Lei 9.131/1995, e vigorou até 2003.

O Provão foi um exame nacional de grande escala aplicado aos estudantes concluintes dos cursos de graduação de áreas pré-selecionadas anualmente pelo Ministério da Educação. Além da prova

que buscava aferir os conhecimentos e competências dos estudantes de graduação, a legislação estabelecia que o Censo de Educação Superior e a Avaliação das Condições de Ensino (ACE), que se dava por meio de visitas de comissões externas aos cursos, seriam os outros instrumentos de avaliação dos cursos de graduação, embora, na prática, perdessem em relevância para o Provão (DIAS SOBRINHO, 2010).

O resultado do desempenho dos estudantes no Provão servia de medida de qualidade dos cursos de graduação. Entre 1996 e 2001, os critérios estatísticos adotados no exame classificavam os cursos em uma escala conceitual que variava de A a E.

A partir de 2001, houve uma alteração que estabelecia a distribuição dos cursos baseada no desvio padrão, e, em 2003, o resultado de cada curso passou a ser definido em função das médias das notas dos estudantes obtidas no exame.

O Provão se desenvolveu no contexto em que o Estado brasileiro buscou organizar a expansão e a oferta da Educação Superior por meio de políticas públicas favoráveis ao mercado e ao setor empresarial. Nesse sentido, a avaliação se tornou um instrumento importante para informar o mercado e a sociedade a respeito da qualidade e do tipo de capacitação profissional que os cursos estavam oferecendo, além de indicar quais Instituições de Educação Superior estariam mais ajustadas às exigências da economia.

Apesar de o Provão ter colocado a avaliação na agenda da Educação Superior, ele se configurou como um modelo de avaliação que transformou os exames padronizados em instrumentos privilegiados de controle que definia a qualidade dos cursos de graduação.

Esse processo de regulação promovido pelo Estado despertou um acirrado debate entre favoráveis e contrários à utilização do Provão como instrumento privilegiado na definição da qualidade na Educação Superior.

Os entusiastas do exame acreditavam que a qualidade técnica dos instrumentos de avaliação produziria melhoria na qualidade da educação, aumento da eficiência e eficácia e transparência nas práticas desenvolvidas nas IES, informando à sociedade quais instituições se enquadrariam nos padrões de qualidade desejados. Dessa forma, os resultados do Provão passaram a ser utilizados para ações regulatórias de credenciamento e recredenciamento dos cursos.

Por outro lado, inúmeras críticas foram tecidas a esse exame, principalmente devido ao seu caráter economicista e simplificador diante da complexidade implícita ao fenômeno da educação. Entre as críticas direcionadas ao Provão destacam-se: restringiu o fenômeno da avaliação a alguns instrumentos de medição; reduziu a aprendizagem ao desempenho e educação ao ensino; restringiu os fins de formação integral, crítica e reflexiva à capacitação técnico-profissional; confundiu desempenho de estudante com qualidade de curso; não construiu um sistema integrado nem estabeleceu os critérios de qualidade com base na autonomia didático-pedagógica das instituições.

A partir de 2004, o Provão foi substituído pelo Sinaes, que, inicialmente, buscou superar a concepção tecnicista de avaliação predominante nas políticas educacionais voltadas para as IES.

3. O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES

O Sinaes foi implantado em 2004 (Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004), com o intuito de criar um sistema nacional de avaliação capaz de oferecer um diagnóstico sobre as Instituições de Educação Superior, os cursos e a aprendizagem dos estudantes. Nos documentos oficiais, o Sinaes é apresentado como um sistema de avaliação construído numa concepção emancipatória e regulatória em busca do fortalecimento da autonomia universitária.

Entre os objetivos do Sinaes, destacam-se as intenções de melhorar: a qualidade da Educação Superior e orientar a expansão de sua oferta; promover aumento permanente da eficácia institucional e da efetividade acadêmica e social da Educação Superior; e promover o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES (BRASIL, 2004).

Com o intuito de avaliar as instituições, os cursos de graduação e os estudantes, o Sinaes buscou integrar três modalidades de avaliação: 1) avaliação das IES, em duas etapas – autoavaliação: coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA); e avaliação externa: realizada pelas comissões designadas pelo MEC/Inep; 2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG): visitas *in loco* de comissões externas; e 3) avaliação do desempenho de estudantes, por meio do Enade (BRASIL, 2003; 2004).

Em relação à primeira modalidade (avaliação das IES), o Sinaes estabeleceu como objetivo identificar o perfil e o significado da atuação das instituições, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores (BRASIL, 2004). Para alcançar esse objetivo, foram elaboradas dez dimensões institucionais, envolvendo o processo de autoavaliação institucional e a avaliação externa. As dimensões estabelecidas pelo Sinaes foram: I – Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); II – Políticas para: Ensino, Pesquisa, Extensão e Pós- Graduação; III – Responsabilidade Social; IV – Comunicação com a Sociedade; V – Políticas de Pessoal e Carreira; VI – Organização e Gestão da Instituição; VII – Infraestrutura Física; VIII – Planejamento e Avaliação; IX – Política de Atendimento ao Aluno; e X – Sustentabilidade Financeira (BRASIL, 2004).

Essa avaliação institucional buscou subsidiar os processos de credenciamento e de recredenciamento das IES, resultando na aplicação de conceitos organizados em uma escala com cinco níveis para cada uma das dez dimensões avaliadas (BRASIL, 2004).

Em relação à avaliação dos cursos, o Sinaes estabeleceu como objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, priorizando três dimensões: 1) Organização Didático-Pedagógica; 2) Perfil do Corpo Docente; e 3) Instalações Físicas. A avaliação dos cursos subsidia os processos de autorização, reconhecimento e de renovação de cursos de graduação (BRASIL, 2004).

As avaliações institucional e de cursos utilizam instrumentos de avaliação com lugar de destaque nos processos de avaliação das comissões externas, pois são eles que definem o que é avaliado nessas duas etapas. Esses instrumentos podem ser entendidos como uma lista de verificação para os momentos das visitas *in loco*, orientando e encaminhando as ações de gestão acadêmica.

Além dessas duas modalidades, o Sinaes instituiu a avaliação dos estudantes por meio do Enade. Dentre os objetivos acerca do Enade encontrados na documentação oficial, destacam-se: contribuir para a avaliação dos cursos de graduação por meio da verificação das competências, habilidades e conhecimentos desenvolvidos pelos estudantes; aferir o desempenho dos estudantes no que se refere ao uso, síntese e integração de conhecimentos adquiridos ao longo do curso; possibilitar aos cursos o acompanhamento dos resultados de suas ações pedagógicas; e avaliar comparativamente a formação oferecida pelas IES aos estudantes das respectivas áreas avaliadas (BRASIL, 2004).

No primeiro ciclo de avaliação do Enade (2005-2008), o exame foi aplicado aos estudantes ingressantes e concluintes de forma amostral. A partir de 2008, o Enade passou a ser censitário e restrito aos estudantes concluintes.

Os estudos no campo da avaliação demonstram que o Sinaes foi concebido sob uma concepção diferente dos exames que o antecederam, visando, inclusive, superar a concepção tecnicista, fragmen-

tada, pragmática e limitadora do Provão. A leitura dos documentos acerca do Sinaes também evidencia as intenções de se construir um sistema nacional de avaliação na Educação Superior ancorado na concepção mais global e integradora da avaliação.

Uma das críticas relativas ao Provão reside na supervalorização das provas como instrumento privilegiado para definir a qualidade dos cursos, o que deu a ele um “caráter estático e fragmentário”, sendo este um exame aplicado num único momento que acabou confundindo desempenho dos estudantes em testes com aprendizado adquirido nos cursos (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 207).

Em contraposição a essa concepção restrita de avaliação, o Sinaes buscou integrar as diversas etapas e modalidades da avaliação, assim como os diversos instrumentos, o que teria dado a ele características de uma avaliação formativa, global e integradora.

3.1. Limites e desafios pós mudanças no Sinaes

O Sinaes passou por transformações que distanciaram esse sistema de avaliação de sua proposta inicial. No período correspondente de 2004 a 2007, o Sinaes enfatizava mais os aspectos relacionados às instituições do que os cursos e à aprendizagem dos estudantes. A qualidade educacional que emerge da concepção inicial do Sinaes passa por uma avaliação complexa de várias dimensões das IES integradas a vários indicadores de curso e de aprendizagem dos estudantes. Sob influência da perspectiva social de qualidade, o Sinaes criou um sistema robusto que buscou combinar avaliação interna e externa, com utilização de diferentes instrumentos e formulários criados para contemplar diversas dimensões da avaliação (aspectos objetivos, subjetivos, quantitativos, qualitativos, locais e de sistema).

Entretanto, a partir de 2007, ocorreram mudanças no Sinaes que distanciaram esse sistema da concepção inicial de avaliação que lhe deu origem. Dentre essas mudanças, destaca-se a criação de três indicadores de qualidade: o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)¹, o Conceito Preliminar de Curso (CPC)² e o Índice Geral de Cursos (IGC)³.

Essas mudanças priorizaram o Enade na composição dos indicadores de qualidade dos cursos e das IES, o que, na prática, significou o retorno da valorização do desempenho estudantil em exames padronizados como sinônimo de qualidade. Por exemplo, no CPC (indicador de qualidade dos cursos de graduação), os indicadores de resultados dos estudantes nos exames representam 70%, enquanto os insumos 30%.

Portanto, com a criação desses indicadores, a partir de 2007, na prática, o Sinaes foi deixado de lado e aos poucos ocorreram o retorno das práticas centrais verificadas no Provão, tais como o ranqueamento de instituições, o uso intensivo da mídia para valorizar os resultados no Enade, que se configura como um instrumento simplificado de avaliação.

- 1 O IDD é apresentado como um indicador de qualidade que visa mensurar o valor agregado pelo curso na formação dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e no Enem como medida *proxy* (aproximação) das suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado.
- 2 O CPC é um indicador de qualidade dos cursos de graduação adotado no Sinaes. Seu cálculo considera, além dos resultados do Enade, o valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta dos cursos: corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos dos cursos da IES. Para esse cálculo, esse indicador atribui conceitos aos cursos de graduação que variam de 1 a 5, sendo 5 os cursos considerados de excelência.
- 3 O IGC (IGC) é outro indicador de qualidade das IES. Seu cálculo é realizado anualmente e leva em conta indicadores dos cursos de graduação (CPCs) e dos programas de pós-graduação atribuídos pela Capes. Por meio do IGC, cada IES recebe de forma sintetizada a qualidade de todos os cursos de graduação, de mestrado e de doutorado.

O Sinaes se afastou da concepção de qualidade social que lhe deu origem e se aproximou da concepção de qualidade de mercado, ao introduzir e valorizar indicadores de desempenho e de produto na composição dos indicadores de qualidade dos cursos de graduação.

Vários estudos no campo da avaliação vêm demonstrando as limitações de provas estandardizadas elaboradas na perspectiva somativa para aferir a qualidade da educação. Os testes padronizados (como o Enade) têm origem nas políticas de gestão e controle do campo da administração e da economia, que foram incorporados à educação. A ideia de que a qualidade da educação pode ser aferida em função de desempenho estudantil em provas padronizadas aplicadas no último ano de curso não possui sustentação no campo dos estudos críticos, uma vez que esse reconhece a complexidade implícita ao fenômeno educacional, ao processo de ensino-aprendizagem e não apenas aos resultados. O que se tem observado é a permanência da lógica reguladora e da concepção somativa de avaliação na Educação Superior, em diferentes governos.

Nesse sentido, apresenta-se como desafio nas políticas de avaliação da Educação Superior a necessidade de se resgatar e aperfeiçoar a concepção de avaliação emancipatória que influenciou a proposta inicial do Sinaes, comprometida com a qualidade social da educação com respeito ao processo educacional, a autonomia e a criatividade docente e das IES.

4. MARCOS LEGAIS E CONCEPÇÕES DA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO MES EM CUBA

Em 1978 se estabelece a Resolução Ministerial nº 153/1978. Esse dispositivo teve o como objetivos: criar uma disciplina de avaliação; conhecer as distintas esferas de trabalho que requeriam ser norma-

tizadas; impulsionar o desenvolvimento do trabalho metodológico nos departamentos docentes; e impulsionar a melhoria do nível científico dos docentes, resultados que foram atingidos como consequência de sua aplicação.

Em 1982, com a aplicação da Resolução Ministerial nº 195/1982, os objetivos perseguidos e alcançados foram: estabilizar a promoção acadêmica; incrementar a eficiência vertical do sistema; organizar e desenvolver o trabalho a partir de coletivos de assuntos; e conseguir uma alta adesão de docentes e estudantes ao trabalho científico.

Em 1990, com a Resolução Ministerial nº 110/1990, se priorizou o controle de qualidade dos processos de uma IES e se conseguiu que a didática especial adquirisse uma dimensão relevante. Foram elaborados programas de avaliação para cada um dos aspectos e se preestabeleceu regras para a determinação de diferentes qualificações. Os resultados do processo de Avaliação Institucional de cada IES são públicos e a informação dos mesmos à sociedade constitui uma prestação de contas periódica nos diferentes territórios.

A Resolução Ministerial nº 166/1997 começou a ser aplicada em janeiro de 1998, e teve como objetivo fundamental avaliar com um caráter externo, de maneira mais integrada, o nível de qualidade dos processos e produtos universitários fundamentais: formação (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão (interação social), elevando o nível de exigência, promovendo a melhoria continua de qualidade dos mesmos, e como parte do sistema integral de controle, avaliação e validação do MES.

É importante notar o caráter participativo que tiveram essas resoluções, a partir do fato de que previamente à sua aplicação, as mesmas foram colegiadas com os centros de educação superior adscritos e instâncias especializadas.

5. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CUBA

O conceito de qualidade em Cuba tem ênfase na perspectiva externa da qualidade, prestando especial atenção ao processo e seus resultados. Por esse conceito se privilegia sua unidade com o pertencimento universitário, quer dizer, a correspondência dos produtos finais (resultados) dos processos universitários fundamentais: formação (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão (interação social) com as necessidades de uma sociedade sustentável e mais justa, especialmente, no desenvolvimento das competências profissionais básicas dos egressos. (UNESCO, IESAL, MES, 2003)

A qualidade se garante ao nível das universidades e de toda a organização, mediante um sistema de controle, avaliação e validação, constituído pelos seguintes subsistemas:

- Subsistema de Controle Estatal: inspeções estatais, auditorias, visitas de trabalho, avaliação do cumprimento do planejamento estratégico e dos objetivos de cada curso acadêmico;
- Subsistema de Avaliação Institucional: autoavaliação e avaliação externa das IES e de suas diversas unidades organizacionais;
- Subsistema de Validação: Avaliação e validação de cursos. Avaliação e validação de especialidades. Avaliação e validação de mestrados e doutorados.

Por essa razão, os focos da avaliação de qualidade, de acordo com os referidos subsistemas são os seguintes:

- Avaliação de instituições (IES): Departamento Docente, Faculdade, Centro de Estudos, Centros de Pesquisa, Instituição de Educação Superior;

- Avaliação de programas: Cursos. Especialidades. Mestrados. Doutorados. Outros (pesquisa, interação social, etc.) (MES, 2002)

6. BREVE DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR CUBANA E SEUS PROCEDIMENTOS

O processo de avaliação institucional é direcionado a identificar, prever, valorizar e informar a correspondência dos objetivos no entorno social concreto com o propósito de analisar o processo e os resultados alcançados pelos participantes e propiciar a necessária retroalimentação e as posteriores decisões que incluem uma informação detalhada sobre o sistema de monitoramento e controle a fim de assegurar seu cumprimento e as medidas que devem ser consideradas na instituição educativa (GARCIA, PINO *apud* GARCÍA BATISTA *et al.*, 2013, p. 37).

A Avaliação Institucional tem como objetivo fundamental dispor de um instrumento que contribua para a melhoria contínua da qualidade e relevância dos programas, processos e resultados que se desenvolvem nas IES adstritas ao MES. Implica a coleta e interpretação da informação pertinente sobre uma instituição e a elaboração de juízos de valor a partir dessa informação para a tomada de decisões acertadas e oportunas, antecipadas à realidade, com o objetivo de manter, reformar ou eliminar elementos das IES. É composto pelas modalidades interna e externa.

6.1. Avaliação Interna e autoavaliação

Sua finalidade é determinar a qualidade do trabalho nas diferentes esferas do fazer universitário em cada um dos níveis adminis-

trativos e acadêmicos, e tomar as medidas que permitam alcançar os avanços com o compromisso de dar seguimento ao cumprimento das melhorias contínuas.

A autoavaliação se realiza com a contribuição protagonista dos representantes principais das diversas instâncias das IES. Cada instituição universitária tem implantado seu próprio sistema de autoavaliação.

É dirigida por especialistas de sua própria IES, que se preparam adequadamente e recebem atenção da Secretaria da Junta de Validação Nacional (JAN). Culmina com a elaboração de um plano de melhoria que é avaliado e controlado por sua própria IES.

6.2. Avaliação externa

Tem como finalidade constatar a qualidade com a qual a entidade avaliada cumpre os principais objetivos de trabalho definidos pelo Sistema de Educação Superior.

A avaliação externa é a forma superior de controle com que conta a direção do MES. São valorizados todos os aspectos da regulamentação e se fundamenta no princípio de controlar o que se deve cumprir, de acordo com o sistema de Planejamento Estratégico e Orientação para Objetivos.

A avaliação externa pode ser geral ou parcial. É realizada por avaliadores externos à IES avaliada, que são selecionados e preparados previamente. As bases para a preparação da avaliação externa consistem no relatório da autoavaliação, no plano de melhorias e de seu cumprimento, e de toda a informação disponível fornecida pela Secretaria da JAN.

A JAN é um órgão encarregado de avaliar a qualidade das IES, para o qual foi concebido o SEAES, cuja regulamentação é a normativa que regula os procedimentos que se implementam para a autoava-

liação, a avaliação externa, a validação e a certificação de qualidade dos cursos universitários, dos programas de pós-graduação acadêmicos e das IES mediante os diversos subsistemas que o compõem. (CAMPAÑA; VELÁZQUEZ; PÉREZ, 2022)

Os instrumentos fundamentais para a realização da avaliação externa são: controle das atividades docentes dos estudantes, tanto teóricas como práticas; exames integradores de conteúdo por anos aos estudantes; entrevistas e enquetes a coletivos de professores, estudantes, empregadores, especialistas e gerentes; e visitas às diferentes instalações. Ao finalizar esse tipo de avaliação, a IES recebe uma qualificação integral, que caracteriza a situação da instituição no momento de realização da avaliação de acordo com os diferentes objetivos avaliados.

Na avaliação externa, o nível de qualidade se baseia nos critérios de medida compartilhados e integrados para o sistema de educação superior, sendo que cada aspecto avaliado se localiza em um nível de qualidade.

É elaborado um relatório final, que é discutido por todos, e que leva em conta o critério dos avaliadores especialistas sobre os diversos níveis de qualidade, e se recomendam medidas de acordo com as deficiências detectadas. Finalmente, a instituição avaliada analisa tais medidas e elabora um plano de melhoria.

Na avaliação parcial se realiza a medição e valorização de alguns aspectos, por exemplo, um programa de graduação, a atividade de pós-graduação, o ensino e o emprego da computação, entre outros.

6.3. Aperfeiçoamento contínuo do SEAS em Cuba

O nível de desenvolvimento alcançado pela Educação Superior em Cuba e a adequação ao contexto internacional, sugeriram

a implantação do Sistema Universitário de Programas de Validação (SUPRA), aproveitando a experiência acumulada e com o objetivo de preparar a Organização para enfrentar os desafios futuros da qualidade universitária.

O SUPRA tem seus antecedentes na criação e desenvolvimento do Sistema de Validação de Mestrados (1996). A concepção fundamental que se levou em conta ao desenhar o SUPRA foi: “transferir a responsabilidade pela avaliação da qualidade das instituições de educação superior, com ênfase na autoavaliação, assim como fortalecer a cultura da excelência na educação superior”. (UNESCO, IESAL, MES, 2003, p.13)

O SUPRA foi criado em 7 de outubro de 1999, mediante a Resolução Ministerial nº 150/1999. Teve seus antecedentes em Cuba com a aplicação a partir de 1996 do Guia de Avaliação da Associação Universitária Ibero-americana de Pós-Graduação (AUIP) para a Avaliação e Validação de Mestrados, e tem como objetivo avaliar e validar os processos e instituições da Educação Superior em todo o país. O Sistema de Avaliação e Validação de Mestrados (Instrução nº 1/1999) surge com o desenvolvimento e consolidação do Mestrado como figura de pós-graduação acadêmica com reconhecimento internacional. O próprio desenvolvimento da Avaliação e Validação de Mestrado evidenciou a necessidade de criação do SUPRA.

De acordo com a Resolução Ministerial nº 150/1999, o objetivo principal do SUPRA é: “contribuir para a melhoria da qualidade da educação superior em Cuba mediante a certificação em nível nacional e internacional de programas e instituições que cumpram os requisitos de qualidade estabelecidos”. (UNESCO, IESAL, MES, 2003, p.1)

Outros objetivos que derivam do anterior são:

- Assimilar e adaptar a tendência internacional às condições e necessidades do contexto cubano, em relação aos pro-

cessos de avaliação e validação, de modo que exista uma aproximação entre as práticas comuns regionais e internacionais;

- Desenvolver e consolidar o atual paradigma da avaliação e validação, a fim de conseguir uma consciência e prática comum dos padrões de qualidade, motivação para as autoavaliações e avaliações externas sistemáticas para a validação, a partir da voluntariedade;
- Facilitar a homologação das titulações e instituições cubanas com as de outros países;
- Estabelecer dispositivos e mecanismos menos vulneráveis às decisões administrativas, que impulsionem a Educação Superior para um estado de avanço na qualidade universitária, orientada a garantir a competitividade frente os desafios do século XXI;
- Promover e fortalecer a participação e intercâmbio com outros países nos processos de avaliação e validação.

Como parte do aperfeiçoamento do SUPRA, houve modificações, uma em 2014 e outra em 2018; esta última se instrumentalizou nas universidades a partir de 2019. Em 2020, devido à Covid-19, se modificou em alguma medida, fundamentalmente na forma de realizar o processo de avaliação externa, utilizando aspectos de semipresencialidade e outras ferramentas das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Atualmente, a base normativa se encontra em um novo processo de aperfeiçoamento. (CAMPAÑA; VELÁZQUEZ; PÉREZ, 2022).

A Resolução Ministerial nº 100/2000 aprovou a integração da JAN, com o objetivo de orientar os diversos processos de avaliação e validação de mestrados (sua implantação se deu entre 1999/2000) e

desenhou os sistemas de avaliação e validação de outros programas de graduação e de pós-graduação.

Posteriormente, mediante o acordo de 24 de abril de 2001, o Comitê Executivo do Conselho de Ministros incluiu entre as funções e atribuições específicas do Ministério da Educação Superior a de *dirigir e controlar o sistema universitário de programas de validação para as instituições de Educação Superior e os processos que nela se desenvolvem*, adquirindo com isso um nível hierárquico superior ao seu cumprimento, e portanto, um nível superior de exigência para a melhoria contínua da qualidade dos processos, programa e seus produtos, assim como complementando o marco legal necessário para a implantação e desenvolvimento do SUPRA. (UNESCO, IESAL, MES, 2003).

A Resolução Ministerial n° 116/2002 pôs em vigor o Regulamento para a Avaliação e Validação de Cursos Universitários (SEA-CU), que contém os fundamentos que sustentam o sistema para todos os cursos universitários das IES da República de Cuba, assim como os procedimentos organizacionais e de gestão essenciais que guiam todo o processo.

Como resultado do aperfeiçoamento contínuo do processo de avaliação e validação, foi emitida a Resolução Ministerial n° 18/2003, que revela a necessidade de se adequar a composição da JAN com vistas a incrementar a institucionalização do processo de avaliação e validação. Deste modo, esses processos poderão ser convocados, organizados e conduzidos por uma entidade especializada e independente do resto das diretorias funcionais do MES, blindando assim o referido processo com um caráter externo, sistêmico e integrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo analisou as políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil e em Cuba. Observa-se nos dois países uma preocupação do Estado com o processo de avaliação que se evidencia em complexos sistemas e programas de avaliação. Seguindo uma tendência internacional, os dois países promoveram a institucionalização de um sistema complexo de avaliação, com forte presença das avaliações externas utilizadas como instrumentos de aferição da qualidade das IES e dos cursos ofertados.

Entretanto, verificou-se diferenças consideráveis nas políticas de avaliação da Educação Superior desenvolvidas no Brasil e em Cuba. No Brasil, tem predominado a lógica reguladora e a concepção somativa de avaliação com peso maior da avaliação externa, que prioriza a avaliação do desempenho estudantil (Enade) na composição dos indicadores de qualidade dos cursos e das IES. Já em Cuba as avaliações externas regulares priorizam os indicadores de qualidade dos cursos e das instituições com peso maior da comunidade acadêmica nos processos de avaliação. O sistema de avaliação cubano mescla elementos da concepção tecnicista de avaliação, estimulada por organismos internacionais, com princípios educativos de cunho humanista construídos ao longo do processo revolucionário daquele país.

Os marcos legislativos sobre o processo de construção do sistema de avaliação e validação da educação superior em Cuba, construídos nas diferentes versões e modificações do Regulamento da Avaliação Institucional do MES, evidenciam maior exigência, enfoque qualitativo e mais centrado na melhoria contínua da qualidade, que na anterior, a Avaliação Institucional.

As formas de avaliação e controle institucional se mostraram úteis para identificar deficiências e avanços nos diferentes níveis or-

ganizacionais das IES e por sua vez tomadas as medidas necessárias e a consequente transformação e evolução de políticas avaliativa na Educação Superior em Cuba.

A concepção integral que sustenta o SEAES em Cuba constitui um processo único que reconhece um melhoramento e aperfeiçoamento contínuo da qualidade da educação superior, equiparável a padrões internacionais.

O foco de atenção do SEAES em Cuba está em consolidar a articulação entre a formação de professores com a vida econômica, política e social do país a partir da formação integral e mediante a inter-relação e interdependência entre os processos docente, de pesquisa e de extensão.

Considera-se necessário que o SEAES seja acompanhado sistematicamente de pesquisas científicas que respondam à diversidade político-social, econômica e cultural da realidade cubana que assume a educação superior atual em condições de universalização.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J.. *Avaliação educacional: regulação e emancipação - para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, n. 72, p. 3, 15 abr. 2004.

BRASIL. Ministério de Educação. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Consolidada em 29 de dezembro de 2010. Institui o e-MEC e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (BASis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Avaliação de cursos na educação superior: a função e mecânica do conceito preliminar de cursos*. Brasília, DF: Inep, 2009.

BRASIL. Portaria normativa nº 8, de 28 de abril de 2016. Cria indicadores de qualidade para a Educação Superior e institui Grupo de Trabalho para elaboração e definição de metodologia para sua implementação. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 81, p. 11-12, 29 abr. 2016.

BRASIL. Portaria Normativa nº 20, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, reconhecimento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância, das instituições de educação superior do sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 25-29, 22 dez. 2017.

CAMPAÑA, M. P.; VELÁZQUEZ, E. C.; PÉREZ, A. O. Procedimiento para la preparación del proceso de evaluación externa de la Universidad de Holguín. *Revista Universidad de La Habana*. No. 295 (Suplemento) 2022. Disponível em: <<https://revistas.uh.cu/revuh/article/view/323>>. Acesso em 31 de julho de 2023.

DIAS SOBRINHO, J.. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

DIAS SOBRINHO, J.. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

_____. Educação superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

GARCÍA NARANJO, M. A.; PINO BATISTA, MG. Sistema de evaluación y acreditación en la educación superior cubana: un modelo para la gestión de la calidad. *Atenas*, Revista Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos Matanzas, vol. 1, núm. 21, pp. 34-53, Cuba, 2013. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/4780/478048957003.pdf>>. Acesso em 31 de julho de 2023.

HORRUITINER, P. La universidad cubana: el modelo de formación. In: _____. *Estrategias de aprendizaje en la universalización*. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria, 2009.

Ministerio de la Educación Superior (MES). Junta de Acreditación Nacional. *Resolución Ministerial No. 100/2000*. República de Cuba. 2000.

_____. *Patrón de Calidad de Carreras Universitarias (SEA-CU 01)*. República de Cuba. 2002.

_____. *Reglamento de patrón de calidad de evaluación institucional*. República de Cuba. 2004.

_____. Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestrías. *Instrucción No. 1/1999*. República de Cuba. 1999.

_____. Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA). *Resolución Ministerial No. 150/1999*. República de Cuba. 1999.

POLIDORI, M. M.. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC e... outros índices. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 267-290, 2009.

POLIDORI, M. M. *et al.* Políticas de avaliação da Educação Superior: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, p. 133-154, 2008

UNESCO, IESAL, MES. *Estudio sobre los antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y la acreditación en la República de Cuba*. 2003. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140475>>. Acesso em 31 de julho de 2023.

LA INSTAURACIÓN DE UNA CULTURA DE LA EVALUACIÓN EN BRASIL Y COLOMBIA: EL DISCURSO DE LA CALIDAD EDUCATIVA COMO TELÓN DE FONDO

FABIANO ANTONIO DOS SANTOS

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

E-mail: fabiano.santos@ufms.br

TOMÁS SÁNCHEZ AMAYA

Universidad Distrital Francisco José de Caldas - UDFJC

E-mail: tsancheza@udistrital.edu.co

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta parte de los resultados de la investigación internacional “Trayectorias de lo global a lo local en las políticas de evaluación educativa en América Latina: un estudio internacional en red”, una propuesta de investigación con la participación de investigadores de Argentina, Brasil, Colombia, Chile y México. Nuestro objetivo es presentar un análisis sobre cómo se instaló una cultura de la evaluación en Brasil y Colombia en el siglo XX, con el discurso de la calidad educativa como eje central.

Los datos de la investigación realizada señalan la existencia de aspectos similares en la construcción de los sistemas de evaluación en los países latinoamericanos, como efecto — por ejemplo — de la ola neoliberal que recorrió la región desde la década de 1990, responsable de la adopción definitiva de una cultura de evaluación basada en el discurso de la calidad educativa y produciendo lo que desde diversas corrientes teóricas han denominado el estado evaluador. Mostramos, en este capítulo que, con las particularidades e intensidades propias de cada país, se observan elementos similares entre la construcción de los sistemas de evaluación brasileño y colombiano en virtud de la instalación de prácticas y discursos que han dotado a la evaluación de una importancia y un poder inimaginables.

NEOLIBERALISMO E INSTITUCIÓN DEL ESTADO EVALUADOR

Existe una importante relación entre los valores que un sistema educativo adopta para sí mismo, las prácticas de evaluación y los valores de la sociedad en la que este sistema educativo se inserta. Con la creciente importancia de la evaluación externa, es fundamental considerar que este crecimiento está relacionado con los valores neoliberales que imponen a las escuelas el desafío de garantizar un proceso formativo en medio de exigencias de rendimiento, eficacia y eficiencia. La idea de excelencia en la enseñanza y en el aprendizaje pasa a estar asociada al desempeño que las escuelas alcanzan en las evaluaciones externas.

Bajo el neoliberalismo, la evaluación se convierte en un poder disciplinario de los valores y comportamientos que espera la sociedad. Se induce a los estudiantes y a las escuelas a que se adhieran a sistemas de valores sociales e institucionales importantes para el Estado mercantil (evaluador), preparándolos para el desarrollo económico capitalista. En la lógica individualista del neoliberalismo, a los estudiantes se les evalúa por sus capacidades cognitivas, sin tener nunca en cuenta el potencial de la cooperación entre iguales en el aprendizaje y en la evaluación. Al actuar de este modo, las escuelas y los sistemas escolares actúan para potenciar actitudes como el individualismo y la competencia.

Otra consecuencia del neoliberalismo sobre las políticas de evaluación externa es su vinculación a la lógica del mercado: al intercambiar una actividad intelectual por una nota, al clasificar a los mejores, se está proponiendo un valor de cambio (Janella, 2000). Para este autor, en la lógica del capitalismo, lo que se evalúa es el potencial laboral del individuo, cambiándolo por una nota, por una clasificación, lo cual provoca la alienación en la medida en que el trabajo

escolar no es planificado por quienes lo realizan, sino considerando el cumplimiento de lo que los evaluadores esperan del desempeño de cada persona, escuela y sistema escolar.

En el neoliberalismo, las evaluaciones externas han llegado a una etapa en la que pueden ser consideradas como pertenecientes a una verdadera maquinaria (Freitas, 2018; Sánchez-Amaya, 2015), guiada por el sesgo de la racionalización científica y utilitarista. A su vez, las escuelas son llevadas a adoptar prácticas gerenciales propias de la empresa privada que utilizan la evaluación como mecanismo de regulación y control de la rentabilidad y eficacia de los sistemas escolares.

Por el lado de la emergencia del Estado evaluador evidenciamos la implantación de una cultura de la evaluación en la medida en que, aquella (la evaluación) se convirtió en un mecanismo de control, característico de las sociedades actuales (Sánchez-Amaya, 2009, 2015; Tenti Fanfani, 2015) que ha cobrado un asombroso protagonismo, al punto de convertirla en un complejo dispositivo de poder, de saber y de dominación. Según Betancur (1995) el Estado evaluador no es una construcción nacida en el ámbito educativo, sino que “parte del esfuerzo gubernamental de racionalización de las políticas sociales que demandó la crisis del Estado benefactor” (p. 1); Neave (1990), por su parte, concibe el estado evaluador como:

una racionalización y una redistribución general de funciones entre el centro y la periferia, de manera tal que *el centro conserva el control estratégico global*, por medio de palancas políticas menores en número, pero más precisas, constituidas por la asignación de misiones, la definición de metas para el sistema y la operación de criterios relativos a la *calidad del producto* (p. 8).

El funcionamiento general de este tipo de estado opera mediante una especie de descentralización (o desconcentración) del poder

(tal como sucedió en Colombia a principios de los años 90), pero al amparo de una vasta red de mecanismos de regulación y control (contratos, relaciones, convenios, proyectos, etc.) que constriñen el accionar de los grupos y de los individuos y que los sujetan a los múltiples controles estatales (Neave y Van Vught, 1994). Esta forma de control opera a través de clasificaciones sociales que tienen consecuencias reales y se afirma sobre un lenguaje de corte economicista que pone el acento en los imperativos de la eficacia, la eficiencia, la productividad, el rendimiento, los resultados, los ránquines, etc.

En el caso brasileño y colombiano podemos sostener que la emergencia del estado evaluador se opera a finales de los años 80 y en el primer lustro del 90, teniendo como base la apertura de las fronteras económicas, en virtud de la puesta en marcha de los planes de desarrollo de los gobiernos de turno.

Específicamente, en Colombia, la expedición de las leyes de Educación Superior y la Ley General de Educación (Congreso de Colombia, 1992, 1994, respectivamente), que conciben la educación más como un servicio público que como un bien social, instalan conceptos relevantes para la acción educativa como son: autonomía institucional, proyecto educativo institucional, formación permanente, logros educativos, currículo, etc.; no obstante, como refieren Bolívar y Cadavid (2009), algunas regulaciones derivadas de Ley General de Educación, han conducido a significativas “transformaciones en la educación, en el plan de estudios, en la estructura administrativa de las instituciones, en la formación de los maestros y su vinculación al sistema educativo” (p. 3).

En el caso brasileño, podemos observar la expedición de leyes experimentales como del Programa de expansión y mejora de la educación en las zonas rurales del Nordeste - EDURURAL/NE y del Sistema Brasileño de Evaluación de la Educación, que más tarde

se convirtió en el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica. Otra ley importante, expedida en los años 1990, fue la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley 9394/96), que ven la evaluación como una herramienta para medir la calidad de la educación ofrecida.

Con esto, se observa la operación, en ambos los países, de la instalación de una gigantesca maquinaria evaluativa que — en el ámbito educativo — ejerce sus dominios sobre saberes, poderes, sujetos, instituciones; en fin, sobre todo el ser y el acontecer humano en las dimensiones individual, institucional y social, que abarca desde la evaluación por objetivos — de mediados del siglo XX — hasta la instalación de las actuales prácticas de rendición de cuentas, de los sistemas de aseguramiento de la calidad y la emergencia del capitalismo cognitivo, con lo que, al decir de Parcerisa y Falabella (2017) y Jiménez Moreno (2019) se consolida el estado evaluador.

LA HISTORIA DE LA EVALUACIÓN EN BRASIL Y COLOMBIA DESDE MEDIADOS DEL SIGLO XX Y LOS CAMBIOS DE LOS EXÁMENES A LA EVALUACIÓN A GRAN ESCALA.

La expansión de las evaluaciones en gran escala fue asumida como política institucionalizada en Brasil y Colombia, lo cual involucró inicialmente el desarrollo y la expansión de pruebas cognitivas. Según Gatti (2014), las primeras experiencias en el campo de la evaluación brasileña por medio de pruebas ocurrieron en la década de 1960, cuando los exámenes de ingreso se convirtieron en la vía privilegiada para acceder a las universidades públicas brasileñas. Se trataba, al decir de Horta Neto (2018) de una perspectiva muy técnica, centrada en la medición a través de pruebas de opción múltiple que, a lo largo de los años, se convirtió en la forma más utilizada

en la selección para la admisión a la educación superior. Para las décadas de los 60 y 70, ya había preocupación por el uso de los resultados de esas pruebas para subsidiar decisiones administrativas y políticas sobre el desarrollo de la educación en general, no solo de la educación superior.

Impulsado por la comprensión de la necesidad de ampliar el número de pruebas y su alcance, a finales de los años sesenta y principios de los setenta, el Centro de Pruebas Psicométricas y Estudios de Investigación de la Fundación Getúlio Vargas desarrolló un conjunto de pruebas con el objetivo de evaluar el rendimiento académico de los alumnos de primer y segundo grado de enseñanza primaria. Aplicadas en el entonces estado de Guanabara, las pruebas evaluaban las áreas de lengua, matemáticas, ciencias físicas y naturales y estudios sociales. Cabe señalar que la elaboración y aplicación de estas pruebas no tenían un objetivo en sí mismo, es decir, no debe ser utilizado como una herramienta de control o castigo, sino para la planificación y la mejora de los profesores; sin embargo, Gatti (2014) afirma que los departamentos de educación no utilizaron los resultados de estas pruebas como se esperaba, probablemente porque no se había establecido una cultura de evaluación en el escenario educativo brasileño, fenómeno que ocurrirá a partir de la década de 1990, con el advenimiento del neoliberalismo y sus políticas racionalistas.

El caso brasileño tiene un capítulo decisivo en el que el modelo de evaluación en gran escala dejó de ser considerado como una herramienta interna para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para convertirse en un medio de supervisión de la calidad de la educación ofrecida. Estamos hablando de la disputa en torno a la aprobación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y de la presentación de dos propuestas de texto: una

originada en un intenso debate entre campos progresistas de la educación, que buscaba garantizar intereses contrahegemónicos y la implementación de un Sistema Nacional de Educación articulado. Este texto fue presentado al Congreso Nacional por el entonces diputado Otávio Elísio, del PSDB-MG, el 29 de noviembre de 1988. Cabe destacar que, en el texto original, la evaluación no era mencionada, pero fue introducida en la propuesta después de un largo proceso de discusiones. El segundo texto propuesto en paralelo para la Ley Mayor de Educación Brasileña fue presentado por el entonces senador Darcy Ribeiro. En este texto, la evaluación era mencionada y defendida en la línea de las evaluaciones externas ya desarrolladas por los Estados Unidos (por lo tanto, una perspectiva de evaluación muy diferente de la que se estaba procesando en el Congreso Nacional y que defendía el uso de la evaluación para medir la “calidad de la enseñanza”).

Entre 1980 y 1985 se creó el Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación en el Medio Rural del Nordeste Brasileño (EDURURAL), que se aplicó en tres estados (Ceará, Pernambuco y Piauí). El objetivo de este programa era reunir información sobre el potencial de las pruebas para medir la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Las pruebas aplicadas fueron analizadas por investigadores de la Fundación Cearense de Investigación y Cultura, con una importante participación de la Fundación Carlos Chagas. Los resultados de las pruebas aplicadas entre 1980 y 1983 fueron entregados a miembros del Ministerio de Educación y discutidos con las secretarías de educación de los estados participantes.

En Brasil, la institucionalización de la evaluación como política pública comenzó con el primer ciclo de evaluación del entonces Sistema de Evaluación de la Educación Brasileña (SAEB), en 1988. La principal justificación para la implantación del SAEB fue la falta de

instrumentos capaces de identificar los factores intraescolares responsables del bajo rendimiento escolar de los alumnos brasileños. En aquella época, según sus defensores, la justificación de que los problemas de aprendizaje eran generados principalmente por factores económicos y sociales era demasiado generalizada (Brandão et al., 1983). El primer ciclo de evaluación tenía tres ejes y varias dimensiones.

Considerando que el objetivo en este apartado no es presentar en detalle los modelos de evaluación de cada país, sino características generales que permitan al lector observar aspectos que demuestren las semejanzas y diferencias entre los sistemas de evaluación brasileño y colombiano, indicamos aquí solamente los ejes: Universalización con calidad; Valorización docente; Gestión educativa). A lo largo de los diversos ciclos por los que ha pasado el sistema de evaluación brasileño en estos más de 30 años de institucionalización, es posible observar, con base en el modelo de evaluación más reciente, que las dimensiones que involucraban la gestión y la valorización docente, por ejemplo, se reducirán a dos dimensiones: pruebas cognitivas y cuestionarios aplicados a estudiantes, profesores y directores de escuela. Se puede observar, por lo tanto, que a medida que el sistema de evaluación se fortaleció, la cultura de la evaluación ganó terreno a través de pruebas cognitivas y cuestionarios, reduciendo el potencial formativo de la evaluación a una herramienta de medición, rendición de cuentas y burocratización del sistema educativo.

En 2020, Brasil anunció que el SAEB ya no se realizaría cada dos años, sino anualmente, y que se evaluarían no sólo las clases finales de cada ciclo, sino todas las clases y todas las asignaturas escolares (antes se evaluaban las asignaturas de lengua portuguesa, matemáticas y ciencias). Como veremos a continuación, el resultado de esta

breve historia de los sistemas de evaluación de Brasil y Colombia, que pasan de la aplicación de pruebas cognitivas más aisladas a un sistema de evaluación complejo y con fuerte apoyo de la esfera pública, creará una cultura de evaluación con algunas semejanzas y diferencias entre los sistemas de cada país.

Para el caso colombiano podemos identificar tres grandes etapas, a través de las cuales, el país trasega hacia la implementación de una cultura de la evaluación: la presencia de la evaluación en la forma examen en la primera mitad del siglo XX y hasta comienzos de los años 60; una etapa de configuración y organización de los discursos y las prácticas evaluativas que conforman un saber con pretensiones de formalización; y una etapa de instalación de la cultura de la evaluación propiamente dicha (esta última, objeto de descripción en el apartado subsiguiente).

El análisis de algunas normativas que rigieron a la educación en Colombia, en la primera mitad del siglo XX nos presenta una radiografía en la que emergen diversas prácticas examinatorias (dispersas y descontextualizadas) que no responden de manera directa a la valoración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino que se orientan (con la influencia clara de la iglesia católica) a la regulación de las formas de ser, de estar y de actuar en la escuela, y que operan como: herramienta para la regulación de la disciplina, de la conducta, de las costumbres, de los hábitos; con énfasis en el comportamiento moral de los individuos (particularmente de los alumnos y luego, de los maestros y los directores de las escuelas). La aplicación de las pruebas de conocimiento tiene un carácter instrumental, correccional y sancionatorio, con el propósito de premiar o castigar, de seleccionar para incluir o excluir a los examinandos, de promoverlos o de degradarlos. De lo anteriormente referido da cuenta el Decreto No. 491 de 1904 que reglamenta la ley de Instruc-

ción Pública y hace referencia a los exámenes como un sistema correccional (imposición de castigos ante las faltas de los alumnos) y de los premios (recompensas) a través de las cuales se valora a los alumnos “por su consagración, por su aprovechamiento y por su buen comportamiento” y por sus esfuerzos “para adquirir mérito moral”. (Vicepresidencia de la República, 1904, art. 85).

La primera mitad del siglo XX se acompaña de la práctica de exámenes de conocimiento, operándose un desplazamiento de lo conductual (comportamental y disciplinar) hacia los exámenes de cultura general como los prescritos a través del Decreto 1074 de 1934 (Presidencia de la República, 1934). En esta tipología de exámenes son asombrosamente rigurosos los rituales de vigilancia que revelan el ejercicio de un poder (del evaluador) de gran magnitud; de igual modo, se instala la exigencia de unos puntajes mínimos para la aprobación de los exámenes de ingreso a la educación superior lo cual constituye mecanismos de exclusión y clasificación, según prescribe el Decreto 2289 de 1951 (Presidencia de la República, 1951), que demanda un *puntaje mínimo* de 60 sobre 100 en las pruebas de conocimientos generales y especializados.

Los primeros años de la década de los 60 atestiguan la irrupción de la evaluación propiamente dicha a través del Decreto 45 de 1962 que *determina las normas para evaluar el trabajo escolar* y saca a flote diversas prácticas evaluativas: lecciones, tareas, trabajos personales, presentación de cuadernos y pruebas objetivas practicadas en horas de clase (entre cinco y nueve calificaciones, según la distribución del calendario académico); asimismo, discrimina porcentajes en calificaciones: notas previas por periodo 60% y examen final 40%. A estas prácticas se adicionan, por un lado, la asistencia (obligatoria) a las actividades escolares como criterio de evaluación para la promoción o como requisito para la presentación de exámenes finales; de otra

parte, se instala un novedoso dispositivo de control: *el registro del desenvolvimiento del niño en la actividad escolar*, que perpetúa los resultados de la evaluación, por cuanto, avances o retrocesos, control de asistencia, comportamiento y esfuerzo, deberán ser consignados en registros escolares individuales, que se darán a conocer a los padres de familia o acudientes.

La reforma propuesta para la educación normalista (Decreto 1955 de 1963) contiene referencias sobre a la evaluación (aplicable a todas las modalidades educativas); allí se menciona una evaluación en sentido amplio (cualitativa y cuantitativa) sobre el conjunto de las acciones de aprendizaje. La norma conceptúa por evaluación, “el proceso por medio del cual la institución educativa obtiene evidencia de que está cumpliendo sus finalidades y formando buenos ciudadanos y profesionales” (art. 66) y, prescribe los propósitos de la evaluación y una variedad en sus modalidades.

Un evento importante para la instalación de las evaluaciones masificadas nacionales, lo constituye la creación, a finales de los años 60, del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES, organismo encargado de la inspección, vigilancia y evaluación de la Educación Superior y de la aplicación de los exámenes de finalización del ciclo de la educación básica y media para ingreso a la educación superior (voluntarios hasta el año 80 y obligatorios desde entonces hasta el presente). En la actualidad (desde mediados de los años 90) las prácticas evaluativas se extienden a lo largo de todo el proceso formativo (desde la educación básica primaria hasta la educación superior) a través de seis (6) exámenes estandarizados, a lo cual se suma la participación de Colombia en diversas pruebas masificadas internacionales. Estas prácticas institucionalizadas nos muestran el ingreso de Colombia a la cultura generalizada de la evaluación.

INSTALACIÓN DE UNA CULTURA DE LA EVALUACIÓN: SIMILITUDES Y PARTICULARIDADES ENTRE BRASIL Y COLOMBIA

Quizás la principal demostración de la implantación de una cultura evaluativa en un sistema educativo sea el cambio en las características que dieron origen al sistema evaluativo. Como vimos anteriormente, Brasil y Colombia pasaron de la aplicación de pruebas cognitivas poco articuladas a complejos sistemas de evaluación interna y externa. El resultado de estos cambios en el caso brasileño fue el paso de pruebas muestrales a censales. A partir de 2005, las evaluaciones del SAEB dejaron de tener una característica muestral, es decir, dejaron de basarse en una muestra de la realidad educativa para convertirse en una evaluación masiva. Cuando la evaluación se realizaba sobre la base de una muestra, la preocupación no era la comparabilidad, la clasificación y el ranking de las escuelas, sino proporcionar información para alimentar la planificación de los sistemas y las escuelas en el país. Con el cambio, los resultados pasan a ser divulgados por las escuelas, permitiendo la noción de rendición de cuentas en las políticas educativas brasileñas a través de un indicador, denominado Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB). El IDEB permite transformar los resultados de las evaluaciones, junto con la tasa de distorsión edad/grado, en una nota para cada escuela del país. Esto provoca una verdadera carrera entre las escuelas y los sistemas educativos para garantizar las mejores evaluaciones posibles y tener así un estatus de escuela de calidad a los ojos de la comunidad escolar.

Según Horta Neto (2018), la cultura evaluativa que se instauró en el país provocó importantes pérdidas en la calidad de las propias evaluaciones. En un análisis comparativo entre los ítems que componían las evaluaciones en 1995 y 2013, el autor señala el crecimen-

to del número de ítems evaluados (no significando necesariamente preocupación con la mejora de la calidad de las pruebas, sino con la cobertura de las habilidades y competencias consideradas fundamentales en la formación de los estudiantes en un contexto de globalización económica). El citado autor señala que estos cambios llevaron a “(...) la posibilidad de tener un resultado por escuela, incluso con la disminución de la cobertura y el aumento de la presión sobre los estudiantes” (p. 45). El aumento del número de ítems evaluados, asociado al aumento del número de asignaturas evaluadas, provoca sobrecarga de trabajo entre profesores y alumnos, lo que afecta precisamente para lo que fueron creadas estas evaluaciones: medir la calidad de la educación.

Por lo tanto, el IDEB marca la consolidación de la cultura de evaluación en Brasil, incentiva la creación de políticas de rendición de cuentas en los estados y municipios, y lleva a un aumento del número de evaluaciones estatales y municipales, realizadas como complemento de las evaluaciones nacionales. En otra indagación Horta Neto et al. (2016) demuestran el crecimiento de los estados brasilenõs que utilizan sus propias evaluaciones, impulsado por la presión que la difusión de la IDEB ha causado en los estados y municipios.

Mucho antes que Brasil, a finales de los años 70, Colombia expide normas que influyen de manera considerable en el derrotero de la evaluación educativa: por un lado, el Decreto 1418 de 1978, que establece procedimientos sobre validaciones y evaluaciones para admisión y transferencia; y, de otra parte, el Decreto 1419 de ese mismo año mediante el cual se reglamenta el currículo de la educación formal. Esta norma constituye el marco legal para el mejoramiento cualitativo de la educación, mediante la unificación de los programas curriculares para cada área o asignatura. A comienzos de los

años 80, mediante el Decreto 1002 de 1984 se establece el Plan de Estudios para la Educación (Preescolar, Básica y Media). Esta norma (art. 19) prescribe lo relativo a la evaluación, definiéndola como *parte sustantiva del proceso educativo* por lo cual, “no debe limitarse a la asignación de notas y a la promoción, sino que deberá programarse y desarrollarse para cada unidad didáctica en sus procesos y resultados con el propósito de mejorar la calidad del aprendizaje”.

Una década más tarde presenciamos un contexto en que se operan, tanto en Brasil como en Colombia, las más importantes reformas del siglo XX — en materia constitucional y educativa-. En Colombia, por ejemplo, en 1991 se promulga la Constitución Política (Asamblea Nacional Constituyente, 1991) y se expiden la Ley de Educación Superior, en 1992 y, la Ley General de Educación, en 1994 (Congreso de Colombia, 1992, 1994), ya para mediados de la década de los 90 se puede evidenciar la paulatina instalación de una cultura panevaluativa (Sánchez-Amaya, 2012; 2015; Sánchez-Amaya y Arias-Murillo, 2018) que hace presa de sus redes de poder a poblaciones enteras, instituciones de todos los órdenes y niveles educativos, a programas académicos y curriculares y, por supuesto a los individuos que, de una u otra manera, integran el sistema educativo. Hemos subrayado que la instalación de una cultura de la evaluación, para el caso colombiano, deviene de una larga tradición, pero se concreta con la expedición de la Ley General de Educación mediante la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, con el propósito de “velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos” (art. 80).

Una lectura analítica de esta Ley permite evidenciar la forma como se ha operado un proceso de instalación, de institucionalización, de naturalización de la evaluación en el ámbito educativo. El

Decreto 1860 de 1994 (reglamentario de la Ley General de Educación) que regula los aspectos relacionados con la evaluación y la promoción educativa define la evaluación como “el conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico” (Presidencia de la República, 1994, arts. 47-56).

A finales de la década de los 90, la cultura de la evaluación recibe un enorme refuerzo con la expedición del Decreto 0272 de 1998 (Presidencia de la República, 1998), que determina los criterios de creación y funcionamiento de programas de pregrado y posgrado en educación superior y, que constituye el punto de partida para la implementación de la política de acreditación y de registros calificados (sistemas de aseguramiento de la calidad). En lo sucesivo, se multiplicaron las normas que reglamentaron lo propio para cada programa o grupo de programas por área de conocimiento, lo que condujo a la unificación de criterios a través del Decreto 2566 de 2003 (Presidencia de la República, 2003) que establece las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. En materia de evaluación, el Decreto exige la unificación de mecanismos de selección y evaluación de estudiantes, así como el establecimiento de criterios de selección, admisión y transferencia de estudiantes y homologación de estudios. Otro elemento relevante que fomenta la cultura de evaluación se relaciona con la puesta en marcha de un proyecto tendiente a evaluar (a través de los exámenes de calidad de la educación superior-Ecaes, hoy Saber PRO, a los profesionales (egresados de la educación superior). Esta prueba es aplicada por primera vez a los estudiantes de los programas de Ingeniería Mecánica, posteriormente se extiende a todos los programas profesionales en Colombia.

Finalmente, hacemos referencia a la participación de Colombia en diversas pruebas internacionales, en la perspectiva de realizar comparaciones con otros países sobre la calidad de la educación. En tal propósito, el MEN con el apoyo del Servicio Nacional de Pruebas (SNP), asume el reto de participar en las siguientes pruebas internacionales: Third International Mathematics and Science Study (TIMMS); Programme for International Student Assessment (PISA); Estudios regionales comparativos y explicativos (Perse, 1997; Serce, 2006; Terce, 2013; y ERCE, 2019); Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS). Actualmente se instauró otro tipo de evaluación representado en el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) que evalúa los resultados de las instituciones educativas y de las entidades territoriales certificadas en educación sobre la base de cuatro componentes: progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar. Este índice valorativo constituye otro dispositivo de gratificación-sanción que opera sobre las instancias evaluadas.

Todos estos elementos nos permiten colegir que, para los casos colombiano y brasilero, como para el latinoamericano en general, la cultura de la evaluación llegó para instalarse y quedarse, mientras los sistemas educativos y sociales permanezcan vigentes como acontece en la actualidad.

CONSIDERACIONES FINALES

Son indudables las relaciones que tejen entre neoliberalismo, estado evaluador e implementación de una cultura de la evaluación en América Latina y de modo particular en Brasil y Colombia (países objeto de este análisis). Por un lado, el neoliberalismo se inserta en las sociedades producto de la mundialización y de la globalización de la economía y la apertura comercial y económica que se operó

a finales de los años 80 y comienzos de los 90; resultado de ello, el derrumbe de las fronteras y el derrumbe de muchas economías en favor de las potencias como aconteció, por ejemplo, con la apertura económica operada en Brasil y Colombia a comienzos de los años 90. En este marco se instala el denominado estado evaluador que comporta un ejercicio riguroso de control del estado sobre todos los sectores económicos, políticos y sociales de los países.

De manera paulatina, el discurrir de la segunda mitad del siglo XX atestigua, por un lado, la instalación de un conjunto de prácticas examinatorias que, en principio, operan sobre las conductas, los comportamientos, los modos de ser de los individuos, en perspectiva de su disciplinamiento escolar y su preparación para el desempeño de determinados oficios (que no profesiones), más que sobre los conocimientos adquiridos en las instituciones educativas. Estas formas (examinadoras) sin dejar de existir en la actualidad, van cediendo terreno — entre los años 60 y 70 — a la implementación de un conjunto de prácticas evaluativas propiamente dichas que hacen presa de sí, la cotidianidad de las instituciones educativas y de los sujetos que las constituyen (particularmente de los alumnos). Las dos décadas subsiguientes asisten a la normalización de un conjunto de pruebas masificadas y estandarizadas que cortan a todos los evaluandos con la misma tijera, sin considerar particularidades, contextos, individualidades, intereses y necesidades.

Estas condiciones: la ola neoliberal y la implementación de un estado evaluador, este último sobre la base de la emergencia de los discursos acerca de la calidad, sumados a las regulaciones en materia política, económica y educativa operadas en la región en los años 90, constituyen las condiciones de posibilidad para la instalación de una cultura de la evaluación que permea el conjunto de la vida humana (su ser, su quehacer, su acontecer y su devenir) y por supuesto

al estado mismo y a sus políticas; pues como se hizo común hacer y decir, todo debe ser sometido a evaluación en perspectiva de la mejora de lo que sea que se evalúe, porque “todo lo que se evalúa mejora”. En la actualidad asistimos a esa cultura panevaluativa que, reiteramos, fundamentada en los discursos de la calidad, opera sobre todo el entramado social, los grupos humanos, los sistemas sociales y humanos, las instituciones, los sujetos, los saberes, los poderes, los proyectos, las acciones..., mucho más si se consideran los diferentes ámbitos educativos.

REFERENCIAS

- BENTANCUR, N. (1995). *El estado evaluador de la educación superior* [Universidad de la República]. <https://tinyurl.com/2gz2vkkv>
- BOLÍVAR, R. M. y CADAVID, A. M. (2009). *Del estado docente al estado evaluador: las políticas curriculares en las reformas educativas en Colombia y sus implicaciones en la formación de maestros 1994-2006* [Universidad de Antioquia]. <https://tinyurl.com/2gj5r5ek>
- BRANDÃO, Z., BAETA, A. M. B., ROCHA, A. D. C. da., (1983). O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 64, n° 147, maio/agosto 1983, p. 38-69.
- BRASIL. (1996). *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- CONGRESO DE COLOMBIA. (1992). *Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html
- CONGRESO DE COLOMBIA. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- FREITAS, L. C. (2018). *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. Expressão Popular.
- GATTI, B. A. (2014). Avaliação: contexto, história e perspectivas. *Olh@res*, 2(1), 08-26.

HORTA NETO, J.L. (2018). La evaluación educativa en Brasil más allá de las pruebas cognitivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 23(1), 37-53. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3990>

HORTA NETO, J. L., Junqueira, R. D., Oliveira, A. S. (2016). Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. *Em Aberto*, 29(96), 21-37.

JANELA, A. A. (2000). *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. Cortez.

JIMÉNEZ MORENO, J. A. (2019). El Sistema Nacional de Investigadores en México como mecanismo meritocrático de un Estado Evaluador. *Reflexión Política* 021, 41, 81-90. <https://doi.org/https://doi.org/10.29375/01240781.285>

NEAVE, G. (1990). La Educación Superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa Occidental 1986-1988. *Universidad Futura*, 2(5).

NEAVE, G. y VAN VUGHT, F. (Comp). (1994). *Prometeo encadenado: Estado y educación superior en Europa*. Gedisa.

PARCERISA, LL. y FALABELLA, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, Producción y Tensiones en el Sistema Educativo Chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>

Presidencia de la República. (1934). *Decreto 1074 de 1934. Por el cual se fija el reglamento para los exámenes de cultura general y de admisión a las facultades universitarias*. Diario Oficial Año LXX-22598 1 de junio de 1934. <https://tinyurl.com/2zfvxlun>

Presidencia de la República. (1951). *Decreto 2289 de 1951. Por el cual se establecen cursos preparatorios en las Facultades de las Universidades del país, tanto oficiales como privadas, y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 27767, 30 de noviembre de 1951. <https://tinyurl.com/2q6zm4ge>

Presidencia de la República. Ministerio de Educación Nacional. (1962). *Decreto No. 45 de 1962. Por el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios par el Bachillerato, y se fijan Calendario y Normas par evaluar el trabajo escolar*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103679_archivo_pdf.pdf

Presidencia de la República. Ministerio de Educación Nacional. (1963). *Decreto No. 1955 de 1963. Por el cual se reorganiza la educación normalista*. <https://tinyurl.com/236se977>

Presidencia de la República. Ministerio de Educación Nacional. (1978a). *Decreto No. 1418 de 1978. Por el cual se establecen procedimientos sobre validaciones y evaluaciones para admisión y transferencia, y se derogan las disposiciones anteriores*. Presidencia de la República. <https://tinyurl.com/2ry9gbbv>

Presidencia de la República. Ministerio de Educación Nacional. (1978b). *Decreto No. 1419 de 1978. Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional*. Ministerio de Educación Nacional. <https://tinyurl.com/2h75mc65>

Presidencia de la República. Ministerio de Educación Nacional. (1984). *Decreto No. 1002 de 1984. Por el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana*. <https://tinyurl.com/2lvcryvf>

Presidencia de la República. Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto No. 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. <https://tinyurl.com/2gf26dtp>

Presidencia de la República. Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Decreto No. 0272 de 1998. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86202_archivo_pdf.pdf

Presidencia de la República. Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Decreto No. 2566 de 2003. Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones*. Presidencia de la República. Ministerio de Educación Nacional. <https://tinyurl.com/2lkerckok>

SÁNCHEZ-AMAYA, T. (2009). Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1675-1711. <https://tinyurl.com/25myo5lo>

SÁNCHEZ-AMAYA, T. y ARIAS-MURILLO, F. (2018). Evaluación: mecanismo de gestión y control del trabajo docente en educación superior. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS*, 24(47), 147-166. <https://tinyurl.com/2c5tqu3y>

SÁNCHEZ-AMAYA, T. (2012). Formas de evaluación educativa en la Universidad Santo Tomás, Sede Bogotá, Modalidad presencial. Analítica de

unas RELACIONES DE PODER. *HALLAZGOS*, 9(17). [HTTPS://TINYURL.COM/29YCAETV](https://tinyurl.com/29YCAETV)

SÁNCHEZ-AMAYA, T. (2015). *La evaluación en Colombia: segunda mitad del siglo XX. Esbozo de una genealogía*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

TENTI Fanfani, E. (2015). *Del estado educador al estado evaluador*. <https://tinyurl.com/2hfvm6wf>

Vicepresidencia de la República. (1904). *Decreto No. 491 de 1904. Por el cual se reglamenta la Ley 89 (sic) de 1903 sobre Instrucción Pública*. Diario Oficial No. 12,122, 14 de julio de 1904. <https://tinyurl.com/2jrebtfnf>

**EVALUACIÓN DE LA CALIDAD
EDUCATIVA EN EL ÁMBITO SUPERIOR
EN LATINOAMÉRICA. UNA INTEGRACIÓN
CONCEPTUAL NECESARIA PARA
COMPRENDER ESTA TEMÁTICA**

PAULA GRASSO IMIG

Universidade Aberta Interamericana – UAI

E-mail: paula.grasso@uai.edu.ar

INTRODUCCIÓN

Desde hace ya un tiempo, el interés sobre la evaluación de la calidad educativa en el ámbito superior ha ido cobrando un interés cada vez mayor; así, garantizar los procesos de enseñanza - aprendizaje se ha convertido en un tema relevante en el área educacional, que convoca a diferentes autores a investigar y teorizar sobre esto. Es que la educación conforma un eje central en la constante transformación del hombre como ser humano, así como su consecuente cambio y adaptación del medio que se habita. En ese sentido, y de manera más ajustada, entonces cabe resaltar la importancia de la educación en la constitución identitaria de un país tanto como en la importancia para su desarrollo. Además, en palabras de Chávez Manzano y Ordoñez López (2020), en la medida que aquellos quienes componen la ciudadanía de un lugar tienen mayor y mejor educación, se espera que más positivo sea el reflejo de esta sociedad en aspectos políticos, culturales y económicos. De esta manera, resulta fácil inferir que todos los países poseen sistemas educativos, que responden a las necesidades emergentes en cada uno de estos lugares. Teniendo en cuenta las características de tales lugares, los sistemas que se desarrollan para llevar a cabo la tarea educativa están constituidos por diferentes componentes, que funcionan de manera interrelacionada. En ese sentido, cabe destacar que se refiere estrictamente a un sistema, dado que no se trata de diferentes partes que

trabajan de manera aislada, sino que para la lograr el objetivo mayor –acompañar los procesos de transformaciones sociales, contextuales- todas las instancias deben interactuar de manera integrada. En suma, se observa que cada parte es determinante respecto de las otras, ya que sus estructuras sustentan, a la vez que se apoyan, en las otras. Otro aspecto a señalar en este proceso es tener cuenta a aquellos quienes componen el sistema, porque dentro de cada una de sus partes son agentes necesarios para el funcionamiento del conjunto. Además, se destacan las diferentes funciones que cada una de estas partes cumplen. En resumen, se trata de un área integrada, central en la vida cultural de los pueblos y que es inherente al ser humano como tal.

Una vez señaladas las generalidades expuestas supra sobre el sistema educativo, es de gran importancia poner el foco en los eventos que se vienen sucediendo en este último tiempo, ya que se trata de cambios que se dan de manera geométrica, a gran velocidad y que evidencian un impacto social sumamente importante, así como central. Se trata de cambios tecnológicos, culturales y económicos que provocan “una mutación en la civilización”. Esto genera, de manera necesaria, que la mirada se pose sobre los sistemas de educación y formación, como gerentes y garantes de la transmisión de conocimientos e información (López Rupérez, 2001; López Rupérez, García García & Expósito Casas, 2020). Como consecuencia de los desafíos que este nuevo contexto histórico-cultural presenta es requerido un arduo trabajo que permita definir, a la vez que generar e implementar, nuevas políticas educativas que estén a la altura de las circunstancias. Tan importante es este proceso que no incluye sólo a los países más desarrollados, sino que también son parte aquellos que no tienen los niveles más elevados pero que cuentan con el apoyo de organismos internacionales (como la UNESCO), y sobre los cuales se observa que al mejorar la calidad educativa mejoran también las

condiciones sociales y económicas de sus conciudadanos. En adición a esta idea, es pertinente tener en cuenta que la formación en el ámbito superior es, además, un aspecto de gran importancia en este nuevo contexto al momento de la competencia laboral (Grasso Imig, 2023). Estos hechos favorecen la implementación transversal de políticas educativas, aspecto que se va considerando cada vez de manera más abarcativa, generando una “globalización de las políticas” (López Rupérez et al., 2020; Schleicher, 2018). Teniendo en cuenta los aspectos señalados, parece pertinente desarrollar espacios que trabajen sobre la evaluación de la calidad en la educación, para garantizar que tanto los procesos de enseñanza – aprendizaje se den en las mejores condiciones, asegurando que sean pertinentes al contexto en el que se plantean, como que las instituciones dedicadas a estas tareas se encuentren en las condiciones óptimas para llevar a cabo las actividades requeridas. De esta manera, surgen los Sistemas de Gestión de Calidad, que dan respuesta y se encaminan a garantizar procesos efectivos en el ámbito de la educación, en función de las demandas socio-contextuales, teniendo en cuenta el impacto en el medio y la responsabilidad de la práctica profesional. Así, el objetivo de la gestión de la calidad y su evaluación tiene en cuenta aspectos como la mejora, el cumplimiento, el control y la responsabilidad (Arjona Granados, López Lira-Arjona & Maldonado Mesta, 2022; Gutiérrez & Morales, 2020; Harvey, 2018; López Rupérez et al., 2020). En ese sentido, resulta importante señalar de qué se tratan los procesos de evaluación y qué significa calidad en el ámbito de la educación superior, para poder integrar los conceptos de manera pertinente y luego finalizar situándolos en el contexto latinoamericano, aportando una perspectiva que colabore en el entendimiento de este proceso.

LA EVALUACIÓN EN EL ÁMBITO SUPERIOR

De una manera amplia, se entiende a la evaluación como un instrumento de medición sistemático, que permite comparar los resultados de un proceso específico respecto de un estándar preestablecido. Para esto se sirve de diferentes tareas como determinar el objeto a estudiar, realizar las definiciones pertinentes al caso, elaborar estrategias e instrumentos para recabar información, desarrollar indicadores contextualizados, entre otras. Además, debe tener en cuenta aspectos como características de quienes participan, nociones de productividad, eficiencia, eficacia, costos, procedimientos. De esta manera, se va a tratar de un proceso que requiere de una planificación estratégica, un compromiso de alta dirección, asignación de recursos, realización de actividades sistemáticas (como acreditaciones y periodicidad). Por lo tanto, se infiere que no sólo se trata de un producto o servicio, sino que también involucra las formas de lograrlo (Molina Benavides, Rey Martín, Vall Casas & Clery Aguirre, 2017). Así, se obtiene información objetiva de manera sistemática que facilita la toma de decisiones (Pinto, Lemaitre & Anglada, 2007). En palabras de Didriksson y Gazzola (2008), es un proceso que analiza el valor de una institución para realizar mejoras en todos los componentes involucrados.

Según Espinoza y González (2012), la evaluación que se realiza en las instituciones de educación superior no representa un objetivo en sí mismo, sino que se trata de una herramienta que el estado o una institución de gestión privada utiliza para asegurar que los usuarios de tal institución, tanto como los ciudadanos de determinado lugar, vean resguardado su derecho a recibir una educación de calidad, que no sea fraudulenta y que contemple las necesidades (basados en las costumbres de ese lugar) contextuales, sirviendo a la vez como un me-

canismo de apoyo para el mejoramiento de la educación superior de un país. Molina Benavides et al. (2017) explican que, por lo tanto, la evaluación del ámbito superior implica alcanzar el mayor desarrollo que se pueda sobre sus participantes, dándole al objetivo de ésta un carácter más amplio, dado todo lo que se espera que logre.

La literatura de investigación en el área señala que, en cualquiera de los casos, la evaluación redundará en una práctica que mejora la educación. Asimismo, teniendo en cuenta que se trata de un proceso que además de ser importante es delicado. De este modo, es imperativo desarrollar objetivos adecuados que se respeten, generando métodos que utilicen técnicas y herramientas que permitan indagar de manera pertinente sobre los factores de interés, basándose en indicadores contextualizados, que se centren en la exploración y escalamiento de los datos, de manera que los resultados colaboren en observar y entender la realidad de una manera lo más ajustada posible. En este punto, es determinante indicar que, al igual que el sistema de educación, la evaluación tiene varios componentes que deben ser considerados, ya que todo el sistema debe ser evaluado. De esta forma, no sólo es vital evaluar la calidad de la institución como tal y su pertinencia en el contexto en el que se desempeña, sino también a todos los actores involucrados: docentes, estudiantes, personal administrativo, directivos, procesos internos, externos, la interacción entre las partes y la interacción con el ambiente. Esto último, por lo tanto, debe realizarse de forma que los procesos de enseñanza-aprendizaje garanticen la adquisición de los conocimientos y las competencias requeridas en la práctica profesional, que esta última represente las necesidades contextuales y que los diferentes agentes del sistema estén encaminados en pro de generar el mayor bien en cada una de las instancias. De esta manera, cobra gran importancia el concepto de calidad.

GENERALIDADES SOBRE EL CONCEPTO DE CALIDAD

Se entiende a la calidad como la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, cuyas características permiten determinar su valor. En suma, se indica que también implica la adaptación, así como la conformidad, que se establecen teniendo en cuenta la propia norma y la necesidad de los usuarios, determinando el nivel de perfección de un producto o servicio específico. Useda Sánchez y Delgado Munévar (2019) la entienden como un espacio de procesos-productos que generan grandes potencialidades a la vez que se convierte en un aspecto impulsor de la evaluación de las políticas, asumiendo que esta manera de entenderla desarrolla mecanismos de supervisión para verificar lo realizado y lo propuesto.

En el área de la educación, la búsqueda de la calidad ha quedado supeditada a la efectividad de los sistemas educativos, al control y financiación, vinculándose de manera constante a los sistemas evaluativos de carácter institucional, nacional e internacional. En suma, la calidad en el ámbito educativo si bien no es algo nuevo, sigue siendo un tema difícil de delimitar, ya que responde a diversas concepciones y hay tantas como nociones de lo que es educación. Además, se trata de un concepto multidimensionado, cuyas partes se articulan de forma integrada, dirigidos a una única idea (Álvarez López & Matarranz, 2020; Baez, 2007). Algunos autores la entienden como un sistema de aspectos múltiples y congruentes que, a su vez, deriva en las siguientes aproximaciones: calidad como la satisfacción de las expectativas y necesidades, calidad como eficiencia y calidad como eficacia; asimismo, esta idea de calidad debe incluir consideraciones sobre los procesos, los resultados y los inputs del sistema, contemplar la satisfacción de los usuarios así como de todos los implicados en esta dinámica, que se da en un proceso de

continua construcción (Álvarez López & Matarranz, 2020; Gargallo, 2003; Tiana, 2006). Por otro lado, existe una distinción que tiene en cuenta dos elementos: los medios y los fines educativos. En lo que refiere a estos últimos, están asociado a los valores; en cuanto a los primeros, relacionados con el mejoramiento y la eficacia educacional (Muños Repiso & Murillo, 2010).

En tan relevante se ha convertido este tema, que diversos autores (e.g. Loubet & Morales, 2015; Martínez Iñiguez, Tobón, López Ramírez & Mazanilla Granados, 2020; OCDE, 2010; World Ban, 2011; UNESCO, 2015) señalan que la calidad educativa pasó a convertirse en un tema que se analiza y discute en las agendas de trabajo tanto a nivel nacional como en los desarrollos expuestos por organismos internacionales. En todos los casos, el objetivo es que los países eduquen a sus ciudadanos de manera que sean capaces de afrontar los diversos desafíos que presenta el medio local y también a nivel global. Es decir, que la calidad debe estar centrada en garantizar que los sujetos involucrados estén capacitados para las necesidades que representa vivir en la sociedad de conocimiento, teniendo en cuenta la promoción del desarrollo económico, estrategias socialmente inclusivas y que se extiendan a todos los países, mejorar la calidad de vida de la mayoría de los integrantes de una comunidad, el aseguramiento del desarrollo ambiental sustentable, etc..

Teniendo en cuenta lo descripto antes, en este punto se observa que no resulta tan simple separar el proceso de evaluación del de calidad. De hecho, la complejidad del sistema educativo, así como la relevancia de los sujetos que lo integran, da cuenta que el hecho de asegurar la calidad es un proceso de alta complejidad en sí mismo, que se nutre, al tiempo que se sustenta, en la tarea de la evaluación. En función de esto, incluso podría inferirse que la evaluación surgiera como una herramienta de la calidad. Teniendo

en cuenta esto, conviene, entonces, señalar la relación necesaria entre estas instancias.

EVALUACIÓN Y CALIDAD. DOS ASPECTOS RELACIONADOS DE UN MISMO PROCESO Y SU IMPORTANCIA

Con base en lo señalado anteriormente, en este apartado parece conveniente realizar una integración conceptual, que permita evidenciar la relación dinámica, a la vez que la acción complementaria y necesaria, que tales instancias explicadas tienen una con la otra.

Siguiendo a Martínez Iñiguez et al. (2020), la calidad educativa se ha convertido en un tema analizado y discutido como parte de las agendas de trabajo de los gobiernos nacionales, teniendo en cuenta en cada caso las recomendaciones desarrolladas por organismos internacionales, enfocadas en la resolución de problemas socio-culturales. Así, las comunidades tratan tanto al proceso de garantía de calidad como al sistema de evaluación, en la educación superior, como a una herramienta central y vital para alcanzar un nivel elevado en los resultados, usando al mismo tiempo la información obtenida en los resultados de dichos procesos como evidencia científica, que sustenta las estrategias, a través de un método con las mismas características. De esta manera, la investigación, gestión general del conocimiento y la transferencia del mismo se convierten, de forma integrada, en partes del proceso de control, que son aprobados a nivel internacional (Ruíz Ramírez & Glasserman Morales, 2021).

Asimismo, cada institución necesita de estrategias específicas que le permitan alcanzar y consolidar los logros que se proponen como objetivos. En este camino, comienzan desde los procesos más intrínsecos e inherentes a la educación, como el mejoramiento en el

binomio enseñanza-aprendizaje, pasando por los de gestión educativa estratégica y su vinculación con el medio, entendiendo que esto permite mejorar tanto el rendimiento académico como incrementar el valor de los resultados institucionales, afrontando en cada momento los cambios externos, que exigen competitividad (Arjona Granados et al., 2022). De ese modo, los mismos procesos, siempre integrados entre todas las partes, se refuerzan a sí mismos, a la vez que sirven de punto de apoyo para terceros, generando una gran red interrelacionada, con un entramado complejo, que evoluciona según se auto-corrige. Es decir, existe una mejora constante, que deriva de los procesos institucionales que se llevan a cabo y que deben estar a la altura de solventar los desafíos del entorno. Se deducen de estos dos aspectos, los relacionados a la propia organización y los que la sitúan en perspectiva del contexto. En ambos niveles, deben llevarse a cabo tareas que garanticen la calidad y esto se hace usando la evaluación como instrumento central. La propia dinámica genera que se desarrollen diferentes regulaciones, que se modifican y crecen dependiendo de la demanda. En ese sentido, al hablar de calidad se hace referencia (aun cuando no se haga de manera directa) a la evaluación, ya que para sostener que algo posee calidad antes es necesario realizar una valoración. La evaluación permite determinar la efectividad de los procesos que se pongan en marcha, permitiendo conocer tanto las fortalezas como las debilidades en ellos y se transforma, así, en un ente que los analiza, valora y regula.

CONSIDERACIONES FINALES

Como fuera señalado, el contexto socio-cultural actual plantea cambios que se dan de manera acelerada. En ese sentido, desde hace ya varios años, se vienen desarrollando políticas que per-

mitan mejorar la calidad educativa y garanticen la calidad de los procesos, asegurando que la formación sea integral y que también realice contribuciones al desarrollo social, evidenciado –de esta manera- que el desempeño profesional se da en determinado contexto y que quienes componen dicho ambiente deben estar a la altura de poder brindar respuestas en esos contextos. Asimismo, esta búsqueda de calidad ha logrado el involucramiento de actores a nivel nacional e internacional, generando estrategias transversales que obren en sentido de tal mejoramiento, sirviéndose de herramientas de evaluación. Sin embargo, en este punto, se abren dos perspectivas que deben ser tenidas en cuenta: por un lado, que si bien es importante el asunto de estrategias transversales, esto no debe hacer que se pierda de vista que aseguramiento de la calidad no se trata netamente de un aspecto técnico, sino que también involucra otros que llevan a la reflexión filosófica y ética, que hacen que los estándares utilizados en estos procesos respondan a los usos y costumbres específicos de cada lugar (es decir, que tales estándares deben mostrar sentido y congruencia en los lugares que se aplican). Por otra parte, se debe tener en cuenta que resulta central entender a la evaluación como parte del proceso de aseguramiento de la calidad y no caer en el reduccionismo de que se convierta en un fin en sí misma, dado que esto respondería a un tecnicismo burocrático, que podría tener como resultado no sólo que se pierda el fin de mejorar la calidad educativa en todas sus esferas, sino también que se pierdan de vista detalles, que son de suma vitalidad en estos procesos.

A esta altura, podría parecer obvio el tipo de dinámica que estas actividades debieran tomar, pero –retomando la importancia de tener en cuenta los contextos- es central y pertinente que, en lugares como América Latina, estos procesos comiencen a tornarse en conductas periódicas. Si bien es cierto que la tendencia marca que cada

vez cobran mayor relevancia, también es cierto que aún queda mucho camino por recorrer en materia de aseguramiento de la calidad educativa. En el ámbito superior esto se complejiza aún más, dado que el nuevo paradigma educativo exige una mirada andragógica respecto de los estudiantes. En ese sentido, debe asumirse que se trata de sujetos adultos, que traen una manera de haber entendido la vida. Asimismo, trae consigo también la complejidad de esta etapa vital del desarrollo que, en países menos desarrollados, implica contar con factores externos que devienen en aspectos centrales al momento de avanzar y poder cumplir con una carrera en el ámbito superior, ya que son condicionantes y determinantes de los resultados. En adición, en muchos casos, las políticas educativas vienen de la mano de políticas públicas de inclusión. Si bien esto último conlleva ciertas bondades, por otro lado, se observa un desgaste del sistema, ya que no es posible sólo focalizar de manera ajustada en lo referente a lo educacional, sino que el foco se difumina un poco, al tener que poner energía en otros asuntos, que hacen que el objetivo central se pierda. De esta manera, en lugares como Latino América, no sólo resulta importante tratar de llegar a cumplir con estándares que aseguren la calidad educativa, sino también elaborar estrategias que permitan mantener el foco en este objetivo, sin que pierda fuerza, pero –al mismo tiempo– afrontando el desafío de generar política concurrentes, que garanticen la inclusión de la mayor cantidad de personas posibles, colaborando en el mejoramiento de la calidad de vida de dichas personas y de las sociedades que las contienen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez López, G. & Matarranz, M. (2020). Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación de educación obligatoria en Europa. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 85-95. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/rced.61865>

Arjona Granados, M.P., López Lira-Arjona, A. & Maldonado Mesta, E.A. (2022). Los sistemas de gestión de la calidad y la calidad educativa en instituciones públicas de Educación Superior de México. *Retos. Revista de Ciencias de Administración y Economía*, 12(24), 268-283. Doi: <https://doi.org/10.17163/ret.n24.2022.05>

Báez, B. (2007). Evaluación institucional: disciplina y retórica en la antepenúltima oleada de reformismo educativo a gran escala. *Tempora*, 10, 183 – 213.

Chávez Manzano, H.R. & Ordóñez López, I.P. (2020). Cavilaciones sobre la evaluación y la calidad educativa en Colombia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(9), 66-85. Doi: <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i9.267>

Didriksson, A. & Gazzola, A. L. (2008). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe UNESCO-IESALC.

Espinoza, O. & González, L. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la Educación Superior*, XLI(2)(162), 87–109.

Gutiérrez, Z. & Morales, I. (2020). Una mirada a la política educativa. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(84), 98-99. Doi: <https://doi.org/10.1111/cjag.12228>

Harvey, L. (2018). Lessons learned from two decades of Quality in Higher Education. En *Research Handbook on Quality, Performance and Accountability in Higher Education*. Edward Elgar Publishing.

López Rupérez, F. (2001). *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. La Muralla. Madrid.

López Rupérez, F., García García, I. & Expósito Casas, E. (2020). Un marco analítico para la evaluación de la calidad de la gobernanza de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 53-76. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie8313672>

Loubet, R. & Morales, A. (2015). Formación del capital humano para el crecimiento económico en Sinaloa. *Ra Ximhai*, 11 (3), 41-55.

Martínez Iñiguez, J.E., Tobón, S., López Ramírez, E. & Mazanilla Granados, HM. (2020). Calidad educativa: un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 233-258.

Molina Benavides, L., Rey Martín, C., Vall Casas, A. & Clery Aguirre, A. (2017). La evaluación de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 1(1), 43-58. Doi. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog17.09010103>

OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. México: OCDE.

Pinto, M., Balagué, N. & Anglada, L. (2007). Evaluación y calidad en las bibliotecas universitarias: experiencias españolas entre 1994-2006. *Revista Española de Documentación Científica*, 30(3), 364-383.

Schleicher, A. (2018). *Primera Clase: Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*, Paris: OECD Publishing / Madrid: Fundación Santillana. Doi: <https://doi.org/10.1787/9788468050126-es>

UNESCO. (2015). *Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Recovered from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813>

Useda Sánchez, E.Y. & Delgado Munévar, W.G. (2019). Modelos de supervisión y política de calidad en la educación. *Revista Boletín REDIPE*, 8(3), 117-124.



CENÁRIO 2

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE
EDUCATIVA NA EUROPA**



LA INFLUENCIA DE LOS ORGANISMOS SUPRANACIONALES EN LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. UNA VISIÓN DESDE ESPAÑA

EVA GARCÍA REDONDO

Universidad de Salamanca – USAL

E-mail: evagr@usal.es

DAVID REVESADO CARBALLARES

Universidad Pontificia de Salamanca

Universidad de Salamanca – USAL

E-mail: drevesadoca@upsa.es

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas, la Historia de la Educación ha dedicado grandes esfuerzos a investigar y analizar la incidencia que diferentes procesos de carácter nacional, internacional y supranacional tuvieron en el nacimiento y configuración de los sistemas nacionales de educación.

A comienzos de los años 60, España experimentó un crecimiento económico sin precedentes, que daría lugar a numerosas reformas, entre las que se encontraron, cómo no, las de carácter educativo. Y es que, hasta la fecha, contaba con un sistema educativo obsoleto, plenamente ideologizado, politizado (CUENCA, 2022) y altamente constreñido, que tenía serias dificultades para ofrecer una respuesta adecuada frente a las exigencias y demandas sociales de un país en expansión, tanto en lo que concierne al plano social, como al productivo y cultural. Esta réplica la encontró con la promulgación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970. Sin lugar a dudas, la nueva propuesta educativa no hubiera podido llevarse a cabo sin la estimable ayuda de diferentes organismos internacionales especializados en la materia, como es el caso de la UNESCO (GONZÁLEZ-DELGADO y GROVES, 2021). Y es que, el régimen franquista, pese al aislamiento que promovía, no pudo esquivar la preeminencia internacional basada en un nuevo sistema capitalista que respondía al original proceso de

globalización mundial ya en ciernes (SOTO, 2016). En este sentido, podemos situar, como punto de partida, el año 1962, fecha en la que se iniciaría la colaboración internacional a nivel educativo entre el gobierno de España y la UNESCO, gracias, entre otros factores, a la llegada del ministro Lora-Tamayo al frente del gabinete educativo y a la continuidad en la cartera de Villar Palasí, conformando un equipo de trabajo ministerial plenamente constituido por técnicos especialistas en relaciones internacionales y ligados, de forma directa, a la UNESCO, cuya injerencia educativa no se limitaría, exclusivamente, al plano educativo y pedagógico, sino que también alcanzaría niveles administrativos y de gobierno (CUENCA, 2022).

Como venimos evidenciando, no podemos obviar la incidencia que la UNESCO tuvo a la hora de configurar el sistema educativo español durante el desarrollismo, así como, posteriormente, en plena transición democrática y hasta el día de hoy, sentando las bases pedagógicas de nuestro modelo educativo actual. Sin embargo, esta no es la única inferencia. La inquietud por conocer cómo países con grandes diferencias en lo que respecta a sus contextos políticos, económicos, culturales e, incluso, institucionales, habían desarrollado programas educativos, que guardaban grandes similitudes entre sí, se va expandiendo en España (GONZÁLEZ-DELGADO y GROVES, 2022).

Los organismos internacionales copan protagonismo, a través de una incipiente participación, en el impulso y evaluación de las políticas educativas españolas, generando una progresiva armonización en las formas en las que se definen y entienden los principales problemas de los sistemas nacionales de educación (Thoillez, 2018). La OCDE a través de PISA, la IEA2 con TIMSS+ y PIRLS+, o propiamente la UNESCO con el estudio TERCE, son tres ejemplos de informes de evaluación competencial supranacionales que han ad-

quirido significación en el contexto educativo internacional y nacional, siendo artífices, a su vez, de gran parte de las acciones puestas en marcha, a lo largo de los últimos años, por los distintos sistemas educativos (PEDRÓ, 2012), también por parte del español. Y es que, como bien recuerdan Ferrão y Pinto (2018),

a avaliação de políticas públicas – entendidas em sentido amplo, isto é, incluindo políticas, programas e planos – constitui um processo fundamental para garantir a sua adequabilidade aos objetivos visados, bem com a sua qualidade em termos de eficácia, eficiência, conformidade e legitimidade (p. XI).

Gracias a su influencia, se conforman las agendas educativas de múltiples países, entre ellos España, bajo la denominación de lo que, hoy día, conocemos como gobernanza educativa global (SAURA y NAVAS, 2015). Esto responde a la estandarización de determinadas formas de desarrollo educativo dentro de distintos sistemas nacionales de educación (YDESEN, 2019; GROVES y GONZÁLEZ-DELGADO, 2020) y a las diversas formas de entender la calidad (SANZ et al., 2020). En este sentido, centraremos nuestra atención, a continuación, en el caso de la OCDE.

2. OCDE EN LAS REFORMAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES

Sin lugar a dudas, entre los múltiples organismos internacionales que han irrumpido con fuerza a lo largo de las últimas décadas, uno destaca por encima del resto, y ese no es otro que OCDE, consolidándose como uno de los principales baluartes educativos del contexto internacional. Gracias a su informe PISA, numerosos países han acometido distintas reformas educativas a tenor de los resultados alcanzados (PEDRÓ, 2012; PONGRATZ, 2013; TRÖHLER,

2009), mientras que otros han comenzado a plantearse nuevas fórmulas de acción pedagógica para su mejor posicionamiento mundial. El protagonismo internacional de las pruebas que ilustran los informes es tal que algunos autores han llegado a catalogarlo de “Ministerio Mundial de Educación” (KAMENS, 2013; SJOBERG, 2015; SJOBERG, 2017).

Como su director ha señalado en numerosas ocasiones, el verdadero objetivo que pretende alcanzar PISA es ayudar a los distintos países participantes a mejorar sus políticas educativas (SCHLEICHER, 2006). En este sentido, hemos de reconocer que este informe internacional fue diseñado para ir más allá de la mera descripción comparativa, resaltando las acciones que conducen a la mejora de los resultados académicos y competenciales de los estudiantes (PEDRÓ, 2012). Se trata, por tanto, de una forma sutil de intervención política desde la esfera internacional sin que, en realidad, dé la impresión de que esta se esté produciendo (BIEBER y MARTENS, 2011).

La presentación que OCDE viene haciendo desde hace casi tres décadas sobre sus resultados en PISA es a través de la publicación de *rankings*, que ordenan y clasifican a los distintos países participantes en mejores y peores, atendiendo a sus puntuaciones medias y a la proximidad o distancia con las medias alcanzadas por los países miembros de OCDE y de la Unión Europea. De este modo, los fenómenos educativos son interpretados a través de la estadística, siendo reducidos, solamente, a aquello que puede ser medido (FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ, 2015). De hecho, si accedemos a su página web, comprobamos cómo, entre sus áreas de trabajo, destaca una que es denominada “medición de resultados”. En ella, figuran múltiples informes sobre evaluaciones que se realizan de forma estandarizada y cuyo fin no es otro que aportar indicadores estadísticos, entre los que destacan PISA, Education at a glance, In-

ternational early learning and child well-being study, The survey of adult skills (PIAAC), Study on social and emotional skills, Higher education policy y Measuring innovation in Education (VALLE y SÁNCHEZ-URÁN, 2020).

Atendiendo a lo anterior, podemos afirmar que las evidencias que contemplan estas organizaciones como decisivas a la hora de tomar decisiones y formular recomendaciones son indicadores numéricos, asumiendo una visión estrictamente cuantitativa de la educación. Esto merece dos reflexiones. La primera, que al entender por evidencia solo aquellos aspectos cuantificables, se están dejando de lado otro tipo de evidencias que, exclusivamente, son medibles mediante técnicas cualitativas. Y, en segundo lugar, la artificialidad con que, a menudo, se construyen algunos indicadores analizados, que pueden determinar, en gran parte, los resultados de estas pruebas (VALLE Y SÁNCHEZ-URÁN, 2020).

Esta situación de reconocida obsesión por el “puesto”, generada por estos programas de evaluación internacional y sus *rankings*, está provocando que nos enfrentemos a una especie de ansiedad colectiva que también ha llegado a España en forma de movimientos globalizados de reformas educativas que, sorprendentemente, han adquirido una mayor relevancia que cualquier otra idea pedagógica previa en la Historia de la Educación (THOILLEZ, 2018). Sin lugar a dudas, entre las reflexiones más avanzadas y prioritarias se encuentran aquellas que asumen como tópico la búsqueda de la calidad. Son, en estas, en las que nos detendremos a continuación.

3. CONSIDERACIONES EN TORNO A LA CALIDAD EDUCATIVA.

Como venimos anticipando, desde hace ya algunas décadas, se viene manteniendo un interés pesquisador, a nivel regional, in-

ter y supranacional, por la evaluación de la calidad de la educación (OCDE, 1983; OCDE, 1992). Superada ya, aunque no universalmente, la idea de equidad en el acceso, las investigaciones a nivel mundial han virado, casi obsesivamente, hacia la mejora de la calidad de los sistemas educativos, en global, y de la Escuela, en particular. Para ello, se ha optado por un constante y complejo monitoreo que deriva en la combinación de mecanismos, políticas y prácticas (OTERO-MAYER, et al., 2021; CORONA, 2021). Sin embargo, sabemos que, pese a su relevancia, la evaluación de cualquier proceso en educación requiere de fórmulas mucho más complejas que aquellas que quedan reducidas a un “buen” o “mal” instrumento.

La calidad, como afirma Lacueva (2015), es un elemento dependiente “(...) del contexto socio-histórico, los valores preponderantes, los intereses que dominan, las posibilidades existentes y las concepciones pedagógicas hegemónicas” (p. 52), cuyo primer paso para alcanzar su profundo conocimiento es, como propone Tiana (2006), “negociar su significado, identificar criterios y factores, construir indicadores y establecer mecanismos y programas coherentes” (p. 19). Hablar de calidad, por lo tanto, no es hacerlo de un concepto unívoco, sino que, propiamente, su noción implica diversidad y heterogeneidad, complejidad y multidimensionalidad. En esta visión amplia tienen cabida, desde variables estructurales, referidas a aspectos tales como la formación y experticia del docente (LÁZARO y GARCÍA, 2018), las ratios o el tamaño del grupo, a otras propiamente del proceso, vinculadas al clima escolar o a las metodologías didácticas, pasando por “(...) aquellos aspectos que experimentan niños y niñas en sus programas y que incluyen las interacciones docentes–niño, entre niños y niñas, y cómo se manejan las rutinas diarias de la atención personal, tales como las comidas, el aseo, o el descanso” (AGUILAR, 2004, p. 31).

De todo lo anterior se deriva que definir la calidad, insistimos, no es tarea sencilla. Las presiones externas e internas a las que están sometidos los sistemas educativos contemporáneos, no contribuyen al éxito de una política única y global. En otras palabras, la economía, junto al requerimiento social, ha jugado un papel destacado en la forma de concebir la calidad en la escuela de hoy en día, otorgándole unas responsabilidades ampliadas que poco o nada tienen que ver con las que, tradicionalmente, tenía asignadas y con las que “enfrentan” unas escuelas a otras. Esa singularidad de funciones de las instituciones escolares pasa, obligatoriamente, por revisar las históricas facetas de eficacia y eficiencia que componen la calidad.

Mientras que, tradicionalmente, la idea de calidad ha estado unida a la de “resultado de la introducción de más amplios y actualizados contenidos y de mejores métodos pedagógicos” (SEIBOLD, 2000, p.217), en el contexto actual, resulta difícil mantener que, solo por el hecho de alcanzar los objetivos sugeridos, un sistema educativo es eficaz y, por ende, con sello de calidad. Por el contrario, se asume que unos resultados positivos en sus estudiantes, obtenidos de pruebas más o menos estandarizadas son, o deben ser, un indicador más de robustez, pero no el único. Lejos queda el planteamiento único de la Industrialización en el cual la escuela se presentaba como raigambre del “producto” perfecto (TEDESCO, 1977) que necesitaba el sistema productivo, basado en pruebas de evaluación de conocimientos que no son concebidas como indicador directo e inequívoco de la calidad (POPHAN, 1999).

Hoy día se defiende que lo realmente importante es monitorear los procesos de enseñanza – aprendizaje y comprobar el “durante”. Como critica Patiño (2017),

bajo la premisa de que la calidad se puede medir gracias al uso de indicadores derivados de los aprendizajes de los alumnos

(...) Se elaboran *rankings* e informes basados en estas presunciones. El sentido de la evaluación de aprendizajes se pierde en una noción instrumental, en función de mostrar resultados que cumplan con una política internacional, desconociendo el sentido humanista y multidimensional de la evaluación, que va más allá de la visión técnica, hacia una visión formativa (p. 33).

Algo similar ocurre al hablar de calidad en términos de eficiencia. El sentido de “coste” de esa calidad y el valor de los recursos (personales – materiales) para alcanzar objetivos son claves a la hora de percibir la eficiencia. Actualmente, sabemos que las inversiones educativas afectan a la calidad de la escuela, sin embargo, no queremos caer en el simplismo de reconocer que a más inversión mejores resultados. Informes de calidad internacional, como el mencionado PISA (OCDE, 2019) o el *The learning curve index. Education and skills for life* (Economist intelligence unit, 2014), vienen a corroborar que los factores que afectan a los resultados están más vinculados a la “cultura de la responsabilidad” (BIESTA, 2014), al propio valor que se da a los docentes y a la escuela o, incluso, a “la calidad del gasto y la generación de información estadística válida para realizar estudios de evaluación y seguimiento de los proyectos de inversión” (OEI, 2016, p. 255).

Asimismo, nosotros apreciamos el hecho de que incorporar nuevos modelos de gestión escolar pueda llevar implícita una visión interna de análisis y, por ende, más profunda y exhaustiva, de lo que sucede en la Escuela y de cómo esto sucede. Esta es la idea que también comparten Carriazo et al. (2020), en tanto que decantarse por estos modelos“(...) permite a la institución educativa estar activa, dinámica, incluyente y funcional a toda la comunidad mediante procesos de mejora continua” (p. 89), a la vez “que permitan alcanzar niveles

de excelencia con estrategias innovadoras” (SÁNCHEZ-MUÑIZ y PINARGOTE-MACÍAS, 2020, p. 178). En palabras de Veytia y Chao (2013), estos modelos persiguen adaptarse al contexto escolar, ya que

evaluar la calidad educativa (...) requiere de parámetros distintos, que den respuesta al modelo pedagógico en el que se sustentan, a sus fines y objetivos, y a los perfiles de ingreso y egreso que caracterizan a los estudiantes en cada una de las modalidades (p. 12).

La propia ONU, a través de la aprobación en 2015 de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, ha apostado fuertemente por reducir la desigualdad atendiendo a las singularidades que cada territorio, cultura y sociedad presenta. En este sentido, el ODS4, defiende una “(...) educación de calidad, superadora de la meramente formación e instrucción, como motor de cambio, (...) como horizonte para 2030 a modo de pacto social global para conseguir vivir dentro de los límites planetarios sin dejar a nadie atrás” (ORTÍZ-GARCÍA, et al., 2020, p. 376), permitiendo “a los estudiantes, de manera justa e inclusiva, que adquieran y desarrollen conocimientos, capacidades y valores, y las habilidades y competencias conexas, para disfrutar de una vida productiva y significativa” (Stabback, 2016, p.8). Este argumento viene a depositar altas expectativas en torno a lo que debe de ser la educación del (¿presente?) futuro y también y cómo no, en relación a las fórmulas exigentes que han de evaluar su calidad.

4. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, asumimos un conjunto de conclusiones que pretenden concretar los argumentos esgrimidos a lo largo del

presente capítulo. En este sentido, estimamos de relevancia reseñar la evidente, clara y llamativa influencia que los organismos internacionales han tenido en el último medio siglo a nivel internacional y, de manera específica, en el desarrollo del sistema educativo español y sus políticas. Sin la aportación de estos, especialmente de los mencionados UNESCO y OCDE, el devenir político de la educación en España hubiese sido otro muy distinto. Si bien no sabemos cuál, previsiblemente este hubiese estado más vinculado a localismos y a pensamientos más fuertemente restringidos al territorio y a la identidad nacional. Y no solo eso, sino que podemos confirmar que el trabajo de estas instituciones ha facilitado la manera de concebir la calidad y de otorgarle el papel, relevante, que debe ocupar en el desarrollo de las políticas educativas. Pese a que a, día de hoy, sigue siendo un concepto cargado de cierta ambigüedad, el hecho de que este tópico haya protagonizado los debates supranacionales desde hace ya varias décadas, ha favorecido la forma de contemplarlo, siempre desde un prisma de complejidad y variabilidad, incrementado gracias a la acción surgida a raíz del planteamiento clasificador ofrecido por los rankings de los mencionados organismos supranacionales. Estos son presentados, en el momento actual, como fuertes y valiosas evidencias para la mejora de los sistemas educativos nacionales y, de manera concreta, de la educación. De este modo, muchas de las políticas educativas que han sido puestas en marcha a lo largo de las últimas décadas tienen su racionalidad en los argumentos esgrimidos por estos organismos que, a través de sus informes, ofrecen directrices que pretenden ir encaminadas a la mejora de la calidad de los sistemas educativos.

Las perspectivas futuras generan la necesidad, a la vez que confianza, de seguir contando con esa configuración *supra* que, si bien, condiciona las políticas, organización y administración de las

diversas fórmulas nacionales, afectan positivamente su trayectoria. Asimismo, como venimos defendiendo, la calidad en la gestión y organización de la educación responde más a aspectos sociales y, menos los estrictamente pedagógicos atendiendo a lo que establece el mercado.

La búsqueda de un planteamiento global, como marco de acción para la comprensión de los fenómenos sociales, específicamente los educativos, sucumbe frente a concepciones más restringidas que no vienen sino a segmentar y restringir las opciones y posibilidades que abre la globalización. Siendo así, comprobamos cómo los ODS se perfilan, indiscutiblemente, como generadores del cambio que, en el caso concreto de la educación, viran hacia la implementación de estrategias complejas, pero abarcables, eficaces y eficientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, (2004). *Lineamientos generales para la construcción de indicadores de calidad y educación de la Primera Infancia en la Amazonia*. Bernard Van Leer/Organization of American States.

BIEBER, T., y MARTENS, K. (2011). The OECD PISA Study as a soft power in education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education*, 46(1), 101-116.<https://www.jstor.org/stable/41231561>

BIESTA, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 46-57.<https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.17>

CORONA, C. (2021). *Análisis de las dinámicas de producción de conocimiento científico bajo el sistema de evaluación de la calidad de la Educación Superior y la Ciencia*. [Tesis Doctoral. Universitat de València]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/77921>

CUENCA, J. (2022). La influencia político-educativa de la UNESCO en la segunda etapa de la dictadura franquista española y en la Ley General de Educación de 1970. *História da Educação*, 26, s.p.<http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/118753>

Economist Intelligence Unit (2014). *The learning curve index. Education and skills for life*. Pearson. <https://issuu.com/pearsonmiddleeast/docs/thelearningcurve2014>

FERNÁNDEZ- RODRÍGUEZ, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 165-178. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67111>

FERRÃO, J. y PINTO, J. M. (2018). *Metodologias de avaliação de políticas públicas*. Imprensa da Universidade de Lisboa.

GONZÁLEZ-DELGADO, M. y GROVES, T. (2021). La UNESCO y la Ley General de Educación: la influencia de los organismos internacionales en torno a la modernización educativa en el franquismo. *Historia y Memoria de la Educación*, 14, 209-252. <https://doi.org/10.5944/hme.14.2021.28116>

GONZÁLEZ-DELGADO, M. y GROVES, T. (2022). Historia de la educación y organismos internacionales: nuevas líneas de trabajo en perspectiva transnacional. *Revista História da Educação*, 26, s.p. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/124119>

GROVES, T. y GONZÁLEZ-DELGADO, M. (2020). El primer franquismo y el surgimiento de la gobernanza educativa global: mirando a la dictadura desde el enfoque actual de la Historia de la Educación. En: Z. Box y C. Rina (eds.). *El franquismo en el caleidoscopio. Perspectivas y estudios transdisciplinarios sobre la dictadura* (pp.147-165). Comares.

KAMENS, D. H. (2013). Globalization and the emergence of an audit culture: PISA and the search for “best practices” and magic bullets. En: H. D. Meyer y A. Benavot (ed.). *PISA power and policy: The emergence of global educational governance* (pp. 117-139). Symposium Books.

LACUEVA, A. (2015). Evaluación de la calidad educativa: democrática y para avanzar. *Revista de Pedagogía*, 36(99), 51-67. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/10128

LÁZARO, L. y GARCÍA, E. (2018). Creando poder: la evolución de la autoridad docente en España. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37, 383-403. <https://doi.org/10.14201/hedu201837383403>

OCDE (1983). *Compulsory schooling in a changing world*. OCDE.

OCDE (1992). *High-Quality Education and training for all*. OCDE.

OEI (2016). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2016. Avances en las metas educativas 2021*. OEI.

ORTÍZ-GARCÍA, et al. (2020). La educación de calidad apoyada en los ODS como gran palanca política. En: R. Roig-Vila (coord.). *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*. Volumen 2020. Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).

OTERO-MAYER, A. et al. (2021). Evaluación de la calidad educativa en el ciclo 0-3: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 394, 215-240.10.4438/1988-592X-RE-2021-394-506

PATIÑO, R.G. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. *Conocimiento y Política Públicas Educativas*, 33, 159-170. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1658>

PEDRÓ, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 139-172. <https://doi.org/10.5944/reec.19.2012.7581>

PONGRATZ, L. (2013). La reforma educativa como estrategia gubernamental. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 141-152. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42417>

POPHAN, W.J. (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? *Educational Leadership*, 56(6), 2-11.

SÁNCHEZ-MUÑIZ, J.C. y PINARGOTE-MACÍAS, E.I. (2020). Modelos de gestión de la calidad para organizaciones educativas. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASU*, 4(1), 177-191. <http://dx.doi.org/10.46296/yc.v4i7.0041>

SANZ, R. et al. (2020). PISA: el precio pedagógico de una evaluación internacional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e22.2673>

SAURA, G. y NAVAS, J.J.L. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OECD). *Bordón: Revista de Pedagogía*, 67(1), 135-148. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67109>

SEIBOLD, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231.

SCHLEICHER, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación, Número extraordinario dedicado a PISA*, 1, 21-43.

SJOBERG, S. (2015). PISA and global educational governance – A critique of the project, its uses and implications. *Eurasia. Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(1), 111-127.

SJOBERG, S. (2017). PISA as a challenge for Science Education: Inherent problems and problematic results from a global assessment regime. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 1(17), 327-263. <http://dx.doi.org/10.12973/eurasia.2015.1310a>

SOTO, Á. (2016). Del aislamiento a la integración. España 1945-1989. En: C. Navajas y D. Iturriaga (coords.). *Siglo. Actas del V Congreso Internacional de Historia de nuestro tiempo* (pp. 89-111). Ediciones de la Universidad de La Rioja.

STABBACK, P. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.

TEDESCO, J.C. (1977). *Industrialización y Educación en la Argentina*. UNESCO/CEPAL/PNUD.

THOILLEZ, B. (2018). El papel de los organismos internacionales (y de sus expertos, asesores y consultores) en la des-democratización de las políticas educativas. En: H. Monarca (coord.). *Calidad de la educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas* (pp. 45-65). Dykinson.

TIANA, A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Transatlántica de Educación*, 1, 19-29.

TRÖHLER, D. (2009). Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos investigación educativa, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-14. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20619>

VALLE, J. M. Y SÁNCHEZ-URAN, M. (2020). Organismos internacionales y políticas educativas basadas en evidencias: la evidente relación. *Revista de Educación*, 400, 107-132.

YDESEN, C. (2019). *The OECD's historical rise in education: The formation of a global governing complex*. Palgrave Macmillan.

doi.org/10.62665/cried-978-85-8413-486-1_006

POLITIQUE D'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION EN FRANCE

LUCIE COPREAU

Université de Cergy-Pontoise

Universités de Paris

E-mail: luciecopreaux@hotmail.fr

1. INTRODUCTION.

Depuis les années 1990, les politiques d'évaluations tendent à se standardisées dans les pays de l'OCDE. Cet instrument d'évaluation des acquis des élèves devient également un outil de régulation des systèmes éducatifs.

Dale, R, (2005) affirme que le principe de l'économie de la connaissance est de plus en plus répandu et influence les trois aspects du « système éducatif national ». Le terme « système » fait référence à un processus de changement dans la constitution des secteurs éducatifs, car des secteurs parallèles partageant diverses responsabilités se développent à différentes échelles. Le terme « national » renvoie à la complexité de la gestion de l'éducation, au passage de la gouvernance à la gestion.

Les politiques publiques d'éducation sont largement discutées dans les pays du Nord : le rôle majeur joué par l'État sur les marchés de l'éducation est remis en cause. Un argument fort contre ce principe est que les marchés éducatifs peuvent conduire les prestataires de services à offrir des services de meilleure qualité à de meilleurs prix (Hanhart, S, 2002). Le cadre national n'est plus une norme de politique éducative, car les politiques éducatives sont organisées par l'autorégulation et les décisions prises par les écoles et les autorités locales. Les débats sur la centralisation-décentralisation, la critique de l'action de l'État ou la privatisation de l'enseignement ne sont que

la face visible de la crise majeure du «modèle scolaire» qui s'est renforcée au XXe siècle.

La France a un système éducatif centralisé dans lequel l'État définit les orientations pédagogiques et les programmes d'enseignement, assure le recrutement, la formation et la gestion des personnels de direction des établissements, des enseignants de l'enseignement public et de l'enseignement privé sous contrat. Dans un contexte international d'évaluation de la politique d'évaluation de la qualité de l'éducation, nous présenterons dans un premier temps les particularités du système éducatif Français. Puis, nous traiterons des différentes modalités mises en œuvre pour évaluer le système éducatif.

2. LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS.

Le système éducatif français a été structuré selon le système Top Down (Charlier, J. E., Pierrard, J. F., 2001), un ordre descendant, une approche centralisée de la politique éducative par rapport au système Bottom Down, ascendant, c'est-à-dire une approche décentralisée de la politique éducative qui est la situation en Finlande. Il s'agit d'une école-sanctuaire, un espace séparé qui doit être protégé par des clôtures ou des murs. Il est séparé des espaces de vie habituels. L'enfant se sépare de ses liens familiaux et communautaires pour devenir élève (PACHOD, A., 2019).

2.1 Historique

Sur le plan historique, c'est sous la III^{ème} République, que l'État Français prend en charge l'instruction et l'éducation de la population pour alphabétiser la population et cela devient gratuit à la

suite de la loi Ferry en 1881. L'instruction devient obligatoire et laïque à partir de 1882, puis l'âge de scolarisation va ne cesser de croître pour atteindre 16 ans en 1959 (réforme Berthoin). La mixité se généralise à partir de 1969, et c'est en 1975 avec la réforme Haby qu'est institué le collège unique qui vise à instituer une uniformisation et une démocratisation de l'enseignement. Dans ce même temps, une loi d'orientation conduit à intégrer les élèves en difficultés dans des classes ordinaires.

La structure est divisée entre :

- L'enseignement primaire (école maternelle et école élémentaire) ;
- L'enseignement secondaire (collège, lycées et certaines formations spécifiques) ;
- L'enseignement supérieur (université, grandes écoles, formations spécifiques, etc.)

Depuis la loi pour une école de la confiance 2019, l'enseignement devient obligatoire dès la maternelle. Ainsi, l'instruction est obligatoire de 3 à 16 ans et la formation est obligatoire pour tout jeune jusqu'à ses 18 ans. Cette obligation de formation peut être respectée sous différentes formes (scolarité, apprentissage, stage de formation, service civique, etc.).

On constate une volonté d'améliorer les performances des élèves à travers la mise en place de nombreuses réformes. Pourtant, la France, qui se classe au 7e rang des principales puissances économiques mondiales, obtient un résultat de 495 dans l'enquête PISA 2015, à peine supérieur à la moyenne de l'OCDE qui est de 493, et se classe au 27e rang. La France n'a pas progressé depuis 2000. En 2018, la France se classe 23e sur 79 pays. Les résultats stagnent et les inégalités scolaires liées aux classes sociales sont toujours présentes.

Le ministère suppose que les réformes concernant les écoles élémentaires, permettant des demi-classes, produiront des résultats lorsque ces élèves entreront au collège.

2.2 Présentation du système éducatif

La France a un système éducatif centralisé dans lequel l'État définit les orientations pédagogiques et les programmes d'enseignement, assure le recrutement, la formation et la gestion des personnels de direction des établissements, des enseignants de l'enseignement public et de l'enseignement privé sous contrat.

Un autre ministère que celui de l'éducation est responsable des établissements qui accueillent les moins de 3 ans. Cela empêche d'élaborer des stratégies cohérentes pour l'ensemble des services d'éducation et accueil des jeunes enfants (EAJE).

Le financement des établissements provient majoritairement de fonds publics et est relativement transparent et cohérent. Cependant, malgré des initiatives récentes, la France présente toujours un écart manifeste dans la répartition des dépenses d'éducation par élève entre l'élémentaire et le secondaire (à l'avantage du secondaire) et aussi entre les institutions du supérieur (Duru-Bellat, M., & Perretier, E.2007). Les dépenses annuelles par élève/étudiant dans le supérieur sont plus élevées en France que la moyenne de l'OCDE, mais les universités manquent encore de moyens comparés aux autres formations du supérieur.

Dans l'ensemble, les établissements bénéficient d'un climat propice à l'apprentissage, mais la France fait toutefois partie des pays où le climat d'indiscipline dans les classes est le plus élevé.

Les chefs d'établissement ont des responsabilités limitées sur le recrutement des enseignants et le volet pédagogique de leur éta-

blissement, ce sont des affectations suite à l'obtention d'un concours national. C'est encore plus marqué au niveau élémentaire où les directeurs d'école ont aussi des fonctions d'enseignement à temps partiel afin d'assurer des fonctions administratives et pédagogiques.

Le métier d'enseignant souffre, comme dans de nombreux pays, d'un manque d'attractivité, notamment dans les matières scientifiques ou dans certaines académies. De multiples dispositifs sont utilisés pour évaluer les établissements français. Ils ne font pas partie d'un cadre d'évaluation général utilisé pour améliorer les pratiques pédagogiques. La culture de l'évaluation est plus récente en France, contrairement aux pratiques de contrôle et de certification.

2.3 Objectifs fixés par le système éducatif

L'objectif central du système français est d'offrir les mêmes chances de réussir à tous les élèves. Il est le fondement des récentes réformes, de l'obligation d'instruction à 3 ans jusqu'à l'obligation de formation jusqu'à 18 ans.

Les objectifs principaux sont fixés sur la base des recommandations de l'OCDE (2020) :

- Rendre le métier d'enseignant plus attractif en renforçant la dimension professionnalisante de la formation initiale des enseignants, et en proposant un accès facilité à une formation continue et tout au long de la carrière répondant davantage à leurs besoins spécifiques et proposée à proximité de leur environnement de travail est un autre enjeu ;
- Renforcer le rôle et les capacités du chef d'établissement dans l'identification des demandes de formation à l'initiative des enseignants et leur prise en compte dans le cadre du projet d'établissement est également d'une grande importance. De

même, le suivi des carrières et l'évaluation des enseignants est essentiel. Il conviendrait aussi de continuer à rehausser la qualité des filières professionnelles et de les valoriser davantage ;

- Améliorer les mécanismes d'orientation et faciliter la transition entre éducation et marché du travail sont des défis importants. En permettant aux établissements d'avoir les possibilités d'améliorer les performances scolaires des élèves dans un cadre d'évaluation cohérent. Cela implique la mise à disposition de ressources pour permettre de répondre aux besoins de certaines zones défavorisées. Il est ainsi recommandé de soutenir davantage les élèves et les établissements défavorisés, en allouant des ressources supplémentaires là où elles sont les plus nécessaires et dès le plus jeune âge.

La loi pour une école de la confiance (2019) qui vise à l'élévation du niveau général et à la justice sociale et les mesures qui en découlent sont en mesure de répondre à ces enjeux.

La mesure des différents éléments constituant du système éducatif est centre du fonctionnement, du pilotage et de l'évaluation. Elle poursuit un objectif de performance dans toutes les strates de ce système.

3. LES ÉVALUATIONS DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS.

Toutes les dimensions de l'évaluation du système éducatif sont concernées : les acquis des élèves, les dispositifs éducatifs, les établissements d'enseignement scolaire, y compris les méthodologies, les outils et les résultats des évaluations organisées dans le cadre de programmes de coopération européens ou internationaux, par

exemple le programme international pour le suivi des acquis des élèves (Pisa).

3.1. Les politiques mises en œuvre pour évaluer

Dans le cadre de la loi pour une école de la confiance, le Conseil de l'évaluation de l'école (CEE, 2019) a été créé afin d'évaluer, en toute indépendance, l'organisation et les résultats de l'enseignement scolaire.

Ses missions principales sont :

- La mise en cohérence de l'ensemble des évaluations de l'enseignement scolaire ;
- La mise en place de l'évaluation des établissements à l'échelle nationale.

Le CEE remplace le CNESCO. Cependant, le CNESCO ne disparaît pas pour autant et devient le Centre national d'étude des systèmes scolaires. Il poursuit ainsi ses activités scientifiques visant à améliorer la connaissance des systèmes scolaires français et étrangers afin de créer des dynamiques de changement dans l'école. Dans le cadre de l'évaluation des enseignants, la réforme de l'évaluation des enseignants mise en œuvre à la rentrée 2017 comprend un accompagnement tout au long du parcours professionnel et des rendez-vous de carrière, moments privilégiés d'échange sur les compétences acquises et sur les perspectives d'évolution professionnelle. Le rendez-vous de carrière est planifié comme un temps dédié pour porter un regard sur une période de vie professionnelle (en moyenne tous les 7 ans), à des moments où il semble pertinent de faire le point sur le chemin parcouru professionnellement. Trois rendez-vous de carrière sont instaurés pour apprécier la valeur profession-

nelle : au 6e échelon, au 8e échelon et au 9e échelon du grade de la classe normale. L'objectif est de faciliter un temps d'échange sur les compétences acquises et sur les perspectives d'évolution professionnelle. Au cours de l'année scolaire 2018/19, de nouvelles évaluations nationales exhaustives des élèves ont également vu le jour.

La France a ainsi introduit des évaluations nationales en mathématiques et le français en 1ère et 2e année de l'élémentaire (CP et CE1) et en 1ère année du collège dans le but de permettre aux enseignants d'adapter leur enseignement pour aider tous les élèves à réussir.

Pour les élèves de première année, les évaluations ont lieu au début de la l'année scolaire et à nouveau au milieu de l'année scolaire, alors que les évaluations en classes de sixième au collège ont lieu au début de l'année scolaire. Les résultats sont en théorie accessibles quelques jours après les tests. Les évaluations nationales sont fondées sur cinq principes selon le Ministère de l'Éducation Nationale:

- 1) La construction rigoureuse et scientifique des outils d'évaluation menés par le Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), en collaboration avec le Conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN) et la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) ;
- 2) Sécuriser les procédures ;
- 3) Fournir les résultats aux familles ;
- 4) Soutenir les enseignants pour qu'ils puissent répondre efficacement aux difficultés de leurs élèves ;
- 5) Fournir des outils de pilotage territorial. Dans cette politique de mise en cohérence des évaluations à différents niveaux, on constate une décentralisation globale. Cela est représentatif notamment par l'instauration de l'évaluation des établissements. (Frاندji, D., 2017).

3.2 Évaluation des établissements

Depuis 2020 l'évaluation des établissements publics de l'élémentaire et du secondaire, est obligatoire en France, et a des formes variées selon les territoires.

Ces sont les corps d'inspection, les autorités académiques et les chefs d'établissement, qui doivent aussi effectuer des auto-évaluations sur la base de guides et d'outils comprenant des axes d'observation et d'analyse précis afin d'élaborer un diagnostic reprenant les points forts et les axes d'amélioration à différents niveaux (pédagogiques, ressentis d'élèves, ressenti d'enseignants, fonctionnement interne...) ainsi qu'un bilan des actions mises en place dans leur établissement.

Chaque établissement est soumis à une contractualisation obligatoire faisant l'objet d'un rapport annuel d'avancement qui suivra les indicateurs d'aide au diagnostic, au pilotage, à l'évaluation et au suivi des établissements.

Les résultats de l'évaluation des établissements sont utilisés pour l'évaluation des académies et des personnels de direction.

Cependant, la France n'était pas, jusque-là dans une dynamique de concertation entre les établissements et les élèves. Le rapport PISA de 2015 indique que cette concertation concerne 23% des établissements contre une moyenne de 69 % dans les pays de l'OCDE. Les évaluations internes des établissements sont aussi moins fréquentes en France que dans de nombreux pays, cependant, Ils sont aussi moins nombreux que la moyenne OCDE à déclarer avoir recours à des évaluations externes de leur établissement (57 % par rapport à la moyenne OCDE de 75 %).

L'évaluation des établissements comprend un volet pédagogique et éducatif, permettant d'observer et d'analyser les pratiques

enseignantes. Ces dernières font également l'objet d'évaluations externes régulières.

3.3 Évaluation des enseignants

Selon les études de l'OCDE, un modèle d'évaluation des enseignants comportant les deux composantes suivantes peut renforcer le professionnalisme des enseignants :

- Une composante d'amélioration (mettant l'accent sur l'évaluation du développement) ;
- Une composante de progression de carrière (un modèle de certification des compétences pour la pratique dans et entre les parcours professionnels, associé à la progression de carrière et basé sur une plus grande variété d'instruments). Dans le cadre de PISA 2015, 22 % des élèves se trouvaient dans des écoles dont le directeur a déclaré que des tests standardisés étaient utilisés pour juger de l'efficacité des enseignants, contre une moyenne de 37 % pour l'OCDE.

En pratique, les enseignants en France sont soumis à une évaluation de leurs pratiques après l'obtention du concours d'enseignant, la fin du stage de professionnalisation et se poursuit au cours de leur carrière.

Depuis 2017, les enseignants bénéficient de trois rendez-vous de carrière, sur des périodes fixes, permettant ainsi d'apprécier la valeur professionnelle des enseignants par le corps d'inspection académique.

Dans le rapport TALIS de 2018, nous constatons que les évaluations des enseignants restent relativement rares en France. Ainsi, seuls 36 % des enseignants sont évalués formellement au moins une

fois par an par leur chef d'établissement, contre une moyenne de 63 % pour l'OCDE. Cette visite formelle devrait permettre :

- De repérer d'éventuelles difficultés et permettre des remédiations : Pourtant les enseignants déclarent à seulement 23 % bénéficier d'une discussion portant sur des mesures visant à remédier aux éventuelles faiblesses pédagogiques suite à leur évaluation formelle, contre une moyenne de 63 % pour l'OCDE;
- De proposer un plan de formation afin d'améliorer les pratiques enseignantes : Pourtant seulement 27 % déclarent qu'un plan de formation est, la plupart du temps ou toujours, élaboré pour seulement suite à leur évaluation formelle, contre 46 % en moyenne pour l'OCDE.

Enfin, les pratiques d'auto-évaluation et d'évaluation collégiale des enseignants semblent bien moins fréquentes en France. Elles ne font pas partie des mesures intégrées par les enseignants et qui pourtant permettrait le développement d'un travail réflexif et de remédiation. Selon les principaux français interrogés, seuls 9 % des enseignants sont formellement évalués au moins une fois par d'autres enseignants contre 31,1 % en moyenne pour l'OCDE.

La formation initiale des enseignants ne met pas en avant des échanges de pratiques entre collègues à des vu d'amélioration de pratiques. Elle reste centrée sur la prise en charge de l'apprentissage des élèves. (DEROBERTMASURE, A.,2012)

3.4 ÉVALUATION DES ÉLÈVES

L'évaluation des élèves se fait à plusieurs niveaux. Nous pouvons relever que 51 % des élèves de 15 ans sont inscrits, selon PISA

2015, dans des écoles secondaires où le chef d'établissement a déclaré que des tests standardisés étaient utilisés pour prendre des décisions sur l'orientation scolaire des élèves (la moyenne OCDE est de 31 %).

La mesure des acquis des élèves revêt de nombreuses formes et répondant à des objectifs contextualisés soit :

- Le contrôle continu, évaluation à la fois formative, dont le but est d'améliorer l'apprentissage en cours en détectant les difficultés de l'élève pour ensuite procéder à des remédiations. Elle permet donc de repérer les acquis et les difficultés, et informe l'élève et l'enseignant du niveau de maîtrise atteint, et sommative, qui évalue une somme de connaissances et renvoie à la mesure des acquis à un instant donné de la formation, généralement en fin de processus de formation ou de séquence. Il s'agit d'une forme de bilan qui permet à l'enseignant de mesurer le degré d'acquisition d'une compétence. Ce type d'évaluation suit l'élève tout au long de son parcours scolaire qui permet;
- Les évaluations nationales diplômantes du secondaire telles que le Baccalauréat et à l'exception du diplôme national du brevet au collège attestent de l'acquisition d'un niveau de connaissances et de compétences permettant de passer à l'échelon éducatif supérieur ou d'entrer dans la vie active ;
- Les évaluations externes, le plus souvent sur échantillon, permettent de mesurer l'efficacité des politiques éducatives mises en place par l'administration centrale ainsi que l'évolution des acquis des élèves.

En 2019, la France a introduit des évaluations nationales exhaustives en mathématiques et le français en 1ère et 2e année de l'élémentaire et en 1ère année du collège afin de mesurer le niveau

des élèves pour mettre en place des accompagnements personnalisés prenant en compte les difficultés.

Les élèves en France sont évalués régulièrement par leurs enseignants au cours de l'année scolaire, pourtant le rapport de l'OCDE met en avant que les élèves aient le sentiment de manque de soutien de la part des enseignants pour progresser dans les apprentissages. En effet, il n'y a que 38 % des élèves qui déclarent en 2018 que leur professeur partage les stratégies pour améliorer leurs résultats. Nous pouvons ainsi en conclure qu'améliorer le soutien et l'accompagnement apporté aux élèves dans la gestion de leur apprentissage pourrait renforcer leurs capacités de résilience.

Si le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse a été l'un des premiers à développer une fonction d'évaluation, il s'agit désormais de développer une véritable culture de l'évaluation pour améliorer la qualité du service public de l'éducation et enrichir le débat public.

Pour cela, le Conseil d'évaluation de l'École dispose d'une grande marge de manœuvre puisqu'il établit en toute indépendance son programme de travail annuel, qu'il transmet simplement au ministre chargé de l'Éducation nationale. Ses avis, recommandations et rapports, comme son programme de travail, sont rendus publics.

Nous avons pu ainsi observer à travers le croisement d'une approche historique des différentes réformes du système éducatif Français avec la standardisation des évaluations effectuées par le prisme de l'OCDE, que la France va mettre en œuvre par le biais des réformes un ensemble de mesures permettant d'évaluer les différents éléments qui gravitent autour de l'enseignement et de l'apprentissage. En effet, ce système d'évaluation va toucher les établissements, les enseignants et les élèves pour harmoniser cet ensemble et ainsi répondre aux prérogatives de l'OCDE.

BIBLIOGRAPHIE.

CHARLIER, J. É., & PIERRARD, J. F. (2001). Systèmes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabè et malienne : analyse des discours et des enjeux. *Autrepart*, (1), 29-48.

DALE, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, Vol. 41, n° 2, May 2005, 117-149.

DEROBERTMASURE, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* (Doctoral dissertation, Université de Mons-Hainaut).

DURU-BELLAT, M., & PERRETIER, E. (2007). *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée* (Doctoral dissertation, Haut conseil de l'éducation).

FRANDJI, D. (2017). La territorialisation des politiques éducatives en France. Des tensions récurrentes. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (76), 115-124.

FORMAL, C. V., BLOG, I., & BLOG, S. R. (2020). PISA 2015 results (Volume III). Students' well-being. *Governance*, 19(30), 40.

Hanhart, S. (2002) Efficacité et efficience. In *Dictionnaire d'éducation comparée*, D. Groux (dir.), Paris : L'Harmattan. Collection Education Comparée, 257-261.

JERRIM, J., & SIMS, S. (2019). *The teaching and learning international survey (TALIS) 2018*. London: Department for Education.

OCDE (2020), Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés, TALIS, Éditions OCDE, Paris.

PACHOD, A. (2019). De l'école-sanctuaire à l'école sans murs. *Recherches en éducation*, (36).

doi.org/10.62665/cried-978-85-8413-486-1_007

CULTURE ITALIANE DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA- DOTTRINE E PRASSI. 1990- 2020

ANGELO GAUDIO

Università di Udine

E-mail: angelo.gaudio@uniud.it

CRISTIANO CORSINI

Università di Roma 3

E-mail: cristiano.corsini@uniroma3.it

Il principio secondo il quale il servizio scolastico debba essere oggetto di valutazione venne affermato nella risoluzione della camera dei deputati approvata dalla camera dei deputati il 27 luglio 1988 proposta da Giancarlo Tesini (mozione Tesini n . 1-00175), sottoscritta da tutti i gruppi della maggioranza (DC PSI PSDI PRI PLI) che prevedeva l'attivazione di un sistema di valutazione dei risultati, in modo che non solo si possa misurare l'efficacia dell'«investimento-scuola», ma, conseguentemente, si possa intervenire, nei casi in cui sia necessario, per porre in essere gli eventuali correttivi.

Lo stesso intervento del parlamentare democristiano alludeva peraltro a un linguaggio che non era tanto quello delle odierne retoriche del capitale umano quanto quello della concertazione governo sindacati. Il principio della necessità di un servizio nazionale di valutazione emerse nella conferenza nazionale sulla scuola (Roma, 30 gennaio-3 febbraio 1990) durante il ministero del ministro Sergio Mattarella, poi Presidente della repubblica dal 2015 ad oggi. I pedagogisti accademici di riferimento erano i cattolici Luciano Corradini, ordinario di pedagogia dell'Università di Roma Tre e Luciano Pazzaglia, ordinario di Storia della pedagogia dell'università cattolica del S. Cuore, mentre le relazioni di quadro furono affidate a un giurista come Sabino Cassese, che poi sarà uno degli ispiratori del regolamento sull'autonomia scolastica e a un sociologo non accademico come Giuseppe De Rita, il cui ruolo appare di particolare rilievo perché al CENSIS da lui fondatore diretto fu affidata la realizza-

zione di indagini preliminari ai lavori della conferenza che avevano sia aspetti di ricognizione comparativa sia proposte di massima sui meccanismi istituzionali da approntare.

Come era successo in varie precedenti occasioni la scelta dell'esperto appare strettamente connessa alle conclusioni che il committente politico, in relazione allo status non accademico appare una questione del rapporto fra tecnica politica ed amministrazione nel caso della politica scolastica come politica pubblica.

Da una attenta lettura di tali documenti emerge anche la relativa continuità culturale tra l'ultima stagione della cosiddetta repubblica dei partiti e la cosiddetta seconda repubblica in ambito scolastico anche se appare problematico affermare che esista una cultura del riformismo scolastico condivisa anche perché appare problematico il rapporto tra la cultura politica della seconda repubblica, soprattutto nella sua componente di centro destra, e la cultura della Costituzione che è stata, pur nelle sue lentezze e problematicità, una cultura del welfare socialdemocratico. Nel discorso politico giuridico italiano sull'autonomia scolastica si intrecciano due matrici culturali diverse, il new public management di matrice neoliberale e la cultura politica cattolica che ha visto nel concetto di scuola autonoma lo strumento retorico per sostenere la piena legittimazione delle scuole non statali nell'ambito del sistema nazionale di istruzione e ha usato l'istituto giuridico della parità per dare piena legittimità al loro finanziamento statale senza bisogno di passare per una revisione dell'art. 33.

I dirigenti scolastici appaiono qualcosa di più dei precedenti presidi e direttori didattici, sono significativamente meglio retribuiti ma al tempo stesso meno del resto dei dirigenti pubblici e hanno poteri significativamente minori dei loro colleghi di molti altri stati

Da quegli stessi documenti emerge in embrione la questione delle caratteristiche della autorità indipendente preposta alla valu-

tazione che poneva un problema culturale di passaggio da una cultura amministrativa dell'adempimento a una cultura manageriale della performance che rendeva necessario un nuovo tipo di dirigente e soprattutto un nuovo tipo di ispettore e di funzionario. Ad oggi ci pare di poter affermare che una parte dei nuovi dirigenti abbia tali caratteristiche mentre non pensiamo di poterlo affermare per i livelli superiori dell'amministrazione. Nel complesso ad oggi il sistema nazionale di istruzione non è una organizzazione che apprende.

Espressione più significativa dell'autonomia delle scuole è stata il POF (Piano dell'Offerta Formativa) poi PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) che ha portato a una esplicita relativa diversificazione dei contenuti e dei metodi di valutazione e di insegnamento pur con effetti di quasi mercato molto variabili in relazione alle caratteristiche della geografia umana e scolastica dei diversi territori

Ulteriori intrecci di articolazioni sono connessi alle dinamiche demografiche, in genere negative a all'aumento della presenza di studenti di origine non italiana nonché di studenti con disabilità e più di recente anche di studenti con DSA (Disturbi specifici di apprendimento).

De Rita offriva una lucida proposta frutto del patrimonio di analisi e proposte che la cultura della programmazione scolastica maturata negli ambienti della SVIMEZ (Associazione per lo Sviluppo dell'Industria nel MEZZogiorno) del CEDE (Centro Europeo dell'Educazione) e del CENSIS fin dai primi anni Sessanta (Gaudio 2018). L'analisi della efficacia e della efficienza del sistema scolastico deve cioè far riferimento ad una pluralità di indicatori e ad una pluralità di fonti informative, che diano conto dei diversi aspetti della vita scolastica, attraverso l'analisi del contesto (l'ambiente, i livelli di partenza) e delle risorse immesse (umane, finanziarie, strutturali),

l'esame dei processi, la verifica dei prodotti finali. Va evitato pertanto il pericolo di ridurre la valutazione del sistema a test o rilevazioni statistiche unilaterali che non tengono conto dei livelli di partenza, dell'ambiente, delle risorse esistenti, delle innovazioni introdotte, ecc. Si avrebbe una serie di dati del tutto decontestualizzati e pertanto poco utili sia per la comprensione della realtà sia per la decisione politica. Va poi sottolineato che il SNV (Sistema Nazionale di Valutazione) non deve perseguire obiettivi di carattere fiscale o di valutazione del singolo insegnante o dei singoli alunni (Conferenza, 153)

La trasformazione del CEDE in INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione) secondo quanto previsto dalla legge Bassanini (Legge 59/1997, art. 21, cc.9 e 10) è avvenuta a norma del DL 20 luglio 1999, n. 258 affermava che l'ente "valuta l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione nel suo complesso ed analiticamente, ove opportuno anche per singola istituzione scolastica, inquadrando la valutazione nazionale nel contesto internazionale; studia le cause dell'insuccesso e della dispersione scolastica con riferimento al contesto sociale ed alle tipologie dell'offerta formativa; conduce attività di valutazione sulla soddisfazione dell'utenza; fornisce supporto e assistenza tecnica all'amministrazione per la realizzazione di autonome iniziative di valutazione e supporto alle singole istituzioni scolastiche anche mediante la predisposizione di archivi informatici liberamente consultabili; valuta gli effetti degli esiti applicativi delle iniziative legislative che riguardano la scuola; valuta gli esiti dei progetti e delle iniziative di innovazione promossi in ambito nazionale; assicura la partecipazione italiana a progetti di ricerca internazionale in campo valutativo e nei settori connessi dell'innovazione organizzativa e didattica."

Secondo i modelli di new public management si doveva passare dalla logica del governo burocratico alla legge del governo attraverso

so la misurazione delle performance per cui alla autonomia doveva corrispondere la valutazione. Il 2 dicembre 2000 Il Consiglio dei Ministri nominava ha proceduto alla nomina degli organi: Benedetto Vertecchi e consiglieri di Amministrazione e Consiglieri Giorgio Allulli, Bruno Dente, Pietro Lucisano, Michele Pellerrey. Una sorta di Ulivo pedagogico che vedeva due accademici della scuola di Visalberghi, un autorevole studioso salesiano, un giurista formatosi in Cattolica e un ricercatore proveniente dal Censis. Primi significativi risultati erano nel 2000 la Partecipazione dell'Italia alla prima indagine OCSE-PISA e nel 2001 la partecipazione dell'Italia alla prima indagine IEA-PIRLS. 2003 Partecipazione dell'Italia all'indagine IEA-TIMSS 2003. Dal 2001-02 vi sono state Prove INVALSI campionarie in matematica in V primaria e III secondaria di I grado. Dal 2002-03 Prove INVALSI campionarie in matematica, italiano e scienze in quarta primaria, prima secondaria di primo grado e in matematica e italiano in prima e terza secondaria di secondo grado. Nel 2004 si ha la Istituzione del Servizio Nazionale di Valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione. Nel volgere di pochi anni, le prove diventano da campionarie e facoltative a censuarie e obbligatorie. Nel 2007-08 si assiste all'introduzione della Prova nazionale nell'esame di Stato conclusivo della scuola secondaria di I grado.

Dal 2007 al 2011 è prima commissario e poi presidente dell'Invalsi Piero Cipollone, economista proveniente dalla BANCA d'Italia. Circostanza che senza dubbio porta una accentuazione della retorica pro-global e specularmente una opposizione di principio da parte degli ambienti del sindacalismo autonomo di sinistra Cobas e Unicobas e di associazioni che si richiamano ad una lettura della costituzione in chiave polemica coi governi di centrodestra. Al contrario il richiamo ai risultati delle prove come prova della crisi della scuola e quindi alla necessità di una sua riforma diventa un leit mo-

tive caratteristico da parte di economisti della Bocconi come Boeri Pietro Ichino anche in sedi giornalistiche come vari quotidiani e siti come lavoce.info, analogamente a quanto veniva facendo in quegli stessi anni il loro collega Roberto Perotti per l'Università. L'INVALSI ad oggi si presenta come una tecnostuttura con sua cultura ben inserita nella comunità tecno-scientifica di riferimento senza peraltro un dialogo con la cultura delle scuole e soprattutto con un rapporto con il decisore politico che è reso di fatto sbilanciato dalla molto maggiore instabilità dell'autorità politica a cui dovrebbe rispondere.

Dal 2008-09 vennero introdotte le Prove INVALSI in matematica e italiano in seconda e quinta primaria (a partire dal 2008-09 (a partire dal 2009-10 anche nella III secondaria di I grado (a partire dal 2010-11), II secondaria di II grado, a partire dal 2008-09 si prevedono le Prove anche in quinta secondaria di secondo grado, collegate all'esame di Stato, sulla base di modelli da predisporre. Il legame tra tali prove e l'esame di Stato, di cui peraltro non fanno parte, appare concettualmente problematico.

Un momento di forte visibilità del discorso sulla valutazione nel discorso politico complessivo, senza peraltro effetti significativi se non la delegittimazione del potere contrattuale del sindacato, è stato la lettera della di Draghi e Trichet inviata dalla commissione Europea e dalla BCE al governo italiano del 5 agosto 2011 nella quale veniva auspicato, ma forse sarebbe meglio dire ingiunto, che "Negli organismi pubblici dovrebbe diventare sistematico l'uso di indicatori di performance (soprattutto nei sistemi sanitario, giudiziario e dell'istruzione). " Non risulta che in ambito scolastico tale auspicio abbia avuto effetti normativi o anche solo amministrativi, esistono prassi obbligatorie di autovalutazione non prive di una valenza pedagogica, ma tanto i dirigenti, quanto i dirigenti appaiono di fatto restii a forme di valutazione con effetti economici o giuridici anche

alla luce della forte diminuzione del contingente di dirigenti tecnici in servizio. Col DPR 28 marzo 2013 n.80 veniva emanato il Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione, mentre nel 2013-14 sarebbe stata eliminata la Prova INVALSI in prima secondaria di primo grado. Col 2014-15 -15 si è avuto l'avvio del Sistema Nazionale di Valutazione delle scuole.

LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

A norma del D.M. n°9 DEL 27.01.2010. al compimento dell'obbligo dopo esser già state certificate al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di secondo grado, introducendo nell'ordinamento almeno in senso formale la certificazione delle competenze, che risponde a requisiti OCSE e UE, poi rafforzata da una specifica raccomandazione europea del 2018 prevede una ulteriore certificazione in coincidenza con l'esame di stato conclusivo della secondaria di secondo grado. La conseguenza linguistica dal lato positivo è stata quella di un ritorno ai fondamentali, senza peraltro che la competenza valutativa sia patrimonio comune né dei docenti, né, non di rado, nemmeno dei dirigenti. Caricaturale ma diffusa la credenza che le competenze siano altro rispetto alle conoscenze ma invece la capacità di utilizzare le conoscenze in situazioni specifiche. I contenuti delle prove INVALSI hanno sono di tipo eclettico rispetto al modello OCSE, includendo almeno per l'ambito linguistico parti di tradizionale grammatica e lessico. Deve essere sottolineato come il modello organizzativo sia diverso perché si tratta di prove censuarie e non campionarie, con l'importante eccezione di studenti con disabilità. L'osservazione del mercato editoriale e delle prassi diffuse portano a constatare come in molte situazioni le prove INVALSI siano state percepite come una materia cui dedicare una specifica

materia o disciplina scolastica così come le prassi di rilevazione e di restituzione alle scuole che appaiono oggi problematiche.

I risultati delle prove appaiono sostanzialmente stabili a livello nazionale e soprattutto non pare diminuito il divario territoriale. Non semplice affermare quanto questo dipenda da fattori esterni, lavoro minorile, minore attenzione delle famiglie peggiori condizioni di alimentazione e salute e quanto invece dipenda dal mancato svilupparsi da una cultura diffusa del miglioramento incrementale. Le vicende del reclutamento e della formazione iniziale degli insegnanti, soprattutto della scuola secondaria, hanno fatto sì che la diffusione di una cultura della valutazione sia ad oggi alquanto problematica e diseguale. La stessa verifica dei contenuti della normativa nelle prove scritte non sempre stata presente, sebbene le avvertenze generali siano parte di programmi per tutte le classi di concorso, i candidati in realtà hanno quasi sempre una qualche esperienza di insegnamento e dunque apprendono in situazione i contenuti realmente insegnati attraverso i libri di testo e il loro uso in aula, mentre l'insieme delle routine amministrative scolte in parte forma telematica, registro elettronico, fornisce loro una socializzazione ad una cultura scolastica relativamente distante da quella che hanno vissuto come studenti.

Sulla stessa linea il Decreto Legislativo n. 62 del 13 aprile 2017 Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

DA RICORDARE TRA GLI ALTRI L'ARTICOLO 1 COMMA 8 CHE PREVEDE CHE

I minori con cittadinanza non italiana presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione, come previsto dall'articolo

45 del decreto del Presidente della Repubblica, 31 agosto 1999, n. 394, e sono valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani.

Dall'anno scolastico 2019-20 aver sostenuto le prove INVALSI a prescindere dal risultato ottenuto, dell'ultimo anno della secondaria di secondo grado sono diventate requisito di accesso all'esame di maturità. A seguito dell'emergenza covid 2021 22 le prove invalsi non sono state requisiti di accesso per la partecipazione all'esame di maturità. La prova di lingua inglese dichiara di rispettare il b2 secondo il QCER Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue ma non ha valore certificativo.

Nel caso delle ammissioni all'università tale livello è infatti richiesto come requisito solo nel caso di corsi ambito linguistico o di corsi di studio erogati in lingua inglese, mentre negli altri casi è parte dei curricoli delle lauree triennali e magistrali. Nei recenti concorsi a cattedre per insegnanti solo la capacità di comprensione è stata verificata in una parte delle prove scritte.

TRA LE DELEGHE CONTENUTE NELLA LEGGE 107 2015 APPARE TUTTORA IN SOSPESO

l'individuazione dei livelli essenziali delle prestazioni scolastiche, sanitarie e sociali, tenuto conto dei diversi livelli di competenza istituzionale.

Come è noto la questione dei livelli essenziali delle prestazioni (LEP) è di particolare delicatezza anche in relazione al possibile processo di autonomia differenziata in materia di competenze regionali in materia di gestione delle istituzioni scolastiche, ferma restando la riserva allo stato centrale in materia di Norme generali sull'istruzione secondo quanto previsto dall'articolo della Costituzione.

Il discorso pubblico periodicamente porta a usare come sinonimi termini come dispersione implicita, analfabetismo funzionale con effetti di delegittimazione discorsiva il cui prevalente effetto pratico appare la persistente limitazione delle risorse fatta salva la recentissima immissione nel sistema in una logica emergenziale nell'ambito del PNRR piano nazionale di ripresa e resilienza.

La loro efficacia è molto più certa nell'ambito degli interventi edilizi mentre appare più incerta nell'ambito delle dotazioni tecnologiche, se non supportata da rilevanti interventi formativi destinati al personale.

CRISTIANO CORSINI

LE SOMMINISTRAZIONI INVALSI OGGI: FINI, POTENZIALITÀ E LIMITI

A venti anni dalla prima edizione, le prove INVALSI oggi indubbiamente assunto un ruolo ben riconoscibile all'interno del sistema scolastico italiano. Se inizialmente i dati raccolti erano prevalentemente discussi e analizzati da pochi addetti ai lavori, negli ultimi anni la pubblicazione del Rapporto INVALSI, che si tiene regolarmente nel mese di luglio in luoghi istituzionali (Senato o Camera), rappresenta una delle notizie riportate dai più importanti organi d'informazione, mentre il dibattito sugli esiti delle prove impegna talk show maggiormente seguiti.

Il discorso non cambia se dal livello mediatico ci spostiamo alle realtà scolastiche. Va considerato che nel corso delle prime edizioni i risultati alle prove interessavano marginalmente dirigenti, docenti, popolazione studentesca e famiglie se non nel breve periodo in cui agli esiti era stato riconosciuto un peso sugli Esami di Stato. Oggi, sebbene le prove non incidano sugli Esami di Stato, all'interno dei contesti scolastici esse sembrano assumere un ruolo assai più rile-

vante che in passato. Questo fenomeno è presumibilmente legato ad alcune scelte effettuate nel corso degli ultimi anni.

In primo luogo, all'interno del sistema di *accountability* varato col DPR 80/2013, i risultati alle prove rappresentano esiti da tenere obbligatoriamente in considerazione da parte dei diversi istituti, un dato che va rendicontato non solo all'amministrazione centrale, ma anche a famiglie e portatori di interesse. Le azioni didattiche e organizzative progettate a partire dai Rapporti di Autovalutazione (RAV) ed esplicitate nei Piani di Miglioramento trovano nelle prove un elemento concreto di verifica empirica. Inoltre, gli esiti alle prove rappresentano un elemento che guida le famiglie alla scelta dell'istituto. Va considerato che già nel 2008 alle prove era stato affidato il compito di rilevare il Valore Aggiunto, ovvero l'impatto che ciascuna scuola ha sullo sviluppo degli apprendimenti dei suoi studenti e delle sue studentesse al netto dell'influenza esercitata da variabili legate al retroterra sociale, economico e culturale che caratterizza le diverse popolazioni studentesche. Questa scelta, sebbene non abbia avuto conseguenze rilevanti sul piano scientifico (il Valore Aggiunto, attualmente definito Effetto Scuola dall'INVALSI, è un indicatore ancora in attesa di una compiuta validazione), ha comportato un cambiamento radicale nella somministrazione, che è passata da essere campionaria a censuaria in modo da poter fornire a ogni istituto una misura di "efficacia".

Nel complesso, tali scelte implicano che per scuole e docenti l'ottenimento di buoni punteggi alle prove INVALSI ha maggiori possibilità di divenire un obiettivo da raggiungere, ovvero un fine da perseguire in modo da non sfigurare in un mercato dell'istruzione che nel corso degli anni si è fatto sempre più competitivo. Questa tendenza a concepire le prove come fine piuttosto che come mezzo da impiegare per ragionare sui processi interessa anche studentesse, studenti e famiglie e, benché rappresenti un chiaro segnale di un

modo disfunzionale di concepire la valutazione, è indubbiamente un fattore che può rendere i test più rilevanti rispetto a prima.

Un secondo fattore è legato alla scelta, effettuata recentemente (a partire dal 2018), di impiegare le prove come strumento di misurazione delle competenze individuali in grado di rilasciare ufficialmente un certificato. Sebbene le prove INVALSI non incidano sugli esiti all'Esame di Stato, dalla scuola secondaria di I grado esse rilasciano un badge che certifica il livello raggiunto nella "competenza" rilevata attraverso le prove. Come esplicitato dal Presidente dell'Istituto, Roberto Ricci in un'intervista a ItaliaOggi del 14/03/2023, "nel caso dei maturandi, se vanno bene riceveranno per ogni singola prova un badge elettronico da poter utilizzare nel mondo del lavoro" e delle "certificazioni linguistiche" per l'università.

Alle prove INVALSI sono conferite dunque tempo diverse finalità. In primo luogo, esse agiscono come strumento di valutazione di sistema, fornendo dati di assoluto interesse sulla diffusione all'interno della popolazione di conoscenze e abilità negli ambiti disciplinari oggetto di rilevazione (Italiano, Matematica, Inglese). In secondo luogo, esse informano (obbligatoriamente) i processi autovalutativi e rendicontativi di ciascun istituto. In terzo luogo, le prove vengono usate per attestare il posizionamento di ciascuno studente e ciascuna studentessa rispetto a livelli di apprendimento che, secondo l'INVALSI, rappresentano la traduzione operativa dei Traguardi per lo sviluppo di competenze posti dalle Indicazioni nazionali in uscita dal I ciclo d'istruzione. Vediamo nel dettaglio quali effetti ha avuto la scelta, operata dal ministero, di assegnare alle prove queste tre ambiziose finalità, senza omettere di rilevare che anche solo il possesso di larvali rudimenti pedagogici, didattici e docimologici avrebbe sconsigliato di attribuire a un unico strumento di misura diversi scopi.

1 DAL CAMPIONE ALLA POPOLAZIONE: LA COMPROMISSIONE DELLA VALIDITÀ DI CONTENUTO DELLE PROVE.

In questo paragrafo osserveremo come il passaggio dalla somministrazione campionaria alla somministrazione censuaria abbia compromesso la validità di contenuto degli stessi strumenti di misura. Allo scopo, verranno sinteticamente restituiti i risultati di alcune analisi della validità di contenuto delle prove INVALSI di comprensione della lettura somministrate dal 2010 al 2017. Le analisi si fermano al 2017 perché a partire dall'anno successivo l'INVALSI non pubblica più le prove somministrate nella scuola secondaria e dunque non è possibile svolgere a partire da quella data ulteriori valutazioni della validità di contenuto degli strumenti.

Secondo Louis Cohen, Lawrence Manion e Keith Morrison (2007) uno strumento di misurazione ha validità di contenuto se copre adeguatamente gli obiettivi oggetto di misurazione. Per approntare una prova valida secondo il contenuto è necessario formulare gli interrogativi che seguono. I) Abbiamo definito con chiarezza gli obiettivi della prova? II) Ciascun quesito fa riferimento a uno specifico obiettivo? III) Ciascun obiettivo è rappresentato da più quesiti?

La validità di contenuto assume una rilevanza che non andrebbe sottovalutata. Va infatti considerato che, come vedremo, a causa della natura performativa della valutazione (ovvero della sua tendenza a produrre, a ritroso, effetti sui processi oggetto di rilevazione), una parte non irrilevante di docenti, studentesse e studenti tende a curvare insegnamento e apprendimento sul contenuto effettivo degli strumenti di rilevazione. Questo significa che un impoverimento della validità di contenuto rischia di associarsi a un impoverimento nell'insegnamento e nell'apprendimento.

Prendiamo dunque in considerazione gli obiettivi assegnati alle prove somministrate nel periodo considerato. La prova INVALSI di Italiano ha lo scopo di rilevare, oltre alle conoscenze e competenze grammaticali, la competenza di lettura definita come “comprensione, interpretazione, riflessione e valutazione del testo scritto” (INVALSI, 2013, p. 4). Approfondendo le dimensioni sottese alla comprensione della lettura, il Quadro di Riferimento INVALSI esplicita che, «per comprendere, interpretare e valutare un testo il lettore deve essere in grado di individuare specifiche informazioni, ricostruire il senso globale e il significato di singole parti, cogliere l'intenzione comunicativa dell'autore, lo scopo del testo e il genere cui esso appartiene» (INVALSI, 2013, p. 6). Questo modello trae chiaramente ispirazione dai *framework* OCSE-PISA e IEA-PIRLS, che definiscono la comprensione della lettura in base alla capacità di individuare informazioni, compiere inferenze e interpretare, riflettere e valutare il testo. Tuttavia, nell'esplicitare i processi sottostanti la comprensione della lettura, il QdR INVALSI richiama esplicitamente i *framework* delle indagini OCSE-PISA e IEA-PIRLS ma sottolinea anche la presenza di due aspetti che non trovano riscontro nei suddetti *framework*: la capacità di comprendere il significato di parole ed espressioni e la capacità di cogliere relazioni di coerenza e coesione testuale. Come sottolinea l'INVALSI, “non a caso si tratta di dimensioni che sono strettamente legate alla semantica e alle strutture sintattiche e testuali di una particolare lingua e che, come tali, possono essere oggetto di valutazione in prove a carattere nazionale ma difficilmente potrebbero esserlo in prove che si rivolgono a studenti che parlano lingue diverse” (INVALSI, 2014, p. 2).

Tabella 2. Aspetti della comprensione della lettura valutati in PIRLS, PISA e nelle prove INVALSI di Italiano (INVALSI, 2014).

	Aspetti della comprensione (2013)
IEA-PIRLS	<ul style="list-style-type: none"> • Ritrovare informazioni date esplicitamente nel testo • Fare inferenze dirette • Interpretare e integrare concetti e informazioni • Analizzare e valutare il contenuto, il linguaggio e gli elementi testuali
OCSE-PISA	<ul style="list-style-type: none"> • Accedere al testo e ritrovare informazioni • Integrare e interpretare le informazioni del testo, per ricostruirne il significato • Riflettere su e valutare il contenuto e/o forma del testo
INVALSI	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere e comprendere il significato letterale e figurato di parole ed espressioni e riconoscere le relazioni tra parole • Individuare informazioni date esplicitamente nel testo • Fare un'inferenza diretta, ricavando un'informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale • Cogliere le relazioni di coesione e coerenza testuale • Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse • Sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale • Valutare il contenuto e/o la forma del testo alla luce delle conoscenze ed esperienze personali (riflettendo sulla plausibilità delle informazioni, sulla validità delle argomentazioni, sulla efficacia comunicativa, ecc.)

Nella tabella 2 sono elencati gli aspetti relativi al processo di lettura che “i quesiti presenti nelle prove intendono misurare” (INVALSI, 2011), individuati nel Quadro di Riferimento dall'INVALSI.

Tabella 2. Aspetti della comprensione della lettura nelle prove INVALSI di Italiano.

Aspetto 1	<ul style="list-style-type: none"> Comprendere il significato, letterale e figurato, di parole ed espressioni e riconoscere le relazioni tra parole.
Aspetto 2	<ul style="list-style-type: none"> Individuare informazioni date esplicitamente nel testo.
Aspetto 3	<ul style="list-style-type: none"> Fare un'inferenza diretta, ricavando un'informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale del lettore.
Aspetto 4	<ul style="list-style-type: none"> Cogliere le relazioni di coesione e di coerenza testuale (organizzazione logica entro e oltre la frase).
Aspetto 5a	<ul style="list-style-type: none"> Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.
Aspetto 5b	<ul style="list-style-type: none"> Ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.
Aspetto 6	<ul style="list-style-type: none"> Sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/ o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale.
Aspetto 7	<ul style="list-style-type: none"> Riflettere sul testo e valutarne il contenuto e/o la forma alla luce delle conoscenze ed esperienze personali.

Come evidenziato nella tabella 3, i quesiti relativi a dimensioni considerate fondamentali nel quadro teorico alla base delle prove, ovvero quelli che hanno l'obiettivo di rilevare abilità di interpretazione, riflessione e valutazione partendo dal testo, non hanno un'adeguata copertura. In nessuna delle prove somministrate tra il 2010 e il 2017 (dal 2018 gli strumenti per la secondaria non vengono pubblicati) abbiamo un numero sufficiente di item (almeno quattro) sui processi di riflessione e valutazione, mentre solo una minoranza di prove rileva adeguatamente il processo n. 6 Sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/ o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale.

Tab. 3. Distribuzione (valori assoluti) per aspetto e prova dei 1174 quesiti di Comprensione della lettura somministrati dall'Invalsi dal 2010 al 2017.

PROVA		ASPETTI della Comprensione della lettura								Tot.
classe	anno	1	2	3	4	5a	5b	6	7	
seconda primaria	2010	2	5	3	5	4	2	1	0	22
	2011	4	6	1	1	2	3	1	0	18
	2012	0	4	5	1	7	2	0	0	19
	2013	1	4	4	3	7	1	1	0	21
	2014	3	3	3	2	6	2	1	0	20
	2015	6	4	0	1	8	1	1	0	21
	2016	0	2	2	1	10	3	1	0	19
	2017	2	3	0	1	9	1	1	0	17
quinta primaria	2010	4	15	4	3	4	1	2	0	33
	2011	3	5	5	4	9	4	2	0	32
	2012	3	7	2	3	13	3	1	0	32
	2013	3	7	4	5	6	5	2	0	32
	2014	4	5	1	3	9	6	5	0	33
	2015	1	5	2	7	13	2	2	0	32
	2016	2	6	0	6	12	5	2	0	33
	2017	1	4	2	2	11	7	3	0	30
prima sec. I grado	2010	5	13	3	4	6	2	3	0	36
	2011	3	4	2	8	11	2	3	0	33
	2012	6	7	1	5	12	3	2	0	36
	2013	3	3	7	6	12	1	3	1	36
terza sec. I grado	2010	5	16	3	4	7	2	3	0	40
	2011	4	5	0	5	14	7	3	0	38
	2012	6	9	6	4	7	3	3	0	38
	2013	6	3	2	2	10	6	1	3	33
	2014	9	8	5	3	8	2	3	0	38
	2015	8	3	4	8	3	6	7	0	39
	2016	6	10	0	3	9	5	3	0	36
	2017	5	11	5	3	5	2	2	0	33
seconda sec. II grado	2011	4	8	2	3	7	7	9	1	41
	2012	8	14	5	3	11	4	5	0	50
	2013	5	12	7	4	12	6	7	0	53
	2014	12	8	5	6	8	4	5	2	50
	2015	6	7	6	3	10	7	11	2	52
	2016	8	4	3	6	7	5	6	0	39
	2017	12	3	1	4	8	4	7	0	39
tot.	160	233	105	132	297	126	112	9	1174	

Al contrario di INVALSI, le indagini IEA PIRLS e OCSE Pisa prevedono un adeguato numero di quesiti anche per i processi di interpretazione, di riflessione e di valutazione proprio perché agiscono su campione e non su popolazione. Infatti, contenendo i costi della somministrazione, possono destinare risorse alla valutazione di risposte aperte complesse, necessarie per ottenere informazioni su tali processi, preservando così la validità delle prove. Come evidenziato nella tabella 4, l'OCSE PISA 2009 (che ha la *reading literacy* come ambito principale di studio) presenta una quota di domande a risposta aperta pari al 34,4% del totale. Inoltre, la quota di domande a risposta aperta e complessa raggiunge il 72,7% se si tengono in considerazione le sole domande di riflessione e valutazione del testo. Tra il 2010 e il 2017, su 1174 item di comprensione della lettura, l'INVALSI ha somministrato soltanto 25 quesiti a risposta aperta e complessa (appena il 2% del totale) di comprensione della lettura. Si tratta di una percentuale irrisoria, che spiega l'assenza di un numero adeguato di domande relative ai processi di riflessione e valutazione nelle prove nazionali di comprensione della lettura tratta.

Obiettivo	Tipologia di item	Item	%
Comprensione della lettura (Totale)	Risposta chiusa	75	57,3
	Aperta univoca	11	8,4
	Aperta complessa	45	34,4
	Totale	131	100,0
Accedere alle informazioni e individuarle	Risposta chiusa	18	58,1
	Aperta univoca	10	32,3
	Aperta complessa	3	9,7
	Totale	31	100,1
Integrare e interpretare	Risposta chiusa	48	71,6
	Aperta univoca	1	1,5
	Aperta complessa	18	26,9
	Totale	67	100,0

Obiettivo	Tipologia di item	Item	%
Riflettere e valutare	Risposta chiusa	9	27,3
	Aperta univoca	0	0,0
	Aperta complessa	24	72,7
	Totale	33	100

2 DALLA VALUTAZIONE ALL'ACCOUNTABILITY

La scelta di usare le prove INVALSI con finalità di valutazione interna e accountability incide negativamente anche sulla validità del costrutto e delle conseguenze (Corsini, 2023) delle misure. L'INVALSI fornisce a ogni istituto l'Effetto Scuola (ES), ovvero una stima dell'incidenza netta della scuola sul rendimento di studentesse e studenti alle prove. L'ES è frutto di una funzione di produzione educativa che tiene conto del punteggio ottenuto nelle prove svolte nell'ultimo anno, nelle prove precedentemente e di una serie di variabili relative al contesto personale e scolastico. Il problema è che tale indicatore palesa, esattamente come ogni misura del valore aggiunto (Corsini, 2009), carenze nella validità di costrutto, ovvero nella coerenza tra risultati e modello teorico di riferimento. La scelta di incentrare la definizione dell'efficacia sulla base di un test comporta si basa su presupposti piuttosto opinabili. In primo luogo, si dà per scontato che i risultati ai test rappresentino adeguatamente l'obiettivo dell'insegnamento. In secondo luogo, si tende a sottovalutare l'incidenza sui risultati di tutte le variabili di natura socioeconomica non sono state inserite nella funzione di produzione educativa utilizzata. Questa incoerenza tra costrutto teorico (le caratteristiche di una scuola efficace) e i dati raccolti (misure di ES) ha ripercussioni negative dal punto di vista della qualità e dell'equità. Come evidenziato in un lavoro condotto sui dati regionali (Perla, Vinci, Soletti, 2021), le scuole con ES alto mostrano di essere più

“selettive” delle scuole con ES basso, che risultano caratterizzate da maggiore eterogeneità di contesto. Un dato che conferma la possibilità, già evidenziata dalla letteratura (Corsini, 2009), che l’Effetto Scuola non individui le scuole più efficaci ma quelle meno inclusive. D’altro canto, come già indicato da Campbell (1979), associare ai test rilevanti conseguenze (come quelle di natura reputazionale per dirigenti e docenti) tende a compromettere la loro validità e a peggiorare la qualità dei processi di apprendimento e insegnamento oggetto di rilevazione. Questo tende a tradursi in comportamenti opportunistici. Oltre allo *skimming* (selezionare in modo da ben figurare alle prove), segnaliamo il *cheating* (imbrogliare), il *teaching to the test* (addestrare alle prove).

Se davvero l’obiettivo della rilevazione è quello di valutare per migliorare la qualità e l’efficacia delle scuole è necessario osservare e descrivere i processi organizzativi e didattici interni, facendo ricorso a prove più complesse e informative di quelle standardizzate e adottando modelli meno semplicistici rispetto al rozzo induttivismo che contraddistingue il disegno input-output alla base dell’ES (Cree-mers, Kyriakides, 2008). È altresì necessario rivedere profondamente una somministrazione che viene imposta dall’esterno e non consente di rivedere concretamente le prove affrontate né di lavorare nel corso dell’anno sulla base delle indicazioni ricevute (i risultati delle prove arrivano dopo la fine dell’anno scolastico).

3 DALLA VALUTAZIONE DI SISTEMA A QUELLA DEGLI APPRENDIMENTI DI STUDENTESSE E STUDENTI

Attualmente, le prove INVALSI vengono usate per misurare le competenze di singoli studenti. Tuttavia, la competenza è un costrutto complesso e multiforme, dinamico e situato, caratterizzato da

dimensioni cognitive, metacognitive, emotive, sociali ed è del tutto inappropriato ritenere che delle prove standardizzate possano offrire misure sufficienti a valutarle (Baldacci, 2010; Batini, 2016). Le prove INVALSI, come le prove OCSE e IEA, raccolgono informazioni rispetto ad alcune conoscenze e abilità, ma è possibile ritenere che rilevino competenze solo a patto di considerare la competenza la mera somma di uno spettro limitatissimo di qualche conoscenza e qualche abilità. Inoltre, come visto, va considerato che questi strumenti nascono per essere somministrati su gruppi ampi di individui. Quanto più tali gruppi sono estesi, tanto più si riduce il margine d'errore tipico di ogni misurazione. Se però lo scopo è quello di valutare gli apprendimenti di un singolo studente diviene necessario fare ricorso ad altri strumenti in modo da arricchire lo sguardo e la portata informativa della rilevazione.

Nel complesso, possiamo osservare come la scelta di impiegare le prove INVALSI con finalità di natura sommativo-rendicontativa abbia avuto ripercussioni estremamente negative sulle possibilità di un loro impiego formativo e di sviluppo. Si tratta di un nodo che è ben lungi dal poter essere sciolto attraverso scelte di natura meramente docimologica, essendo legato all'evoluzione della politica scolastica descritta nella prima parte del contributo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.

Atti della Conferenza nazionale sulla scuola: Roma, 30 gennaio-3 febbraio 1990, (2020) Caltanissetta Sciascia.

Baldacci M. (2010), *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori.

Batini F. (2016), *Insegnare e valutare per competenze*, Torino, Loescher.

Campbell D. T. (1979), *Assessing the impact of planned social change*, in "Evaluation and Program Planning", 2, pp. 67-90.

Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007), *Research methods in Education*, Routledge - Taylor and Francis, London-New York.

Corsini C. (2009), *Il valore aggiunto in educazione*, Roma, Nuova Cultura, 2009.

Corsini C. (2023), *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, Milano, FrancoAngeli.

Creemers B., Kyriakides L. (2008), *The dynamics of educational effectiveness*, London, Routledge, 2008

INVALSI (2011), *Quadro di Riferimento della Prova di Italiano*.

INVALSI (2013), *Quadro di Riferimento della Prova di Italiano*.

INVALSI (2014), *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti. Rapporto tecnico*.

Mattarella S. *Crescere insieme*, L. Pazzaglia ed. (2015) La Scuola Brescia.

Pedagogia oggi V. 21 N. 1 (2023): La valutazione delle e nelle istituzioni formative: storie, problemi e prospettive

Perla L., Vinci V., Soletti P. (2021), *L'impatto delle variabili didattiche e organizzative sull'Effetto-Scuola INVALSI: le risultanze pugliesi*, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XIV, 26, 2021, pp. 67-87.

doi.org/10.62665/cried-978-85-8413-486-1_008

A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

CARLA VILHENA

Universidade de Coimbra.

E-mail: cvilhena@ualg.pt

ANTÓNIO GOMES FERREIRA

Universidade de Coimbra

E-mail: antonio@fpce.uc.pt

LUÍS MOTA

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

E-mail: mudamseostempos@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas assistiu-se a um interesse crescente pela Educação de Infância, que se traduziu no crescimento do investimento público neste nível educativo e na sua conseqüente expansão (VILARINHO, 2020). Em 2022, nos países pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), 83% das crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos frequentavam um programa de educação de infância (OCDE, 2022).

Três tipos de argumentos têm sido utilizados para justificar o investimento neste nível educativo: (1) a importância dos primeiros anos de vida no processo de desenvolvimento dos indivíduos; (2) os benefícios que advinham, para as crianças, da frequência de um programa de Educação de Infância; e, por último, (3) o contributo dos programas de Educação de Infância na resolução de um conjunto diversificado de problemas sociais como, por exemplo, a pobreza (PROCHNER & NAWROTZKI, 2019).

A investigação realizada neste domínio tem contribuído para legitimar os argumentos acima mencionados, uma vez que tem evidenciado o impacto positivo da frequência de programas de Educação de Infância, ao nível do desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças, com repercussões na vida adulta (e.g. redução da criminalidade, escolaridade mais longa, melhores salários) (DE HENAU, 2022; GARCÍA et al., 2020; VARSHNEY et al., 2022). Em

relação às crianças mais pequenas, entre os 0 e os 3 anos, esta questão não é tão consensual uma vez que os resultados obtidos na investigação acerca desta temática apontam para a existência de algumas desvantagens, tais como o desenvolvimento de comportamentos antissociais e um desenvolvimento cognitivo mais pobre (e.g. BELSKY et al., 2007; FELFE & LALIVE, 2018).

Os estudos sobre o impacto da frequência de programas de educação pré-escolar permitiram ainda compreender que para que as crianças e a sociedade pudessem beneficiar do investimento público neste nível educativo não bastava garantir o acesso, uma vez os efeitos positivos só se observavam em crianças que frequentavam programas de qualidade (BLANDEN et al., 2022; MORGAN, 2019).

Numa agenda política neoliberal, centrada numa lógica de prestação de contas, em que se enfatizam a eficiência e a qualidade (AKKARI, 2017), os resultados da investigação acima referidos legitimaram um discurso em que o investimento na Educação de Infância de qualidade era apresentado como uma prioridade política, associado não só ao combate das desigualdades, mas também à formação do capital humano e ao crescimento económico (HUNKIN, 2021). A *história da qualidade e dos retornos elevados* (SOUSA & MOSS, 2022) vai ser veiculada por diferentes organizações internacionais e transnacionais (e.g. Banco Mundial, UNESCO, OCDE), cuja influência na definição das políticas educativas nacionais tem sido objeto de investigação, sendo amplamente reconhecido o impacto dos estudos e das recomendações produzidas no seu seio na organização e funcionamento dos sistemas educativos nacionais e, mais particularmente, na Educação de Infância (MOSS & URBAN, 2020; SOUSA et al., 2019; SOUSA & MOSS, 2022; VILARINHO, 2020).

No presente texto, exploraremos a temática da qualidade na Educação de Infância, a partir da análise do discurso oficial. Assim,

começaremos por analisar os discursos sobre a qualidade em Educação de Infância produzidos pela OCDE, uma vez que é agência com maior influência nas políticas educativas nacionais nos países ocidentais (AKKARI, 2017), para, em seguida, analisar o seu reflexo nas políticas educativas relativas à Educação de Infância, em Portugal.

2. OCDE, EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE

O interesse pela Educação de Infância, por parte da OCDE, torna-se evidente na década de 90 do século passado. Foi em 1996, na reunião do *Education Committee at Ministerial Level*, que teve como tema a Aprendizagem ao Longo da Vida, que as atenções se voltaram para a Educação de Infância. Esta foi reconhecida como um elemento fundamental para assegurar o desenvolvimento de uma atitude positiva face à aprendizagem, de competências sociais fundamentais para o sucesso académico, especialmente junto de crianças provenientes de meios socialmente desfavorecidos e, desde logo, como um nível educativo em que os governos deveriam investir. Neste sentido, e embora fosse referido que muitos países tinham feito progressos no que dizia respeito à expansão, foi realçada a necessidade de garantir o acesso a mais crianças e, simultaneamente, de forma a assegurar a sua eficácia, a importância de melhorar a qualidade dos programas (OCDE, 1996).

Nesta reunião foi, ainda, proposta a realização de exames temáticos sobre diferentes aspetos, entre os quais se contava a Educação de Infância (OCDE, 1996). Em consequência, o Comité de Educação da OCDE promove, a partir de 1998, a realização de uma *Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy*, com a finalidade de fornecer informações e análises transacionais que permitissem

melhorar as políticas de Educação de Infância em todos os países da OCDE (OCDE, 2001). Neste projeto participaram os Estados Unidos e 11 países europeus, entre os quais se encontrava Portugal.

Os resultados foram publicados em 2001, no primeiro relatório de uma série dedicada à Educação de Infância, intitulado “Starting Strong: Early Childhood Education and Care”. Desde aí tem sido publicado, a cada dois ou três anos, um relatório dedicado a este nível educativo, abordando-se, em cada um deles, diferentes aspetos da Educação de Infância. Em comum têm o facto de apresentarem uma análise das políticas e práticas em diferentes países, acompanhada por um conjunto de recomendações sobre diferentes dimensões, tais como a formação dos profissionais, o envolvimento dos pais, questões pedagógicas ou, ainda, aquelas que são consideradas as dimensões centrais, a universalização e a qualidade (OCDE, 2001, 2006, 2012, 2015, 2017, 2021).

Embora a qualidade surja, desde o primeiro relatório, como uma questão central, assiste-se a uma transformação nos discursos acerca desta problemática, no sentido do estabelecimento de uma definição universal e objetiva deste conceito (SOUSA et al., 2019; SOUSA & MOSS, 2022). Se os primeiros relatórios produzidos pela OCDE (OCDE, 2001, 2006) tinham por base uma visão da qualidade como uma realidade socialmente construída, cuja definição estava dependente do contexto, a partir de 2012 (OCDE, 2012, 2015, 2017, 2021) assiste-se a um maior foco na utilização de medidas padronizadas, assentes numa perspetiva quantitativa, e à tentativa de estabelecimento de uma definição universal de qualidade em Educação de Infância (DELAUNE, 2019; SOUSA et al., 2019; SOUSA & MOSS, 2022).

A publicação do terceiro relatório da série *Starting Strong* (OCDE, 2012) marca um ponto de viragem. Se nos dois primeiros re-

latórios (OCDE, 2001, 2006) se procurava compreender e descrever os diferentes contextos, através da apresentação de um conjunto de estudos de caso, no *Starting Strong III*, intitulado “A quality toolbox for early childhood education and care” (OCDE, 2012), a preocupação centrava-se na definição de objetivos e standards de qualidade explícitos, tendo sido elaborada, neste sentido, uma lista de boas práticas, a partir das quais estes poderiam ser definidos.

O relatório seguinte volta a ter como tema central a qualidade em Educação de Infância, incidindo sobre a sua monitorização (OCDE, 2015). Tornou-se ainda mais evidente, neste relatório, a transformação do discurso acerca da qualidade, no caminho da procura de uma definição universal, e a tentativa de imposição da agenda neoliberal no campo da Educação de Infância. A avaliação da qualidade foi apresentada como um mecanismo de prestação de contas, que permitiria, por um lado, que os pais fizessem uma escolha informada e, por outro, que o Estado tivesse uma base para tomar decisões em termos de financiamento (OCDE, 2015).

Esta viragem no discurso acerca da qualidade e da sua avaliação consolida-se com a criação, em 2018, do *International Early Learning and Child Well-being Study* (IELS) (URBAN et al., 2022). Seguindo o modelo do PISA, a sua principal finalidade era a avaliação das competências das crianças de 5 anos ao nível da literacia e da numeracia emergentes, autorregulação, empatia e confiança (OCDE, 2020). Alvo de contestação e crítica (DELAUNE, 2019; ROBERTS-HOLMES, 2019; WASMUTH & NITECKI, 2017), a sua primeira edição contou com a participação de apenas três países: Inglaterra, Estónia e Estados Unidos.

Apesar da fraca adesão à participação neste estudo (ROBERTS-HOLMES, 2019; VANDENBROECK, 2020), devido sobretudo às críticas oriundas de organizações relacionadas com a Educação de Infância (URBAN et al., 2022), é de ter em conta o facto de o IELS

se poder vir a transformar numa medida universal da qualidade em Educação de Infância (AULD & MORRIS, 2019) e tornar-se, à semelhança do que aconteceu com o PISA, num instrumento político, “capaz de produzir efeitos específicos independentes dos objetivos traçados” (ARAÚJO & ROSA, 2022, p. 93). Inscrito numa lógica neoliberal, em que a Educação de Infância é pensada somente em termos económicos e técnicos, a introdução do IELS pode contribuir para o empobrecimento do debate em torno da Educação de Infância, designadamente pelo não questionamento das suas finalidades, das características de um programa de Educação de Infância de qualidade e da sua avaliação (VANDENBROECK, 2020; WASMUTH & NITECKI, 2017).

O IELS constituiu, assim, o primeiro passo na tentativa de introdução de um novo paradigma na Educação de Infância (AULD & MORRIS, 2019) que tem subjacente a crença de que a avaliação estandardizada das competências das crianças é um método confiável para avaliar a qualidade dos programas a (BRADBURY, 2019) e em que são ignoradas a diversidade cultural e as opiniões daqueles que estão envolvidos na Educação de Infância (VANDENBROECK, 2020). Como afirmam Urban et al. (2022) o político reduz-se ao técnico, a diversidade reduz-se a uma comparação descontextualizada entre países e a aprendizagem reduz-se a uma rede global de testagem e medições que, na opinião dos autores, compromete o acesso de todos a uma educação de qualidade.

Podemos, assim afirmar que estamos perante a tentativa de construção de uma agenda global, de teor economicista, no campo da Educação da Infância, à implementação de uma política que se insere num paradigma de educação contábil, caracterizado, entre outros aspetos, pelo “mercado educacional e as políticas de livre escolha, a avaliação institucional, o controle da qualidade e

a aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas” (LIMA, 1997, p. 43), que tem subjacente uma visão positivista da qualidade (HUNKIN, 2021). É ainda de referir a introdução neste nível educativo de uma lógica de competição, assente na datificação (ROBERTS-HOLMES, 2019; SOUSA & MOSS, 2022; VANDENBROECK, 2020) e na construção das crianças em idade pré-escolar como um investimento para o futuro (SIMS & WANIGANAYAKE, 2015) ou, mais concretamente, como frações de capital humano, que devem ser monitorizadas, medidas e comparadas (ROBERTS-HOLMES, 2019).

Tal como anteriormente referido, as recomendações produzidas no seio das organizações internacionais servem de base a decisões políticas, estando na origem quer de revisões das políticas educativas para a infância, quer da definição dos critérios e dos instrumentos utilizados para avaliar a qualidade dos programas de Educação de Infância (SOUSA et al., 2019; SOUSA & MOSS, 2022). Contudo, e apesar de ser inegável a influência das organizações transnacionais na definição das políticas educativas nacionais, a forma como as recomendações e as diretrizes são incorporadas varia de país para país (AKKARI, 2017; BARROSO, 2018; SIMS, 2017)

Neste sentido, no próximo ponto será analisado o impacto dos discursos oriundos da OCDE, designadamente aqueles veiculados nos relatórios *Starting Strong* e no *IELS*, acerca da qualidade em Educação de Infância em Portugal.

3. O CASO PORTUGUÊS

À semelhança do que aconteceu noutros países, assiste-se em Portugal, a partir de meados da década de 90, ao renovar do interesse pela Educação de Infância. Após um período de retração, carateri-

zado pela quase ausência de investimento público neste nível educativo, o Governo eleito no ano de 1995 assume a educação como uma paixão, elege como questões centrais a qualidade e a igualdade de oportunidades e torna o investimento na Educação da Infância numa prioridade política (VILARINHO, 2020). Entre 1996 e 1999, a taxa de cobertura aumentou de 57% para 72%, sendo que a cobertura para as crianças com 5 anos ultrapassou os 90% (OCDE, 2001).

A expansão da Educação Pré-Escolar é acompanhada por uma série de medidas legislativas. Em 1997, é publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97) que marca o início de um período de reestruturação (VILARINHO, 2020).

Neste diploma a Educação Pré-Escolar, destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos, é entendida como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Art. 2.º), em conformidade com a definição saída da reunião ministerial “Tornar a Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade para Todos” (OCDE, 1996). A questão da qualidade surge, desde logo, sendo atribuída ao Estado, a quem é outorgada a tutela pedagógica e técnica (Art. 8.º), a responsabilidade de “definir regras de avaliação da qualidade dos serviços” (Art. 8.º, alínea f).

Ainda no mesmo ano, no mês de junho, é publicado o Regime Jurídico do Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º 147/97). Neste Decreto refere-se que os principais objetivos seriam aumentar a taxa de frequência e desenvolver “uma educação pré-escolar de qualidade” (p. 2829), em consonância com o que era defendido para este nível educativo, no seio da OCDE (OCDE, 1996). Observa-se ainda que, à semelhança do que aconteceu nos relatórios da OCDE (OCDE, 2001, 2006, 2012, 2017, 2021), os resultados obtidos na investigação científica são invocados como argumentos legitimadores do discurso político e o investimento numa Educação

Pré-Escolar de qualidade é apresentado como uma via para a modernização e desenvolvimento do país, bem como, numa visão mais humanista, como estratégia de promoção da igualdade de oportunidades (Decreto-Lei n.º 147/97, 1997). São ainda definidos alguns critérios de avaliação das instituições de Educação de Infância (Art.º 16.º), entre os quais se contam a eficácia das respostas educativas e a qualidade pedagógica e técnica.

Neste sentido, foram preparadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que seriam publicadas em agosto do mesmo ano (Despacho n.º 5220/97, 1997). Consideradas, pelo legislador, como “uma passo decisivo para a garantia da qualidade da rede nacional da educação pré-escolar” (Despacho n.º 5220/97, 1997, p. 178), o seu principal propósito seria a “definição de referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância” (p. 178). A visão das OCEPE como instrumento de garantia de qualidade é reforçada no Relatório realizado no âmbito do Estudo Temático sobre Educação de Infância promovido pela OCDE, em Portugal, e reconhecida pelos peritos que visitaram o nosso país (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000).

Contudo, esta não era, na opinião dos peritos da OCDE, a única estratégia que deveria ser usada para garantir a qualidade. Numa lógica neoliberal, de prestação de contas e responsabilização dos promotores dos programas de Educação Pré-Escolar, foi proposto que a avaliação da qualidade, através de “um conjunto de medidas quantitativas previamente estabelecidas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 231), servisse de base para decisões relativas ao financiamento dos programas de Educação de Pré-Escolar. Contudo, tal sugestão não foi posta em prática.

No seguimento da publicação das OCEPE, foi disponibilizado pelo Ministério da Educação um conjunto de textos sobre a qualida-

de e a sua avaliação. A sua edição derivou de uma maior atenção, findo o processo de regulamentação da Educação Pré-Escolar, “ao apoio e ao acompanhamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar no processo de construção de projetos educativos de qualidade, bem como a divulgação de boas práticas educativas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 1).

A conceção de qualidade apresentada nesta publicação era a de que esta era um conceito socialmente construído e, como tal, dependente do contexto, à semelhança do que foi proposto nos dois primeiros relatórios *Starting Strong* (OCDE, 2001, 2006). No que diz respeito à avaliação foi adotada a proposta de Lilian Katz (1998), que defendia que esta devia ser avaliada a partir de múltiplas perspetivas. Mais concretamente, a autora referia cinco perspetivas: 1) a perspetiva orientada de cima para baixo, ou seja, a “dos adultos encarregados de executar o programa” (KATZ, 1998, p. 16); 2) a perspetiva orientada de baixo para cima, a das crianças; 3) a perspetiva externa-interna ao programa, a das famílias; 4) a perspetiva interior ao programa, a dos profissionais que o punham em prática; e 5) a perspetiva exterior ao programa, em que eram consideradas “as formas como o programa serve a comunidade e a sociedade em geral” (KATZ, 1998, p. 16). Tratava-se, assim de uma proposta de “avaliação global da qualidade” (KATZ, 1998, p. 37), contextualizada, realizada sobretudo com base em dados qualitativos, recolhidos junto de diferentes elementos da comunidade educativa e, inclusivamente, da sociedade.

A partir de 2005, com o início do período designado de *fase de consolidação e discurso da qualidade* (VILARINHO, 2020), assiste-se a uma ênfase nos critérios de qualidade de natureza processual e na avaliação das aprendizagens realizadas pelas crianças. Para além da avaliação, ao longo do ano, do desenvolvimento do projeto curricu-

lar de grupo/turma, já prevista nas OCEPE, é solicitada aos educadores de infância a elaboração, no final do ano letivo, de um relatório de avaliação, tendo como base a observação de cada criança e do grupo (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2000).

São também publicados novos documentos sobre a temática da qualidade (BERTRAM & PASCAL, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009) centrados não só na avaliação dos programas, mas também, seguindo as indicações do Ministério da Educação, na avaliação das aprendizagens (Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2000). Como é escrito na nota de apresentação do “Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria” o objetivo era realizar uma “avaliação da qualidade e da eficácia das aprendizagens das crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar” (BERTRAM & PASCAL, 2009, p. 3). Continuava-se a privilegiar uma abordagem contextual à avaliação da qualidade em Educação de Infância, centrada na análise dos processos e dos produtos, que tinha subjacente uma visão democrática, pressupondo “o envolvimento ativo de todos os participantes no processo” (Bertram & Pascal, 2009, p. 36).

Em 2016, as OCEPE são atualizadas (Silva et al., 2016) mantendo-se a defesa de uma avaliação processual da qualidade a partir de uma abordagem contextual. Face a esta atualização foi publicado um novo documento de apoio ao “trabalho de planificação e avaliação desenvolvido nos jardins de infância” (CARDONA et al., 2021, p. 9), com a finalidade de potenciar uma abordagem pedagógica de qualidade na Educação Pré-Escolar. Neste sentido, e em linha com que estava previsto, desde o primeiro momento, nas OCEPE, a avaliação foi apresentada como o fundamento da ação educativa, sendo defendido que neste processo deviam ser envolvidos, para além do educador, crianças, pais/famílias e outros profissionais. Ou seja, manteve-se a ideia, defendida desde a publicação das primeiras

OCEPE, de que o processo de avaliação da qualidade em Educação Pré-Escolar devia ser um processo democrático, em que participariam todos os atores envolvidos no processo educativo.

Outro aspeto interessante é o facto de, num momento em que, como anteriormente referido, existe uma ênfase crescente na estandardização da avaliação da qualidade em Educação de Infância, sobretudo no que diz respeito à avaliação das aprendizagens das crianças, de que o IELS é o mais paradigmático exemplo, em Portugal esta abordagem ser claramente desaconselhada:

optar por uma ficha de avaliação com uma listagem pre-definida de ‘aquisições’ iguais para todos, ou organizada por idades, ou recorrer a uma folha de *Excel* que apresenta resultados em percentagens, não se enquadra na perspectiva de avaliação subjacente às OCEPE. (CARDONA et al., 2021, p. 132)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que foi atrás exposto podemos afirmar que embora a questão da qualidade e da sua avaliação se tenham tornado elementos centrais do discurso público sobre a educação pré-escolar em Portugal e o discurso oficial tenha sido permeado pela *história da qualidade e dos retornos elevados* (SOUSA & MOSS, 2022), não é visível a tendência no sentido do estabelecimento de uma definição universal de qualidade em Educação de Infância, tal como é defendida no seio da OCDE (OCDE, 2012, 2015). Pelo contrário, desde os anos 90 e até aos nossos dias tem sido privilegiada, pelo Ministério da Educação, uma abordagem contextual à avaliação da qualidade em Educação Pré-Escolar, assente na participação de toda a comunidade educativa.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. (2017). A agenda internacional para educação 2030: Consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? *Revista Diálogo Educ.*, 17(53), 937–958.

ARAÚJO, A. L., & ROSA, V. (2022). A OCDE e a governação global da educação: Como o PISA se está a transformar num programa de ‘big science’. *Revista Lusófona de Educação*, 56, 81–96. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle56.06>

AULD, E., & MORRIS, P. (2019). The OECD and IELS: Redefining early childhood education for the 21st century. *Policy Futures in Education*, 17(1), 11–26. <https://doi.org/10.1177/1478210318823949>

BARROSO, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: Modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação e Sociedade*, 39(145), 1075–1097. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018214219>

BELSKY, J., VANDELL, D. L., BURCHINAL, M., CLARKE-STEWART, A., MCCARTNEY, K., & OWEN, M. T. (2007). Are there long-term effects of early child care? The NICHD Early Child Care Research Network. *Child Development*, 78(2), 681–701.

BERTRAM, T., & PASCAL, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

BLANDEN, J., DEL BONO, E., HANSEN, K., & RABE, B. (2022). Quantity and quality of childcare and children’s educational outcomes. *Journal of Population Economics*, 35(2), 785–828. <https://doi.org/10.1007/s00148-021-00835-4>.

BRADBURY, A. (2019). Datafied at four: The role of data in the ‘schoolification’ of early childhood education in England. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 7–21. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1511577>

CARDONA, M. J., SILVA, I. L. da, MARQUES, L., & RODRIGUES, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

DE HENAU, J. (2022). Simulating employment and fiscal effects of public investment in high-quality universal childcare in the UK. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 16(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s40723-022-00096-y>

DELAUNE, A. (2019). Neoliberalism, neoconservatism, and globalisation: The OECD and new images of what is 'best' in early childhood education. *Policy Futures in Education*, 17(1), 59–70. <https://doi.org/10.1177/1478210318822182>

FELFE, C., & LALIVE, R. (2018). Does early child care affect children's development? *Journal of Public Economics*, 159, 33–53. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2018.01.014>

FERREIRA, A. G., & MOTA, L. (2014). Educação de Infância e política educativa em Portugal no último quartel do século XX. *Estudos do Século XX*, 14, 35–50.

GARCÍA, J. L., HECKMAN, J. J., LEAF, D. E., & PRADOS, M. J. (2020). Quantifying the life-cycle benefits of an influential early-childhood Program. *Journal of Political Economy*, 128(7), 2502–2541. <https://doi.org/10.1086/705718>

HUNKIN, E. (2021). Devastating impacts? Investigating 'edu-quality' discourse in early childhood policy and its implications. *Journal of Education Policy*, 36(2), 196–210. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1690709>

LIMA, L. (1997). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43–59.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Qualidade e projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *A Educação Pré-Escolar e os cuidados para a infância em Portugal: Estudo temático da OCDE*. Ministério da Educação.

MORGAN, H. (2019). Does high-quality preschool benefit children? What the research shows. *Education Sciences*, 9(1), 19. <https://doi.org/10.3390/educsci9010019>

MOSS, P., & URBAN, M. (2020). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning and Child Well-being Study: The scores are in! *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(2), 165–171. <https://doi.org/10.1177/1463949120929466>

OCDE (1996). *Lifelong learning for all: Meeting of the Education Committee at Ministerial level, 16-17 January 1996*. OCDE.

OCDE (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. OECD.

OCDE (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD.

OCDE (2012). *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD.

OCDE (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD.

OCDE (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD.

OCDE (2020). *Early learning and child well-being: A study of five-years olds in England, Estonia and the United States*. OCDE.

OCDE (2021). *Starting Strong VI: Supporting meaningful interactions in Early Childhood Education and Care*. OECD.

OCDE (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OCDE.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Ed.). (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Estudos de caso*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

PENN, H. (2011). Travelling policies and global buzzwords: How international non-governmental organizations and charities spread the word about early childhood in the global South. *Childhood*, 18(1), 94–113. <https://doi.org/10.1177/0907568210369846>

PROCHNER, L., & NAWROTZKI, K. D. (2019). The origins of the current era of Early Childhood Care and Education. In C. Brown, M. B. McMullen, & N. File (Eds.), *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education* (pp. 7–28). John Wiley & Sons.

ROBERTS-HOLMES, G. (2019). Governing and commercialising early childhood education: Profiting from The International Early Learning and Well-being Study (IELS)? *Policy Futures in Education*, 17(1), 27–40. <https://doi.org/10.1177/1478210318821761>

SILVA, I. L. da, MARQUES, L., MATA, L., & ROSA, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

SIMS, M. (2017). Neoliberalism and early childhood. *Cogent Education*, 4(1), 1365411. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1365411>

SIMS, M., & WANIGANAYAKE, M. (2015). The performance of compliance in early childhood: Neoliberalism and nice ladies. *Global Studies of Childhood*, 5(3), 333–345. <https://doi.org/10.1177/2043610615597154>

SOUSA, D., GREY, S., & OXLEY, L. (2019). Comparative international testing of early childhood education: The democratic deficit and the case of Portugal. *Policy Futures in Education*, 17(1), 41–58. <https://doi.org/10.1177/1478210318818002>

SOUSA, D., & MOSS, P. (2022). Introducing the special issue on ‘Comparative studies in early childhood education: Past, present and future’. *Comparative Education*, 58(3), 287–296. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2071019>

URBAN, M., GUEVARA, J., & MOSS, P. (2022). ¿PISA desde la cuna? El Estudio Internacional de Aprendizaje Temprano e implicancias para América Latina. *Educação e Pesquisa*, 48, e248362. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248248362esp>

VANDENBROECK, M. (2020). Measuring the young child: On facts, figures and ideologies in early childhood. *Ethics and Education*, 15(4), 413–425. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1824096>

VARSHNEY, N., TEMPLE, J. A., & REYNOLDS, A. J. (2022). Early education and adult health: Age 37 impacts and economic benefits of the Child-Parent Center Preschool Program. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 13(1), 57–90. <https://doi.org/10.1017/bca.2022.4>

VILARINHO, M. E. (2020). Articulações entre o público e o privado na Educação da Infância em Portugal. *Educação em Revista*, 36, e231420. <https://doi.org/10.1590/0102-4698231420>

WASMUTH, H., & NITECKI, E. (2017). Global early childhood policies: The impact of the global education reform movement and possibilities for re-conceptualization. *Global Education Review*, 4(2), 1–17.

Agradecimentos:

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto UIDP/00460/2020.

SOBRE AUTORES

Alex de Oliveira Fernandes

Secretaria Municipal de Belo Horizonte – SMED/B.H

Secretaria Municipal de Contagem – SMED/Contagem

E-mail: alexoferndes178@gmail.com

Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor nos municípios de Belo Horizonte e Contagem, integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Superior (Universitatis-FaE/UFMG).

Andrea Karla Ferreira Nunes

Universidade Tiradentes – Unit

E-mail: andreaknunes@gmail.com

Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Salamanca - Espanha (2019). Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2012). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2003) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (1997). Atualmente é professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes na linha de Pesquisa Educação e Formação Docente. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas, Avaliação Educacional e Currículo. Líder do Grupo de Pesquisa Docência, Avaliação, Currículo e Contemporaneidade (GPDACC).

Fabiano Antonio dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

E-mail: fabiano.santos@ufms.br

Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2006) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). É professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, atuando no curso de pedagogia da Faculdade de Educação (Cidade Universitária/Campo Grande) e nos Programa de Pós-Graduação em Educação (dos campus do Pantanal - PPGE/CPAN e da Cidade Universitária PPGEdu). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando, principalmente, nos seguintes temas: avaliação da aprendizagem, avaliação externa, educação e trabalho, gestão escolar, formação docente e reforma educacional.

María Victoria González Peña

Post doctoranda (Bolsista de CAPES) del Programa de Post graduación en Educación:

Conocimiento e Inclusión Social de la FaE/UFMG.

E-mail: mariavictoriagonzalezpena@gmail.com

Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Camagüey (UC), com reconhecimento del Doctorado en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Actuó como Profesora e investigadora Titular del Departamento de Sociología-Psicología de la Universidad de Camagüey (2003-2022) y de la post graduación en Ciencias de la Educación. Profesora colaboradora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y de la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI) de México. Miembro de la Red de Educación Popular en Cuba y del Grupo de Pesquisa en Educación de Jóvenes y Adultos GRUPEJA/FaE/UFMG, (CNPq) Brasil.

Mary Ângela Teixeira Brandalise

Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

E-mail: marybrandalise@uol.com.br

Possui graduação em Licenciatura em Ciências - Habilitação Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1979), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2002) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Atualmente é avaliador do BASIS do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, professora Sênior da Universidade Estadual de Ponta Grossa nos Programas de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências e Educação Matemática. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação - GEPPEA cadastrado no CNPQ. Pesquisadora da Rede Universitas/Br. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação e Accountability da América Latina – GEPPAYA.

Paula Grasso Imig

Universidade Aberta Interamericana – UAI

E-mail: paula.grasso@uai.edu.ar

Pós-doutorado no Centro de Estudos Superiores da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Córdoba, Argentina (2022). Doutorado em Psicologia (Philosophiae Doctor) pela Universidade de Palermo, Buenos Aires (2021). Mestre em Psicodiagnóstico e Avaliação Psicológica pela Universidade de Buenos Aires (2023). Especialização em Docência Universitária, Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires (2022). Professor Universitário de Educação Secundária e Superior, Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires (2013). Atualmente atua como professor responsável pela dis-

ciplina Estatística aplicada à Psicologia e professor adjunto de Técnicas de Exploração Psicológica, no Bacharelado em Psicologia, da Universidade Abierta Interamericana. Coordenador de professores do eixo sociocultural voltado para o educacional, institucional, organizacional. Diretor de Linha de Pesquisa e Avaliação em Educação da Fundação Red FREI.

Regilson Maciel Borges

Universidade Federal de Lavras - UFLA

E-mail: regilson.borges@ufla.br

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com pós-doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino (DPE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFLA). Membro da Rede Universitas/Br onde atua como vice-coordenador do Eixo de Avaliação. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA/UEPG).

Suzana dos Santos Gomes

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa (UL) e Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisadora e professora do

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Avaliação e Medidas Educacionais - GAME. Líder do Grupo de Pesquisa-Ação sobre Universidade e Educação Superior - Universitátis/FaE/UFMG. Diretora de Educação a Distância - DED/CAPEES.

Tomás Sánchez Amaya

Universidad Distrital Francisco José de Caldas - UDFSC
Bogotá, Colômbia

E-mail: tsancheza@udistrital.edu.co

Post-doctor en Narrativa y Ciencia, Universidad Santo Tomás-Bogotá convenio con la, Universidad Nacional de Córdoba-Argentina (2012); Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales–CINDE. Manizales-Colombia (2008); Magister en Filosofía Latinoamericana, Universidad Santo Tomás-Bogotá (1998); Especialista en Educación y Filosofía Colombiana, Universidad Santo Tomás-Bogotá (1995); Licenciado en Filosofía e Historia, Universidad Santo Tomás-Bogotá (1992). Profesor Titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia), Facultad de Ciencias y Educación. Líder del grupo de investigación Educación, Cultura y Arte (EduCARte), Investigador Asociado.

Eva García Redondo

Universidad de Salamanca - USAL
Salamanca, España

E-mail: evagr@usal.es

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Salamanca (2014) y Profesora Permanente Laboral del Departamento de Teoría e Historia

de la Educación, en la Facultad de Educación – USAL. Miembro de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC) y del Grupo de Investigación Reconocido “Memoria y Proyecto de la Educación” de la Universidad de Salamanca. Secretaria de redacción de la “Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca. Aula” y de la “Revista Interuniversitaria. Historia de la educación”. Sus líneas de investigación avanzan sobre la Historia de la Educación Contemporánea, la Política Educativa y la Educación Comparada.

David Revesado Carballares

Universidad Pontificia de Salamanca/Universidad de Salamanca (USAL)

Salamanca, España

E-mail: drevesadoca@upsa.es

Profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca. Además, colabora como profesor asociado en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila de la Universidad de Salamanca. Es doctor en Educación (2020), por la Universidad de Salamanca. Miembro del Grupo de Investigación en Actividad Física, Deporte y Salud (GIADES) de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Lucie Copreaux

Université de Cergy-Pontoise, LDAR, F-95000 Cergy, France

Universités de Paris, Artois, Paris-Est, Créteil, Rouen

E-mail : luciecopreaux@hotmail.fr

Es doctoranda en el Laboratorio de Didáctica André Revuz y prepara una tesis sobre las prácticas pedagógicas. También participa en in-

vestigaciones en colaboración, en particular sobre el impacto de los resultados de PISA en las reformas educativas en Francia, Finlandia, Japón y Turquía.

Angelo Gaudio

Università di Udine.
Udine, Italia.

E-mail: angelo.gaudio@uniud.it

Dottore di ricerca In storia Pisa. Dal 1998 professore di Storia della pedagogia nell'Università di Udine, ordinario dal 2004. Condirettore di "Scholè. Rivista di educazione e studi culturali", membro del Comitato editoriale degli "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche" e del comitato scientifico internazionale della Rivista di Storia dell'Educazione Journal of History of Education RSE.

Cristiano Corsini

Università di Roma 3
Roma, Italia

E-mail: cristiano.corsini@uniroma3.it

Dottore di ricerca in Pedagogia sperimentale, Università di Roma La Sapienza, professore associato dal 2017 presso l'Università d'Annunzio di Chieti-Pescara e dal 2019 presso l'Università Roma Tre e ricercatore dal 2012 al 2017 presso l'Università di Catania. Dal 2022 è professore ordinario di Pedagogia sperimentale all'Università Roma Tre. Si occupa di valutazione in campo educativo e di indagini nazionali e internazionali sull'efficacia e sull'equità di scuole e sistemi d'istruzione. Progetta e realizza interventi formativi sulla valutazione delle competenze rivolti a docenti della scuola primaria, della scuola secondaria e della università.

Carla Vilhena

Universidade do Algarve/Universidade de Coimbra

Faro/Coímbra, Portugal

E-mail: cvilhena@ualg.pt

Pós-doutoramento em História da Educação, pela Universidade de Coimbra. Doutorada em Ciências da Educação, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. É Professora Auxiliar na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve; investigadora integrada no Grupo “Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais” do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20), da Universidade de Coimbra e colaboradora no Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD), da Universidade do Algarve. Atualmente é diretora da licenciatura em Ciências da Educação e da Formação da Universidade do Algarve.

António Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra

Coímbra, Portugal

E-mail: antonio@fpce.uc.pt

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra e é professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da mesma universidade, onde tem ocupado vários cargos, como o de Diretor e Subdiretor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Presidente e Vicepresidente do Conselho Científico. Para além disso foi ainda Coordenador de Relações Internacionais e de Programas de Mobilidade da mesma Faculdade, Coordenador de vários cursos, designadamente do Doutoramento de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Foi também editor da Revista Portuguesa de Pedagogia, membro do Conselho Coordenador de

Formação de Professores e do Observatório de Bolonha da Universidade de Coimbra e integrou o Conselho da Qualidade da mesma universidade. Neste momento é coordenador do Grupo de políticas e organizações educativas e dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do CEIS20 e avaliador da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

Luís Mota

Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra
Coimbra, Portugal

E-mail: mudamseostempos@gmail.com

Doutor em História da Cultura, pela Universidade de Coimbra, e professor adjunto na Escola Superior de Educação, do Politécnico de Coimbra (Portugal), na área disciplinar de Ciências da Educação e membro do Departamento de Formação de Educadores e Professores. Tem desenvolvido investigação na História da Educação, dedicando-se a temas como políticas educativas, formação de educadores e professores, educação de infância, inovação na educação, uso de tecnologias na educação e ensino e educação para a paz.

