

# NOVAS POLÍTICAS DE VIGILÂNCIA E RECENTRALIZAÇÃO DO PODER E CONTROLO EM EDUCAÇÃO

---

**Jurjo Torres Santomé**

Universidade de A Corunha  
Espanha

## Resumo

Tendo como base a ‘Ley Orgánica de Calidad de la Educación’ em Espanha, o autor analisa como a educação tem sido um perigoso exemplo dos ataques neoliberais aos bens públicos. O autor denuncia ainda como as políticas educativas neoliberais alicerçadas em valores como a competitividade, continuam intencionalmente a evitar um debate amplamente democrático sobre os conteúdos e avaliação escolares, perpetuando uma prática pedagógica multiplicadora de injustiça social. O autor problematiza ainda a febre dos indicadores, como uma das principais armas do projecto neoliberal, para a manutenção de uma escola divorciada de um objectivo verdadeiramente democrático.

## Abstract

Utilizing the ‘Ley Orgánica de Calidad de la Educación’ from Spain, the author analyzes how education has been a dangerous example of the neo-liberal attacks to public goods. The author also denounces how neo-liberal educational policies, anchored in values as competition, continue to intentionally avoid a broad democratic debate about content and assessment in education, perpetuating a pedagogical practice that multiplies social injustice. Finally, the author problematizes the indicators’ mania as one of the main weapons of the neo-liberal project in its struggle to maintaining schools divorced from a truly democratic goal.

## INTRODUÇÃO

Ao analisarem-se o significado e as medidas propostas na “Ley Orgánica de Calidad de la Educación” (LOCE), recentemente aprovada pelo governo de Espanha, é imprescindível ter em consideração as grandes linhas ideológicas que estruturam o projecto político do Governo do Partido Popular. Um projecto político que, por um lado, aposta em modelos economicistas e neoliberais e, por outro lado, prima pela defesa das concepções conservadoras da vida social.

As concepções neoliberais explicam a política de enfraquecimento das redes que garantem o Estado de Bem-Estar. De entre tais políticas de enfraquecimento, destacam-se as práticas de desprestígio dos sindicatos, as regulações do mercado laboral, as medidas de privatização da saúde e redução no sistema de pensões. No âmbito da educação, os dispositivos e as disposições neoliberais, têm vindo a potenciar o fomento do ensino privado, introduzindo todo um conjunto de normas destinadas ao incremento da competitividade entre as escolas, transformando assim o sistema educativo num grande mercado, não obstante, nem todas as pessoas possuem capacidades, informação e recursos económicos para poderem tomar decisões no que concerne a temáticas relacionadas com a educação.

A ideologia conservadora explica a obsessão do Partido Popular pelo controlo dos conteúdos que se trabalham na sala de aula, tal como se pode comprovar nos discursos produzidos pelo Ministério da Educação, Cultura e Desportos, por exemplo, para justificar os Decretos Reais sobre os conteúdos mínimos para todas as áreas do Ensino Secundário Obrigatório e Bacharelato. Em tais discursos o argumento para o carácter compulsivo dos conteúdos mínimos, repousava na ignorância manifestada pelos alunos nas áreas de Humanidades, particularmente na História. Obviamente, o que leva as ideologias conservadoras a vigiar a ortodoxia dos conteúdos escolares é garantir o controlo de memória colectiva. Uma vez regulamentada a LOCE, a Ministra Pilar Del Castillo já anunciou que a próxima etapa de trabalho do seu gabinete, consiste na reforma dos conteúdos obrigatórios, nos restantes níveis educativos, com especial incidência no primeiro ciclo do ensino básico.

Esta imposição de determinadas verdades oficiais leva a ideologia conservadora a pretender acentuar os processos de avaliação externos do sistema educativo. Assim, a LOCE estipula de uma forma muito clara os processos de avaliação como um dos seus eixos estruturantes:

“Orientar abertamente o sistema educativo para os resultados, uma vez que a cultura de esforço e da melhoria da qualidade se encontra vinculada à intensificação dos processos de avaliação dos alunos, dos professores, das escolas e do sistema educativo no seu todo, de modo a que uns e outros conjuntamente possam orientar convenientemente os processos de melhoria”.

Uma das estratégias para facilitar este tipo de controlo traduz-se na constituição do “Sistema Estatal de Indicadores da Educação, que contribuirá para orientar a tomada de decisões no ensino, quer das instituições educativas, quer das administrações, dos alunos ou das famílias” (Artigo 97.1). A sua avaliação ficará a cargo do Instituto Nacional de Avaliação e Qualidade do Sistema Educativo (Artigo 95), um organismo claramente dependente do Ministério da Educação, Cultura e Desportos. Este organismo tentará levar a cabo “avaliações gerais de diagnóstico sobre as áreas e disciplinas” (Artigo 96), ou seja, controlar os conteúdos obrigatórios, em particular no ensino básico e no ensino secundário obrigatório.

Tal instituição terá a responsabilidade de implementar o exame geral no final do 1º ciclo do ensino básico, como mecanismo “comprovativo do grau de aquisição das competências básicas deste nível de escolarização” (Artigo 17). Este exame, consiste numa prova escrita que segundo surge especificado “carecerá de efeitos académicos e terá um carácter informativo e orientador para as escolas, os docentes e as docentes, as famílias e os alunos”.

Estamos perante uma medida totalmente inovadora para o nosso sistema educativo e que condicionará, de uma forma muito significativa, o trabalho docente nas escolas. O Instituto de Avaliação dependente do Ministério não tem garantido a sua neutralidade. Suspeitaremos sempre que as avaliações se farão para reforçar os interesses do partido político que se encontra no poder. Somente uma pluralidade de Agência de Avaliação, sempre externas ao Ministério da Educação, Cultura e Desportos, é que poderá garantir a concepção e implementação de regras de jogo minimamente democráticas.

Aqueles que controlam o referido Instituto de Avaliação querem construir uma determinada assunção perigosa junto da população: que avaliar é uma questão exclusivamente técnica e, por conseguinte, qualquer técnico a faria da mesma forma; que avaliar é tão somente mais uma tarefa burocrática.

Um bom exemplo de como interesses distintos podem dar lugar a resultados bem diferentes, é o exemplo que nos narra Ernest House (1998: 64) acerca da tragédia com aeronave espacial ‘Challenger’ em Janeiro de 1986, 73 segundos após ter descolado no Centro Espacial Kennedy. Esta tragédia foi provocada por dos propulsores da aeronave espacial, mais concretamente, devido a erros nos ‘anéis O’ de calafetagem que unem as diferentes partes dos referidos propulsores. Quando se realizaram as investigações para averiguar o sucedido, pode constatar-se que em todo o processo se encontram explicitamente em causa interesses técnicos e políticos. Os engenheiros alertaram as mais altas instâncias da NASA – ‘National Aeronautics and Space Administration’ – para os perigos de lançamento, no entanto estes nunca entenderam por completo a probabilidade de falha de sobre-aquecimento acreditando antes estarem perante algum exagero proveniente das informações dos técnicos. Estavam muito mais preocupados com as conseqüências políticas do lançamento, do que propriamente com a tragédia ocorrida. As preocupações eram bem distintas nos vários níveis da Agência Espacial. Enquanto que os engenheiros se preocupavam com as questões de foro mais técnico, a nata política da ‘NASA’

preocupavam-se antes de mais e primeiramente com as questões relacionadas com a imagem pública e com os interesses políticos e económicos implicados no lançamento.

Algo de semelhante ocorreu no nosso contexto espanhol com os resultados das provas de avaliação aplicadas pela Agência de Avaliação do Ministério da Educação, Cultura e Desportos, durante o mandato da ministra Esperanza Aguirre. Pretendia a ministra que os técnicos desenhassem os exames de tal forma que comprovassem a constância do fracasso dos alunos do Ensino Secundário Obrigatório, dos conteúdos de Humanidades. Não obstante, os resultados finais de tais exames terem comprovado o contrário ainda assim a ministra não hesitou em reler de uma forma muito enviesada os resultados dos exames, para desta forma, conseguir cooptar as posições dos restantes partidos políticos com assento no Parlamento Espanhol, iniciando assim uma profunda e interessada revisão dos conteúdos obrigatórios do Ensino Secundário Obrigatório e do Bacharelato. Os interesses mais ocultos da direita política que a ministra quer converter em lei pretendiam propor determinados conteúdos mínimos obrigatórios, de acordo com a visão política nacionalista que o Partido Popular tem do Estado Espanhol; tratava de seleccionar como temas de estudo aqueles que melhor podiam ajudar a interpretar a realidade do passado e do presente de acordo com a visão da direita política espanhola no governo.

Este movimento em prol dos ‘estandardes’, que se justifica sempre como alavanca imprescindível, quer para alcançar a excelência, quer para aumentar a qualidade da educação, assume uma preponderância especial, sobretudo numa altura, em que os movimentos sociais e os discursos ideológicos que apostam na igualdade de oportunidades se encontram debilitados ou manifestam um determinado desalento. É precisamente isto que se verifica de uma forma explícita na esfera da educação no contexto espanhol, uma vez aprovada a “Ley Orgánica General del Sistema Educativo” (LOGSE). Paulatinamente, a classe docente vai-se apercebendo que a Administração Educativa nos finais dos anos 90 não contribui para dinamizar uma verdadeira Reforma Educativa, antes pelo contrário preocupa-se apenas e tão só, com uma mudança de terminologias e de pequenas questões formais, pese embora, ao mesmo tempo, se envolva a planificar novas e numerosas exigências para as escolas.

Simultaneamente, tão pouco os movimentos de renovação pedagógica, os sindicatos e os partidos políticos progressistas tem sido capazes de vertebrar um contra-discurso capaz de desmascarar as contradições que se estão a passar no âmbito da educação. A direita política começa, inquestionavelmente a conseguir as suas primeiras vitórias na promoção da sua ideologia conservadora, no entanto, ao cambiar as suas formas e o seu vocabulário, torna-se mais difícil conseguir desentranhar o verdadeiro significado e os efeitos dos seus discursos e das suas práticas. Esta direita surge com novos conceitos como liberdade de escolha, competitividade, liderança e maior responsabilidade para os conselhos directivos das escolas e inspeção educativa, excelência académica, etc, ao mesmo tempo que os pressupostos recortes se começam a converter numa nota idiossincrásica das inversões do Estado neoliberal (ainda que se ofereçam números maquilados à população directamente afectada, fazendo-a crer numa realidade não existente).

## **O SIGNIFICADO DOS INDICADORES**

Os processos de mercantilização a que se encontra submetido o actual sistema educativo leva-o a incorporar de uma forma acrítica toda uma série de conceitos e modelos de análise, que tem como conseqüência, uma maior presença das tecnologias de mediação e de controlo dos conteúdos que circulam nas escolas. A sala de aula converte-se novamente no principal foco de atenção e, assim, a qualidade e a eficácia daquilo que aí acontece, passa a ser responsabilidade da classe docente e ainda, como conseqüência do ‘slogan’ oportunista da cultura do esforço, dos alunos e alunas. Qualquer outro tipo de explicações e causas são silenciadas e, assim, as instâncias políticas e a administração são libertadas de responsabilidades.

Um testemunho comprovativo destas novas concepções tecnocratas destinadas à gestão e controlo do sistema educativo surge-nos dada pelos indicadores ou standards, que são apresentados como algo puramente neutro e técnico. Ou seja, estamos perante um bom exemplo das políticas neoliberais em educação, e mais concretamente, das medidas de ‘delegação de poderes’ (Torres Santomé, 2001). O Estado e as suas obrigações vão-se diluindo dando lugar a um mercado em que todas as responsabilidades se centram nas escolas. Não obstante, o Estado mantém um forte controlo naqueles assuntos que se revelam determinantes na consolidação e reprodução do seu projecto político.

Estamos perante uma nova concepção da educação mais libertista; para trás ficam os grandes motes mobilizadores da política educativa mais progressista centrados na construção de uma sociedade mais equitativa, com maiores níveis de igualdade social e educativa. Actualmente assume-se a existência de uma desigualdade natural de que a sociedade não tem culpa; daí que, o Estado não tenha nada que se preocupar em empenhar-se a compensar e redistribuir as oportunidades. A competitividade perseguida por esta nova direita neoliberal ocorre num terreno inundado de dificuldades para aqueles que se encontram em piores condições. Estamos perante uma corrida de obstáculos em que as injustiças do traçado impedem de competir todos aqueles que correm nas zonas com maiores obstáculos e que, por sua vez, também chegam às escolas com um défice de saúde, de alimentação, de cultura, de carinho e de atenção muito maior.

O vocábulo indicador tem significados muito diferentes, consoante os contextos em que se aplica. A sua outra denominação alternativa, standard, tal como é utilizada na bibliografia em inglês, leva-nos inclusivamente ao âmbito militar, uma vez que coloca a nu um desejo de uniformidade, tanto ao nível dos comportamentos, quanto ao nível do vestuário, decididos e definidos pelas autoridades hierárquicas. No mundo empresarial o vocábulo remete para a necessidade de acomodar a produção a determinados parâmetros; o seu fim é a adequação do produto que se fabrica a determinados padrões que garantam a sua validade e/ou utilidade no mercado.

A linguagem dos indicadores encaminha-nos aos ideais da uniformidade, penalizando as diferenças e a diversidade, atacando a própria concepção daquilo que deve ser uma sociedade democrática. Como é que é possível que os países paraíso do capitalismo, que

nos tempos da guerra fria criticavam o uniformismo e totalitarismo dos países comunistas (era-nos dito que nesses países todas as pessoas se vestiam da mesma forma, nas salas de aula faziam todos a mesma coisa e há mesma hora, etc.) venham, agora impor obsecadamente a toda a população escolarizada a uniformidade dos conteúdos curriculares e dos indicadores da avaliação em todos os territórios do Estado?

A linguagem da estandarização pretende justificar uma preocupação com as dimensões de equidade e justiça social, assegurando que todas as pessoas recebem a mesma educação, não obstante subjacente a este tipo de propostas se ocultar uma ou outra filosofia completamente diferente: uma ideologia que aposta num maior controlo e hierarquização do sistema educativo e que além do mais dá lugar a uma descontextualização no eixo da tomada de decisões. As resoluções sobre o ensino e a aprendizagem surgem à margem das escolas, sem a participação do professorado, dos alunos e das famílias. Aparecem os peritos, os técnicos da administração usurpando funções e reduzindo as possibilidades de um governo democrático nas escolas.

O conceito de indicador parece, mesmo assim, crer sublinhar que existe um consenso na sua formulação; que representa os conteúdos e as respostas mais imparciais e universais, que existe um acordo completo. Não permite facilmente ter em consideração de que tais indicadores normalmente representam e legitimam opções concretas e saberes específicos que tem interesse apenas para determinados grupos sociais ou colectivos profissionais e/ou laborais. Daí que há uma questão que deve ser colocada no momento de propor indicadores: quem é que decide esses indicadores e porque razão os decide; quem é que não participa na sua decisão e porque razão não participa; de entre os múltiplos indicadores que se poderiam escolher quais são os que se impõem como obrigatórios e porquê.

Convém estarmos conscientes de que o discurso dos indicadores encobre freqüentemente as condições de trabalho nas escolas e, muito especialmente, a origem, condição social e características dos alunos. Assume-se de uma forma implicitamente preversa de que nas sociedades actuais, a igualdade de oportunidades já está garantida e que não existem grandes discriminações, e por isso, o que importa agora exclusivamente são os rendimentos finais ou, dito de outra forma, os frutos do esforço individual.

A obsessão em diagnosticar os níveis alcançados, leva a ignorar os pontos de partida; não existe obrigação de averiguar o que sabe cada estudante quando entra numa determinada etapa educativa, nem tão pouco o início do curso em que o aluno irá ser sujeito a testes de medição de indicadores, o que dá lugar a uma modalidade de avaliação em que as injustiças são verdadeiramente letais.

## **EFEITOS PREVISÍVEIS**

Na maioria dos casos, as políticas de indicadores acabam por trivializar os conteúdos culturais com os que são tratados nas escolas. Para utilizar a terminologia de Paulo Freire, contribuem para reforçar um conhecimento ‘bancário’. Obrigam a marginalizar todas as reivindicações que se têm vindo a ser feitas desde meados do século passado, em prol de

uma maior substantividade e relevância do conhecimento. Aprender equivale a uma memorização de discretos ‘bits’ de informação, a algo que é facilmente avaliado através de testes e provas objectivas. Qualquer outro tipo de aprendizagens requer estratégias mais completas de avaliação e esta categoria de ‘perda de tempo’ é algo que o mercado não está disposto a pagar.

Nos países em que se optou por este tipo de medições os indicadores costumam centrar-se nos conteúdos das disciplinas mais tradicionais, potenciando formas de estudo individual mais memorísticas. Dificilmente se presta atenção a outros objectivos das escolas tais como: o tipo de socialização dos alunos, seu nível de desenvolvimento como cidadãos e cidadãs, o grau que aí assumem de responsabilidades sociais e políticas, o estado da sua auto-estima, o seu nível de solidariedade com as pessoas e comunidades mais desfavorecidas, seu grau de consciência ecológica, o seu compromisso com a luta pela liberdade e democracia, o nível de desenvolvimento das destrezas necessárias para aprender a aprender, etc.

O controlo burocrático do rendimento dos alunos acaba por empobrecer a forma como se trabalha nas escolas, prestando-se apenas atenção à informação com possibilidade de se enquadrar nas respostas constantes nos teste de avaliação. Devemos ter em consideração que os indicadores, uma vez que serão submetidos a processos de quantificação, excluem na sua informação e/ou medição aspectos importantes da aprendizagem que não susceptíveis deste tipo de avaliação. Pensemos, por exemplo, na dificuldade de avaliar com indicadores a capacidade crítica do aluno, ou a compreensão de perspectivas em conflito na altura em que se estudam determinados conteúdos culturais. Nem sequer é previsível que o âmbito dos valores se venha a potenciar ao abrigo de uma educação pautada pelos indicadores. Com este tipo de controlo, a preocupação de formar alunos mais criativos, independente nos seus juízos de valor, com uma adequada rectidão moral e comprometido com uma sociedade mais justa, passa para um plano secundário.

Os indicadores contribuem assim para legitimar determinadas metodologias didácticas mais tradicionais e autoritárias que funcionam no momento de recordar as informações de que necessitam para responder nos testes. Regista-se assim um retrocesso e, por conseguinte, um ataque frontal às metodologias mais activas, participativas e reflexivas.

Promover aprendizagens mais ricas, prestando atenção a destrezas cognitivas mais complexas como a reflexão, a análise, a avaliação da informação, assim como as dimensões sociais, emocionais e morais implicadas em todo o processo de aprendizagem foi o que criou um determinado consenso na comunidade educativa sobre a necessidade de formas de avaliação mais qualitativas, de busca de estratégias menos precisas, contudo mais adequadas ao prosseguimento dos estudos por parte dos estudantes. Fomentar este tipo de aprendizagens obrigou a potenciar metodologias didácticas e estratégias de avaliação que têm de prestar atenção, não só aos conteúdos trabalhados nas aulas, como também aos processos cognitivos, às dimensões sociais, emocionais e morais implicadas no processo de ensino de aprendizagem.

Estamos conscientes das dificuldades que existem para avaliar tarefas escolares quando se colocam perguntas em aberto. Nestes casos, muito dificilmente acontecem coincidências

precisas nas pontuações dadas por cada docente. Daí a proposta de classificações mais qualitativas necessite de ser melhorada. Sabíamos que se desejássemos uma maior precisão, num determinado exame, tal era conseguido formulando perguntas fechadas e concisas, tal como acontece nos testes objectivos. Todavia, como medir a capacidade de imaginação e criatividade de uma pessoa com indicadores susceptíveis de serem quantificados? De que forma explorar a capacidade de qualquer estudante para investigar questões para as quais não existe uma única explicação e/ou solução? As medidas dos indicadores requerem uma grande coerção, uma vez que a sua obsessão radica na precisão e objectividade matemáticas, o que, além do mais, permite hierarquizar e classificar alunos, docentes e escolas. Inquestionavelmente, não creio que se pense actualmente que, na realidade, assim se pode avaliar o que verdadeiramente aprendem os alunos nas escolas.

## **LIMITANDO A AUTONOMIA**

As políticas curriculares ancoradas nos padrões de qualidade não respeitam a autonomia docente. Se admitirmos que os estudantes em geral e cada estudante em particular possui determinada idiossincrasia, se assumirmos que aquilo que é adequado e gera aprendizagem numa dada aula, pode não ser adequado para outra, em função do contexto e da história em que se trabalha, temos que reconhecer que a rigidez na formulação dos objectivos educacionais e nas estratégias metodológicas que acompanham os indicadores não as converte em linhas de política educacional defensáveis. O sucesso educativo obriga a uma forte autonomia da classe docente para se adequar aos contextos em que trabalha, respeitando as distintas inteligência e interesses dos alunos.

É importantíssimo que as estratégias que se utilizam ou se promovem para a melhoria da qualidade dos sistemas educativos respeitem a necessidade da autonomia docente, assim como a liberdade da cátedra e com a liberdade de pensamento dos alunos. Em essência, os indicadores acabam por culpabilizar os docentes ao atirar para estes todas as responsabilidades das deficiências que se possam detectar no rendimento dos alunos; desta forma, os indicadores servem também como um hábil mecanismo disciplinador dos docentes, obrigando-os a adoptar um determinado tipo de papel nas aulas, empregando estratégias didácticas mais autoritárias e concentrando exclusivamente nos conteúdos curriculares que o Estado se encarregava de supervisionar, coerentes com aquilo que denominamos por ‘conhecimento oficial’.

Cientes de que nas várias esferas do saber repousam muitas temáticas em aberto, com perspectivas em conflito, os indicadores funcionam mais para legitimar determinadas linhas científicas, marginalizando outras. Estamos perante uma nova tentativa de imposição de uma determinada cultura oficial, uma interpretação da história e do presente da humanidade de acordo com os interesses das ideologias mais conservadoras.

Não nos podemos esquecer que o Partido Popular, com o pretexto de tratar de reinterpretar algumas das épocas do nosso passado mais recente e de acossar as nacionalidades históricas, sobretudo as dos partidos nacionalistas, promoveu primeiramente



todo um bombardeio mediático com o intuito de tentar convencer a sociedade de um hipotético fracasso educacional nas Humanidades no Ensino Secundário e, seguidamente, impões novos conteúdos obrigatórios nesse nível de ensino, sem a mínima hipótese de um amplo debate e consenso com outros colectivos e forças sociais, excepto os que se encontram directamente relacionados com o Partido Popular.

## **RELEITURA POLÍTICA DAS CONSEQUÊNCIAS DOS INDICADORES**

Não obstante as administrações educativas neoliberais se sirvam do discurso da autonomia escolar, na prática optam por medidas autoritárias de controlo e de vigilância das escolas, como por exemplo, os conteúdos mínimos obrigatórios para cada disciplina e nível educativo (que, na verdade, são conteúdos máximos), assim como a lista e indicadores que se utilizam para a avaliação externa. A filosofia de procurar uma maior implicação dos docentes, dotando-os de uma maior autonomia e oferecendo-lhes ainda uma melhor formação e uma rede de apoios para a sua actualização científica e pedagógica, cai por terra perante um governo que opta por uma cultura de suspeita e daí o reforço das estruturas de vigilância e controlo autoritário daquilo que acontece nas aulas. Acaba-se assim com as concepções abertas de currículo, para se promover propostas completamente herméticas; pretende-se enterrar modelos mais constructivistas substituindo por outros de corte mais conduzista.

Estamos perante uma notável recentralização de poder, contudo de uma forma mais subsumida, quer para os docentes, quer para os alunos e suas famílias, não obstante os discursos oficiais remeterem para uma aposta forte na descentralização. No fundo, tal recentralização promove uma interiorização do controlo central que obriga o docente a auto-regular-se para conseguir cumprir o que é determinado pelo Instituto Nacional de Avaliação. Faz-se crer à classe docente e à sociedade que tanto as escolas, como cada docente goza de plena liberdade, e por tal, manietam-nos.

Os resultados dos indicadores acabam por se converter num perigoso mecanismo de pressão e de controlo do complexo trabalho que se realiza nas salas de aulas. Pensemos no que sucede sempre que se tornam públicos os resultados dos estudos comparativos internacionais. Acto contínuo verifica-se uma avalanche de críticas aos docentes, críticas essas que muito raramente contemplam as Administrações central e local. Tais Administrações socorrem-se destes indicadores sempre que pretendem construir e implementar uma determinada reforma, contudo com a intenção de 'levar a água ao seu moinho', ou seja, manipulando as informações, não colocando sequer em causa o modo como se obtiveram tais indicadores.

Não é frequente vermos críticas à forma como se realizam os estudos comparativos sobre o nível cultural dos alunos, nem tão pouco sobre o significado e o valor das provas de avaliação. Também não é frequente vermos questionado se é possível avaliar aquilo que se pretende avaliar mediante o tipo de testes quem têm vindo a ser implementados. Dá a sensação que parece que existe um consenso nacional e internacional, não só acerca da

relevância daquilo que é avaliado, como também as estratégias a que se recorrem para o seu diagnóstico e as amostras que se utilizam. Nem sequer se houve questionar o ambiente em que ocorrem as provas de avaliação.

Assim, por exemplo, Margaret Brown (2001: 63), destaca o caso como neste tipo de testes destinados a comparar os alunos de diferentes países, numa escola da Coreia fez-se crer aos alunos da necessidade de se conseguir um bom lugar para o país na classificação. Por isso os alunos deviam esforçar-se muito. Na verdade, os “alunos que se submetiam a tais testes marchavam ao som da banda da escola e premiavam-nos para que pudessem fazer tudo o que pudessem pelo seu país”. Pelo contrário, numa outra escola nos Estados Unidos, informou-se os alunos que os resultados dos testes não contavam para as suas cadernetas escolares e, além do mais, aconselhou-se os alunos que se tivessem dificuldades em alguma matéria particular, que passassem à matéria seguinte. Os exemplos aqui partilhados espelham de uma forma muito clara que é bem provável que a motivação dos alunos opere de formas muito diferentes afectando os resultados de uma forma determinante.

Nem sequer devemos marginalizar o facto de que os resultados de este tipo de testes contribuem para construir o ‘ranking’ das escolas. Tais ‘rankings’ surgem frequentemente divulgados pelos meios de comunicação de massas, da mesma forma como já sucede com os ‘rankings’ dos restaurantes e com os guias das cidades da Michelin. Na verdade, as Administrações central e local não promovem um debate que coloque em causa estas classificações. A maioria da população, inclusive uma determinada percentagem dos docentes, dificilmente tem em consideração que qualquer ‘ranking’ é fruto de um determinado tipo de testes e de um determinado tipo de indicadores; outros dariam, decerto, hierarquizações bem distintas.

As classificações das escolas acabam por gerar uma desmesurada ansiedade nos docentes que cedo se apercebem que têm de atingir determinados resultados para que a sua escola não seja rotulada negativamente. Todavia, os docentes sabem bem que não têm os apoios necessários, quer da Administração central, quer da local para conseguirem atingir tais objectivos e assim, perante a tenaz da pressão social – que é sem dúvida um factor muito importante – é bem provável que se socorram de determinados estratégias, por exemplo, seleccionando os alunos que melhor podem ajudar a conseguir bons resultados nos testes de avaliação destinados à construção dos indicadores.

Ao ignorarem-se as culturas de classe, a origem étnica, as religiões, o gênero dos alunos e o tipo de famílias a que pertencem, os grupos de estudantes oriundos das comunidades socialmente mais desfavorecidas e marginalizadas convertem-se numa amostra a rejeitar. Há que ter presente que tais estudantes são um importante obstáculo se se pretende que as escolas alcancem pontuações positivas nos testes de avaliação dos indicadores. Para as escolas, este tipo de estudantes são frequentemente vistos como uma ameaça ao seu prestígio; daí que recorram a certos artifícios para os afastar da escola.

Há que ter em consideração que os resultados destes tipos de provas não reflectem o êxito ou o fracasso de uma escola; reflectem apenas que a determinadas questões os alunos responderam bem a outras mal; não reflecte que os alunos tivessem perdido tempo ou que

tivessem aprendido muito. O êxito ou fracasso de um determinado processo educativo implica a que se tenha em consideração um dado ponto de partida, ou seja, que sabiam esses alunos e alunas antes de iniciarem um determinado percurso de aprendizagem.

Convém sublinhar que não existem indicadores de rendimento que sejam neutros e universalmente válidos e, portanto, independentes dos contextos culturais em que se trabalha. Daí que há que salientar que outro tipo de testes conduziria a outros resultados. Além do mais os exames externos provocam ‘stress’ e nervosismo em muitos estudantes e assim não são as formas mais adequadas de avaliação. Este nervosismo tende a aumentar entre os alunos das comunidades socialmente mais desfavorecidas, uma vez que frequentam ambientes mais reduzidos, habitualmente pouco rodeados por adultos.

Trabalhar com alunos provenientes de meios mais desfavorecidos exige uma classe docente preparada de uma forma adequada e uma maior disponibilidade de recursos. De forma alguma é justo pensar que neste tipo de escolas se irão alcançar os mesmos resultados que se alcançarão em escolas que acolhem alunos oriundos de meios sociais mais favorecidos e com um maior nível cultural. Caso não tenhamos em consideração este tipo de situações muito facilmente assumimos de uma forma errónea que os docentes que trabalham nas escolas que acolhem alunos socialmente mais desfavorecidos são piores que aqueles que trabalham em escolas privadas de elites e cujos alunos vivem num contexto cultural mais rico e com maiores estímulos para enfrentarem com êxito as avaliações em ordem aos indicadores.

Em essência, acaba-se assim por se criar uma dada patologia em torno de determinadas escolas amarradas em barricadas ou núcleos populacionais mais marginais, quando, no fundo, tal ‘patologia’ reflecte apenas um conjunto de injustiças sociais e de notáveis desigualdades de oportunidades na sociedade. Ignora-se o contexto social que condiciona a vida das escolas e das aulas: a classe social a que pertencem os alunos, a sua etnia, gênero, religião, idioma familiar, os recursos culturais a que tem acesso, as condições de vida, etc.

Nos resultados dos indicadores produz-se um desvirtuamento nas observações das condutas individuais dos alunos. As diferenças que se produzem reduzem-se a questões de eficácia nas técnicas pedagógicas e na capacidade de esforço de cada estudante, contudo não é sensível à necessidade de uma análise sobre a justiça curricular e a igualdade de oportunidades nessa mesma sociedade.

Normalmente, as políticas de mercado contribuem para que os recursos se acumulem nas mãos dos que mais têm, impedindo que tais recursos se redistribuam de uma forma mais eqüitativa. Na educação, isto significa que os alunos mais dotados acabem por se concentrar em escolas com melhores e maiores recursos, propiciando que as sociedades se esfrangalhem e que a desigualdade social aumente.

Desde a década de 90 do século passado, as políticas educativas encontram-se inundadas de vocábulos como eficácia, qualidade, rendimento e excelência, contudo lidos juntamente com os significados do âmbito empresarial, ou seja, eliminando os contextos sociais das suas análises e as características sócio culturais das famílias. Assim, as diferenças entre escolas, docentes e alunos devem-se apenas a razões que se prendem com os esforços de cada um. Marginalizam-se as desigualdades sociais, políticas, culturais e

económicas e, por conseguinte, o significado das diferenças reduz-se à sua expressão mínima, isto é, ao resultado dos esforços privados.

Esta ‘desideologização’ explica ainda o motivo pelo qual se mantém fora do debate público a preocupação com os conteúdos, destrezas e valores que devem ser veiculados pelas instituições educacionais. Estas questões são tidas como não problemáticas, como se fosse uma tomada de decisão que qualquer especialista pode fazer e que existe total consensualidade; ou seja, eliminam-se os conflitos que acompanham a produção e difusão do conhecimento, as perspectivas que disputam a explicação de um determinado fenómeno, a competência entre as teorias e entre as soluções correspondentes. Tudo se encontra acompanhado por uma ideologia de falso consenso. O ensino reduz-se assim a um trabalho técnico diluindo-se assim a sua conceptualização como trabalho intelectual, político e moral. Pensa-se que as desigualdades podem ser geridas e enfrentadas no seio da escola.

Desta forma, as ideologias individualistas, típicas das sociedades neoliberais e conservadoras contemporâneas, convertem cada estudante no responsável exclusivo quer do seu êxito escolar, quer do seu fracasso. Em simultâneo, a política educativa demarca-se de qualquer responsabilidade.

Uma medida política tal como a dos indicadores educacionais não pode ser analisada à margem de outras questões decisivas tais como o tratamento da diversidade nas aulas e da justiça educativa. Igualmente, urge compreender que à medida que se formulam determinados indicadores uniformes para todo o Estado, corre-se o risco de ignorar que a nossa realidade é plurinacional, pluricultural e plurilinguística, forçando a imposição de uma maior uniformidade, definida com base num centralismo tradicionalista obcecado em recuperar velhos fantasmas de uma ‘Espanha Una e Majestosa’.

Qualquer debate em trono da ‘Ley de Calidad’ – por mais reduzido que seja – ao abordar este tipo de medidas, deveria ter em consideração as questões morais, éticas e políticas que trespassam o referido documento legal. De qualquer forma, se o Estado impõe determinados standards para as diferentes matérias e etapas educativas, seria lógico que antes elaborasse determinados standards em torno de recursos didáticos que devem estar ao alcance de todas as escolas (Bibliotecas centrais e de sala de aula, material audiovisual, laboratórios, computadores, ‘software’, mapas, etc), o número de docentes necessários e de que disciplinas, bem como outros especialistas de apoio às escolas (pessoal administrativo e especialistas na área da informática), a qualidade das instalações (mobiliário, instalações desportivas, tipo de isolamento e refrigeração, decoração, amplitude de espaços, a qualidade dos serviços do refeitório, etc). Ao estabelecerem-se este tipo de medidas, há que ter em consideração a zona em que se encontra a escola por forma a promover mais incentivos para aquelas escolas que vão receber alunos provenientes de grupos sociais mais marginais ou com necessidades educativas especiais.

A política de diagnóstico mediante indicadores é mais um passo na tática de recuperar os modelos de ingerência social para controlar os assuntos humanos. Modelos que durante as décadas dos anos 70 em 80 do século passado haviam entrado em crise, uma vez que as ciências sociais haviam apostado em modelos mais hermenêuticos e qualitativos perante os inúmeros pontos fracos revelados pelas concepções e metodologias mais positivistas.

A formulação dos standards, perante os princípios de procedimento sugeridos por Lawrence Stenhouse (1984), mais centrados nos processos de aprendizagem, realiza-se para medir resultados terminais e não para orientar os processos de ensino e aprendizagem nas aulas. Uma política educativa democrática deveria propor princípios de procedimento que servissem para estimular o debate na sociedade sobre as questões escolares; que facilitasse também a tomada de decisões oportunas para melhorar a qualidade dos recursos didáticos e os processos de ensino e aprendizagem.

Convém estar atento sobre as políticas de avaliação baseadas em indicadores, uma vez que com facilidade podem promover processos de endoutrinamento ao incorporarem nos testes de avaliação que os alunos tenham que dar determinadas respostas a questões sobre as quais não existe consenso na sociedade.

Resumindo, presentemente não podemos descontextualizar a proposta de formulação de indicadores do marco em que se legitimam: uma contra-reforma educativa destinada a restaurar o poder dos grupos ideológicos e culturais mais conservadores, assim como a avalizar os interesses dos sectores defensores do neoliberalismo.

### ***Referências Bibliográficas***

- Brown, Margaret (2001) La Tiranía de las Carreras de Caballos Internacionales. In: Roger Slee, Gaby Weiner e Sally Tomlinson (Eds.) *Eficacia para Quem? Crítica de los Movimientos de las Escuelas Eficaces y de la Mejora Escolar*. Madrid: Akal, pp., 47-66.
- House, Ernest R. (1998). *Schools for Sale. Why Free Market Policies Won't Improve America's Schools, and What Will*. New York: Teachers College Press.
- Stenhouse, Lawrence (1984) *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, Jurjo (2001) *Educación en Tiempos de Neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, Jurjo (2002) (Previsibles) Consecuencias Educativas Y sociales de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación. *Cooperación Educativa. Kikiriki*, nº 66, pp. 5-21.

### ***Correspondência***

Jurjo Torres Santomé, University de A Coruña, Espanha.  
E-mail: jurjo@udc.es

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.  
Tradução de Isabel Costa (Universidade Católica Portuguesa)  
e João M. Paraskeva (Universidade do Minho)

---