

ANO 40-3, 2006

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
NOVAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER

Os rankings das escolas secundárias em Portugal: da(s) intencionalidade(s) política(s) à sua representação nos professores

Maria Palmira Alves¹ & Isaque Manuel Nunes Tomé²

Em Portugal, a manifestação das políticas educativas neoliberais, sendo sobretudo retórica, é implementada de forma mitigada com a criação de *rankings* de escolas, promovendo a competição entre elas. O estudo que apresentamos, de natureza qualitativa, teve como objectivos principais compreender a representação que os professores, nomeadamente do ensino secundário, têm dos rankings e avaliar o impacto destes nas suas próprias práticas de avaliação.

Enquadramos os rankings de escolas no contexto das políticas educativas e curriculares de tendência neoliberal, que têm nos quase mercado educativos a sua expressão mais vincada. De forma mais ampla, procuramos o sentido das próprias políticas neoliberais, como expressão tecnocrática da política no contexto do relativismo e individualismo pós-moderno que abre espaço a que o domínio técnico se estabeleça como única resposta possível e para que o individualismo e o livre-arbítrio emirjam como sustentáculos dessa política.

1. As lógicas de construção da política curricular

De acordo com a concepção de currículo, dependente, entre outros elementos, de uma visão do mundo, que se traduz numa concepção de homem, de sociedade e de educação (Giddens, 1992), a análise da política curricular tem de pressupor que os conteúdos das políticas curriculares são decididos “na base de opções políticas que, em termos ideológicos, representam noções distintas de Estado e lógicas proporcionais às influências dos grupos sociais com interesses e valores educativos” (Pacheco, 2002: 34). De entre as diferentes lógicas, damos ênfase à de mercado, para introduzir a dimensão neoliberal como política actualmente dominante (Ball, 1998), que assume uma dimensão tecnocrática e emerge num paradigma pós-moderno, só possível pela “ausência” do discurso político metanarrativo, uma vez que a condição pós-moderna (Lyotard,

1 Universidade do Minho, palves@iep.uminho.pt

2 Universidade do Minho, isaquet@mail.prof2000.pt

2003) fragmentou a assunção de finalidades ideológicas, sociais e políticas na sua dimensão colectiva e promoveu o relativismo e o individualismo.

Este é o pano de fundo a partir do qual emergem os “quase mercados educativos” que respondem, numa dimensão técnica, aos problemas de eficiência e eficácia do sistema educativo, privilegiando valores de igualdade (no acesso à educação) e pressupondo a liberdade individual como princípio inviolável, substantivada em termos de escolha da escola e do currículo. Pacheco (2002: 27-36) propõe, para a análise das políticas curriculares, os modelos de racionalidades técnicas e de racionalidades contextuais, que agregam, cada um por si, diferentes racionalidades de desenvolvimento curricular, às quais se relacionam lógicas de poder (Habermas, 2001).

As racionalidades técnicas, apoiadas numa perspectiva positivista do saber, têm lugar na centralidade da administração central, que apresenta um currículo prescrito, produzido e sancionado por especialistas. As escolas e os professores são meros executores e técnicos de implementação do currículo, o que conduz à “desprofissionalização dos professores”. Este é, aliás, um dos instrumentos de controlo do currículo, sendo outro a separação entre o momento da concepção e o momento da execução (Zabalza, 2001).

As racionalidades contextuais pensam o currículo como prática, aceitando os professores submeter as suas práticas a uma reflexão crítica e, assim, transformar o currículo. Nestas racionalidades, a lógica de acção está presente (Habermas, 1994), compreendendo o currículo como construção não neutra e como projecto a ser concebido e realizado ao nível local, respondendo às necessidades concretas e envolvendo os alunos na sua construção. O currículo tem, igualmente, uma expressão crítica e interventiva nos problemas sociais, sendo a escola espaço de vida social, ultrapassando o mero trabalho intelectual de reflexão crítica.

A lógica do Estado pode estar presente em distintas configurações políticas. Contudo, o que se realça das distintas configurações, numa lógica de estado é o carácter tecnocrático, eficientista do processo de administração escolar e a dimensão centralizada e uniforme de pilotagem do ensino, bem como a uniformidade curricular. Por detrás destas ideias está a aceitação, num espírito positivista, do pensamento técnico, controlador e gestor dos diferentes planos em que se situam as decisões educativas, desde a decisão da rede escolar e dos mecanismos reguladores da formação de professores (Barroso, 2003), até à definição dos diversos planos curriculares, seus objetivos, conteúdos e avaliação por especialistas, passando pela fundamentação técnica dos métodos a utilizar.

Por sua vez, a lógica de mercado é suportada pelo reaparecimento do liberalismo clássico, que postula a inviolabilidade da propriedade, aspecto central da legitimidade da

supremacia do interesse individual, sobre a dimensão pública e impõe a perda de poder interventivo do Estado, ao nível do fornecimento, ao nível da planificação e da regulamentação. O Estado tem as funções de assegurar que as regras da competição se cumpram, da segurança, da fiscalização e da aplicação das leis que asseguram o direito a livre troca no mercado (Savidan, 2002)³. É o chamado Estado mínimo que numa concepção radical é uma associação entre outras associações possíveis e a sua razão de ser é permitir que esses indivíduos possam trocar os bens e serviços de que dispõem.

O neoliberalismo postula, no plano dos princípios, a dimensão inviolável da individualidade, mas avança com outros dois postulados: a igualdade entre homens (elemento de partida das dinâmicas política e económica) e a autonomia. Na medida em que a própria escola se sujeita às regras do mercado, deve existir a igualdade de oportunidades no seu acesso. No plano prático e económico, a escolha exige o mercado como espaço social de encontro de vontades e acordo entre indivíduos sobre bens ou serviços prestados e dos quais são proprietários. Ao nível educativo, a liberdade de escolha consubstancia-se na liberdade de aprender e de ensinar. A liberdade de aprender significa que o aluno-família tem o direito de escolher o percurso escolar do aluno, a instituição e o currículo. A liberdade de ensinar, por seu lado, concede o direito por parte das vontades individuais ou agregadas em instituições de ensino oferecer projectos educativos e curriculares diferenciados. As instituições são sempre, deste ponto de vista, o resultado de um interesse comum espontâneo da comunidade (Pacheco, 2000).

Dito isto, importa esclarecer que as liberdades em causa, jogando-se ao nível do mercado, são reguladas por este, ou seja, as instituições escolares obedecendo às leis do mercado e à concorrência, existem enquanto têm alunos-famílias que as procuram, daí que o empenho na qualidade da oferta escolar, consequência da sobrevivência da instituição escolar no mercado, seja um dos pontos centrais da política neoliberal da educação.

O neoliberalismo vê na educação um dos pilares fundamentais da economia. É pela educação que se preparam os futuros agentes económicos esclarecidos, pelo que a educação e o sistema educativo devem ser regulados pela lógica do mercado, na medida em que a competição e a eficácia promovem a excelência. Além disso, a desregulamentação e a diminuição da influência da administração central, bem como a diversidade de instituições no “fornecimento” educativo promove a possibilidade de escolha, que não é somente a expressão da autonomia individual, mas também um conceito

3 De acordo com Savidan (2002) “a teoria liberalista estabelece que só se pode justificar um Estado mínimo, em que o campo das intervenções legítimas está circunscrito a duas funções: 1) proteger os indivíduos contra a força, o roubo, a fraude e 2) assegurar o respeito pelos contratos.”

operativo (Pacheco 2002: 76) dos ideais da política educativa neoliberal. A escolha da escola, em função de diversos factores, pelos pais-alunos, bem como a liberdade das escolas definirem o seu currículo são duas dimensões que interagem e são os pilares do quase mercado educativos. A escolha educativa dos pais-alunos como direito é justificada pela liberdade individual – enquanto pressupõe que cada um é capaz de dispor da melhor maneira de si mesmo⁴ – e pela capacidade do mercado educativo responder melhor às necessidades da nação e às necessidades individuais dos cidadãos.

1. 1. A autonomia da escola e a avaliação

A autonomia das escolas ao nível administrativo, mas sobretudo pedagógico e curricular, é uma exigência das políticas educativas neoliberais, de forma a prosseguir a eficiência da gestão e a contextualização das decisões curriculares, permitindo e impondo a resposta pelos seus resultados. A escolha do seu currículo traduz a autonomia da instituição (que é uma agregação de vontades), que assume a correspondente responsabilidade pelo processo e pelos resultados educativos (Pacheco, 2003). Isto daria às escolas, num plano teórico, a possibilidade de promoverem a diferenciação curricular ou mesmo terem espaço para a decisão curricular sobre aspectos centrais dos conteúdos a leccionar, respondendo aos interesses dos alunos e dos pais.

Contudo, a política educativa neoliberal não assume os contornos do liberalismo clássico, sendo “mitigado” pela pressão conservadora, estando aberta a um currículo nacional com objectivos e conteúdos nucleares prescritos. A autonomia curricular das escolas⁵ é, assim, limitada ao projecto educativo da escola, a partir do qual surgem determinados projectos curriculares, disciplinas e variadas propostas educativas apelidadas de “extra-curriculares”. Uma primeira razão para este facto deve-se à influência das políticas neo-conservadoras, que introduzem no currículo uma dimensão meritocrática, bem como a necessidade de prescrever conhecimentos e valores relacionados com a tradição ou com a agregação nacional. Uma segunda razão deriva da necessidade de aferir o mérito, mas também a prossecução da aprendizagem dos conteúdos propos-

4 Aqui levanta-se uma contradição: se a educação é um meio de desenvolvimento da dimensão racional do homem, de o colocar em posição de escolher, a escolha da escola e do percurso escolar pelo aluno pressupõe esse mesmo desenvolvimento. Daí o recurso à família como conceito operatório que desenvolveria no seu interior mecanismos de escolha?

5 Foi respeitando a necessidade de adaptar os currículos aos alunos e aos contextos escolares que se empreendeu a “flexibilização curricular”, mas não podemos interpretar este facto como uma cedência do Estado à lógica da escolha. Esta está presente de forma muito resumida ao nível de percursos escolares entre áreas disciplinares ao nível do ensino secundário, bem como ao nível de algumas disciplinas que se apresentam como opção.

tos pelas políticas neoconservadoras. Assim, a necessidade de certificação de conhecimentos e competências, mas sobretudo a igualdade avaliativa dos alunos, concorrendo para uma maior objectividade da avaliação, bem como para a comparação entre alunos, exigiu quer um currículo comum, quer a avaliação por referência a critérios comuns. Desta forma, o currículo comum e a avaliação por referência a critérios comuns são dois planos que se conjugam correlativamente. O currículo comum é, assim, uma necessidade da política neoliberal, contudo enquanto esta se agrega a uma dimensão neoconservadora torna-se num currículo homogéneo⁶ e hegemónico na medida em que, não se traduzindo na diferenciação curricular escolar, antes surge como idêntico para todos. Assim, se aparentemente, a autonomia escolar alcança o domínio do currículo, tal não acontece e fica-se pela autonomia administrativa e de gestão. Ora, se um dos pressupostos do neoliberalismo é o da igualdade entre os homens enquanto dotados de razão, mas diferentes nas capacidades e aptidões, e sendo a sociedade e a educação uma condição para o seu desenvolvimento, um currículo comum diferencia positivamente quem tem determinadas competências e capacidades prévias. O facto de o currículo não se adaptar às necessidades dos alunos é, assim, uma contradição entre o pensamento neoliberal e a sua política educativa. Esta contradição estende-se, em consequência, ao plano da avaliação, uma vez que, face à possibilidade quer da diferenciação curricular, quer da diversidade de planos curriculares ao nível da autonomia das escolas, a avaliação externa torna-se asfixiante da maior parte dessas possibilidades (Azevedo, 2002), tendo em conta o peso que apresentam como guias de sequências de conteúdos ou enquanto constrangimentos de processos e metodologias a empregar.

Os exames nacionais são uma modalidade avaliativa que pressupõe o currículo nacional, e são uma resposta à necessidade que o sistema educativo tem de fazer face às exigências de certificação e selecção da sociedade. A avaliação por exames nacionais dos alunos permite, assim, comparar alunos mas, igualmente, comparar escolas e professores.

A comparação dos alunos usando critérios comuns de avaliação satisfaz diferentes áreas da sociedade: a económica, a política e a social. A económica, por o mundo empresarial ver garantido, pela certificação dos exames, os conhecimentos e competências escolares mas, igualmente, por permitirem seleccionar de entre os alunos certificados. Ao nível político, numa dimensão tecnológica, permitindo avaliar a consecução das políticas educativas permite introduzir melhorias no sistema, bem como, numa

⁶ "O currículo nacional converte-se, por um lado, num eficiente mecanismo de controlo político do conhecimento e, por outro, numa prática de diferenciação social que legitima a lógica hegemónica do que se aprende na escola" (Pacheco, 2002: 88).

dimensão argumentativa, responder pelas políticas face aos cidadãos e contribuintes, legitimando o uso do dinheiro público e a validade das políticas educativas. Ao nível social por permitir aos diferentes grupos sociais que reivindicam da escola qualidade, constatar o grau dessa qualidade.

A autonomia curricular das escolas não é só uma exigência contraditória da autonomia individual e da agregação de vontades em torno da escola, criadoras de instituições de ensino com um projecto educativo próprio, ela é, igualmente, uma exigência da competitividade entre escolas. Subjacente à lógica de mercado existe a crença de que, como já visto, o mercado é regulador da vida social, mas também que está na competitividade o motor do melhoramento económico e social, pelo que a lógica de mercado introduz, na educação, o conceito de competição entre escolas.

Assim, não só pela autonomia das escolas a burocracia, a ineficácia do serviço público centralizado tem uma resposta neoliberal, pelo que há “responsabilização da escola pelo sucesso dos resultados, dentro da máxima «melhores resultados com menos despesas e meios»” (Pacheco, 2002: 85), como também a autonomia das escolas é uma exigência da dinâmica de mercado. A autonomia das escolas, para lá do domínio administrativo, tem a sua expressão num projecto educativo diferenciador, apto a atrair a escolha dos alunos, pelo que o sucesso de uma escola avalia-se pela sua escolha pelos alunos-famílias (Whitty, 1996). Ora, tal só é garantido pela satisfação ou garantia de satisfação futura dos que a procuram⁷.

2. Apresentação do Estudo

2.1. Problemática e objetivos

Independentemente da posição de cada um face aos *rankings* de escolas, um dos problemas da sua divulgação, em função dos resultados escolares em exames nacionais, reside em tornar os *rankings* a única avaliação possível da escola e, simultaneamente, do trabalho dos professores, não sendo, por isso, uma avaliação que dê conta da complexidade do desenvolvimento curricular e do acto educativo.

A divulgação do *ranking* de escolas conduz a que as escolas e os professores, sendo mais responsabilizados publicamente pelos resultados dos seus alunos, porque publicitados e hierarquizados, se traduzirá numa pressão acrescida sobre a escola e sobre os professores. Não contestando a legitimidade da pressão social e política sobre os resultados dos alunos, críticas há que se podem fazer quer aos critérios usados, quer

⁷ Tal como uma empresa o sucesso deve-se em grande medida à satisfação – consumo do cliente.

à própria concepção de comparar hierarquicamente as escolas a partir de um *score*. Por muito conscientes do relativismo da hierarquização feita pelos *rankings* e por muito que ao nível interno se contextualizem os resultados dos seus alunos, os professores e as escolas não serão imunes às comparações simplistas realizadas pela administração central, pelos órgãos de comunicação social ou em diferentes contextos sociais.

Este pressuposto subjaz à 1ª questão de investigação: esta situação conduz a que os professores percepcionem e sintam a hierarquização das escolas como uma avaliação do seu trabalho? Este ponto parece-nos importante, quer por possibilitar algum erro de perspectiva e de sobrevalorização dos *rankings*, que pode ocorrer por parte dos professores face à avaliação de escolas, quer por ser potenciador de uma sobrevalorização do exame nacional que, por sua vez, se assumirá como condicionador das suas práticas pedagógicas.

Mas, se o exame nacional é um factor de preocupação para os professores, na medida em que se traduz na obrigatoriedade da execução de todo o programa da respectiva disciplina, então e no prolongamento da anterior, surge a 2ª questão de investigação: o *ranking* das escolas terá, como efeito, pelo menos junto dos professores que leccionam este nível, a intensificação da preocupação com os resultados escolares finais, nomeadamente a classificação de exame? Se a resposta for afirmativa, temos igualmente de questionar, por consequência, se existe uma preocupação acrescida com a planificação, as metodologias, as actividades e a avaliação orientadas exclusivamente para esse fim. Face à existência da pressão dos exames e dos *rankings* pode acontecer que a tentação do professor seja a de secundarizar, no processo de ensino e de aprendizagem, o desenvolvimento das competências não directamente avaliadas em exame nacional. Se o professor tem de ser já muito pragmático na gestão do currículo, tendo que conciliar o cumprimento do programa na íntegra com o desenvolvimento e avaliação de competências específicas e de atitudes, a hierarquização e comparação da sua escola e do seu trabalho, tornada pública, condiciona-o, ainda mais, a uma lógica pragmática. Afonso (2002) relaciona esta lógica pragmática com a autonomia do professor quando afirma:

“Se os professores sabem que vão ser avaliados pelos resultados dos alunos, não poderão fazer trabalhos de grupo, de projectos ou uma gestão muito livre do currículo, porque, em última instância, sabem que conta a forma como os alunos se comportam nos exames. Isto condiciona todas as opções pedagógicas.

Essa necessidade pragmática que os *rankings* impõem é a lógica do produto e, como tal, o professor poderá não ter tempo nem disponibilidade intelectual para atender à diferença e ao particular, ou poder-se-á traduzir na tendência para a uniformização dos conteúdos programáticos, assim como na limitação da variação metodológica

(Rodrigues, 1995) e na experimentação de novos métodos e estratégias por parte do professor. Neste contexto, elegemos como objectivos específicos do estudo: analisar as representações que tem um conjunto de professores, da área curricular de ciências humanas e sociais, da existência dos *rankings* de escolas; e se e como essas representações, enquadradas e condicionadas por factores específicos, se traduzem na alteração das suas práticas lectivas.

2.2. Intervenientes no estudo

Tratando-se de um estudo de caso, circunscrito às representações e implicações que têm os *rankings* de escolas, num conjunto de professores de um departamento curricular de uma escola urbana do CAEC, foi escolhida uma escola do ensino secundário, que não sendo a única deste nível de ensino na cidade respectiva, teve resultados nos *rankings* de escolas, realizados pelos meios de comunicação escrita, que a situaram no último terço desse *ranking* em anos consecutivos. A escola foi escolhida por este facto face à boa classificação obtida por outra escola da cidade em anos consecutivos. No estudo participaram 11 professores: o presidente do conselho executivo, o presidente do conselho pedagógico e nove professores pertencentes ao departamento de ciências sociais e humanas. Todos leccionavam disciplinas sujeitas a exame nacional do ensino secundário: Filosofia (quatro professores), História (dois professores) Psicologia (um professor) e, ainda, a Coordenadora do departamento.

2.3. Princípios metodológicos e a abordagem qualitativa como orientação metodológica

O pressuposto epistemológico de que se parte é o de que a realidade a apreender, nomeadamente a realidade humana e educativa, é uma realidade construída⁸ e que o esforço de conhecimento científico é artificial e voluntário, traduzindo-se na construção do conhecido. O conhecido, objecto de conhecimento, não é separável do sujeito, depende dele para existir e para tomar sentido. O sujeito do conhecimento é interferente na própria realidade a conhecer, tanto mais que a investigação é produzida e tem como objecto os sujeitos humanos, que têm uma dimensão histórica e intencional. Os pressupostos teóricos de que o investigador parte são uma condição *sine qua non* da construção do conhecimento (Popper,1975) e os princípios dos programas de inves-

⁸ Esta expressão, "realidade construída", tem aqui o significado intencional de acentuar quer a posição construtivista do conhecimento humano, quer a posição idealista de que o que objecto depende da construção do sujeito.

tigação asseguram o desenvolvimento da investigação, mas são indemonstráveis. A investigação desenvolvida é, assim, de natureza qualitativa, pois procura, mais do que resultados generalizáveis ou leis, desenvolver uma perspectiva hermenêutica e de interpretação que se orienta para “uma investigação das ideias, da descoberta dos significados inerentes ao próprio indivíduo” (*idem, ibidem*, 16). Assim, “o objecto de estudo não é constituído pelo comportamento mas pelas intenções e situações” (*idem, ibidem*: 39), muito embora tenhamos que considerar a dimensão que tais representações têm como condicionadoras da prática lectiva em termos de desenvolvimento curricular e de critérios de avaliação.

A técnica de recolha de dados dominante foi a entrevista semi-estruturada (Bodgan & Biklen, 1994), embora cruzada com a análise de documentos, nomeadamente levantamento de dados sobre a classificação interna final dos alunos e classificação de exames, com o objectivo último de recolher dados e, a partir da sua triangulação, interpretar a realidade. A análise de conteúdo (Bardin, 1998) permitiu encontrar sentidos e estabelecer conexões entre os entrevistados, de forma a criar tipologias e a induzir conceitos, criámos e aplicámos grelhas de análise vertical das entrevistas, que têm dimensões, categorias, subcategorias, indicadores, unidades de análise e espaço para inferências. Face ao facto de algumas subcategorias apresentarem conceitos opostos, foi necessário criar indicadores expressivos desses conceitos, que são um desdobramento explicativo das próprias subcategorias. Usamos a mesma grelha para realizar uma análise transversal das entrevistas, que nos possibilitou classificar e verificar pontos de contacto entre os entrevistados e quantificar algumas categorias e subcategorias.

3. Discussão dos resultados

3.1. Os professores e a visão técnica dos rankings de escola

Das entrevistas analisadas ressalta o facto de todos os entrevistados discordarem dos *rankings* de escolas, com excepção do presidente do conselho executivo, que, não discordando, mantém reservas. A tese principal que justifica esta posição é a de que o seu simplismo técnico não capta a complexidade da realidade e tem como principal consequência a injustiça na avaliação das escolas. Esta tese é defendida com variados argumentos que se podem resumir nas seguintes proposições: i) os *rankings* de escolas são injustos porque comparam realidades distintas e, como tal, não comparáveis; ii) os *rankings* não dão conta do trabalho desenvolvido no interior da escola, nomeadamente: o esforço realizado em termos de gestão para promover melhores condições de estudo; o esforço produzido pelos próprios professores para gerarem comportamentos sociais

e de trabalho adequados à promoção do sucesso educativo; da evolução dos próprios alunos no interior da escola; iii) os *rankings* não dão conta da diferença que existe entre os critérios de avaliação internos da escola e os critérios de avaliação do exame nacional, que reduz as competências e conhecimentos a avaliar; iv) os *rankings* não dão conta do apoio suplementar extra escola que têm os alunos de contextos escolares favorecidos; v) os *rankings* não dão conta das expectativas dos alunos face ao futuro profissional engajadas no contexto sócio-cultural; vi) a tipologia de alunos é mais importante do que a instituição escolar para estabelecer níveis de resultados escolares.

3.2. Os professores e a visão técnica da sua autonomia

A autonomia dos professores é um dado reconhecido como desejável e existente no grupo de professores, objecto do presente estudo. Os professores sentem-se autónomos por poderem determinar o ritmo das aulas, o tempo de abordagem dos conteúdos e, embora reconheçam como condicionantes, a extensão dos programas e a existência de exames, não os compreendem como limitadores da sua autonomia profissional (Joyce & Weil, 1985). Isto remete para o facto dos professores se sentirem bem com o estilo de ensino vulgarizado, baseado em modelos de tratamento da informação expositivos e centrados na sua própria actividade (Estrela, 1994), sendo a actividade dos alunos fortemente limitada no tempo, na natureza e na amplitude, pelas exigências de “avançar na matéria”, de “cumprir programas” e pela própria marcação do ritmo e tarefas pelo próprio professor. Isto é denotado pela própria avaliação dos trabalhos dos alunos, que tem um peso pouco significativo face aos testes de avaliação formais.

3.3. O enquadramento do processo ensino-aprendizagem numa racionalidade técnica e os processos de avaliação orientados pela Avaliação-Congruência e o controlo.

Os professores entrevistados, inseridos numa escola de ambiente informal, sem limitações ao nível da gestão pedagógica e executiva, dos departamentos curriculares e das áreas disciplinares, da sua autonomia no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, conformam o desenvolvimento curricular a uma prática muito técnica (Gimeno, 2000), embora em momentos específicos surjam processos que enfatizam a dimensão prática do currículo.

Face à preocupação técnica com os conteúdos, é uma consequência lógica que ao nível da avaliação seja predominantemente uma “Avaliação-congruência”, que tem como inconvenientes o facto de centrar excessivamente a operação de avaliação nos objec-

tivos, submetendo-a ao tecnicismo e à valorização excessiva dos resultados finais, que pode ser enquadrada numa metanarrativa de controlo (Alves & Machado, 2003), ou no paradigma objectivista (Rodrigues, 1999), não havendo espaço para a diferenciação avaliativa em função da diferenciação pedagógica, nem espaço para uma avaliação emancipadora de raiz crítica (Rodrigues, 1999), onde se insere a avaliação formadora (Alves, 2004). Mesmo a modalidade formativa da avaliação não tem presença significativa no discurso dos entrevistados, sendo evidente a valorização da avaliação como controlo.

3.4. A contradição entre heteronomia do exame nacional e a autonomia de escola e do professor em termos avaliativos e a contradição ao nível dos programas entre a heteronomia provocada pela sua extensão e a autonomia do professor que é intenção promover.

A exigência do cumprimento de programas extensos que os exames implicam, “para colocar todos os alunos em igualdade de circunstâncias” e promover a igualdade de oportunidades, ideal caro ao pensamento liberal, entra em contradição com os propósitos da política educativa liberal (Touraine, 1984). Os professores sentem-se actores no processo educativo e não se compreendem limitados por uma lógica de mercado na sua prática lectiva. A lógica de mercado promovida pelos *rankings* de escolas é compreendida numa lógica distante de competição entre escolas, que não é traduzida directamente nas suas práticas. Existe a tensão entre o agente que se pensa livre e a necessidade de submeter a sua prática às condicionantes do meio: extensão dos programas, exames nacionais, necessidade dos seus alunos terem sucesso para ter boa avaliação pública. Contudo, não há nesta tensão o reconhecimento, por parte dos professores, de um inibidor da sua autonomia profissional.

Face à existência de exames nacionais, os professores entrevistados, ajustam os instrumentos de avaliação ao modelo da prova de exame, bem como manifestam a intenção de ajustar os critérios de avaliação, reduzindo o peso na avaliação das dimensões que não estão presentes no exame nacional.

Os programas a cumprir, pela sua extensão, são condicionantes da componente didáctica da actividade lectiva, nomeadamente valorizando metodologias expositivas, acentuando a necessidade de controlo do ritmo das aulas por parte do professor e promovendo o desenvolvimento dos conteúdos centrado nas tarefas do professor, em detrimento das tarefas dos alunos. Os professores sentem-se confortáveis com o tipo

de desenvolvimento curricular que promovem, ajustado ao desenvolvimento técnico do currículo; os professores percebem os *rankings* de escolas como um processo de avaliação dos próprios e da escola.

Conclusão

O presente trabalho permitiu-nos produzir algumas inferências que denotam contradições. A contradição mais evidente que é a que resulta da retórica promotora da autonomia, seja das escolas, seja dos professores, seja dos alunos e a heteronomia promovida pela extensão dos programas e pelos exames nacionais. Esta contradição produz um dilema nos professores, que têm de optar entre os seus ideais educativos e metodológicos e o *princípio da realidade*, tendo como resultado a opção estratégica dos professores e alunos pelo produto final, o resultado em exame nacional.

Mas esta contradição não está presente só ao nível micro, mas também ao nível meso e macro. Ao nível micro, enquanto os professores submetem a sua intencionalidade e projectos práticos e críticos às exigências sociais dos pais, alunos e media, de atingir determinado produto: a nota; ao nível meso, porque as escolas, tal como as outras instituições, começam a jogar com a sua imagem, com o marketing educativo para atrair alunos e a ponderar alterações nos critérios de avaliação, o que neste estudo só foi verificado ao nível de intenções dos professores. Se isto representa autonomia da escola, ela faz-se em função de um limitador imposto pelo próprio Estado, instituição reguladora e promotora da referida autonomia, o que poderá conduzir à adopção de critérios de avaliação homogéneos e a práticas lectivas semelhantes, pois existe, tal como um dos professores reconhece, mecanismos específicos de ensino que preparam os alunos para exame; ao nível macro, porque sendo a educação controlada pelo Estado, quer enquanto cria o currículo centralizado, quer enquanto tem em seu poder grande parte do fornecimento da educação, e quer enquanto a própria avaliação é centralizada em termos de exames nacionais, entra em contradição com a descentralização das decisões curriculares e a autonomia das escolas na definição de critérios de avaliação.

Ora, não só a autonomia educativa e curricular das escolas fica limitada por essas centralizações enunciadas, submetendo-se à lógica do Estado das decisões curriculares, como as escolas ficam submetidas à lógica do mercado, enquanto são objecto de comparação.

Porém, a grande contradição que ressalta deste trabalho é a seguinte: A LBSE (lei 46/86), os programas disciplinares e os propósitos educativos que lhes subjazem, de

matriz democrática e liberal (na medida em que valorizam a educação para a cidadania, por um lado, e, por outro, a individualidade, ao nível do desenvolvimento pessoal, da autonomia, da reflexão, do pensamento crítico) vão ao encontro do pensamento educativo liberal e humanista (Kemmis, 1993), mas a política educativa, ao sujeitar as escolas aos *rankings*, submete-as a uma lógica de mercado, conduzindo ao desenvolvimento curricular, enquadrado na teoria técnica e na racionalidade instrumental da educação, em virtude do objectivo económico da mesma, e enquadrando as escolas num discurso e acção tecnicista. Daqui podemos inferir que a lógica de mercado em vigor é contraditória com uma teoria prática, de natureza liberal, centrada na deliberação individual, na autonomia, na interpelação crítica e na promoção da cidadania activa, na importância dos processos.

Em termos políticos, podemos questionar se os objectivos educativos do Estado, com os currículos centralizados e predefinidos e a uniformidade avaliativa, próprios da lógica da política curricular do Estado, em consonância com o rigor, o mérito e a preocupação com a eficiência e eficácia do ensino, contabilizado em termos de produto, bem como a competição entre escolas, exigidos pela lógica de mercado, não produzirão resultados contrários aos que essa mesma educação visa promover em sociedades abertas, liberais e democráticas? Esses resultados são as aprendizagens centradas nas técnicas de resolução de exames, não integradas e não transferíveis, ausência de estímulo à criatividade, à iniciativa, à autonomia intelectual e alunos passivos face ao saber. Esta questão, de teor político, pode estender-se à própria economia, uma vez que sociedades avançadas, baseadas no conhecimento e nas tecnologias da informação, como são as sociedades ocidentais, e onde Portugal se insere, para competirem no mundo globalizado colocam os sistemas educativos sobre grande pressão. A pressão é, assim, económica, seja, por parte do Estado, para produzir o maior número possível de alunos aptos a integrarem-se e a adaptarem-se pelo seu conhecimento e competências ao mundo do trabalho, seja, por parte das empresas, enquanto se exigem bons trabalhadores, com capacidade de aprendizagem e adaptação, seja, ainda, pelas famílias, na medida em que os conhecimentos e os certificados escolares sejam reconhecíveis social e empresarialmente. Isto traduz-se numa contradição porque os países tirarão vantagem económica de empresas, serviços e bens baseados em conhecimento e em tecnologia, e o que promove isto são pessoas com capacidade de adaptação, com conhecimento apreendido, com capacidade de novas aprendizagens que esse conhecimento apreendido lhes possibilita, com autonomia, criatividade e capacidade de trabalhar em grupo e em rede (Giddens, 2000). Ora, a lógica de mercado conjugada com a lógica de Estado nas políticas de desenvolvimento curricular não promovem estes valores como prioridade. E não o promovem, não porque não queiram, mas porque face à conjugação

entre exames nacionais, à extensão e compartimentação dos programas disciplinares e à competição entre escolas promovidas pelos *rankings*, as escolas, os professores e os alunos, dotados de racionalidade estratégica jogam a sua avaliação nestes pontos e a ela se adaptam, submetendo a educação à racionalidade instrumental (Lima, 1994) e não à racionalidade contextual.

Bibliografia

- Afonso, Almerindo Janela (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga, CEEP, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Alves, Maria Palmira (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, Maria Palmira & Machado, Eusébio André (2003). Sentidos da escola e os sentidos da avaliação. *Revista de Estudos curriculares, 1,1*.Braga: IEP. Universidade do Minho, 79-92.
- Azevedo, Joaquim (Org.) (2002). *Avaliação das escolas: consensos e divergências*, Porto: Edições Asa.
- Ball, S. J. (1998). "Cidadania Global, Consumo e Política Educacional". In L. H. Silva, *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 121-137.
- Bardin, Laurence (1998). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, João. (2003) Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In João Barroso (Org.) *A Escola Pública – Regulação, desregulação e privatização*. Porto: Asa editores, 19-48.
- Bodgan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Giddens, Anthony (1992) Jürgen Habermas. In Quentin, Skinner (Org.) *As Ciências humanas e os seus grandes pensadores*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 155-197.
- Giddens, Anthony (2000). *Dualidade da estrutura - Agência e estrutura*. Oeiras: Celta editora.
- Gimeno, Jose (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Habermas, Jürgen (1994). *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Habermas, Jürgen (2001). *Técnica e Ciência como «Ideologia»*. Lisboa: Edições
- Joyce, Bruce & Weil, Marsha (1985) *Modelos de enseñanza*. Madrid: ANAYA.
- Kemmis, Stephen (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lima, Licínio (1994). Modernização, Racionalização e Optimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº14, 119-139.
- Lyotard, Jean-François (2003). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva
- Pacheco, José Augusto (2000). Contextos e características do neoliberalismo em educação. In José A. Pacheco (Org.) *Políticas Educativas: O Neoliberalismo em Educação*.

- Colecção: Ciências da Educação Século XXI. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2003). *Escritos curriculares I*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Popper, Karl (1975). *O conhecimento objectivo*. São Pulo: Publicações Belo Horizonte.
- Rodrigues, Pedro (1995). As Três Lógicas da Avaliação de Dispositivos Educativos, *In* Albano Estrela e Pedro Rodrigues (Org.) "*Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*", Lisboa: Colibri, 93-120.
- Rodrigues, Pedro (1999). Avaliação Curricular, *In* A. Estrela e A. Nóvoa, (1999). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto editora, 15-76.
- Savidan, Patrick (2002). O liberalismo de Hayek e de Nozick. *In* Alain, Renaut, (2002) *História da Filosofia Política*, Vol. 5. Lisboa: Instituto Piaget, 285-321.
- Touraine, Alain (1984). *O retorno do actor*. Lisboa: Instituto Piaget. Whitty, Geoff (1996) *Autonomia da Escola e escolha parental*. Educação, Sociedade & Cultura, n.º 6, Edições Afrontamento, 117-141.
- Zabalza, Miguel A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Asa.

Resumé

Au Portugal, la manifestation des politiques néolibérales, surtout rhétorique, est mise en œuvre d'une façon mitigée avec l'introduction des *rankings* des écoles, promouvant leur compétition. L'étude qualitative que nous présentons est axée dans les objectifs suivants: comprendre la représentation des *rankings* des écoles construite par les enseignants et en évaluer l'impact sur leurs pratiques d'évaluation.

Nous situons les *rankings* des écoles dans le contexte des politiques éducatives et curriculaires de tendance néolibéral, surtout visibles dans les « quasi-marchés » éducatives. Nous cherchons, encore, le sens des politiques néolibérales, comme une expression technocratique de la politique dans le contexte du relativisme et de l'individualisme post-moderne, dont le domaine technique est la seule réponse pour que l'individualisme et le libre arbitre émergent pour soutenir cette politique.

Abstract

In Portugal, the manifestation of the educational neoliberal policies, most of all rhetoric, has been developed with the creation of school rankings, which promote the competition amidst them. The review we are presenting, which nature is qualitative, had as main objectives to hold the conceptions which teachers, namely from the high school, have about the rankings and to evaluate their impact in their own practices of assessment.

We frame the rankings of schools in the context of the educational and curricular policies of neoliberal trends, which have at the educational fast markets

their strong expression. We search the sense of the neoliberal policies, as a technocratic expression from the policy in the context about the relativity and individualism post - modern which opens space to the establishment of the technical sphere as the only feasible answer and in order to the individualism and the liberal-command appear as support of that policy.