

A pedagogia das escolas públicas norte-americanas com testes padronizados: a armadilha da modernidade educativa

Darlan Marcelo DELGADO

Introdução

O presente artigo pretende levantar algumas discussões sobre um tema já bastante conhecido e, poderíamos dizer, até antigo na área da educação que é a questão da democracia e suas múltiplas possibilidades dentro da escola e, por fim, da sociedade. Porém tal palavra não é tão somente o centro de interesse e foco de diversificadas polêmicas como encerra sobre si e ao seu redor outros tantos conceitos como a cidadania, o espaço público (e provavelmente a sua perda), as igualdades de oportunidade (mas principalmente as desigualdades) e a questão da inclusão^(I) social (mais forçosamente a impiedosa exclusão).

A idéia inicial de escrevê-lo nasce de um fato bastante instigante, pois, apesar de observar-se toda uma aliança, em especial no meio acadêmico, nos textos produzidos por dezenas de autores no que se refere à propagação da democracia e, como conseqüência, da cidadania, do aumento de oportunidades iguais mediante o diálogo social e, grandemente, da inclusão social, durante a leitura do artigo intitulado "Frustração - Como o sistema de avaliação escolar está traindo a promessa americana de oportunidades iguais" publicado na Revista Carta Capital de 25 de outubro de 2000, percebemos que, na verdade, ainda se observa um retrocesso neste processo em parte do sistema educacional norte-americano, mais especificamente nas escolas públicas de grandes centros urbanos de alguns estados daquele país. E o fato que pode nos causar certa preocupação é que na história da Educação da América Latina e, também, do Brasil, observa-se o aproveitamento de modelos pedagógicos desenvolvidos nos Estados Unidos sendo utilizados aqui de forma acrítica, sem muitas adaptações.

O objetivo primordial, portanto, do presente artigo é apenas demonstrar que o desejo do progresso da democracia e dos temas subjacentes a ela, citados anteriormente, podem correr o risco de falhar quando o meio de desenvolvê-los passa pelas portas da educação. E é justamente isto que gostaríamos que não ocorresse, o que torna necessário termos uma visão crítica e realista da ocorrência dos fatos que circundam tais temas, sejam em nosso país ou em outros, como o caso aqui analisado.

Os motivos da frustração

O artigo abordado aqui é de autoria de Frank Pignatelli, presidente do Departamento de Liderança Educacional do *Bank Street College of Education*, de Nova York. Sua preocupação fundamental quando o redigiu estava focada nos eventos que vêm ocorrendo, em particular, nas escolas públicas americanas dos grandes centros urbanos como Nova York. Demonstra, logo no início de seu texto, quais eram as promessas da escola pública americana e seu fim último:

Desde os primórdios da Nação, a escola pública nos Estados Unidos foi considerada pelas forças progressistas como o meio de atingir o Sonho Americano de oportunidades iguais para todos (sem restrições de raça, sexo, situação socioeconômica, religião, etc), prosperidade econômica e realização pessoal. Sobre seus ombros repousava a grandiosa e nobre promessa de uma sociedade democrática vibrante e esclarecida. (PIGNATELLI, 2000, p.34).

Logo em seguida o autor nos mostrará que a presente realidade, de parte do sistema educacional americano, é muito distinta daquela inicialmente desejada para o ensino público e, também, para se atingir o fim último que se almejava.

A realidade atual, contudo, sugere algo bem diferente. A promessa do ensino público encontra-se seriamente ameaçada. Está sendo sistematicamente desgastada por um conjunto de circunstâncias ditadas por forças poderosas muito afastadas da intimidade da sala de aula e das aspirações, necessidades e contextos comunitários. (PIGNATELLI, 2000, p.34).

Estas percepções do autor são o resultado de um conjunto de fatores que se iniciam pelo fato de que as escolas públicas de alguns centros urbanos nos Estados Unidos são muito suscetíveis a forças econômicas e políticas externas às mesmas. Por motivo e força deste fator inicial impõem-se às escolas formas de avaliação e mensuração do desempenho dos alunos através de testes padronizados, os quais são vistos como sendo extremamente modernos e capazes de gerar progresso, no entanto, o que se observa como resultado final desta prática é um processo de mecanização do ensino - avaliação baseado em uma lógica empresarial que tem como output, para se usar uma expressão do mesmo meio, um perigoso processo de exclusão social e agravamento da situação das condições de cidadania dos alunos que estão neste tipo de escola.

Isto ocorre devido ao fato de que os alunos que freqüentam o ensino público norte americano, em grande parcela, pertencem a grupos sociais desfavorecidos e muitas vezes minoritários (negros e latinos, principalmente) que chegam à escola já com muitos problemas de aprendizagem e onde os mesmos se acumulam e se perpetuam na forma de repetência, evasão escolar e produção de maiores iniquidades sociais,

comprometendo assim o sonho da democracia e por fim da promoção da cidadania e aumento das oportunidades de inclusão social e de trabalho. Este processo é mostrado pelo autor quando afirma que:

Dado o peso exagerado que o sistema educacional de Nova York atribui aos resultados de testes padronizados como sinais de sucesso acadêmico, quem não passa paga um alto preço. O resultado é um mecanismo de seleção cômodo, implacavelmente eficiente, que perpetua as iniquidades que as escolas públicas americanas pretendiam derrubar. (PIGNATELLI, 2000, p.35).

Pignatelli aborda diretamente o tema dos direitos civis quando deixa explícito haver uma forte tendência de alunos "pobres" e "pessoas de cor" obterem baixos rendimentos nos testes padronizados impostos nas escolas, o que acaba por gerar um alto índice de repetência e evasão escolar, pois grande parte dos retidos não comparecem às aulas de recuperação ministradas durante as férias. Em números, o autor afirma que "40% dos alunos da primeira série primária à terceira série do segundo grau - ao todo 200 mil alunos - não compareceram e, portanto, possivelmente serão repetentes" (PIGNATELLI, 2000, p.35). O preconceito racial aparece claramente demonstrado no sistema educacional e revelado pelo autor quando aponta que

os negros têm três vezes mais probabilidades de ser mandados para classes de recuperação, duas vezes e meia mais probabilidade de ser suspensos e - desproporcionalmente ao número de negros nas escolas - muito mais probabilidades de estar em classes que exigem menos esforço intelectual. (PIGNATELLI, 2000, p.35).

Um fato que gera temerosidade é o que ocorre no Estado americano do Texas, recentemente governado pelo atual presidente eleito dos Estados Unidos, George W. Bush, um dos Estados mais comprometidos com os testes padronizados e o que se observa é o descaso com a educação de crianças latinas e negras que abandonam as escolas em números crescentes. Um triste alerta é dado por Pignatelli: o Estado de Nova York irá começar a "separar as notas por raça a partir do próximo ano, como uma forma de classificar as escolas e torná-las responsáveis" (idem).

Este é um dado preocupante pois está sendo aceito que os alunos sejam identificados por suas raças e, portanto, diferenciados intelectualmente, socialmente e estigmatizados desde crianças, o que é, na verdade, uma força, uma opressão, utilizando-se da ideologia de SAVIANI (1995), uma forma de "violência simbólica"ⁱⁱ que parte do Estado. Este autor, em sua obra "Escola e Democracia" explica-nos a Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, originalmente desenvolvida por

Bourdieu e Passeron, em 1975, na obra "A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino", evidenciada nesta passagem:

Porque violência simbólica? Os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força matéria (SAVIANI, 1995, p.29).

Este tipo de política pedagógica não é apenas um tiro certo contra a democracia como ao mesmo tempo, e principalmente, um ato de reprodução das desigualdades e iniquidades sociais, além de podermos afirmar que tal atitude é antiética. Notoriamente, o que se vê é uma ação pedagógica imposta arbitrariamente por parte de grupos dominantes e exercida pelos mesmos como forma de dominação cultural que apenas reproduz as mesmas condições de desigualdades sociais e oportunidades de inserção em espaços públicos e, em particular, no mercado de trabalho.

A idéia de violência simbólica fica mais evidente quando colocadas as palavras do autor: " Não surpreende que tais escolas existam em áreas pobres da cidade e é nessas áreas que os testes padronizados invadem a cultura escolar, dirigem o ensino e formam a idéia que os alunos fazem de si mesmos" (PIGNATELLI, 2000, p.36). A violência exercida por parte do próprio Estado é tão presente que consegue, inclusive, que os alunos tenham uma visão conformista de suas condições precárias de vida e, muito provavelmente, causam uma baixa auto-estima não só intelectual quando racial e étnica. A educação e a cultura deveriam estar justamente no lado oposto, ou melhor, servindo como uma alavanca do resgate da auto-estima destas pessoas como afirma Kliksberg (1997):

A ação cultural pode ser um fator crucial para melhorar a auto-estima da população pobre. O cultivo de uma identidade cultural forte e produtiva Pode fornecer elementos de auto-reconhecimento cruciais nas situações de desvalorização permanente com as quais aquela população se defronta (KLIKSBERG, 1997, p.35).

Linha de montagem versus democracia: alguns pontos a se considerar

Atualmente existe um vigoroso debate envolvendo diversas áreas do conhecimento que terminam por se entrelaçarem, entre elas a Economia, a Educação, a Sociologia, a Administração entre outras. Estamos nos referindo às mudanças paradigmáticas de produção e gestão de empresas de um modelo fordista/taylorista para um outro que vem ganhando forças, principalmente, desde o início dos anos 80, o pós-

fordismo (também conhecido por toyotismo)ⁱⁱⁱ. Esta mudança paradigmática tem gerado algumas modificações muito importantes no perfil do trabalhador que se deseja (que se demanda, em uma linguagem mais específica), principalmente em suas habilidades, capacidades e acúmulo de conhecimentos (na verdade mais uma forma de se gerenciar o conhecimento/informação e utilizá-lo em prol do seu trabalho do que acumulá-lo).

E estas mudanças no perfil do "novo" trabalhador desejado tem colocado as escolas, os sistemas e métodos pedagógicos e, inclusive, os responsáveis pela educação (gestores, tecnocratas, burocratas entre outros, tanto do setor privado como por parte do Estado) em desafios de como gerar uma educação capaz de oferecer o tipo de formação e conhecimentos desejáveis aos estudantes e, portanto, futuros trabalhadores de empresas com o perfil de gestão pós-fordista (ou toyotista). O presente artigo não pretende enveredar por discussões sobre os aspectos de tais mudanças paradigmáticas, ou do perfil do novo trabalhador desejado, pois não é o tema em foco, mas sim de avaliar algumas diferenças em tentar se modernizar a educação com tal intuito e suas potenciais relações com a democracia, formação de cidadania, promoção de oportunidades e o espaço público.

Para iniciar a pretendida análise é necessário entender que existem duas formas alternativas não excludentes e não necessariamente complementares que vêm sendo utilizadas, ao nosso ver, de se realizar transformações necessárias ao sistema educativo com o intuito de favorecer a formação do tipo de trabalhador desejável ao novo sistema econômico que se impõe, ou melhor, ao paradigma de gestão Pós-fordista; uma delas é a reforma dos conteúdos ministrados e talvez da metodologia pedagógica utilizada para a transmissão destes novos conteúdos; a outra, bem mais complexa, é uma reestruturação ampla e profunda dos sistemas burocráticos que gestionam os sistemas educacionais.

Juan Cassassus, experiente especialista da UNESCO em Política e gestão educativa afirma que existe um grande movimento de modernização" dos sistemas educativos, em particular na América Latina, que vêm sendo desenvolvido desde inícios da década de 1980. O que gostaria de aproveitar em sua obra é, justamente, o fato de que as mudanças vêm se operacionalizando no campo burocrático da educação e uma frase sua que acredito ser de extrema importância para o tema em escopo do presente texto: "a educação toca de forma especial o tema do poder e de como este se exerce na sociedade" (CASSASSUS, 1995, p.22).

O motivo de ter recorrido à Cassassus no que tange aos processos de modernização educativa é, para clarificar melhor, o que parece ter ocorrido nas escolas

públicas americanas, mesmo que às avessas, quando o assunto é a democracia. E é neste ponto que se encaixa a idéia contida na frase que lhe tomei emprestada. Enquanto a maioria dos processos de modernização, com vistas à melhorar os sistemas educacionais e, portanto, fornecer uma educação mais condizente com o que o mercado de trabalho pós-fordista requisita, porém, ao mesmo tempo, dentro de um ambiente de preocupação com a formação humana, promoção da democracia e formação de uma cidadania mais crítica e ativa, sem marginalização e exclusão social, a reforma feita nos Estados Unidos parece ter tomado o vento que sopra ao contrário.

Não tenho a pretensão de afirmar com isto que os processos de modernização descritos em CASSASSUS (1995) sejam perfeitos e não incorram em problemas de ordem social ainda por se resolverem, mas sim que a ótica empresarial, economicista por assim dizer, utilizada no sistema burocrático de ensino-avaliação norte americano, trouxe o ambiente de competição e exclusão das linhas de montagem fordistas/tayloristas para os bancos escolares.

O equívoco que deve ser melhor entendido reside no fato de trazer a ótica empresarial para a administração, a gestão do sistema educacional, com seus vícios, quando da realização de uma reestruturação neste sistema com a meta de se "produzir" egressos suficientemente capacitados para o novo mercado de trabalho pós-fordista. Isto está formalizado no artigo com as seguintes palavras: "infelizmente, é apropriada a metáfora freqüentemente usada, segundo a qual o ensino público é uma fábrica" (PIGNATELLI, 2000, p.36). A própria lógica de mercado encontrada nas empresas aparece de forma bem clara quando o autor evidencia que

dominada por uma lógica excessivamente simplista de imput-output, a sombra dos testocratas (um conglomerado de políticos, burocratas da educação, companhias que produzem os testes; e empresas em geral, que exercem uma forte pressão sobre o sistema de ensino público no sentido de manter o fluxo de mão-de-obra produtiva) coage educadores a gerenciar os horários escolares eficientemente, para "estar em dia com a tarefa" (PIGNATELLI, 2000, p.36).

Se as transformações fossem realizadas no ato pedagógico com o mesmo intuito ou meta de se formar egressos capacitados ao citado mercado de trabalho, sem deixar a ótica de mercado contaminar, de forma deturpadora, o sistema educacional, seria muito provável a possibilidade de se estabelecerem bases democráticas de ensino e inclusão das pessoas que são vítimas da exclusão gerada nas escolas públicas norte americanas. O que se deveria ter considerado foi completamente relegado: a opinião dos professores, dos pais, da sociedade civil e principalmente dos próprios alunos para se

auferir o que estes pensam sobre tal forma de avaliação ou mesmo sobre a metodologia pedagógica utilizada. Neste ponto é preciso buscar uma definição, mesmo que breve, para entendermos o que é a democracia, para completarmos o raciocínio:

por regime democrático entende-se primariamente um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados. (BOBBIO, 2000, p.22).

Tendo esta brilhante assertiva de Bobbio podemos afirmar que não existe democracia nem quando testes padronizados são forçosamente instituídos muito menos com o efeito que eles acabam por gerar nos alunos, pois não foi realizada uma discussão para se chegar a um senso comum de que este seria o melhor método a se realizar e, pior, é algo que gera grandes diferenciações entre as pessoas baseando-se em raça e etnia. Trata-se, portanto, de uma forma de violência simbólica por parte do governo contra os alunos que serão retidos, passarão por classes de recuperação e serão novamente retidos até que abandonem o ambiente educacional. A brilhante frase de Hannah Arendt: "A liberdade situa-se na esfera do social, e a força e a violência tornam-se monopólio do governo" (ARENDR, 2000 - p.40) evidenciamos a realidade que já havíamos citado pelas idéias de Saviani, o governo acaba por ter o monopólio da decisão de como melhor agir, infelizmente como aqui se mostra, reproduzindo as mesmas desigualdades sociais.

Quando Bobbio (2000) estuda os motivos das falhas nos regimes democráticos, utiliza-se de uma frase que se encaixa perfeitamente ao nosso caso e que acreditamos ser um bom caminho para aprofundarmos o debate sobre o tema proposto: "devemos examinar o contraste entre o que foi prometido e o que foi efetivamente realizado" (BOBBIO, 2000, p.34). Esta frase de Bobbio evidencia-nos que algo saiu errado, tomou um caminho completamente oposto àquele que, talvez ingenuamente, imaginaríamos de início.

Quando se pensa em educação e suas potenciais relações de causa e efeito com e para com a sociedade, principalmente de duas décadas para cá, ocorre-nos que tal atividade estaria voltada justamente para uma melhoria das condições de vida (qualidade de vida, em verdade), redução e extirpação de preconceitos raciais e étnicos, formação de uma consciência de cidadania e participação nas decisões na sociedade na qual estes indivíduos estão inseridos e, conseqüentemente, uma ampliação do espaço públicos^{iv} para o debate social.

Quando imaginamos o progresso que vêm se realizando no mundo do trabalho em relação ao que se deseja do trabalhador dentro de suas novas funções e que muitos

autores, como já evidenciamos anteriormente, têm colocado, a democracia, no aspecto da participação nas tomadas de decisão, criatividade, flexibilidade, raciocínio lógico e crítico em relação ao que realiza, deveria não só apenas ser desejada como colocada em prática. E para melhor esclarecimento, parece-nos que o lugar ideal para o início do "treinamento", por assim dizer, de tais habilidades teria como nascedouro o espaço da escola. Porém o que se observa é uma promessa não cumprida, como o próprio nome do artigo em análise diz, trata-se de uma grande frustração, no sentido mais incisivo da palavra.

Tal constatação causa-nos a impressão de que, realmente, se tomou o caminho oposto, não se buscou a equidade, realizou-se (e estão realizando) uma pedagogia e/ou uma forma de gerenciamento burocrático na educação norte americana que reproduz as mesmas iniquidades mesmo quando se observa que

a investigação econométrica moderna demonstrou que a iniquidade restringe seriamente as possibilidades de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, constatou que as sociedades que aumentam seus níveis de equidade têm melhores condições de se desenvolver" (KLIKSBERG, 1997, p.10).

Para apenas confirmar que a ótica de mercado não pode estar sendo usada da forma que se demonstrou no artigo escrito por Pignatelli na área educacional, por ser uma atividade social de massa, tomemos uma afirmação categórica de Klisksberg:

A utilização de modelos burocráticos tradicionais e a reaplicação mecânica de modelos de gerência privada foram tentativas de solução insuficientes para responder aos desafios específicos do gerenciamento de programas sociais de massa (KLIKSBERG, 1997, p.44).

As conseqüências de tal procedimento que ainda vem sendo aplicados na educação pública norte americana provavelmente afetarão não apenas a geração presente, representada pelos adolescentes que estão sendo privados de seu direito de cidadania, de julgar o que é melhor para sua formação, mas, inclusive e, talvez com piores resultados, as gerações futuras, representadas, atualmente, pelas crianças que estão ingressando nos bancos escolares de tais escolas. A perda do espaço público de debate é algo extremamente preocupante quando se vislumbra uma sociedade mais justa e inclusiva, em uma visão de desenvolvimento sustentável, assertadamente expresso nas palavras de Arendt: "Se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos: deve transcender a duração da vida de homens mortais" (ARENDT, 2000, p.64).

O direito mais simples em uma sociedade democrática deve ser respeitado quando, por exemplo, formas de se ensinar e avaliar pessoas estão sendo pensadas: o diálogo e a discussão para se chegar a uma decisão coletiva, pois "Ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos vêm e ouvem de ângulos diferentes" (ARENDR, 2000 - p.67) eis a essência do princípio democrático encontrado, também, por exemplo, nas idéias de Bobbio quando da tomada de decisões coletivas, como já citado anteriormente, e reforçado quando afirma que

quando se deseja saber se houve um desenvolvimento da democracia num dado país, o certo é procurar perceber se aumentou não o número dos que têm o direito de participar nas decisões que Ms dizem respeito, mas o espaço nos quais podem exercer este direito (2000, p.40).

Podemos ainda encontrar subsídios em Giddens sobre as decisões coletivas na sociedade dentro de um ambiente democrático e onde a autoridade não realiza uma espécie de monopólio do poder, nem exerce a violência simbólica:

A democracia na esfera pública envolve igualdade formal, direitos individuais, discussão pública de problemas isenta de violência e autoridade negociada em vez de dada por tradição (2000, p. 103).

A escola deve ser sempre um espaço público de discussões, de diálogo, tanto quando o tema em pauta é a própria forma e metodologia empregada no ensino daquela escola, em específico, como quando são aspectos e fatos que sejam do interesse da coletividade, dos grupos sociais que se inserem nas proximidades deste ambiente escolar.

Os alunos, seus pais, parentes ou familiares, bem como o corpo docente e a sociedade civil que fazem parte do(s) grupo(s) social (ais) que circunda(m) a escola devem exigir que seus direitos democráticos sejam respeitados, pois o povo quer democracias genuínas, nas quais possa realmente intervir e nas quais tenha o controle de seu destino" (KLIKBERG, 1997 - p.50). É preciso que estes alunos tenham o direito de mudar sua histórica trajetória de pobreza, marginalização social, fracasso escolar, enfim, que tenham o direito de escolher qual é a melhor e mais concreta opção educacional para eles mesmos, respeitando sua cultura e, primeiramente, sua auto-estima racial e étnica.

Como afirmamos no início deste artigo, toda esta transformação nos sistemas educacionais está sendo levada a termo visando uma reestruturação e remodelagem na formação do perfil do novo trabalhador que se demanda em uma economia globalizada na qual os países competem pela hegemonia do comércio internacional. Passamos a ter noção do tamanho do erro cometido no sistema educacional público dos Estados Unidos

quando, no intuito de trazer a sua gestão e aparelho burocrático a ótica empresarial, de forma não adequada, com o fim último de "fabricar" egressos capacitados o suficiente para enfrentar a competitividade econômica ocupando postos de trabalho nas modernas empresas, percebe-se que não está funcionando como acreditaram. KLIKSBURG (1997) deixa-nos muito evidente este prognóstico quando compara a competitividade da indústria japonesa com a da norte-americana e nas estratégias de formação de mão-de-obra destes dois países:

a distância que separa o modelo japonês e o modelo norte-americano é muito grande. Essa distância é significativa, sobretudo se se considera que a qualidade da mão-de-obra é um dos fatores que mais pesam na definição de padrões de competitividade (KLIKSBURG, 1997, p.81).

Depois de fazer certas comparações e relatos sobre a qualidade do sistema educacional japonês, acaba por concluir:

Nos Estados Unidos, ao contrário, vêm-se produzindo déficits consideráveis em educação, o que tende a criar dificuldades cada vez maiores para a competitividade da indústria americana (KLIKSBURG, 1997, p.81).

Podemos afirmar, baseando-se em tudo o que já discorremos, que a realidade é uma só: incorreu-se em duplo erro, pois nem se conseguiu formar uma mão-de-obra suficientemente adequada ao que se esperava e ao mesmo tempo criou-se um sistema escolar separatista racialmente, antidemocrático e excludente, que apenas reproduz as mesmas condições sociais, enfim, que não consegue formar nem o "técnico" tampouco o "cidadão".

Contudo, não podemos deixar de tecer uma breve consideração, até agora não exposta diretamente, sobre o fato da utilização de técnicas, modelos de gestão entre algumas alternativas fornecidas pelo setor privado, ou melhor, que são próprias das empresas. Existem possibilidades da utilização destas de modo a gerar eficiência e eficácia^v em várias áreas da vida pública e também no campo educacional. Deixamos claro que isto não é o que demonstra ter ocorrido nas escolas públicas norte-americanas abordadas no artigo de Pignatelli. Um dos autores que concorda com a visão de possibilidades de usos dos conhecimentos privados na área pública é Anthony Giddens, que nos explicita seu pensamento da seguinte forma:

A maioria dos governos ainda tem um bocado a aprender com a melhor prática empresarial - por exemplo, controle de metas, auditorias eficazes, estruturas de decisão flexíveis e maior participação dos funcionários - o último destes sendo um fator de democratização (GIDDENS, 2000, p.84).

Como podemos perceber é justamente no ponto da flexibilização e democratização que Giddens (2000) acaba por tocar. Tais pontos ressaltados por este autor nos leva às características propagadas pelo modelo pós-fordista, onde a capacitação de pessoas no âmbito de tomarem decisões e participarem do processo decisório é uma marca estabelecida não só como sendo comum como também saudável dentro da nova ótica empresarial. Infelizmente não é o que acontece com a utilização das técnicas empregadas nas escolas sob nosso enfoque, que aliás parecem ter tomado ao seu uso características do velho modelo empresarial de concepções fordistas/tayloristas no qual as decisões são tomadas sem a prévia consulta dos funcionários, obrigando-os a realizarem o processo sem questioná-lo, o que acaba sendo alienante e antidemocrático, quanto mais quando usado na área educacional.

Outro quesito, extremamente relevante, trata-se do fato de que George W. Bush, à época em que o artigo foi redigido por Frank Pignatelli, era o governador do Estado do Texas. Tomemos algumas passagens do artigo de Pignatelli, para melhor compreensão de nossa análise: M fator determinante mais significativo no prognóstico de sucesso escolar (assim como de futuro bem-estar econômico) é ainda a raça." (PIGNATELLI, 2000 - p35). O autor continuando sua exposição, segue afirmando que "Cada vez mais os Estados estão exigindo que as jurisdições escolares separem as notas dos testes por raça" (idem). E chega, finalmente, no ponto, ao nosso ver mais delicado: "O Texas, por exemplo, Estado de George W. Bush, candidato republicano à Presidência, e um dos mais comprometidos com os testes padronizados, vem fazendo isso desde 1991" (idem). As conseqüências desta política já estão sendo sentidas, como afirma Pignatelli quando revela que "Estudos recentes indicam que crianças negras e latinas no Texas estão sendo mantidas no mesmo grau e abandonando a escola em números alarmantes," (idem).

Como ficou evidente, George W. Bush demonstra ser adepto de tal política na área educacional e que gera todos os males que discutimos previamente, porém, o que nos gera maior temor é o fato de que ele é o atual presidente eleito dos Estados Unidos, então, o que antes estava restrito apenas a alguns estados norte-americanos pode se generalizar por todos os outros, se for da vontade política de Bush, que os mesmos adotem seu modelo de política educacional. É importante evidenciar que os países da América Latina, inclusive o Brasil, historicamente^{vi}, implantaram modelos pedagógicos e de gestão educacional em seus sistemas educacionais "importados" dos Estados Unidos como se fossem sinônimos de se estar utilizando algo muito avançado e perfeito e, mais

ainda, que pudessem resolver os nossos problemas educacionais. Os modelos eram implementados de forma muito semelhante ao que se desenvolvia por lá, sem muitas preocupações com as diferenças culturais, sociais e econômicas encontradas por aqui e que muito se distanciavam da realidade norte-americana, portanto de forma acrítica^{vii}.

Mas nem todos concordam com a atual política descrita e empregada nas escolas públicas americanas. Richard Riely, secretário norte-americano de Educação é uma das pessoas que não coadunam com tal prática; suas idéias tornam-se explícitas quando declara: "Se todos os esforços para elevar os padrões forem reduzidos a um teste, nós estamos fazendo tudo errado" (RIELY, 2000 apud PIGNATELLI, 2000 - p.37). Isto demonstra que ainda existe esperança se tal crítica for politicamente mais forte e persuasiva entre os gestores educacionais dos Estados Unidos do que a implícita na política do atual presidente do mesmo país,

Considerações finais

Concluimos com a consciência de que devemos exercer nossa crítica e não aceitar que este modelo pedagógico e de política educacional seja utilizado da mesma forma que vêm ocorrendo em algumas escolas públicas dos Estados Unidos, pois se isto ocorrer, poderíamos afirmar, categoricamente, que estaríamos passando pelo maior retrocesso histórico na área educacional e na democratização da escola como espaço público de discussão, participação social e formação de cidadania. Pois mesmo que em passos lentos e repletos de obstáculos e pequenos insucessos temos conseguido certo progresso, em especial da última década de 1990 até o presente momento em que vivemos, em 2001 o chamado Ano da Educação, especialmente após a vigência da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

Temos a esperança de que a avaliação de nossos alunos não se dê pelos testes padronizados adotados nas escolas norte-americanas e que apesar de terem uma face aparentemente moderna e serem vistos como sinônimo de uma ótica empresarial na gestão educacional são, na verdade, uma forma de exclusão social, marginalização e reversão de um processo democrático na educação que nosso país não deveria experimentar até porque nossa história de democratização social é ainda jovem se considerarmos o fim do governo militar em meados da década de 1980 e as grandes adversidades que a educação brasileira vêm enfrentando para tomar uma trajetória não apenas desenvolvimentista, mas principalmente de universalização do ensino básico, expansão do ensino médio e de desenvolvimento e formação de uma sociedade mais crítica, participativa e democrática.

O mais importante é ter a clareza de enxergar e compreender que a escola, como espaço público, ainda é tida como a encubadora de tais atitudes e desejos e não pode ser palco de experiências incertas da ótica privada, em especial quando esta ótica tem o sabor amarelado do ultrapassado e retrógrado modelo fordista/taylorista do início do século XX.

Notas

ⁱ Entenda-se o termo inclusão na acepção de GIDDENS (2000, p. 112): "Inclusão refere-se, em seu sentido mais amplo, a cidadania, direitos e obrigações civis e políticos que todos os membros de uma sociedade deveriam ter, não apenas formalmente, mas como uma realidade de suas vidas. Refere-se também a oportunidades e a envolvimento no espaço público".

ⁱⁱ Aqui utiliza-se o termo minoritário, assim como o termo "minoria" em sentido qualitativo e não quantitativo da mesma forma empregada por CHAUÍ (1997, p.433).

ⁱⁱⁱ O termo foi tomado das teorias crítico-reprodutivistas de Demerval Saviani desenvolvidas em sua obra "Escola e Democracia" (1995).

^{iv} Para melhor entendimento deste processo de mudança paradigmática, seus efeitos sobre o perfil do trabalhador desejado e suas influências sobre a educação e o mundo do trabalho veja ALVES & VIEIRA (1995); BRANDÃO et al.(1997); CORDÃO (1998); FERRETM et al. (1994); SALM & FOGAÇA (1992).

^v Nos referimos 'a "espaço público" na mesma acepção que nos fornece ARENDET (2000).

^{vi} Os termos eficiência e eficácia são definidos na área educacional por SANDER (1995)- ao longo de vários trechos de sua obra "Gestão da Educação na América Latina - construção e reconstrução do conhecimento" em especial 'as páginas 43 e 45.

^{vii} Para um melhor entendimento e conhecimento do processo histórico de aproveitamento de modelos pedagógicos estrangeiros nos países da América Latina e no Brasil veja CASSASSUS (1995) e SANDER (1995).

Referências

ARENDET, Hannah. **A Condição Humana**. Petrópolis: Editora Forense Universitária, 10ª ed., 2000.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 7ª ed., 2000.

CASSASSUS, Juan. **Tarefas da Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via**. Rio De Janeiro: Ed. Record, 1ª ed., 1998.

KLIKSBERG, Bernardo. **O Desafio da Exclusão** - para uma gestão social eficiente. São Paulo: Edições Fundap, 1997.

PIGNATELLI, Frank. **Frustração** - Como o sistema de avaliação escolar está traíndo a promessa americana de oportunidades iguais. **Revista Carta Capital**, n 134, ano VII, p. 34- 37,2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: Editora Autores Associados, 29ª ed., 1995.

Bibliografia Consultada

ALVES, Edgar L.G. e VIEIRA, Carlos A. dos Santos. **Qualificação Profissional**. Uma Proposta de Política Pública. Texto para discussão n. 376. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), junho de 1995. 29p.

BRANDÃO, Sandra M.C. e KERTI, Beatriz M. e WATANABE, Margareth Izumi. **Escolaridade e Inserção Ocupacional**. Texto para discussão. Rio de Janeiro: ABET, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 9ª ed., 1997.

CORDÃO, Francisco Aparecido (relator). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Conselho Nacional de Educação - Câmara da Educação Básica. Brasília: 1998, 51 p.

FERRETTI, Celso João (org.). **Tecnologia, Trabalho e Educação**. Ed. Vozes, 1994.

SALM, Claudio e FOGAÇA, Azuete. *Modernização Industrial e a Questão dos Recursos Humanos*. **Revista Economia e Sociedade**. Unicamp, n.º 1, p.111 -134, 1992.

SANDER, Benno. **Gestão da Educação na América Latina** - construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.