

A LÓGICA BRASILEIRA DA AVALIAÇÃO

Impactos no currículo escolar a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Jussara Bueno Paschoalino* & Fernando Fidalgo*

Este artigo problematiza a lógica atual da política educacional em que se ligam as avaliações sistêmicas na realidade brasileira vinculada ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A projeção dada ao IDEB, principalmente no ano de 2009, e a sua visibilidade na mídia, que transcendeu o espaço escolar, têm-se refletido determinantemente nas políticas públicas de regulação na educação e na prescrição do currículo escolar endógeno. A metodologia da pesquisa bibliográfica usada delineou o tripé da educação pelo prisma da avaliação, da qualidade educacional e das repercussões no currículo escolar. A relevância deste estudo pauta-se pela compreensão dos impactos do currículo a partir da regulação do ensino e pelas avaliações sistêmicas, obrigatórias para o cálculo do IDEB.

Palavras-chave: política educacional, avaliação sistêmica, currículo

Introdução

Este artigo problematiza a lógica atual do currículo escolar em que se ligam as avaliações sistêmicas na educação brasileira vinculada ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cuja projeção, principalmente no ano de 2009, e visibilidade na mídia, para além do espaço escolar, tem-se refletido determinantemente nas políticas públicas de regulação na educação e na prescrição do currículo escolar endógeno.

* Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, MG/Brasil).

A metodologia da pesquisa bibliográfica que foi utilizada delineou o tripé da educação pelo prisma da avaliação, da qualidade educacional e das repercussões no currículo escolar. O referencial teórico utilizado para a análise deste estudo sustentou-se nos documentos de âmbito legal e na bibliografia atualizada do tema em questão. O método dialético foi utilizado com a perspectiva de interpretação dinâmica da realidade complexa (Gil, 1999). A importância desta pesquisa pauta-se pela compreensão dos impactos do currículo a partir da regulação do ensino e pelas avaliações sistêmicas, que se tornaram obrigatórias para o cálculo do IDEB, conjuntamente com os indicadores de evasão e reprovação escolar. De caráter reflexivo, este estudo problematiza a repercussão do IDEB no Brasil e tece considerações a partir dos textos legais sobre uma outra perspectiva de política pública.

Na apresentação deste trabalho considerou-se importante, no sentido de conferir uma maior clareza, optar pela sua divisão em quatro partes, que mantêm interlocução entre si. Na primeira parte expõe-se de forma sucinta a implantação do IDEB, pautada pelo contexto da política pública brasileira, que instaura a avaliação como mecanismo de descentralização e controle.

Na segunda parte apresenta-se a análise crítica das repercussões do IDEB no âmbito da educação. Essas reflexões avaliaram os impactos do IDEB em duas instâncias: o currículo escolar endógeno e a mensuração dos resultados do IDEB como campo de premiação e punição.

Na terceira parte desenvolve-se uma lógica diferente da atual, frente aos resultados do IDEB, com a perda do lugar sacrossanto para as políticas públicas de discriminações positivas. E, por fim, na quarta parte teceremos algumas considerações.

O cenário brasileiro e o IDEB

As mudanças ocorridas no panorama nacional brasileiro, a partir da Constituição Federal de 1988, demarcam o enfraquecimento do Estado Nação, o que se repercute nas políticas sociais (Gouveia, 2008; Frigoto, 2009). Nesse contexto, as políticas públicas voltadas para a educação apresentam simetria em relação às políticas de Estado, ao se pautarem pela descentralização e pela regulação.

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar. A participação dos atores sociais na gestão da escola passa a ser fator imprescindível no êxito ou fracasso das ações implementadas, tendência esta observada também nas reformas que ocorrem em diversos países na América e na Europa. (Oliveira cit. in Anderson, 2002: 201)

As afirmações dos autores explicitaram as situações de transformação na política educacional brasileira, em que as transferências de responsabilização pelo fracasso ou êxito educacional são imputadas a cada escola. Nesse novo modelo de políticas públicas, as evidências na mudança de nomenclatura – de direção escolar para gestão escolar – não são neutras e ancoram-se nas concepções sobre a perspectiva da modernização.

O modelo gerencial tem como inspiração as transformações organizacionais ocorridas no setor privado, as quais têm alterado a forma burocrática-piramidal de administração, flexibilizando a gestão, diminuindo os níveis hierárquicos e, por conseguinte, aumentando a autonomia de decisão dos gerentes – daí o nome gerencial. Com estas mudanças, saiu-se de uma estrutura baseada em normas centralizadas para outra ancorada na responsabilização dos administradores, avaliados pelos resultados efetivamente produzidos. Este novo modelo busca responder mais rapidamente às grandes mudanças ambientais que acontecem na economia e na sociedade contemporâneas. (Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento – CLAD, 1998: 6)

Bresser Pereira, na posição de presidente do Conselho Científico do CLAD, ao elaborar o documento «Uma nova gestão pública para a América Latina», em 1998, defende o modelo gerencial. Esse modelo, ao ser implementado nas diversas instituições públicas, espelha a adesão à lógica das empresas privadas. Com essa concepção gerencial, as palavras controle, avaliação, mensuração de resultados e responsabilização de ações com metas passam a ser determinantes. «A administração pública gerencial utiliza-se do controle *a posteriori* dos resultados como um instrumento técnico capaz de fazer as organizações aprenderem com seus erros e, a partir disso, elaborarem suas estratégias futuras» (*ibidem*: 11).

Assim, a política educacional ao comungar com a ideologia de descentralização respalda a figura do Estado regulador e avaliador. Para manter a regulação descentralizada, a avaliação sistêmica elaborada fora da escola cumpre bem esse papel. Dessa forma, na educação, a política de descentralização estabelece-se a partir da adoção da «institucionalização do sistema de avaliação em larga escala» (Ferreira, 2009: 257).

Nesse cenário, a partir de 2007, com a publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Ministério da Educação, na lógica da gestão, elabora os objetivos a serem cumpridos, entre eles a necessidade de agir de forma a permitir a organicidade nas políticas públicas educacionais. O PDE foi lançado pelo Governo Lula com o objetivo de alinhar várias políticas educacionais que estavam fragmentadas e sem conexão. Assim, a formatação do PDE:

compreende mais de quarenta programas de avaliações de rendimentos dos alunos – Prova Brasil (IDEB) – capacitação de docentes, adoção de piso salarial para professores, FUNDEB, o planejamento de Ações Articuladas (PAR), melhoria das condições de infraestruturas das unidades de ensino e outras) com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no País. (Ferreira, 2009: 261)

Outro aspecto salientado no PDE é o de oferecer visibilidade ao processo educativo, tendo como meta «mostrar à sociedade tudo o que se passa dentro e fora da escola e realizar uma grande prestação de contas» (Ministério da Educação do Brasil, 2007b: n.p.). Para mostrar a escola nas suas entranhas é preciso pautá-la em números fidedignos pela mensuração para se poderem apontar mudanças a serem efetivadas na procura da qualidade educacional. E, mais do que isso, instigar a participação de toda a sociedade num processo educacional de qualidade.

Como a palavra qualidade tem subjacente vários valores, foi necessário mapear de que qualidade se tratava. Assim, nos moldes da gestão, as avaliações configuram o controle, a mensuração e as projeções para a eficácia.

Nesse contexto, avaliações externas tomam vulto e corroboram a lógica internacional do controle. Assim, se a educação brasileira, sob a lente das diversas avaliações externas, configura o fracasso pelos índices encontrados, por outro lado cresce a responsabilização de cada instituição para vencer os desafios de melhoria do seu desempenho.

As avaliações externas ou sistêmicas apontavam os baixos rendimentos dos alunos nas provas específicas de Português e de Matemática. Contudo, esses resultados eram insipientes para desenhar o quadro da realidade brasileira no âmbito da educação. Os índices de reprovação deixavam encobertos dados importantes do desempenho escolar. Paralelamente, os números da evasão escolar também apresentavam crescimento. Dessa forma, para questionar a qualidade da educação, tornaram-se necessários outros instrumentos de mensuração. Para atender a esse propósito, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) elaborou uma fórmula para melhor entender a conjuntura educacional, que passou a ser designada por IDEB.

O IDEB possui a propriedade de conjugar a trilogia dos aspectos que interferem na educação, que são as notas das provas sistêmicas, a reprovação e a evasão. A obrigatoriedade de utilizar a análise dessa trilogia configura uma ação pioneira de expressar «num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: “fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações”» (Ministério da Educação do Brasil, 2007a: n.p.).

Assim, a elaboração do IDEB tem uma intencionalidade pedagógica de produzir dados analíticos, o «indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no censo escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios» (*ibidem*: n.p.).

A divulgação, por escola, dos dados relativos ao desempenho médio dos alunos poderia ensejar um movimento de retenção, visando a melhoria do indicador de qualidade relativo ao desempenho, o que prejudicaria ainda mais o fluxo. A avaliação poderia, no limite, produzir efeitos contrários aos pretendidos. O PDE partiu do diagnóstico de que a «indústria da aprovação automática» é tão perniciosa quanto a «indústria da repetên-

cia». Dessa preocupação nasceu a idéia de combinar os resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) num único indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. (Ministério da Educação do Brasil, 2007a: 21)

O IDEB agrega o enfoque pedagógico também na possibilidade de verificar o desempenho escolar dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática; porém, avança em disponibilizar resultados sintéticos das avaliações em larga escala do INEP, que permitem traçar metas de qualidade educacional para o sistema.

O IDEB possui características importantes na lógica hodierna, visto que os índices mensurados possibilitam fazer a aferição do desempenho de cada local, ou seja, da instituição escolar. Ao mesmo tempo, o IDEB faz a projeção desses índices para cada instituição, ao traçar o plano de metas de resultados a serem alcançados pelas mesmas.

Outro aspecto da concepção do IDEB é possibilitar a ampla divulgação dos índices alcançados pelas escolas e instigar a comunidade escolar a repensar e atuar para a modificação e melhoria do resultado. Essa postura de participação ativa das comunidades é a expressão do modelo gerencial das políticas públicas da última década. «A idéia de que a melhoria da educação básica é compromisso de todos e só se dá com o envolvimento de toda a sociedade é recorrente nas políticas educacionais a partir dos anos 1990» (Oliveira, 2009: 206).

Nesse modelo gerencial, o objetivo de envolver e comprometer toda a sociedade para a conquista da melhoria da educação brasileira, que já estava definido como fundamental, intensificava-se. A partir dos pressupostos de participação de todos pela educação, os níveis de cobrança estabelecidos pelas políticas públicas educacionais precisavam da adesão dos estados e municípios para melhorar os resultados educacionais frente ao panorama desenhado. Assim, o Ministério de Educação (MEC) constituiu, pelo Decreto nº 6094/2007, o Plano de Ações Articuladas (PAR), com o intuito de melhorar a qualidade da educação e dar visibilidade à política empreendida. O PAR propôs:

novo regime de colaboração entre os entes federativos. (...) de caráter plurianual construído com a participação dos gestores e educadores locais, baseado em diagnóstico e caráter participativo e elaborado a partir da utilização do Instrumento de Avaliação de Campo, que permite a análise compartilhada do sistema educacional em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos. (Ferreira, 2009: 262)

A adesão ao PAR efetivou-se entre os estados e municípios através de um termo de Compromisso Todos pela Educação «que atingiu os 26 estados, o Distrito Federal, além de 5,3 mil municípios [que] aderiram ao Plano de Metas. (...) A proposta do MEC é que o Brasil, nos próximos quinze anos, alcance a nota seis no IDEB» (Ferreira, 2009: 262).

O índice do desempenho educacional mensurado pela educação básica brasileira tem média aproximada de quatro pontos numa escala que vai de zero a dez – «o IDEB é o indicador para verificação de cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao compromisso» (*ibidem*).

O IDEB passa a ser conhecido e discutido pela sociedade brasileira que, utilizando os recursos midiáticos, divulga, explica e convoca para a adesão e participação efetiva frente aos baixos resultados alcançados pelo desempenho educacional. O IDEB passa a reger as orientações educacionais, a pautar as ações no âmbito escolar e fora dele. De forma analógica, o IDEB, pela sua visibilidade e pela discrepância dos valores obtidos e o alcance das metas a serem atingidas, posiciona-se como sacrossanto. O termo sacrossanto remete ao Todo Poderoso, Aquele capaz de «salvar» e mudar a situação vigente para outra muito melhor, independentemente de outros fatores. Nesse sentido, o IDEB irmana:

O apelo ao compromisso social para com a melhoria da educação básica é fundado na noção de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu papel de educar. Esse argumento recorrente é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação –, quando se sabe que fatores estruturais intra e extra-escolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de «medição» e qualidade. (Oliveira, 2009: 206)

Oliveira expressa a contradição do discurso político que associa ingenuamente à linearidade de que a participação efetiva de toda a comunidade escolar possa, por si só, fazer mudanças significativas nos desempenhos escolares. Esse aspecto de cobrança da mensuração dos resultados do IDEB, estabelecidos sobre a realidade das escolas públicas brasileiras, tem acirrado ainda mais o seu cotidiano e vem apresentando sérias repercussões.

Repercussões do IDEB na educação

A política pública educacional brasileira tem utilizado a mídia desde meados do ano 2008 para esclarecer a sociedade sobre o IDEB e, ao mesmo tempo, convocado a participação de todos para a mudança na melhoria dos desempenhos escolares. A forma acirrada de dar visibilidade a uma educação longe dos patamares a serem alcançados, faz com que a velha cantilena de formação para os professores, com vista à melhoria do desempenho escolar, tenha aumentado o seu tom.

Os reclames mais recentes, ao final de 2007, se dão no contexto do Plano de Aceleração (PAC), cuja meta é o

crescimento do produto interno bruto (PIB) em aproximadamente 5% ao ano. O pesquisador Celso Pastores cunhou a expressão *apagão educacional* para se referir ao déficit de trabalhadores qualificados demandados nessa conjuntura. O Senador Cristovam Buarque, ex-ministro da Educação, sugeriu uma comissão de inquérito parlamentar (CPI) do «apagão». A própria metáfora impactante de «apagão educacional» dá a entender algo conjuntural e momentâneo, que pode ser corrigido rapidamente, talvez por um novo programa emergencial ou por um «gato ou gambiarra» para consertar o estrago. (Frigotto, 2009: 74-75)

A expressão cunhada de *apagão educacional*, que apresenta a situação crítica da educação brasileira e aponta a necessidade de formação docente, é um aspecto importante na realidade atual. A formação do profissional dos tempos hodiernos não se pode restringir à sua formação inicial, pelo contrário, a formação precisa ser efetivada tanto no nível acadêmico, como na construção do próprio trabalho pelo grupo que o exerce (Paschoalino, 2009).

As políticas públicas educacionais têm-se valido desse discurso de formação docente para mobilizar os gestores a traçarem programas para atingir as metas propostas, principalmente do IDEB.

Essa lógica poderia ser traduzida como uma espécie de «pedagogia de resultados». Assim, o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste a essa demanda. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas «pedagogia das competências» e da «qualidade total». Esta, assim como nas empresas visa obter a satisfação total dos clientes e, para isso, induz os trabalhadores a vestirem a camisa da empresa, competindo acirradamente para obter ganhos crescentes de produtividade, interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. (Saviani, 2007)

Saviani, ao fazer a leitura da organização escolar no modelo de gestão, afirma as concepções de mercado capitalista e a transformação da educação em produto. A ênfase dada à melhoria da educação frente às metas a serem alcançadas pelo IDEB delinea-se numa cobrança mútua entre a escola e a sociedade. Essa relação conflituosa entre escola e sociedade não é nova, expressando a crise da escola, em grande parte pela falta de uma política pública efetiva (Oliveira, 2009).

Na tentativa de melhorar o desempenho das escolas pautadas nos índices obtidos pelo IDEB, várias políticas públicas educacionais, nos diversos âmbitos da federação, estão em curso e privilegiam a meritocracia. Na meritocracia são valorizados os bons, aqueles que atingem as exigências determinadas e que, portanto, devem ser premiados. No sentido oposto, são punidos os maus, aqueles que ficam às margens sem se aproximarem das metas propostas. As determinações estanques entre os bons e os maus no desempenho educacional, como se tudo dependesse do interesse e comprometimento, negligenciam as relações estruturantes da organização social. Dessa maneira, sem aprofundar as questões da sociedade atual, os

aspectos educacionais sobrepõem-se e prevalece a confirmação, de forma visível, do esforço individual para a educação de qualidade. Nesse sentido, o IDEB, na sua posição de sacrosanto, passa a determinar uma política de premiação e punição com a proposta de reconhecer o trabalho dos professores. A bonificação salarial para os professores, pelo alcance das metas do IDEB, traduz-se ao mesmo tempo em prêmio e em punição. É preciso premiar aqueles que se destacaram positivamente. Por outro lado, traduz-se na punição dos professores que, por mais que se esforcem, não vêem alcançados os resultados das metas do IDEB. Essa lógica de premiação e punição é perversa, já que a melhoria da educação e o alcance das metas do IDEB não depende apenas dos professores, pois os aspectos conjunturais da sociedade não tiveram mudanças efetivas. Contudo, essa lógica da meritocracia vem crescendo em adeptos que passam inclusive a defendê-la.

A Comissão de Educação Cultura e Esporte (CE) do Senado aprovou nesta terça-feira (10) o substitutivo ao projeto de lei que cria o 14º salário para profissionais da educação básica da rede pública. O projeto, de autoria do senador Cristovam Buarque (PDT-DF), com substitutivo do senador Marconi Perillo (PSDB-GO), segue agora para a Comissão de Assuntos Econômicos e em seguida tem votação terminativa na Comissão de Assuntos Sociais. Depois, o projeto ainda segue para votação na Câmara dos Deputados. De acordo com o PLS 319/08, para ter direito ao 14º salário em dezembro, os professores terão que elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola onde trabalham em pelo menos 50%. O benefício também será concedido se a escola alcançar IDEB igual ou maior que sete. O projeto estabelece ainda que o pagamento do 14º salário deverá ocorrer até o final do semestre subsequente ao da publicação dos resultados do IDEB. Se a instituição de ensino obtiver bons resultados, todos os professores receberão o benefício. A expectativa é de que as faltas injustificáveis dos docentes diminuam e que eles se dediquem mais ao ensino dos alunos. («Comissão do Senado aprova», 2009: n.p.)

O 14º salário, reivindicação antiga por parte dos professores, que compõe um dos itens de valorização do magistério, passa a ser ligado ao desempenho e, conseqüentemente, os moldes da meritocracia passam a separar-se em duas instâncias distintas: os bons e maus profissionais da educação. Apesar de esse projeto de lei ainda depender de tramitações para a sua efetivação, a lógica meritocrática fica cada vez mais evidente nos discursos políticos que tomam espaço na sociedade como verdades inabaláveis.

Outro aspecto que esse projeto de lei destaca é a diminuição do número de faltas dos docentes, ditas como injustificáveis. Porém, através dos estudos realizados sobre o alto índice de absentismo docente, verifica-se que este não é resultante de faltas injustificáveis, mas de licenças médicas, evidenciando o adoecimento dos professores (Esteve, 1999; Codo, 1999; Martínez, Valles, & Kohen, 1997; Gasparini, Barreto, & Assunção, 2005; Paschoalino, 2009; Ferreira & Oliveira, 2009; entre outros).

O adoecimento do professor, que extrapola o âmbito de uma nação e se configura por aspectos recorrentes, tem instigado diversos estudos. Os diferentes níveis de adoecimento do

professor, que começa com um mal-estar inespecífico e se avoluma em adoecimentos físicos e psicológicos, tem aumentado significativamente o absentismo.

Entretanto, outros aspectos sobrepõem-se, pois os estudos do absentismo esquadriham um aspecto dramático da profissão docente que adoce e se ausenta do seu trabalho, provocando um mal-estar em toda a comunidade escolar. Porém, o absentismo não revela o quadro do adoecimento do professor, que se encontra mascarado e camuflado no presenteísmo¹ docente (Paschoalino, 2009).

Ao repensar as dificuldades do trabalho do professor e a intensificação das cobranças dos resultados no desempenho educacional, o presenteísmo docente desvela essa ingênua análise sobre o adoecimento do professor focada apenas no absentismo docente. O presenteísmo demonstra que o sofrimento e o adoecimento do professor estão além dos registros de licenças médicas.

Em contraposição ao que propõem as políticas públicas de premiação pelo mérito do esforço para alcançar a melhoria da educação, com o presenteísmo os professores extrapolam a dimensão econômica do fato, pois não perderiam os seus rendimentos salariais por faltarem devido a problemas de saúde. No entanto, mantêm as suas atividades docentes, mesmo doentes, com o intuito de se sentirem úteis, cumprindo a sua missão de educar. Isso ocorre porque a formação do docente está impregnada de valores que sustentam o imaginário de ser professor. Ele carrega o estigma de ser o profissional da doação e da dedicação para se solidarizar com os outros, exercendo o cuidado com o crescimento de seus alunos (Paschoalino, 2009).

Na dimensão do presenteísmo, a esperança de que poderia ser diferente sua ação pedagógica, o professor se esforça ao limite e não dá ouvidos aos reclames de seu corpo, que vai gritando com dor de cabeça e de estômago, com as doenças psicossomáticas. E até mesmo com doenças mais sérias. As culpas corroem o ser humano por dentro e com os professores não foi diferente. Esse profissional que depositou seus ideais mais nobres na educação vê seu castelo de areia ir ao chão. (Paschoalino, 2009: 131-132)

A conjunção dessas realidades do presenteísmo docente e das cobranças regularizadas por prêmios para diminuição das faltas dos professores, tende a aumentar consideravelmente o adoecimento deste profissional.

Outro aspecto contraditório que se impõe no interior das escolas, a partir das expectativas do IDEB, é a determinação do currículo a ser escolhido. O currículo escolar endógeno passa a ser valorizado em detrimento de uma formação que vise a cooperação e emancipação

¹ Termo utilizado por Paschoalino (2009) para designar o professor que se mantém presente no trabalho, mesmo quando se encontra doente.

humana. Em contramão a essa tendência, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Secretaria de Educação Fundamental, 1997) trazem a perspectiva da formação ampla do ser humano, que perpassa pelos temas transversais. Por outro lado, a avaliação sistêmica dos alunos privilegia um currículo que valoriza apenas duas áreas do conhecimento, o Português e a Matemática.

Nesse sentido, as cobranças de desempenho nessas duas disciplinas, a partir do IDEB, cresceram e comprometeram a formação mais ampla dos alunos.

As interferências sucessivas de diferentes fontes legislativas sobre o currículo da educação básica também cooperam para a desarticulação de um projeto pedagógico mais consistente, com metas a atingir em termos de conhecimentos e valores, rebatendo sobre os processos formativos de professores que são acrescidos de mil e uma facetas, fragmentando ainda mais esse processo de profissionalização. Abundam resoluções e normas que acabam por gerar remendos nos processos formativos de professores, gerando um processo entrópico, que acaba por mantê-los com formas e conteúdos já exaustivamente analisados como inoperantes quando se pensa educação de qualidade. (Gatti & Barreto, 2009: 257)

As autoras, ao fazerem o estudo sobre os professores no Brasil e identificarem os impasses e desafios da docência diante das múltiplas solicitações curriculares, descreveram a fragilidade dos mesmos, tanto na formação do próprio professor, quanto na escolha para o trabalho com o aluno.

As repercussões do IDEB no interior das escolas refletem os dilemas antigos da educação, que volta e meia se reestruturam e possibilitam novos questionamentos. Esses dilemas, apesar de serem debatidos e conhecidos, não se efetivam em políticas públicas de valorização do docente e da qualidade educacional.

O modelo gerencialista parece ser hegemônico nas políticas educacionais, com seus índices de eficiência e produtividade, provas de avaliação em todos os níveis, *rankings* e escolas, e tantos outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação ou, melhor, das políticas gerenciais de educação. O que cada vez mais temos experimentado são modelos e mais modelos de gestão, e o que não vemos melhorar é a educação. Algo parece não se encaixar nesses discursos gerencialistas. (Hypólito, 2008: 77)

O autor, ao refletir sobre o modelo gerencialista e as suas repercussões sobre a qualidade na educação, identifica que a lógica hegemônica prevista não consegue obter as articulações necessárias para a mudança. Neste contexto, as reflexões sobre a educação, que se acerbam de afirmações baseadas numa visão linear de causa e efeito, têm sido apenas de âmbito de denúncia, sem efetivas mudanças no cenário educacional. Será que uma outra lógica poderia alcançar os resultados sonhados?

Uma lógica diferente seria possível?

A educação brasileira não pode ser analisada de forma simplista, pois os vários aspectos que se entrecruzam apresentam-nos um panorama complexo. Nesse sentido, num movimento dialético, fomos buscar, na própria legislação existente, ações para uma lógica diferente.

A política pública educacional que o IDEB implementa traz em seu arcabouço a perspectiva de discriminação positiva. Consequentemente possibilita o questionamento de uma outra lógica que se interpõe na dimensão curricular: a discriminação positiva baseada nos princípios da hermenêutica diatópica, capaz de repensar uma educação diferente, um currículo fundamentado na ótica do respeito, da participação cognitiva e afetiva, da interação, e que privilegia o conhecimento que emancipa. Os resultados do IDEB em relação à discriminação positiva poderiam servir para atender as especificidades de cada instituição escolar. Assim, a discriminação positiva alega que as pessoas e os grupos sociais deveriam ter os direitos diferenciados na perspectiva de «ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza» (Santos, 2003: 56).

As múltiplas desigualdades sociais e econômicas que permeiam o nosso imenso país precisam ser consideradas na política pública educacional. Assim, a discriminação positiva prevista no PDE para a interpelação e *ranking* determinado pelo IDEB estabelece:

que o poder público, com base no IDEB, atue nas escolas mais fragilizadas. Trata-se do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), antiga ação do Ministério da Educação que, de abrangência restrita, ganhou escala nacional. O PDE-Escola é uma ação de melhoria da gestão escolar fundamentada centralmente na participação da comunidade. No PDE-Escola, a comunidade escolar é diretamente envolvida em um plano de autoavaliação que diagnostica os pontos frágeis da escola e, com base nesse diagnóstico, traça um plano estratégico orientado em quatro dimensões: gestão, relação com a comunidade, projeto pedagógico e infraestrutura. O plano estratégico define metas e objetivos e, se for o caso, identifica a necessidade de aporte financeiro suplementar. (Ministério da Educação do Brasil, 2007b: 25)

A proposta do poder público intervir e ajudar as escolas com o suporte financeiro, através dos resultados obtidos pelo IDEB conjuntamente com a análise das comunidades escolares, frente aos problemas identificados pelas orientações do PDE, configura ações voltadas para o social. Contudo, vários impasses têm obturado esse caminho de construção coletiva para a melhoria do desempenho educacional e reforçado a lógica gerencialista.

A lógica da discriminação positiva não pode ser ligada à lógica da premiação e, muito menos, a um currículo endógeno, pelas suas características totalmente distintas. Nesse sentido, a proposta do resultado do IDEB deveria configurar-se em ações que possibilitassem ajuda e incrementos nas escolas, para que ocorresse uma aproximação aos patamares ideais. Contudo, de forma mais ampla, a ação das políticas públicas poderia fundamentar-se na:

visão da pedagogia histórico-crítica é inteiramente diversa. Em lugar de aplicar provas nacionais em crianças de 6 a 8 anos, o que caberia ao Estado seria equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação em cursos de longa duração e salários compatíveis com seu alto valor social. Isso permitiria transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não teriam como não aprender. Seus êxitos seriam o resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social. (Saviani, 2007: n.p.)

Compreender a política pública na perspectiva de Saviani é estabelecer a qualidade da educação pela valorização do professor, bem diferente das cobranças por desempenho instauradas pelo IDEB, que culpabilizam a escola e seus professores.

Considerações

Reconhecer que as escolas brasileiras, em sua grande maioria, estão longe dos patamares ideais, são evidências reais e contabilizadas por diversos mecanismos de mensuração. As políticas públicas atuais, que são embasadas no gerencialismo e apregoam a necessidade de avaliações externas, controle e mecanismos de premiações/punições, não têm alcançado os resultados necessários para interferir na educação brasileira.

O lugar do sacrossanto IDEB, que referencia as políticas de premiação e sanções, deve ser transladado para pautar a construção de uma política pública de discriminação positiva e de valorização da docência.

Nessa perspectiva, de repensar a educação de qualidade e de mecanismos de valorização da docência, não dá mais para ancorar em resultados que culpabilizem os professores e aumentem o nível de adoecimento dos mesmos. Os estudos de pesquisa apontam para o fato de o professor ser um profissional comprometido e que o seu esforço individualizado não tem alcançado as expectativas do seu trabalho. Assim, este profissional sente-se fragilizado e desvalorizado. Com este entendimento, torna-se necessária a miragem de outra lógica para pensar nas mudanças da educação brasileira.

Assim, a problematização dialética sobre a repercussão do IDEB na educação, possibilitou-nos buscar subsídios diferentes da lógica hegemônica nos próprios textos legais brasileiros. A complexidade da educação brasileira não pode ser analisada apenas pela lógica gerencialista. Nesse sentido, as conclusões deste estudo pautaram-se pelos princípios da hermenêutica diatópica, em que ressaltamos que os dados do IDEB, ao serem mensurados, proporcionam a discriminação positiva.

Os ditames que promulgaram uma política pública diferenciada, capaz de compreender a complexidade da educação brasileira e, ao mesmo tempo, a singularidade de cada escola, já

foram normalizados. Dessa forma certificamos que a existência de uma política pública de discriminação positiva (Ministério da Educação do Brasil, 2007b), que afirmou a necessidade de se fazer uma autoavaliação diagnóstica em cada instituição, com o envolvimento de toda comunidade escolar, para a elaboração de um plano estratégico e possibilidade de aportes financeiros necessários para a sua execução, já foi legalizada. Cabe a nós, brasileiros, cobrar a efetividade das políticas públicas para que possam sair do papel e constituírem-se como uma ação.

Nesse sentido, poderemos vislumbrar uma educação que possibilite a discriminação positiva baseada no respeito, na valorização das diferenças e na qualidade. E assim, pensar em construir uma nova lógica educacional com vista a alcançar uma escola de qualidade, norteada e subsidiada por políticas efetivas que levem em conta a realidade de cada instituição.

Contacto: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Avenida Antônio Carlos, 6627 Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil

E-mail: jussarapaschoalino@yahoo.com.br; rochafidalgo@yahoo.com.br

Referências bibliográficas

- Anderson, Gary L. (2002). Hacia una participación auténtica: Desconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación. In Mariano Narodowski (Org.), *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela* (pp. 145-200). Bueno Ayres: Granica.
- CLAD (1998). *Una nueva gestión pública para América Latina: Documento del Clad*. Retirado em Novembro 8, 2009, de <http://www.clad.org/documentos/declaraciones/una-nueva-gestion-publica-para-america-latina/view>
- Codo, Wanderley (1999). *Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Comissão do Senado aprova 14º salário para professores da rede pública (2009, Novembro 10). *Jornal Globo*. Retirado em Novembro 10, 2009, de <http://www.sonoticias.com.br/noticias/10/95694/senado-avalia-projeto-de-14o-salario-para-professores-da-rede-publica>
- Esteve, José Manuel (1999). *O mal estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: Edusc.
- Ferreira, Eliza B. (2009). Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In Eliza B. Ferreira & Dalila A. Oliveira (Orgs.), *Crise da escola e políticas educativas* (pp. 253-271). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Ferreira, Eliza B., & Oliveira, Dalila A. (Orgs.) (2009). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Frigotto, Gaudêncio (2009). Política e gestão educacional na contemporaneidade. In Eliza B. Ferreira & Dalila A. Oliveira (Orgs.), *Crise da escola e políticas educativas* (pp. 65-81). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Gasparini, Sandra Maria, Barreto, Sandni Maria, & Assunção, Ada Ávila (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199.

- Gatti, Bernadete A., & Barreto, Elba S. S. (2009). *Professores do Brasil: Impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gil, Antonio Carlos (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gouveia, Andréa B. (2008). Financiamento da educação e o município na federação brasileira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação: ANPAE*, 24(3), 467-496.
- Hypólito, Álvaro M. (2008). Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação: ANPAE*, 24(1), 63-78.
- Martínez, Deolidia, Valles, Íris, & Kohen, Jorge (1997). *Salud y trabajo docente: Tramas del malestar en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ministério da Educação do Brasil (2007a). *IDEB: Índice de desenvolvimento da educação básica*. Retirado em Março 3, 2009, de http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10&Itemid=13
- Ministério da Educação do Brasil (2007b). *O plano de desenvolvimento da educação: Razões, princípios e programas*. Retirado em Novembro 14, 2007, de <http://www.mec.gov.br>
- Oliveira, Dalila A. (2009). As políticas educacionais no governo Lula: Rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação: ANPAE*, 25(2), 197-210.
- Paschoalino, Jussara Bueno de Queiroz (2009). *O professor desencantado: Matizes do trabalho docente*. Belo Horizonte: Editora Armazém de Idéias.
- Santos, Boaventura de Sousa (2003). *As tensões da modernidade*. Retirado em Novembro 9, 2009, de <http://acd.ufrj.br/pacc/z/ensaio/boaventura.htm> 22/08/2005
- Saviani, Dermeval (2007). *O ensino de resultados*. Retirado em Novembro 8, 2009, de <http://poeducacionais.blogspot.com/2007/04/o-ensino-de-resultados-anlise-do.html>
- Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.