

CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE O DOCUMENTO “DIRETRIZES DO PACTO PELA EDUCAÇÃO: REFORMA EDUCACIONAL GOIANA – SETEMBRO DE 2011

José Carlos Libâneo, doutor em educação,
professor titular da PUC Goiás.

1. Visão geral do documento: Diretrizes do Pacto pela Educação – Reforma Educacional Goiana

Em primeiro lugar, gostaria de acreditar que o projeto de reforma educacional goiana fosse, de fato, uma iniciativa de educação para todos, na busca de políticas públicas de recuperação da escola pública goiana no sentido de melhores resultados da aprendizagem escolar dos alunos e que ao menos sua formulação final contasse com a participação dos professores e dirigentes escolares e dos setores da sociedade envolvidos com os destinos da escola pública.

É conhecida a precariedade da escola brasileira. Os resultados das aprendizagens mostrados nas estatísticas oficiais são medíocres. Em Goiás a situação não é diferente. Precisamente para enfrentar esses maus resultados o governo do estado e a secretaria da educação lançaram pela imprensa (5/9/2011) um programa ambicioso de mudanças na educação goiana. O documento denominado Diretrizes do Pacto pela Educação – Reforma Educacional Goiana apresenta cinco pilares estratégicos, metas gerais e 25 iniciativas referentes a cada pilar, mas não traz uma exposição de motivos que justificam as Diretrizes. No entanto, uma análise das metas, estratégias e ações propostas não deixa dúvidas de que se trata de um modelo de intervenção diretamente inspirado na proposta dos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, etc.) para a escola de países em desenvolvimento. No seu conjunto, as Diretrizes do governo goiano para a educação é uma reprodução clara da visão neoliberal economicista da educação que, basicamente, corresponde a uma política de resultados, com base na melhoria de indicadores quantitativos de eficiência do sistema escolar. Tal como já ocorreu em projetos semelhantes de reforma educativa nos estados de Minas Gerais e São Paulo nas últimas décadas (além de países da América Latina, como o Chile), trata-se de juntar a demanda da qualidade da educação com eficiência econômica, dentro de padrões empresariais de funcionamento, visando objetivos pragmáticos e instrumentais. No entanto, é sabido que as reformas efetuadas naqueles estados (e as implantadas em países latino-americanos) não tiveram êxito; ao contrário, a situação da educação piorou significativamente. A reforma agora anunciada em Goiás, cujas linhas gerais, metas e estratégias, não são novidades, pode seguir os mesmos caminhos caso não sejam revistos aspectos importantes do projeto.

Uma análise crítica das *Diretrizes* precisa estar atenta a algumas considerações. É verdade que a qualidade da educação é condição para a eficiência econômica, e é essa a motivação que está por detrás dessa reforma educativa goiana. Também é fato que o planejamento estratégico para a educação necessita a previsão de resultados e meios de obtê-los. Mas os educadores comprometidos com os reais interesses dos alunos da escola pública e suas famílias perguntam: Que qualidade? Que eficiência econômica? De quais resultados e processos se trata? Qual é a concepção de desenvolvimento humano e de desenvolvimento social e econômico que estão por detrás das propostas? Respostas a estas perguntas fornecerão os critérios de diagnóstico, análise e busca de soluções para os problemas da educação.

Vários educadores brasileiros já apontaram o fato de que, desde o governo Collor, passando pelos governos FHC e Lula, as políticas educacionais brasileiras já eram uma política de resultados de inspiração neoliberal. No entanto, este programa do governo de Goiás pode ser considerado um programa requintado da política de resultados, como forma de regulação do sistema escolar. Além do mais, para um governo que declara que gasta muito com educação com pouco resultado, é surpreendente que o documento da reforma tenha sido resultado de contrato com uma empresa multinacional, a Bain & Company, especializada em consultoria de

gestão, negócios e resultados financeiros, contrato esse ofensivo e acintoso para a comunidade científica e profissional do campo da educação do Brasil e de Goiás.

A despeito de eu não concordar com a concepção de desenvolvimento humano (apenas implícita no mencionado documento) e as estratégias de intervenção nos problemas da escola considero, no entanto, legítimo o direito da secretaria da educação de formular as *Diretrizes*, ainda mais por se propor a discuti-la publicamente com as escolas, comunidade e sociedade. Inclusive, há aspectos da proposta que, se efetivamente postos em prática, podem contribuir para a melhoria da escola pública. Tratando-se, pois, de uma proposta oficial, vinda do órgão que tem a responsabilidade social e financeira de manter as escolas, é preciso conhecê-la, criticá-la, mas, também, indicar os pontos em que a sociedade quer vê-la modificada.

2. Aproximações das *Diretrizes* com os princípios e estratégias indicados pelos organismos internacionais (principalmente o Banco Mundial)

Os pesquisadores do campo da educação e os educadores, tanto em âmbito nacional como internacional, têm identificado detidamente as políticas para a educação dos países pobres e em desenvolvimento, em associação com as orientações neoliberais para a economia globalizada. Resumidamente, essas políticas têm as seguintes características:

- Reduccionismo economicista, ou seja, as políticas e estratégias para o setor público devem ser baseadas na análise econômica;
- Redução da pobreza no mundo por meio de investimentos na educação básica, saúde básica, planejamento familiar, nutrição, de modo a aliviar tensões sociais e ampliar o número de consumidores;
- Prioridade aos aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, ressaltando aspectos que devem ser centralizados (padrões de desempenho, insumos que influenciam o rendimento escolar, estratégias de aquisição e uso desses insumos e monitoração do desempenho escolar), outros descentralizados (autonomia e responsabilização das escolas e professores pelos resultados);
- Formulação para a escola de objetivos de aprendizagem mensuráveis (conhecimento operacional), com padrões de rendimento e avaliação em escala, visando o acompanhamento de taxas de retorno e redefinição de critérios de investimento (política de insumos e resultados);
- Aplicação e controle de insumos (livros didáticos, equipamentos, bônus e prêmios, treinamento em gestão, tempo de permanência na escola, etc.);
- Flexibilização no planejamento e centralização da avaliação, devendo esta controlar o próprio planejamento e os professores;
- Medidas controladoras que jogam as responsabilidades em cima dos professores e da sociedade: conteúdos básicos e padrões de aprendizagem, elaboração de livros didáticos padronizados, convocação dos pais à escola para serviço voluntário;
- Programas de atribuição de bônus e prêmios às escolas que tiverem bom desempenho e aos professores que cumprirem as metas fixadas pelo sistema de ensino, com base nos testes padronizados;
- Medidas organizacionais para correção do fluxo escolar: ciclos de escolarização, programas de aceleração da aprendizagem, como mecanismos de redução da repetência.

Aplicadas estas orientações para as escolas, temos as estratégias a serem postas em prática:

- Fixação centralizada de objetivos, metas e competências do sistema de ensino, dentro de uma política de resultados;

- Introdução de métodos de avaliação para o sistema escolar por meio de testes estandardizados (medição da aprendizagem a partir de parâmetros);
- Ensino de tipo tecnicista, instrumental, em que se mede a qualidade da aprendizagem com base na porcentagem atingida pelo aluno em conhecimentos determinados pelo sistema de ensino
- Obtenção de resultados por meio de provimentos de insumos (textos didáticos apostilados, avaliação externa por testes, formas de capacitação de professores com custo baixo, gerenciamento, parcerias com empresas privadas, prêmios e bônus aas escolas re professores bem sucedidos), sem atender a aspectos qualitativos.
- Descentralização do sistema visando autonomia das escolas e responsabilização dos professores pelos resultados, medida pela avaliação externa de desempenho (incentivo ao desempenho individual);
- Comparação de resultados entre escolas, professores e alunos, promovendo competição entre eles;
- Implantação de modelos empresariais de gerenciamento (metas quantificadas, valorização da meritocracia, incentivo ao desempenho individual, tutoria e *coaching*, monitoramento

Trata-se, assim, de uma política educacional controlada por resultados, ou seja, fixação de metas na forma de indicadores quantitativos, exigência de eficácia dos atores do sistema, estímulo ao trabalho individual por meio de bônus e prêmios. A eficácia dos servidores, professores, diretores, alunos, depende de determinadas competências. Sendo assim, as competências são requisitos para os resultados. A avaliação torna-se o meio para medir as competências que levarão aos resultados. Estes, por sua vez, servem como critério para que diretores, professores, pais, façam uma reflexão, reelaborem os projetos pedagógicos em termos de recuperação e melhoramento da escola.

As conseqüências disto são previsíveis:

- Instrumentalização crescente da educação tendo em vista formar o capital humano em que a empregabilidade substitui o direito ao trabalho; currículo instrumental com conhecimentos práticos;
- Entrada total da educação no universo econômico enquanto mercado (de educação, de produtos e serviços pedagógicos, “kits” de formação, de professores e alunos etc. sem consideração pelos direitos cívicos, políticos, sociais, culturais);
- Exacerbação do individualismo num contexto de competitividade mundial conduzindo a escola e os professores à cultura do individualismo (cada um por si, desempenho melhor que os outros) ao invés de uma cultura da cooperação e do bem coletivo;
- Legitimação da exclusão social para os não-qualificados pelos critérios padronizados de desempenho (o sistema provê os meios, conseguir ou não é um problema individual);
- Tirania da obrigatoriedade de resultados: pressão em cima dos professores e dirigentes escolares, concorrência e competição entre escolas e professores, recompensa aos bem-sucedidos, punição aos mal-sucedidos; responsabilização pelas conseqüências;
- Institucionalização do “professor-executor” (tarefeiro), capacitado em técnicas, facilitador de aprendizagens, orientador do uso de textos e aplicador de provas, mas desprovido do conhecimento científico.

Não se trata de outra coisa senão da subordinação a um modelo de capitalismo que se torna uma forma de racionalidade tecnológica que impõe standardização, o controle e a dominação.

3. Considerações pontuais sobre o conteúdo do documento

O documento *Diretrizes do Pacto pela Educação – Reforma Educacional Goiana* apresenta a) cinco pilares estratégicos; b) Dez metas gerais; c) 25 iniciativas correspondentes a cada um dos pilares.

A posição explicitada sobre o documento da Secretaria Estadual da Educação mostra a prevalência do critério econômico para se definir níveis de qualidade do sistema de ensino: currículo baseado no conhecimento prático e habilidades, empregabilidade, eficiência, baixo custo, competitividade, indicadores quantitativos de rendimento, vínculo ao mercado, escola como empresa, aluno como cliente. Tais características aparecem ora explícitas ora implícitas nos cinco pilares estratégicos, nas metas e ações pontuais da reforma educacional. Passo a considerar cada um dos pilares, indicando aspectos positivos e negativos, em face das considerações apontadas anteriormente.

a) A valorização e fortalecimento do profissional da educação

Alguns pontos, nesse tópico, considero positivos: garantia de remuneração condigna e capacitação, estágio probatório, escola de formação, suportes tecnológicos ao trabalho do professor (portal pedagógico, banco de aulas, por ex.), acompanhamento pedagógico na situação de trabalho por coordenadores pedagógicos, suportes em material de apoio pedagógico-didático, no caso do portal pedagógico e banco de sugestões para aulas e outros suportes tecnológicos; suporte às escolas vulneráveis.

Há que se considerar, no entanto, que a elevação do salário de ingresso do professor, proposta no documento, para níveis mais elevados do que o piso salarial legal, precisaria ser uma medida aplicada em curtíssimo prazo. Com efeito, hoje a carreira de professor não tem nenhum atrativo. Os cursos de licenciatura de universidades e faculdades públicas e particulares estão fechando por falta de candidatos. Professores abandonam a profissão. A profissão torna-se a cada dia mais estressante e desestimulante. Considere-se, também, uma medida de curto prazo, absolutamente essencial, de capacitação dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos conteúdos que ensinam, pois encontram-se completamente despreparados para essa tarefa (ou seja, não dominam os conteúdos que ensinam).

Entendo que são aspectos negativos todos os mecanismos previstos na Reforma em relação ao reconhecimento e remuneração dos professores por mérito, incluindo critérios de evolução salarial, bônus, prêmios, etc. As medidas de capacitação decorrentes da “avaliação rígida de performance e empenho”, da “formação prática”, levam o professor a se transformar num profissional tarefeiro, para o qual é previsto um “kit” de habilidades docentes necessárias para a execução da função. Além disso: a) o controle do trabalho do professor por avaliação externa será visto como punição, falta de reconhecimento e baixa auto-estima, ao contrário do que se espera com a Reforma; b) os bônus e prêmios são formas de sedução artificial dos professores, cedo tomarão consciência de que não estão sendo valorizados no seu trabalho; c) Os suportes ao professor no material de apoio pedagógico, se for retirado do professor seu papel de elaborador do plano de ensino e de criação e uso do livro e outros materiais didáticos, acabam reforçando o papel de professor-tarefeiro que, pouco a pouco, transformar-se-á num mero executor, escravo do material didático apostilado.

b) Adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado

Considero como pontos positivos em relação a esse pilar: construção do currículo mínimo pela rede de ensino, materiais de apoio pedagógico, acompanhamento pedagógico em situação de trabalho a coordenadores pedagógicos e professores. No entanto, há um conjunto de aspectos negativos que comprometem a eficácia dos positivos mencionados: a) tendência a manter ações que apenas assegurem o acesso à escola. Como se sabe, não basta o acesso, nem mesmo a permanência, são necessárias condições pedagógico-didáticas no dia-a-dia das aulas.

b) as condições pedagógico-didáticas aparecem no documento meramente como “insumos”: materiais de apoio padronizados (supostamente material apostilado), tutoria aos professores, ou seja, não se tem garantia de atuação nos conteúdos, na metodologia, nas formas de acompanhamento do aluno em sala de aula, nos procedimentos de avaliação em sala de aula; c) a menção ao acompanhamento “prático” deixa entrever que se trata de prover ao professor “kits” de habilidades práticas, acentuando seu papel de professor-tarefairo, não seu papel de intelectual no trabalho com os conteúdos e de criador de suas práticas de ensino. d) absoluta inoperância e ineficácia de escolas de referência e escolas de tempo integral. Essas iniciativas se prestam apenas a visibilidade política do governo, assistencialismo. Iniciativas dessa natureza no estado de São Paulo (foram várias!) resultaram em fracasso e ineficiência para os fins a que foram propostos (seja para capacitação de professores seja para assistencialismo a alunos pobres); e) subordinar a concepção da EJA meramente às necessidades dos alunos e à orientação profissionalizante, o que sacrifica o papel da escola de formação integral para essa população escolar.

Verifica-se, assim, que dos cinco pilares previstos nas *Diretrizes*, este é o que tem mais fragilidades como, aliás, ocorre nos documentos do Banco Mundial. Revela-se aqui a estreiteza dos economistas e técnicos que lidam com questões de educação. Ao colocar peso na análise econômica e na correspondência da escola com uma empresa, é inevitável que, para eles, a questão é prover um conjunto de insumos (ações externas) sendo a aprendizagem o resultado da presença e controle desses insumos. Dessa estreita visão de educação e ensino, depreende-se a ausência de preocupação com problemas de aprendizagem dos alunos, métodos e procedimentos de ensino, práticas docentes e atividades em sala de aula, articulação entre conteúdos e métodos, formas de avaliação na sala de aula

c) Reduzir significativamente a desigualdade educacional

Há aspectos positivos como o suporte às escolas vulneráveis, programas de correção da distorção idade/série escolar (alfabetização de adultos e programas de aceleração; monitoramento de alunos com faltas diárias). No entanto, estão presentes aspectos negativos (analisados em outros pontos), como a remuneração diferenciada dos professores por mérito, o nivelamento de conteúdo (porque baseado numa pedagogia comportamental-tecnicista), e a manutenção da política de ensino especial (inserção em classes comuns de alunos com deficiências física, neurológicas, cognitivas), já que penso que o atendimento público e gratuito na maioria desses casos deve ser feito em instituições especializadas.

d) Estruturar reconhecimento e remuneração por mérito

Não vejo neste ponto nenhum ponto positivo: programa de reconhecimento de professor que tem impacto direto na aprendizagem do aluno: bônus de incentivo à regência, programa de incentivo às escolas (Prêmio financeiro), programa de incentivo aos melhores alunos de cada escola (premio de poupança), Oscar da educação.

Acredito que os professores e dirigentes das escolas têm responsabilidades sobre os resultados da aprendizagem dos alunos. No entanto, numa concepção estritamente instrumental de educação, com objetivos padronizados, retira do professor a possibilidade de por em prática os saberes que dão especificidade à sua profissão. Ele passa a trabalhar apenas para o que pedem as avaliações estandardizadas. Além do mais, os professores são responsáveis pelos seus atos e decisões, mas não forçosamente pelos resultados, porque eles dependem de um conjunto de fatores sobre os quais não têm controle. Exigir que os professores se subjuguem à obrigação por resultados é quase exigir o impossível. Eles são profissionais do humano, das relações entre pessoas, do conhecimento, não técnicos ou operários que lidam com coisas. Quem trabalha com seres humanos, sabe que há nessa atividade sempre alguma coisa que lhes escapa, que não podem ser controladas, ao menos que se trate de uma escola totalitária ou completamente mecanizada. Desse modo, os prêmios e bônus são mecanismos de sedução do professor, o qual acaba exercendo a profissão não porque gosta dela, mas para receber recompensas reforçadoras. Além disso, a atribuição de bônus e prêmios estimula a competição entre escolas e professores,

sendo que o desempenho profissional do professor seja avaliado unicamente pela nota do aluno numa prova.

e) Realizar profunda reforma na gestão e infra-estrutura

Obviamente encontram-se aqui pontos positivos como o fortalecimento da infra-estrutura (reformas no espaço físico e manutenção das escolas), estrutura de gestão e relações com a comunidade, integração educacional com os municípios (diagnóstico do aproveitamento escolar dos alunos por meio de prova padronizada, apoio em projetos de formação, currículos e práticas pedagógicas), sistema de monitoramento do desempenho da rede, racionalização de gastos.

4. Apreciação de conjunto das Diretrizes

Não se pode negar ao governo e à secretaria da educação a formulação de objetivos, metas e estratégias que combinem com suas posições ideológicas, políticas e econômicas. Mas a sociedade, especialmente, os professores e dirigentes que atuam na ponta do sistema, precisam estar preparados para dizer em que não concordam, mas, principalmente, que outros objetivos e estratégias desejam para a solução dos problemas do sistema escolar goiano. Seguem algumas considerações sobre a concepção implícita nas Diretrizes:

a) Em relação aos objetivos da escola: antes de ser “escola prestadora de serviço”, ou uma fábrica de produtos, a escola básica é uma instituição cujo objetivo é prover aos alunos as condições para desenvolverem suas capacidades intelectuais através dos conteúdos e formarem atitudes e valores. Ela trabalha a longo prazo e não pode restringir-se a uma produtividade em curto prazo. A obrigação de resultados tem sido a orientação neoliberal dos organismos internacionais do capitalismo globalizado visando a regulação da ação pública, especialmente na saúde, na educação e na segurança pública, visando produtividade, eficiência, controle de custos e de qualidade. A forte pressão de resultados produz resistência nos professores e enfraquecimento no ensino. Não que os resultados não sejam necessários, mas é muito pouco restringi-los a uma formação instrumental e pragmática. Nada garante, pois, que uma política de resultados baseada em indicadores quantitativos leve a uma sólida preparação escolar aos alunos. Antes, pode levar à exclusão escolar e social, pois a avaliação padronizada é aplicada a escolas de ensino fundamental com condições físicas, pedagógicas, metodológicas, muito diferentes. Afinal, a sociedade necessita de uma escola para o mercado ou de uma escola para a formação intelectual, científica, moral dos alunos? É moralmente legítimo submeter todas as escolas aos mesmos padrões de desempenho, sem levar em conta as características dos alunos e de seu meio, além das diferenças gritantes entre as escolas em relação às suas instalações físicas, preparo do corpo docente, condições socioeconômicas das famílias? Qual a utilidade dos indicadores quantitativos e do IDEB senão impor uma uniformidade de desempenho, sem que o estado possa dar a todas as escolas as condições para chegar aos padrões estabelecidos? Não há uma perversidade em pautar o desempenho das escolas, dos professores e dos alunos a um padrão daquela escola bem-sucedida ou do professor bem-sucedido? De que adianta exigir responsabilidade profissional dos professores nos resultados de aprendizagem dos alunos se sua formação é precária e seus salários aviltantes? Quantos anos o governo levará para chegar a um suposto patamar de salário ao professor, que se aproxime de outras profissões de nível superior? Num trabalho interativo como o ensino, em que o trabalho do professor não poder ser feito a não ser que o aluno consinta em aprender segundo os modos levados a efeitos na escola, como decidir a responsabilidade destes co-produtores do trabalho? A submissão à regulação do governo não retirará as possibilidades de criação, autonomia e inovação dentro da própria escola, em que os professores estão face-a-face com seus alunos? Que meios de trabalho a secretaria da educação colocará nas mãos dos professores para que os alunos possam ter mais êxito escolar?

b) A adoção da política de resultados acaba sendo muito mais um problema de economia da educação do que de pedagogia e de formação dos alunos. Professores cujas condições de trabalho têm sido estressantes, esperam da instituição pública apoio, reconhecimento, encorajamento, condições salariais e de trabalho que promovem motivação,

auto-estima, realização pessoal, mais do que controles pela avaliação externa e muito menos por bônus e prêmios. A ação instrumental, na lógica do mercado e na a ideologia neoliberal, visando resultados, serve à lógica econômica: professores e alunos acabam sendo considerados objetos econômicos. É esperado que os professores se responsabilizem pelos resultados, mas não pelas conseqüências: mesmo que faça o que for possível para o progresso escolar dos alunos, ele não controla outras variáveis humanas e sociais que estão afetando seu trabalho. Além do mais, há pesquisas indicando que a premiação não tem repercussão expressiva na melhoria do desempenho dos alunos.

c) Lastimavelmente, sabe-se de antemão que a avaliação externa de resultados escolares incidem diretamente nos alunos pobres. A fim de julgar o êxito ou o fracasso dos sistemas de educação, os governos usam a administração de testes que visam medir o rendimento dos alunos. Trata-se de um tipo de medida homogênea, que indicará onde os alunos estarão classificados em sua aprendizagem. As conseqüências disso são funestas para os principais interessados, os alunos, e também os professores, pois remete a responsabilidade do sucesso ou do fracasso primeiro ao aluno como indivíduo, em seguida, aos professores que, por suposto, tem a responsabilidade de trabalhar com os conhecimentos e levar o aluno a aprender. Escolas de municípios menores ou mais afastados carregam consigo um acúmulo de problemas, envolvendo prédio escolar, professores, condições de ensino, pobreza das famílias, capital cultural e lingüístico requerido para a aprendizagem escolar, terão um impacto das avaliações mais negativas. Ao tornar os alunos responsáveis pelos seu próprio êxito, arrisca-se a suscitar nestes últimos baixa auto-estima, baixo interesse ao trabalho escolar, ou até abandono da escola. Em resumo, com a aplicação de testes padronizados a uma clientela escolar com profundas diferenças, as crianças pobres acabam irremediavelmente injustiçadas. Nesse sentido, a idéia de afixar na porta das escolas uma placa com a nota do IDEB na escolas é extremamente infeliz, porque segregadora. É um acinte, um pecado ético que se comete contra a pobreza. As escolas e os professores podem, em parte, responsabilizar-se pelos resultados, mas é preciso considerar que eles não têm meios suficientes para resolver os problemas sociais e culturais que antecedem sua intervenção na escolarização das crianças. Não sou inteiramente contra ter índices de qualidade das escolas, mas o IDEB apanha parte do problema da avaliação do ensino, que é a média obtida na Prova Brasil (português e matemática) e a taxa de aprovação. Escapam dele outras variáveis que atuam antes da escola e em volta da escola, como as práticas socioculturais da comunidade e da família, as relações professor-aluno, as condições de salário e de trabalho do professor. Isso sem falar da “maquiagem” dos resultados. São questões que extrapolam uma simples aferição do conhecimento presente que um aluno tem quando faz uma prova em escala. Ao não poder, tecnicamente, inserir no índice variáveis sociais e culturais que afetam o desempenho escolar de alunos, o IDEB pode estar culpabilizando injustamente o aluno, o professor e a escola. Além disso, a comparação do desempenho das escolas entre si tem um efeito perverso: o aprofundamento das desigualdades do sistema escolar.

d) Que fique claro: as escolas precisam proporcionar bons resultados expressos na aprendizagem sólida dos alunos por meio do processo de ensino e aprendizagem. Tais resultados são moralmente desejáveis e socialmente favoráveis à redução das desigualdades sociais e dos processos de exclusão escolar e social. Mas, vistos numa ótica economicista, numa concepção estritamente instrumental de educação, podem ter efeitos perversos, debilitantes e alienantes nos professores e alunos. Com efeito, as metas são quantificadas muito mais em função da diminuição dos custos do ensino do que de uma sólida preparação escolar dos alunos. Força-se a melhoria dos índices educacionais sem ampliação das verbas para o que é realmente prioritário. As escolas devem mostrar produtividade com base em resultados que podem ser falsificados ou maquiados. Alunos são aprovados sem critérios claros em relação a níveis de escolarização. Os números aparecem positivamente nas estatísticas, mas os aprovados não sabem ler e escrever. Estamos, efetivamente, frente a uma pedagogia de resultados: põem-se as metas, e as escolas que se virem para atingi-las. Mas se virar com que meios? Onde estão as instalações físicas? O material didático? O atendimento à saúde das crianças? Os salários e as condições de trabalho dos professores? Onde estão as professoras que dominam os conteúdos, que sabem pensar, raciocinar, argumentar e têm uma visão crítica das coisas?

Conclusão

O governo estadual e a secretaria da educação não precisavam recorrer a uma empresa global para fazer seu projeto de reforma educativa. Educadores antenados nos problemas da educação no país sabem que há pontos a mexer que estão à vista. É claro que uma gestão necessita metas, previsão de ações e resultados. Mas para fazer uma intervenção no sistema seria esperado dos dirigentes políticos mais maturidade, conhecimento de causa, experiência e vivência no sistema de ensino, conhecimento dos paradigmas pedagógicos, conhecimento da história e da realidade da rede pública de ensino, conhecimento da vida e da profissão dos professores, etc. Sem isso, mais uma vez teremos um programa de reformas improvisado, megalomaniaco, afobado, pretensioso, como são as ações em que seus autores acham que descobriram a varinha mágica, ou inventaram a roda.

Educadores e pesquisadores comprometidos com a causa da escola pública há décadas apontam para ações pontuais e cruciais, sem necessidade de indicadores quantitativos isolados, premiação e bonificação de professores, testes standardizados, etc., como:

- Adoção efetiva de medidas propiciadoras de salário digno, carreira profissional, condições de trabalho, condições de permanência dos professores em uma só escola com 40h;
- Intervenção da secretaria da educação nas questões intra-escolares, especialmente: instalações físicas adequadas, formas de gestão pedagógica e curricular, aprimoramento das metodologias de ensino e procedimentos da aprendizagem, atividades de sala de aula, que assegurem qualidade e substantiva melhoria dos processos e resultados do ensino e aprendizagem mais elevados índices de aproveitamento escolar para todos os alunos;
- Ações imediatas de capacitação que assegurem a todos os professores, especialmente da educação infantil e séries iniciais, o domínio de conteúdos e habilidades cognitivas que irão ensinar às crianças, bem como de elementos de uma cultura geral abrangente; igualmente, assegurar aos professores das séries iniciais o domínio de metodologias de ensino de cada uma das disciplinas do currículo.
- Revisão da legislação atual sobre a formação de educadores e articulação com as universidades, retomando-se a preparação específica de pedagogos especialistas (ao menos um coordenador (a) pedagógica em cada escola) e readequação das diretrizes para a licenciatura para docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental.
- Adequação dos conteúdos de ensino no seu papel de formação do desenvolvimento mental dos alunos, compatibilizados com as práticas socioculturais trazidas pelos alunos, e assegurar que os professores estejam preparados para trabalhar com eles.

Por fim, cabe recomendar aos sindicatos e associações científicas de professores, aos formadores e professores de nossas universidades, aos professores e dirigentes da rede estadual de ensino que analisem conscientemente as *Diretrizes do Pacto pela Educação*, a fim de proporem alterações significativas que atendam aos reais interesses dos alunos da escola pública e de suas famílias.