

CARTA DE CAMPINAS

Reunidos no SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ocorrido entre os dias 16 e 18 de agosto de 2011 na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – os profissionais abaixo assinados vêm a público trazer suas preocupações com o presente momento educacional brasileiro, no tocante às políticas públicas de responsabilização, meritocracia e privatização em curso.

1. Faz parte do senso comum entender a avaliação como sinônimo de medida ou prova, tendo como função a classificação. Ainda não se construiu, no senso comum, a ideia de avaliação como um elemento que integra os processos de ensino e aprendizagem. As funções diagnóstica e formativa da avaliação educacional têm sido colocadas em segundo plano, especialmente nos últimos anos, a partir da grande valorização que se tem atribuído aos instrumentos de avaliação, por exemplo, a Prova Brasil e o ENEM - sem contar os inúmeros procedimentos de avaliação estaduais e municipais. Testes ou provas não são a avaliação de fato, mas apenas instrumentos para ela. Talvez essa distinção tão importante não tenha ficado clara para todos os setores da população interessados na questão educacional.
2. Preocupa-nos que no cotidiano das salas de aula e das escolas, tal função classificatória e, portanto, seletiva e excludente, venha retomando um lugar de destaque, impulsionado pela aplicação dos exames de larga escala utilizados para avaliação externa das redes e escolas, em detrimento das funções diagnóstica e formativa, estas sim, avaliações da e para a aprendizagem. No Brasil, os testes avaliam predominantemente proficiências em áreas de leitura e matemática. Mas, afinal para que avaliamos as crianças e os jovens que têm direito constitucional de frequentar a educação básica? Qual o papel social de nossa escola? O que se aprende e o que se ensina na educação básica? Essas questões relacionam-se fortemente com o debate acerca da qualidade da educação oferecida.
3. No que tange à qualidade, parece-nos que a avaliação tem sido utilizada como a redentora dos males da educação, transformando-se em um fim em si mesma. Há uma ilusão social de que avaliar os sistemas garante qualidade. Entende-se que aumentar a proficiência dos estudantes nos exames é o mesmo que elevar a qualidade, sendo esta medida somente por meio de indicadores e dados. Conceito polissêmico tanto do ponto de vista pedagógico, quanto social e político, a qualidade da educação não pode ser compreendida de forma descolada da historicidade do termo, favorecendo uma maneira superficial de entendimento e uso do mesmo.
4. Assim, entendemos a qualidade na educação como um fenômeno complexo que possui determinações intraescolares (currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas etc.) e extraescolares (condições de vida da população, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, entorno social da escola, distribuição de renda, violência, entre outros).
5. Os instrumentos de medição de aprendizagem permitiram o aprimoramento das estatísticas educacionais e o aprofundamento do diagnóstico da situação da educação brasileira. O seu uso como ferramenta de políticas públicas, contudo, requer a consciência de seus limites, pois a redução da concepção de qualidade educacional àquilo que pode ser verificado nas medidas pode induzir ao empobrecimento da compreensão do fenômeno educacional e ao empobrecimento da educação que pretendemos universalizar como direito de todos.
6. As políticas de responsabilização seletiva (aquelas que responsabilizam em uma única direção – de cima para baixo) associadas às características de uma dada cultura de avaliação (já descrita acima) têm servido muito mais para premiar e punir, intensificar processos de individualização e competi-

ção, favorecendo a lógica da meritocracia e culpabilização, dificultando a organização dos agentes escolares a partir de princípios democráticos.

7. As políticas públicas com frequência são pensadas no âmbito global das redes de ensino e no âmbito específico das unidades escolares e, dessa forma, abstraem um conjunto de relações que são estabelecidas nos territórios entre as escolas, entre as famílias e entre os profissionais da educação. Com frequência esses agentes instauram relações de competição mais ou menos velada por alunos e profissionais, por postos de trabalho e por matrículas em escolas de boa reputação. Se essas inter-relações não forem levadas em conta, as políticas que buscam promover melhorias nas escolas e nas redes poderão aprofundar a concorrência entre esses agentes e produzir ainda mais desigualdade, por dois fatores conjugados: o favorecimento daqueles que estão em posição de vantagens no mercado educacional e a produção de bolsões que concentrarão aqueles que estão em posição de desvantagem nesse quadro de relações.
8. Países que têm experiência mais acentuada na implantação destas políticas (USA, Chile) já sinalizaram que o resultado das mesmas tem intensificado desigualdades escolares e sociais e estreitado currículos enfatizando apenas alguns conhecimentos cognitivos (leitura e matemática) em detrimento de outros. Essas políticas têm levado as escolas a preparar os alunos para os testes restringindo o conceito de qualidade da educação e limitando as possibilidades de formação humana.
9. Frente a processos de responsabilização que se valem da distribuição de bônus, usados como estímulos (pressão) para que se trabalhe para a elevação dos índices tradutores de uma qualidade regida pelo viés mercadológico, um conjunto de respostas de cunho utilitarista pode surgir em algumas escolas ou redes de ensino, para melhor se localizarem no ranking nacional decorrente da divulgação dos resultados obtidos. Entre estas merecem destaque: a adequação da base curricular ao que os testes valorizam; a padronização das práticas pedagógicas; o apostilamento dos materiais didáticos; a desistência dos coletivos escolares de seu protagonismo na formulação plural dos destinos do projeto da escola; a desvalorização dos profissionais da educação e a criação de processos de privatização da educação.
10. Entendemos que este estado de coisas nos convoca a um posicionamento contestatório de tais reducionismos, disputando propositivamente a agenda política da avaliação.
11. Na condição de direito assegurado pela Constituição Federal, a educação de qualidade para todos é um dever do Estado. Por isso, todos aqueles implicados na oferta educacional devem ser responsabilizados por sua qualidade. Decerto, isso envolve a responsabilização dos educadores que atuam nas escolas, mas envolve também os profissionais que atuam nos demais órgãos das Secretarias Municipais e Estaduais e Ministério da Educação, os formuladores e gestores de políticas públicas, bem como os representantes eleitos.
12. Daí que os processos de responsabilização (nas políticas de avaliação) devam ser horizontais, valorizando os instrumentos e dispositivos que podemos construir para aprimorar a responsabilização, mas também devam ser verticais, permitindo uma leitura de via dupla da responsabilização, não apenas descendente, como tem sido a praxe na implementação das políticas de avaliação, mas também, ascendente, fazendo com que a responsabilização encontre atores decisivos no sucesso ou fracasso das políticas. Esta responsabilização vertical constitui uma inovação na pesquisa da política pública, pois implica em questionar um “modus operandi” que também se verifica, na América Latina, no acatamento de modelos de políticas de avaliação supranacionais de comprovado fracasso.

13. O uso do conceito de valor agregado em educação tem reunido consensos em termos internacionais, pois diversos países têm vindo a contemplá-lo nos respectivos sistemas. No entanto, nem sempre se encontra convergência quanto à metodologia de operacionalização e à finalidade da sua utilização. De um modo geral, as principais finalidades e usos do valor agregado tendem a incorporar a lógica da responsabilização e da prestação de contas associada a sistemas de incentivos, com consequências de forte impacto para os profissionais envolvidos. De acordo com os estudos já realizados, essa lógica deve ser, ao invés, globalmente entendida nas suas dimensões política, pública, de gestão e administração, profissional e pessoal. A responsabilidade e, por conseguinte, a respectiva prestação de contas, atribuída ao governo, departamentos centrais e regionais, encarregados de educação e alunos, deve ser tal que, articulada e cumulativamente, sejam criados os meios, o contexto e o apoio para que as escolas possam maximizar as aprendizagens de cada um dos seus alunos e, assim, promover a melhoria da qualidade da educação.
14. É necessário assegurar às escolas públicas centralidade na elaboração e na implementação de políticas que considerem a singularidade da tarefa educativa desenvolvida em cada unidade escolar. Tal pressuposto exige que se desmistifique a relação simplificadora entre qualidade educacional e padronização de práticas pedagógicas, incluindo a propagandeada venda de “pacotes” aos sistemas públicos de ensino, com o apoio da mídia.
15. Parece ser estratégico examinar a existência de formas alternativas de organização, gestão e avaliação de redes de ensino visando identificar compromissos com uma visão de qualidade menos fluida e dependente de índices; com uma visão de qualidade que conduza a apropriações de valores sociais que não podem ser medidos nos testes padronizados, mas que nem por isso podem ser esquecidos; com um privilegiamento de modelos de regulação da qualidade da escola que considerem a titularidade dos atores locais como ponto de partida para processos de avaliação mais consistentes e abrangentes, que levem em conta inclusive as condições objetivas para a produção da qualidade, convocando o poder público a igual prestação de contas.
16. Vale lembrar ainda ser importante examinar as consequências positivas da implementação de políticas de **responsabilização participativa** que requerem inclusive um cuidado com os processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação de modo a que assumam protagonismo na organização dos atores internos e externos da escola, em busca de sua melhoria.

Campinas, 16 de agosto de 2011.

CLAUDIA FERNANDES – UNIRIO
LUIZ ENRIQUE AGUILAR - UNICAMP
LUIZ CARLOS DE FREITAS - UNICAMP
MANUELA TERRASECA - UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL
MARIA MÁRCIA S. MALAVASI - UNICAMP
MARA REGINA L. DE SORDI – UNICAMP
MAURÍCIO ÉRNICA - CENPEC
MENGA LUDKE - UCP E PUC RIO
REGIANE HELENA BERTAGNA – UNESP
ROMUALDO PORTELA OLIVEIRA - USP
SANDRA L. ZAKIA DE SOUZA – USP E UNICID
THERESA ADRIÃO – UNICAMP