



MARIA DO CARMO BRANT DE CARVALHO

Mediadora

Coordenadora geral do CENPEC, doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.



JOSÉ FRANCISCO SOARES

Estatístico, professor da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional.



NAÉRCIO MENEZES

Economista, professor associado da Universidade de São Paulo, professor titular da IBMEC Educacional S.A., consultor da Fundação Itaú Social.



BERNARDETE GATTI

Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, consultora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, membro do Conselho de Administração do CENPEC.



Avaliação em Educação

O que a escola pode fazer para melhorar seus resultados?

Q

quanto a escola contribui para a educação?

Os resultados do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica revelaram que 59% das crianças nas 4^{as} séries não sabem ler.

Os resultados do PISA – Programa de Avaliação Internacional de Alunos, realizado em 2003, mostram que 50% dos avaliados estão abaixo do nível 1 de proficiência.

O INAF 2001 – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional apurou que:

- 9% da população, entre 15 e 64 anos, está em situação de analfabetismo absoluto;
- 31% consegue apenas localizar informações em textos curtos;
- 34% localiza informações em textos de extensão média;
- 26% é capaz de ir além da localização de informações, comparando partes do mesmo texto ou textos diferentes entre si, realizando inferências e sínteses.

Esses diagnósticos se tornam mais drásticos quando se comparam os resultados obtidos por crianças e jovens brasileiros com os de outros países.

Diante desse quadro, muitas indagações emergem:

- As iniciativas de intervenção em processos e currículos escolares, formação de professores, melhoria salarial, investimentos em infra-estrutura básica e material escolar, ampliação do horário escolar, entre outras ações em curso, podem melhorar o ensino escolar e proporcionar novos patamares em termos de qualidade da educação brasileira?
- Os dados divulgados estão gerando recomendações de políticas que alavanquem a melhoria nos resultados?
- Que estruturas, práticas e recursos escolares podem potencializar o aprendizado de alunos que vivem em contextos de pobreza?
- Como as escolas, diretores, alunos, pais e professores podem participar e aproveitar o conhecimento produzido nas avaliações para, de fato, atuar objeti-



vamente em processos que ajudem a melhorar seus resultados?

- Com que concepção de avaliação de aprendizagem estão se organizando os Planos e Programas das Secretarias de Educação?
- Que papel têm os diferentes níveis de governo na política de avaliação educacional?

A partir desses questionamentos, nossos convidados apresentaram suas considerações, em um tom realista, mas não desesperançoso.

Desejamos que este debate contribua para aumentar a nossa esperança de que o poder público crie e implemente políticas que conduzam a um sistema educacional melhor e a uma sociedade com mais justiça socioeconômica.



**Maria do Carmo
Brant de Carvalho**
Escola, comunidade e educação.

Para início de conversa, vamos propor alguns questionamentos.

O que fazer com as informações

Primeira questão: produzimos inúmeras pesquisas avaliativas; realizamos diversos debates em torno delas. Entretanto, esse conhecimento não chega às equipes escolares. Uma enquete, realizada pela Fundação Vitor Civita e pela revista *Nova Escola*, mostrou que apenas 26% dos professores do país conhecem os resultados de avaliações como o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica ou o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA.

Ainda não criamos um meio de devolver os resultados avaliativos para a ponta do sistema e para as comu-

nidades. Entende-se, por comunidade, não só os pais, as famílias, como também todos os sujeitos do território em que a escola se insere. Pela ausência deste processo devolutivo, é possível inferir que os dados avaliativos não são apropriados pelos professores, pela escola, pelos alunos e pela comunidade, comprometendo-os a alterar o *status quo* do baixo rendimento escolar das crianças e adolescentes brasileiros.

Faltam recomendações

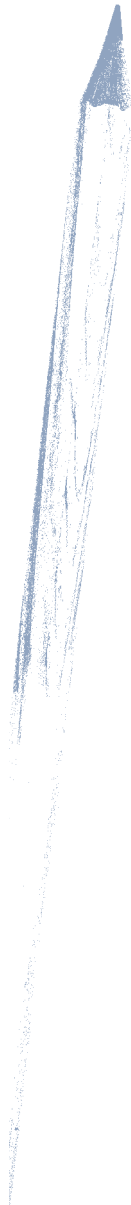
Uma segunda questão: os resultados avaliativos sobre o desempenho dos alunos, em geral, constata o baixo rendimento escolar, mas não fazem recomendações, ou melhor, não mobilizam estratégias para operar mudanças nesse quadro desalentador. Também não mapeiam alterações significativas que já ocorrem na gestão em alguns municípios e escolas.

O CENPEC trabalha com cerca de 3.300 municípios brasileiros por meio de diversos programas, entre eles, o Programa Melhoria da Educação no Município (que atinge particularmente os municípios pequenos, situados no chamado “polígono da pobreza”) e o Prêmio Escrevendo o Futuro, que alcançou, em 2006, 24.533 escolas. Por meio dessa atuação, temos acesso a inúmeras e excelentes experiências de gestão municipal da educação e a projetos escolares que asseguram a aprendizagem. Esse registro avaliativo é muito importante, não apenas para gerar esperança e se sair do imobilismo, como também para explicar e disseminar os fatores do bom desempenho escolar.

Família e comunidade

Uma terceira questão importante: alguns estudos têm destacado a influência do *background* sociofamiliar e cultural como fator importante na proficiência dos alunos, registrando que o chamado efeito-escola, ou seja, a influência da ação da escola nos resultados escolares é menor do que se imagina.

De fato, o efeito-escola, hoje bastante estudado e debatido entre nós, sinaliza para o efeito relativo que a escola tem nos ganhos de aprendizagem de crianças e adolescentes. Tais estudos demonstram que o efeito-família e o efeito-comunidade têm muito peso e influência na aprendizagem dos alunos, considerando tanto os maiores quanto os menores resultados de aprendizagem.



Comunidades e famílias pouco letradas, com baixa renda e acesso precário a bens e serviços, acabam por interferir nos resultados de aprendizagem de crianças e adolescentes. No entanto, é possível potencializar o efeito-escola quando a instituição é capaz de se unir à família e à comunidade. O estudo recém-divulgado, Aprova Brasil, realizado pelo Ministério da Educação e Unicef, atesta que as 33 escolas pesquisadas (as com melhor desempenho de seus alunos na Prova Brasil) se tratavam de escolas, em geral, inseridas em comunidades castigadas pela pobreza, onde o efeito-escola é expressivo porque elas têm equipes docentes estáveis, projetos pedagógicos duradouros (contínuos), apostam no aluno e, por fim, mantêm estreita relação com as comunidades, realizando aquilo que mais se almeja: uma comunidade de aprendizagem.

Preocupação latino-americana

Uma quarta e última questão: ações promissoras.

Particpei de uma reunião latino-americana sobre educação, realizada em Santiago do Chile, em 29 e 30 de novembro de 2006. Ficou claro que todas as nações latino-americanas estão preocupadas com o mau desempenho escolar em seus países: com o abandono, as defasagens de idade-série, a reprovação e a baixa efetividade da escola.

Nessa reunião, os ministérios do Chile e da Argentina apresentaram novas diretrizes para a melhoria dos resultados educacionais. A Argentina alterou sua LDB, a fim de conceber ações flexibilizadas e compostas com outros espaços de aprendizagem, capazes de assegurar, a crianças e adolescentes, a permanência no sistema, com elevação de rendimentos educacionais. No Chile, propõe-se a criação de um fundo para financiamento de ONGs, para que se viabilizem ações complementares à escola.

Foram mostrados diversas experiências dos países latino-americanos, cujo resumo pode ser assim expresso: temos alunos que não respondem ao sistema escolar normal e que, às vezes, precisam de ações complementares, para as quais as ONGs estão mais preparadas, porque conseguem oferecer um atendimento individualizado a esse adolescente e, com isso, fazê-lo, aos poucos, retornar ou se manter no sistema, aprendendo. Eles reconhecem que retornar ao sistema não é uma coisa tranquila.

Querem também trabalhar com a parceria escola-ONG, criando outros espaços de aprendizagem para compor um tipo de articulação e complementaridade que contemple a diversidade, a heterogeneidade de seus alunos.

Nós, do CENPEC, no programa Educação e Comunidade, estamos procurando uma articulação maior entre ONGs e escolas para garantir uma jornada integral de educação. Lá, estão pensando além disso. Eles reconhecem que algumas crianças e adolescentes encontram muitas dificuldades para se manter na escola e alcançar o rendimento esperado.

Foi muito bom ouvir isso porque, quando realizamos o Programa de Aceleração de Aprendizagem para alunos da rede de ensino fundamental no estado de São Paulo e Paraná — e foi para apresentá-lo que fomos convidados a participar dessa reunião latino-americana —, uma de nossas avaliações foi a de que a criança ia muito bem no Programa e conseguia dar os saltos necessários. Porém, quando regressava à escola regular, começavam as defasagens. Segundo a nossa análise, isso acontecia porque a escola não estava capacitada para receber esse tipo de aluno e mantinha seu formato padronizado para ensinar e avaliar.

Conhecemos também o sistema nacional de avaliação do Chile, chamado SIMCE — Sistema de Medición de la Calidad Educativa. É uma proposta avaliativa semelhante ao SAEB — Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e ao ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio.

O diferencial marcante é que o Chile já inaugurou um processo rico de preparação das escolas para a avaliação nacional, assim como introduziu um dia específico do ano (feriado nacional) para dar um retorno desta avaliação. Nesse dia, cada escola compartilha — com seus professores, alunos, pais e comunidade — o desempenho educacional obtido. Os dados nacionais são apresentados depois de se categorizarem as escolas conforme o meio socioeconômico e cultural em que estão inseridas, portanto, após se considerar a variável “*background* sociofamiliar” no desempenho escolar.

Vale registrar que, para eles, esse retorno, talvez por ser recente, não acontece de maneira tranquila; não tem funcionado ainda como gostariam. Observou-se que é muito difícil conquistar a adesão das escolas para esse evento. Uma das razões está no fato de que as escolas chilenas recebem recursos financeiros de acordo com o



número de matrículas. Se elas apresentam o desempenho dos alunos para a comunidade e para as famílias, eles podem ser comparados com os de outras instituições e, se os resultados não forem bons, as famílias podem mudar seus filhos de escola. Assim, há resistência à prestação de contas que, tanto lá quanto aqui, não é tão fácil na rede escolar.

Educação integral e ações extra-escolares

Por fim, vale comentar outro fato promissor, agora em relação ao Brasil. A Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, em reunião nacional realizada em Brasília, no início de dezembro de 2006, debateu a questão da articulação de redes sociais e as alternativas que viabilizem jornadas maiores de atenção diária às crianças, porque tal medida não depende apenas da escola.

No debate, todos reconhecem que a expansão do horário escolar, desejada e indicada pelo Plano Nacional de Educação, não é tão fácil de se implantar. Para isso, seria recomendável se fazer uma composição com as demais políticas sociais públicas e superar este mar de setorização. Sugeriu-se a realização de uma reunião no começo de 2007, juntando não só a Undime, como também as outras organizações de dirigentes da assistência social, como o Congemas – Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social, e o Conasems – Conselho Nacional de Secretários e Dirigentes Municipais de Saúde, da área de saúde, e outros organismos que possam representar os gestores municipais de Cultura e Esportes. Há programas de grande importância educativa em todas essas políticas que promovem ações extra-escolares.

Esta recomendação é altamente promissora. Todos sabemos que a pouca efetividade das políticas ditas sociais tem direta relação com o fato de a sua gestão ser muito setorizada: elas são dominadas pelo corporativismo, conduzidas de forma fragmentada e paralela. Essa situação mantém a maioria da população brasileira na condição de pobreza e dificulta seu acesso aos serviços públicos, preserva e reforça a desigualdade. A educação vai melhorar se for compreendida em sua dimensão multidimensional e, portanto, se for articulada e integrada a um projeto de política social mais ampla, com metas claras para o desenvolvimento do cidadão brasileiro.



José Francisco Soares

A escola como tempo e espaço de educação

O tema proposto para este seminário nos convida a

refletir sobre o sentido de algumas palavras — avaliação, resultados e melhoria — todas muito incômodas quando relacionadas à educação. Vou concentrar minha atenção na educação escolar, aquela parte da educação que ocorre na escola.

Recentemente, li um livro, *L'obligation de résultats en education*,¹ com os artigos apresentados em um simpósio na Universidade de Laval, em Quebec, Canadá.

Os diversos autores mostram como são de diferentes origens as dificuldades com o uso da categoria **resultados** para a análise da instituição escolar e como todos nós que trabalhamos em escolas não fomos preparados para analisar os resultados dos processos escolares. Acostumamo-nos a pensar como cada um desses processos deveria funcionar e quais recursos são necessários, mas não se seus resultados atendem aos alunos e à sociedade.

Diferentemente daqueles autores, entretanto, em relação ao Brasil de hoje, entendo que é útil e necessário analisar os processos escolares pelos seus resultados. Isso é uma das consequências da redemocratização do nosso país. Depois da constituição “cidadã”, é legítimo que todos questionem o tipo de serviço que as diversas instituições prestam: hospitais, órgãos do Estado, polícias, comércio e, também, as escolas. Em oposição à opinião de muitos outros comentaristas educacionais, creio que a idéia de resultado não está associada a uma visão meramente instrumental da instituição escolar, que não pode ser reduzida a uma “empresa prestadora de serviços”.



Depois, a palavra **avaliação**.

A avaliação começa com a caracterização dos resultados escolares. O sistema brasileiro de educação básica conta com milhões de alunos. Nesse caso, só se pode caracterizar o resultado medindo-o. Entretanto, numa sala de aula, onde o aluno pode ser tratado individualmente, há outras formas mais apropriadas de avaliação do resultado escolar. Costumo dizer que todo estudante tem o direito de ser avaliado, imitando Mário Quintana que, na quadra “Da indulgência”, no livro *Espelho Mágico*, diz que tratar a todos igualmente bem é a melhor maneira de desprezar alguém. Ou seja, negar a avaliação da aprendizagem a um aluno é uma forma sofisticada de excluí-lo.

Isso nos leva, naturalmente, à terceira palavra do nosso tema: **melhoria**. Conhecido o resultado da avaliação de um aluno, o que a escola pode fazer para melhorá-lo? Novamente, minha proposta é buscar a justiça. Todos e cada um dos alunos de uma escola têm o direito de aprender e, constatado que isso não aconteceu, é preciso encontrar o motivo e implementar a intervenção necessária para que a aprendizagem ocorra.

Procurarei, nesta minha exposição, explicitar o sentido e a relevância educacional dessas palavras para a análise da situação da educação no Brasil de hoje.

Educação escolar

Todas as sociedades oferecem oportunidades educacionais a suas crianças e jovens com o objetivo de lhes possibilitar a aquisição de competências cognitivas ou não, conhecimentos e atitudes, de forma que possam viver uma vida produtiva e feliz, além de ter uma inserção crítica na sociedade.

Nesse sentido amplo, a educação ocorre dentro e fora da escola. A escola não pode excluir qualquer um dos objetivos da educação, mas deve enfatizar a aquisição de competências cognitivas, que não podem ser adquiridas em outros ambientes. Trata-se de um equilíbrio necessário, porém difícil. Não é legítimo que um projeto pedagógico, elaborado para um sistema de ensino público, não explicita que um de seus objetivos é a aquisição de competências, como a leitura e a matemática, embora isso seja realidade no Brasil.

Pessoalmente, estou tranquilo, em paz, quando defendo que a educação acontece também fora da escola e, portanto, ela é ainda função de outras estruturas so-

ciais, contudo, o aprendizado é a ênfase natural da escola. Falo de ênfase, não de redução de propósitos a uma única meta. Escolho a escola para meu filho e minha filha pensando nesse compromisso.

Entretanto, considerando a história recente das intervenções pedagógicas implementadas em nosso país, ser progressista atualmente é dizer que todos os alunos devem aprender e que o ensino e a aprendizagem devem ser os objetivos da escola. Entre tantas aprendizagens necessárias, pessoalmente, gosto de priorizar a leitura, aceitando a provocativa frase de Ziraldo, em uma de suas crônicas, que afirma: “ler é mais importante do que estudar”, pois, só lendo e entendendo, é que podemos aprender. Diante disso, considero um escândalo o fato de um número enorme de crianças e jovens passar pela escola e pouco aprender.

Resultados escolares

Quando falo de resultado escolar, refiro-me ao aprendizado dos alunos. Todavia, não temos acesso direto ao aprendizado, apenas o conhecemos por meio do desempenho dos alunos em um teste. Portanto, temos apenas uma forma indireta, e muitas vezes precária, de saber se houve aprendizado. Há testes que permitem uma boa visão do aprendizado, como o PISA² e o SAEB,³ embora suas propostas sejam diferentes.

Estamos interessados em analisar o desempenho dos estudantes como expressão do trabalho da escola. Aqui, a situação é mais complexa. O desempenho do aluno é fruto não só dos seus esforços individuais, como também das opções históricas de sua família e da pressão dos grupos sociais de referência. Atribuir pesos a estas diferentes origens não é tarefa fácil.

Diante da lista dos aprovados no vestibular das famosas universidades, as escolas vão dizer: “Fomos nós”; os cursinhos também dirão: “Fomos nós”. Mas talvez os pais devessem dizer: “Fomos nós”, e, certamente, cada aluno pode dizer: “Foi o meu esforço”.

Na realidade, sabemos hoje que o desempenho acadêmico é devido à ação concomitante de todas essas estruturas. É quase impossível separar a contribuição específica de cada uma. No entanto, quando isso é feito, por meio do uso de modelos estatísticos, verifica-se que a maior parte da variação nas notas dos alunos em um teste está associada aos fatores extra-escolares. Isso é equivocadamente resumido na frase: “a escola não faz



diferença”, como se fosse possível aprender sem frequentar uma escola.

Idealmente, uma escola deveria ser avaliada pelo que acrescentou a cada um de seus alunos, considerando-se seu conhecimento individual ao ser admitido. Isso implica um acompanhamento dos alunos ao longo do tempo. Ou seja, para se verificar, de fato, o efeito da escola, é preciso olhar a trajetória de seus alunos para valorizar a diferença entre o que sabiam antes e o que sabem agora.

Há crianças com histórias de vida com tanta exclusão que, necessariamente, sua trajetória até o aprendizado será mais longa, muito mais difícil. Há muitos exemplos de projetos pedagógicos bem-sucedidos, que conseguiram levar os seus alunos mais longe. São as boas escolas.

No entanto, se não posso deixar de considerar a trajetória, também não posso deixar de observar até onde a criança chegou. Se não houve aprendizado, houve uma falha da escola. Aprender é direito da criança.

Adiante, tratarei um pouco mais da questão do desempenho, sua medida e uso. Mas este é um tema mais amplo, impossível de se esgotar em uma conversa como esta. Quero apenas assinalar: medir o desempenho por meio de um teste — SAEB, ENEM, vestibular etc. — sem se fazer a necessária contextualização pedagógica é má prática acadêmica.

Avaliar ensino e aprendizagem

Como já disse, a primeira etapa da avaliação é a medida dos resultados. Se vocês aceitaram a forma como eu analiso os resultados, o fato de eu defender a necessidade de medir resultados escolares não deve criar tanta resistência, como é usual em uma platéia de educadores.

Mas medir não é avaliar, para isto, é necessário associar os resultados observados aos processos — e, na escola, o processo central é o de ensino-aprendizagem. São muitos os processos em uma escola e, por isso, diferentes devem ser os olhares sobre essa estrutura.

Alguns analistas, não educadores, com frequência dizem que a escola é apenas mais um exemplo de uma “indústria de serviços”. Com isso, querem se apropriar dos mesmos esquemas utilizados para bancos, restaurantes, clubes esportivos para pensarem sobre a escola. Não gostei disso. Para mim, a escola é uma interação entre pessoas, cuja finalidade é o aprendizado — algo especial.

Por outro lado, a instituição escolar tem seus processos de limpeza, secretaria, manutenção, atendimento às famílias; além de contabilidade e estrutura administrativa, como qualquer outra organização. Não há motivo algum para negligenciar esses processos, tanto dentro da escola quanto fora dela. Mas, quando falamos de avaliação escolar, tenho que privilegiar o processo de ensino e aprendizagem e reconhecer que alguns deles registram ótimos resultados.

Essa forma de pensar precisa ser aceita com mais tranquilidade dentro da escola. Mesmo quem não defende o aprendizado como o resultado maior de uma escola ganharia se pensasse em como obter os outros resultados que privilegia.

Medir para monitorar e entender

Em ambiente de educadores, há usualmente rejeição às medições. Por isso, sempre tenho de justificar sua necessidade e importância. Novamente, busco a justificativa na organização democrática de nossa sociedade. Todos os alunos devem ser considerados. Mas como fazer isso se somos muitos, milhões mesmo? A única maneira é medir, de forma padronizada, os resultados e compará-los com os pretendidos pelo sistema de ensino.

Interessante que outras áreas sociais, como a saúde, já superaram a aversão ao indicador. Percebiam que não há crítica ao uso de medidas para avaliar a mortalidade infantil e a esperança de vida na análise da situação de saúde de um grupo populacional.

Como disse na introdução, se estou em uma sala de aula, onde posso, por meio da observação, conhecer o aprendizado de todos os alunos, não preciso e não devo medi-lo; contudo, para determinar se um sistema educacional, que reúne milhares de alunos, está funcionando, é preciso criar uma medida.

Há medidas de resultados para o monitoramento do sistema e para o entendimento ou explicação desses resultados. O SAEB, por exemplo, é voltado para o monitoramento do sistema de educação básica brasileira. Historicamente, foi muito ruim a utilização da palavra “avaliação” no seu nome, sugerindo assim que pode fornecer mais do que foi planejado. Com ele, situamo-nos em termos de aprendizado.

Mas também deveríamos saber quais objetivos deveríamos ter alcançado e por que estamos nessa situação. Responder a essas perguntas exige outras medidas im-





possíveis de serem obtidas em um levantamento baseado na idéia de que o monitoramento vai conseguir resolver o problema.

Para entender a situação, não podemos depender apenas do dado coletado para outras finalidades — os dados obtidos nos vestibulares, por exemplo, são pobres, pois sua única finalidade é a seleção. Precisamos de pesquisa educacional empírica, que é longa, cooperativa e cara. Infelizmente, o Brasil tem pouca tradição em pesquisas desse tipo.

Nosso grupo de pesquisa, que conta com colegas de quatro outras universidades, participa do projeto Geres — Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005. Estamos acompanhando mais de 20 mil alunos das séries iniciais do ensino fundamental, para entender as atuais dificuldades da alfabetização. Precisamos, na pesquisa educacional, perder o medo da medida, colocando-a no seu devido lugar: quando o foco é o monitoramento, ela serve para conhecer os resultados; quando procuramos a explicação, auxilia para a indicação não-viciada de boas práticas e políticas.

O bom uso das medidas

A comparação dos resultados entre escolas semelhantes é um exercício sempre útil. Comparações bem-feitas são fonte de conhecimento. Por exemplo, ao analisar os resultados das escolas de Belo Horizonte que atendem a alunos de mesmo nível socioeconômico, encontrei diferença equivalente a dois anos de escolarização. Este é um dado que poderia ser usado para a melhoria de muitas escolas. Se algumas delas podem produzir um bom resultado, o que impede as outras de também o fazerem?

Um importante exemplo internacional vem do Chile. Lá, são três os tipos de escolas:

- as públicas, administradas por sistemas públicos, como aqui;
- as escolas privadas, mantidas pelo Estado;
- as escolas privadas pagas pelos próprios alunos.

Mesmo com a possibilidade de seleção dessas escolas, a comparação dos resultados não lhes foi favorável.

A importância da escola

Pode parecer estranho, mas é necessário enfatizar a importância da instituição escolar. Muitos educadores

falam da escola como se ela fosse dispensável para os objetivos maiores da educação. No entanto, em uma sociedade desigual, como a brasileira, com milhões de crianças e jovens que precisam que as suas necessidades cognitivas sejam atendidas, penso que é irresponsabilidade cívica sugerir que a escola não é necessária. Na sua ausência, apenas alguns poucos, os filhos dos privilegiados, serão contemplados. Em contraposição, creio que precisamos de uma escola aberta a todos e em que todos aprendam. Sua construção é nosso desafio.

Para isso, vamos ter que jogar fora algumas concepções, começando com certos determinismos, de esquerda e de direita.

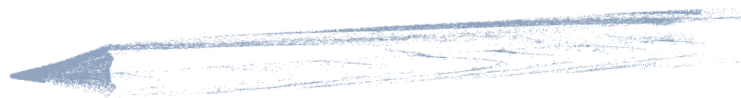
Bourdieu é um sociólogo francês que, embora com uma produção acadêmica rica e complexa, é citado apenas quando se quer dizer que a escola é somente reprodutora das diferenças sociais. Levada ao pé da letra, esta idéia é, desculpe-me a força da expressão, “castrante”. De que maneira ter, como opção de vida, a participação em um projeto escolar, se essa instituição reproduzirá as diferenças sociais existentes?

No outro extremo político, há os resultados da pesquisa de base econométrica americana, afirmando que a escola faz pouca diferença e que mais recursos nela aplicados também não produzirão os resultados desejados. Esses estudos foram realizados em um país onde as escolas têm todos os recursos pedagógicos necessários. Não se podem aplicar esses resultados cegamente ao Brasil, onde as carências escolares são tão grandes ainda.

Contrapondo-se a essas posições pessimistas e, no fundo, simplistas, surgiu a pesquisa sobre o efeito da escola e da escola eficaz. É uma linha de pesquisa ainda pouco difundida no Brasil e ampla demais para ser sintetizada em uma fala como esta. Minha inserção nesta temática, entretanto, influencia minhas posições.

Há, no Brasil, uma forte corrente que advoga que a mudança da escola será obtida pela ação sobre um único aspecto. O mais freqüentemente escolhido é o “treinamento” dos professores. Enormes recursos já foram gastos com essa opção, politicamente atraente. No entanto, para o aluno aprender não basta que o professor saiba; a escola precisa funcionar. Escolas diferentes funcionam de forma diferente. Alguns exemplos mostram que elas podem melhorar, como percebi na minha pesquisa sobre as escolas públicas de Belo Horizonte.





Matrizes para uma nova escola

Preliminarmente, é preciso enfatizar que não há um único caminho. A padronização, idéia muito cara para os consultores que trabalham com a melhoria da qualidade de produtos industriais, não se aplica bem às escolas. Entretanto, há pesquisas e sólidas evidências empíricas que devem ser consideradas para se buscar o caminho apropriado a cada escola.

Mas, antes de elaborar essa idéia, é preciso rebater o conceito da especificidade radical da escola, tese tão cara a muitos colegas. Ao se basear nessa visão, assume-se que nada do que foi feito fora das fronteiras de minha escola é relevante. Na realidade, a literatura mostra exatamente o contrário, e traz muitos exemplos de sucesso a partir do uso da experiência alheia.

Identifico três matrizes de pesquisas que podem ser utilizadas, com sucesso, para a escolha do nosso plano de ação para a intervenção escolar. Novamente, descrever detalhadamente cada uma delas ultrapassa os limites impostos a esta apresentação. Naturalmente, todas têm suas potencialidades e limitações.

A primeira matriz está relacionada à influência gerencial, e a sua linha básica de ação é o empoderamento da direção da escola. Ela teria o poder de contratar professores, escolher as formas de ensino, controlar o seu orçamento. Essa linha de pensamento também absorve muito da teoria das organizações; seus diferentes modelos de gestão são adequados para uma organização tão específica como a escolar.

Uma segunda linha são as escolas eficazes. Essa linha de pesquisa iniciou-se logo após a publicação do Relatório Coleman,⁴ em um esforço de mostrar que as suas conclusões eram equivocadas. Escolas consideradas capazes de obter bons resultados foram selecionadas e, por meio de estudo de caso, identificadas suas características. Há hoje muita literatura sobre o tema. Entretanto, ela tem sido difundida muito lentamente no Brasil. No entanto, durante a vigência do Fundescola – Fundo de Fortalecimento da Escola, uma atividade denominada PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola procurava disseminar, por meio de uma metodologia participativa, essas idéias nas escolas públicas, na área de atuação daquele programa.

Atualmente, no Brasil, há uma terceira matriz difusa que é chamada de construção do projeto político-pe-

dagógico da escola. A idéia básica é que a escola deve construir seu plano de ação, ouvindo seus alunos, pais e professores. Essas atividades são organizadas em “constituintes” escolares. Com frequência, essa abordagem fez com que a discussão pedagógica desaparecesse diante da dimensão política. Como quem lidera o processo é a corporação dos professores, o resultado é uma enorme complacência com a ausência de resultados escolares.

Essas três matrizes de pensamento sobre como organizar uma transformação escolar ainda não receberam, no Brasil, a atenção devida. Assim, não podem ser avaliadas pelos seus fracassos. Entendo que é preciso estar aberto a todo o conhecimento acumulado na área e fazer as opções mais adequadas e viáveis para a escola real. Não se podem excluir idéias, mas as escolhas para uma escola específica exigem coerência.

Tenho dúvidas, entretanto, se é viável que uma escola crie e implemente uma nova proposta de ação ao mesmo tempo que executa o projeto atual. Entendo que é função dos órgãos centrais dos sistemas e das ONGs oferecerem opções, esqueletos de propostas que seriam concretizadas pela comunidade escolar. As três matrizes de pensamento são muito adequadas para planejar uma nova escola, mas não necessariamente para mudar uma já existente.

Construir uma comunidade educativa

Entretanto, alguma atitude concreta deve ser adotada em relação às escolas. Prescrever a construção de um projeto completamente novo, articulado, é fugir da realidade. Assim, listo algumas idéias que, entendo, devem circular mais e influenciar a quem está na organização dos sistemas e na direção das escolas.

Entre as idéias que fico “martelando”, a primeira é **a necessidade de aumentar a autonomia da escola.** Hoje, nos sistemas públicos, o usual é esperar que as iniciativas venham das secretarias, para serem criticadas. Um amigo meu estava no governo e, orgulhosamente, mostrou-me um folheto que enviava para todas as escolas, solicitando que elas limpassem as calhas dos prédios escolares porque ia chover e, no ano anterior, tinha havido muita reclamação sobre as goteiras. Se a escola não tem iniciativa ou recursos para cuidar de algo tão previsível, como preparar o prédio para as



chuvas, é difícil imaginar que cuidará de obter melhores resultados para seus alunos.

Meu segundo conceito é também muito simples: **rotina**, infelizmente, uma palavra politicamente incorreta. Mas precisamos ter as escolas funcionando com seus ritos e ritmos identificados. Nesse sentido, é importante tratar, de forma mais evidente, o enorme absenteísmo de alunos e professores. Uma aluna mencionou que, em um dia de dezembro de 2006, faltaram sete professores, dos 15 de sua escola. Como funcionar dessa forma? Além da rotina, é preciso preservar um grupo estável de trabalho em cada escola. Nas grandes cidades, a mudança é de tal ordem que, a cada ano, parece uma escola nova.

Há um outro conceito que tenho defendido: **a escola tem de estar conectada com a comunidade à qual ela serve e lhe dar as devidas explicações**. A escola precisa dizer: “Eu faço isso, mas não dá pra fazer aquilo”. Ela deve estabelecer uma linha de comunicação direta e mais tranqüila com a comunidade, e vice-versa. Sua atenção deve estar voltada para o aluno real. É má idéia imaginar que, por exemplo, 180 escolas usarão a mesma pedagogia. Elas são diferentes.

Vejam esta questão com a qual nos deparamos em Belo Horizonte: o aluno da grande periferia da cidade. Esse tipo de aluno nunca esteve na escola. Não sabemos o que fazer exatamente com ele. A solução parece caminhar na direção de juntar os conteúdos a atividades como o esporte, o que implica a ação conjunta da educação e da assistência social. Para isso, precisamos de uma pedagogia específica. Ela necessita existir, estar sacramentada e ser reconhecida. A escola particular está trabalhando nesse sentido.

Apoio: as secretarias de educação existem para ajudar as escolas e não para fazer exigências pouco razoáveis. Isto não ocorre, entretanto, na prática. As pessoas que trabalham nas secretarias mantêm processos que beneficiam a elas mesmas. Estudos comparativos mostram que isso não é privilégio da escola brasileira. O sistema católico de Los Angeles, constatou-se, tinha um décimo do número de pessoal alocado à supervisão do sistema público. Provavelmente, isso está acontecendo no Brasil: temos muito mais gente trabalhando na supervisão.

Para melhorar, a **escola precisa se transformar numa comunidade educativa**. Não é simples, mas acredito que é exatamente por aí que chegaremos aos melho-

res resultados. As formulações participativas instituídas, como os colegiados de pais, mostram que esta é uma direção que deve ser seguida.

A comunidade não conhece a escola

Embora nossa escola pública possa ser melhor e o conhecimento necessário para isso já esteja desenvolvido, há sérias dificuldades que impedem sua transformação. Talvez a maior seja a tradição de o professor, o funcionário público e o gestor do sistema não perceberem que a escola existe em função do aluno. Aos poucos, foram sendo criadas vantagens, consagradas em leis e rotinas, sem a consideração deste fato simples: o aluno é a justificativa da existência da escola. Mudar isso é muito difícil — por exemplo, deixar de considerar normal que um professor possa faltar sem qualquer explicação.

A escola tem muitos problemas que não são dela. Desenvolvemos cidades que são muito pouco razoáveis. Como é que você vai fazer uma escola funcionar num lugar que, no fundo, no fundo, é inabitável? Perdemos a noção de como poderia ser uma cidade plausível. Nós nos lembramos disso quando vemos, na televisão, a seleção brasileira naquela cidade da Alemanha, e pensamos: “Gozado, as pessoas andam na rua... naquela área, o carro não entra...”.

Eu não sei como enfrentar estas dificuldades, embora novamente insista que os dados apontam que é possível melhorar os resultados da escola real. Mas, no fundo, a população está satisfeita com a péssima escola que a atende. Desconsidera a urgência educacional que temos. Termina com os dados de desempenho do SAEB, que falam por si. Nossos alunos vão à escola, mas não aprendem.

Urgência educacional

PORTUGUÊS – SAEB 2003

Série	Níveis de desempenho		
	Abaixo do Básico	Básico	Satisfatório
4ª E.F.	51,6	19,4	29,0
8ª E.F.	57,1	28,2	14,7
3ª E.M.	79,1	14,0	6,9

MATEMÁTICA – SAEB 2003

Série	Níveis de desempenho		
	Abaixo do Básico	Básico	Satisfatório
4 ^a E.F.	55,4	19,0	25,6
8 ^a E.F.	45,6	34,3	20,1
3 ^a E.M.	38,6	34,5	26,9

Há uma urgência educacional. Precisamos atingir um nível básico satisfatório na educação. Vamos considerar o caso da leitura.

Uma prova, qualquer que seja ela, parte de um texto, começa com uma leitura.

O SAEB não é uma prova de Língua Portuguesa, é uma prova de leitura. Dá-se um texto e a criança lê. Um texto básico, extremamente simples. E qual é o resultado? Em Língua Portuguesa, a maioria dos alunos — 55,4% — está abaixo do básico.

Eu não consideraria essas pessoas analfabetas... Entretanto, utilizando uma metáfora da área de saúde, eu diria que esse problema com a leitura é uma epidemia que precisa ser erradicada. Uma das razões para isso é que não é possível se pensar em cidadania se esses alunos não entendem o que lêem.

Precisamos avaliar para mudar esse quadro. Preocupamo-nos com o resultado, porque, se não corrigirmos essa deficiência, não vamos conseguir ensinar direito.

A atual situação faz com que tenhamos que caminhar. Não podemos ficar parados, achando que tudo vai se resolver por si.

Notas

- 1 LESSARD, CLAUDE; MEIRIEU, PHILIPPE. *L'obligation de résultats en éducation – Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Première édition. Editions de Boeck, 2005. p. 342 (Collection Perspectives en éducation et formation).
- 2 PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.
O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.
Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”.
As avaliações do PISA incluem cadernos de prova e questionários e acontecem a cada três anos, com ênfases distintas em três áreas: Leitura, Matemática e Ciências. Em cada edição, o foco recai principalmente sobre uma

dessas áreas. Em 2000, o foco estava na Leitura; em 2003, a área principal foi a Matemática; em 2006, a ênfase da avaliação foi em Ciências.

Alguns elementos avaliados pelo PISA, como o domínio de conhecimentos científicos básicos, fazem parte do currículo das escolas, porém, o PISA pretende ir além desse conhecimento escolar, examinando a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras.

Em 2003, participaram do PISA 250 mil adolescentes, com 15 anos de idade, em 41 países, 30 deles são membros da OCDE e os demais, convidados. Da América Latina, participaram Brasil, Uruguai e México.

Em 2006, o Brasil participou pela terceira vez do programa, com mais cinco países latino-americanos: Argentina, Chile e Colômbia, além de Uruguai e México. Ver em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/PISA/>>.

- 3 A partir de 2005, o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc.

A ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação, e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações;

A Anresc é mais extensa e detalhada que a ANEB e focaliza cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. Ver em: <<http://www.inep.gov.br/basica/SAEB/default.asp>>.

- 4 O Relatório Coleman apresenta os resultados de uma pesquisa, realizada nos anos 1960 com alunos norte-americanos, que gerou reações de desânimo entre os educadores, pois parecia concluir que a escola teria pouco impacto no desempenho dos alunos ou que “as escolas não fazem diferença”, como se costumava comentar na época.



Naércio Menezes

Para além das salas de aula

Círculo Virtuoso

A educação passará a ser mais valorizada pelos pais, que passarão a demandar educação de mais qualidade e controlar a presença do professor, que passará a ensinar melhor e ganhar melhores salários, o que vai melhorar ainda mais a qualidade da escola.

ESTER DUFLO, 2006.

Na raiz da desigualdade social

Sempre me incomodou o problema da desigualdade social no Brasil. Desde minha graduação em economia, eu tinha vontade de entender melhor porque o Brasil é

um dos países mais desiguais do mundo; porque tão poucas pessoas se apropriam de uma parcela tão grande da renda, ao passo que a maioria vive numa situação de pobreza.

Para responder a estas perguntas, fui estudar. Fiz meu doutorado no exterior, voltei, aprendi técnicas estatísticas, de econometria. E pensei: “Agora que tenho um instrumental, vou tentar entender o problema”.

Comecei analisando a distribuição de renda no Brasil. Em todos os lugares em que eu pesquisava, a educação aparecia como principal fator para explicar a desigualdade. As diferenças educacionais entre as pessoas justificam cerca de 50% da distribuição de renda do Brasil.

Então, em tese, se dermos a mesma educação para todo mundo, uma coisa impossível, a desigualdade de renda se reduziria em 50%. Esta é a primeira conclusão a que cheguei. Por quê? Porque aqueles que se educam mais têm um salário muito maior, e porque pouca gente atingiu, por exemplo, o ensino superior no Brasil.

Historicamente, o país avançou muito pouco em termos educacionais. Países como a Coreia, Chile e Argentina colocavam as crianças na escola muito mais cedo, e elas permaneciam lá por muito mais tempo. O Brasil, apesar de ter uma população bem maior, nunca se preocupou em criar um sistema adequado ao desenvolvimento educacional. Por isso, pouca gente se educou formalmente. Um dos resultados é esta grande desigualdade de renda.

É fascinante tentar entender a qualidade da educação. Nós temos indicadores que permitem uma boa análise da situação. Então, fiz a pergunta crucial: “Como podemos melhorar este quadro?”.

Quantidade e qualidade

Nos anos 1990, tivemos uma melhora educacional muito rápida no Brasil, em termos quantitativos, no que diz respeito à matrícula e à frequência.

O percentual das pessoas que atingiram o ensino médio era cerca de 20% na geração nascida em 1970. Entre os nascidos em 1972, que têm 34 anos agora, 55% passaram pelo ensino médio. Quer dizer, houve um aumento extraordinário na matrícula no ensino médio.

Refleti: “Estamos avançando bem”. Mas notei um problema grave: a transição do ensino médio para o ensino superior continua estagnada, porque há muita gente chegando ao ensino médio e pouca entrando no ensino

superior. Algumas pessoas até ingressam no ensino superior, uma pequena porcentagem. Porém, elas desistem rapidamente, muitas vezes porque não têm os recursos necessários para pagar a faculdade. A renda média no Brasil é de R\$ 500,00 por mês.

E então, pensei: “Em grande parte, o problema de frequência, matrícula e permanência, até o ensino médio, já está sendo resolvido”. Agora, falta resolver o problema básico: a qualidade da educação. Surgiram estudos, nos Estados Unidos, mostrando que, para estimular o crescimento econômico dos países, mais importante do que a média dos anos de escolaridade da população é a qualidade da educação. E qualidade é o que se avalia nos exames de proficiência.

Perguntei-me: “Como é a qualidade do ensino no Brasil? Há algum indicador?”, porque os economistas precisam de números, de indicadores, senão eles não conseguem trabalhar. É uma limitação da área.

Descobri os dados do SAEB, do ENEM... Ao mesmo tempo, começaram a ser divulgados, cada vez mais, os índices de exames de proficiência. “Pronto, agora tenho meus indicadores”. “Eles ainda são limitados, mas, ao menos, podemos fazer alguma coisa com eles”. Comecei a analisar os dados...

É assim: a gente começa com o problema da desigualdade social, vai caminhando, caminhando, e chega à qualidade da educação...

Mau desempenho internacional

Vamos agora aos dados. A proficiência, de acordo com o SAEB, vem caindo.

Conforme o SAEB de 2003, na 4ª série:

- 12% dos alunos têm desempenho muito crítico;
- 40%, crítico;
- outros 40%, intermediário;
- apenas 8%, adequado.

Ou seja, mais de 50% dos alunos da 4ª série tiveram desempenho crítico ou muito crítico. Isso significa que, basicamente, eles não sabem fazer contas de multiplicação, ver as horas no relógio, coisas desse tipo.

Aqueles com desempenho intermediário já avançam um pouco mais, ainda assim não conseguem fazer multiplicação com três algarismos. Quer dizer, é menos do que se espera no sistema.

Se você analisar também a 8ª série, há cerca de 60% dos alunos situados no nível muito crítico e crítico. E, no



3º ano do ensino médio, ainda mais: cerca de 70%. Quer dizer, os alunos estão indo muito mal nesses exames.

O PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos é um caso preocupante. Neste teste internacional, realizado em vários países em 2003, os alunos brasileiros tiveram o pior desempenho. O Brasil foi o último colocado.

A maioria desses países é da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São países mais desenvolvidos. Talvez não esperássemos que o Brasil tivesse um nível como o deles, mas lá estão também o México, o Uruguai, alguns países menos desenvolvidos que, ainda assim, obtiveram melhor resultado do que o Brasil nos testes de matemática. Se considerarmos só os alunos de elite, os 5% de melhor desempenho em cada país, o Brasil também está entre os últimos nesse teste internacional. Quer dizer, nem mesmo os melhores alunos brasileiros estão indo bem. Há alguma coisa muito errada com o ensino do Brasil. Por que os alunos brasileiros são os piores?...

MARIA DO CARMO BRANT DE CARVALHO — Achei interessante a análise que o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira fez sobre o PISA: como os exames são todos para adolescentes de 15 anos, há uma séria distorção na relação idade-série escolar. Dependendo do país, os alunos de 15 anos podem estar na 6ª, 7ª ou 8ª série. Os alunos de 15 anos, nos Estados Unidos, estão no ensino médio...

NAÉRCIO MENEZES — É verdade. Vou até mostrar um dado que corrige exatamente por causa disso. Esta é uma distorção do PISA. Eu ia justamente tocar nesse assunto. Em outros países, a criança chega aos 15 anos sabendo muito mais do que as nossas. As crianças brasileiras, muitas vezes, entram mais velhas nas escolas ou repetem muito e não chegam à série com a idade adequada. Isso é uma das explicações possíveis para o mau resultado do Brasil. Mas há uma deficiência real: as nossas crianças alcançam os 15 anos sabendo muito menos do que as crianças com a mesma idade em outros países.

Mesmo comparando nossa elite econômica com a de outros países, o Brasil fica em último lugar, próximo de Tunísia, Indonésia e México. Isso é intrigante. Ao estudar a nossa distribuição de renda, aprendi que a elite consegue preservar muito bem seus interesses: ela matricula seus filhos nas melhores escolas e consegue os melhores empregos. E isso também é reflexo da nossa péssima distribuição de renda.

Contudo, no geral, o desempenho dos alunos da elite também é muito ruim. Precisamos analisar com cuidado essas informações. Se isso for verdade, então temos um problema geral com o método de ensino brasileiro que se reflete na baixa qualidade, na medida em que até os filhos da elite vão mal.

O efeito-escola

Vamos então ao efeito-escola, o centro da minha apresentação.

Temos um banco de dados com as notas de todos os alunos, uma amostra de escola por estado. Portanto, podemos verificar de quanto é essa variação de notas dentro de escolas e de quanto ela é se for feita uma comparação entre as escolas. Não precisamos de qualquer teoria, de qualquer modelo econômico. Basta olhar os números e fazer um exercício simples de matemática, estatística.

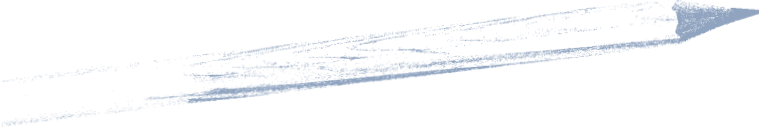
Cerca de 20% a 30% da diferença entre as notas dos alunos ocorre entre as escolas, o restante, 70% a 80%, dentro delas. Há todos os outros fatores sociais envolvidos nessa equação, a escola não é a única responsável pelo desempenho do aluno. Você pode ter uma visão otimista e pessimista sobre isso. Pessimista: isso é pouco, se você aprimorar muito a escola, só vai melhorar o desempenho dos alunos em 20% ou 30%. Na visão otimista, podemos pensar que esse efeito é grande. Além disso, os alunos de hoje serão os pais de amanhã. Então, o efeito na escola atual vai operar na família de amanhã. Em longo prazo, esse efeito é bem maior do que 20%.

Por isso, é óbvio que vale a pena investir na escola. Essa análise é só para a gente ter noção de que, mesmo melhorando bastante a escola, o alcance dessa ação, em curto prazo, no desempenho dos alunos, é limitado.

Além disso, é importante comparar escolas públicas e privadas. A gente sabe que as escolas privadas no Brasil são melhores do que as públicas. Em média, os alunos da escola privada no Brasil têm um desempenho 20% superior aos alunos da escola pública. Mesmo descontando todos os efeitos familiares, de livros em casa, computador, automóveis, educação dos pais, tudo. E isso eu atribuo à gestão mais eficiente na escola privada do que na pública.

Esse aspecto varia muito de estado para estado. Em alguns estados, como Pará e Tocantins, a melhor escola

*Os alunos cuja mãe
tem escolaridade
elevada apresentam um
desempenho muito superior,
o que é esperado.*



pública — quando você elimina os fatores familiares — é melhor do que a melhor escola privada. Mas a pior escola pública é muito pior do que a pior escola privada. É interessante perceber que, na mesma rede, no mesmo estado, você tem escolas públicas muito boas, melhores do que as privadas, e escolas muito ruins. Seria interessante saber o que determina que algumas escolas da mesma rede tenham um desempenho tão bom e outras, um desempenho tão ruim.

Há uma diferença muito grande entre as escolas, e isso significa pontos no SAEB. Vamos ver São Paulo: a pior escola pública tem desempenho de 40 pontos abaixo da média e a melhor, 40 pontos acima da média. São 80 pontos e isso representa uma enormidade na 4ª quarta série, corresponde a mais do que quatro anos de escolaridade.

Por que a desigualdade é muito grande? Se se conseguisse tirar o aluno da pior escola e colocá-lo na melhor, ele daria um enorme salto na proficiência.

Então, o fato de a escola ter peso de só 30% não significa que ela não faz diferença. Significa que a heterogeneidade, antes da escola, é enorme no Brasil, e é aí que esses 30% causam um impacto muito grande.

Assim, se melhorarmos a escola hoje, teremos um impacto muito forte no futuro. Quanto antes intervirmos, principalmente na pré-escola, melhor. Isso é o que eu estou mostrando. Quanto mais tarde, mais difícil será consertar uma escolaridade que já começou atrasada. Há vários estudos mostrando que, quanto mais a criança é exposta a problemas que ela não consegue resolver, mais difícil sua aprendizagem, e ela tende a desistir do estudo.

Um outro aspecto: é importante ressaltar que não há correlação entre gastos e proficiência. Os estados que gastam mais em educação têm os alunos com proficiência maior. Entretanto, para se atingir uma proficiência de 240, pode-se gastar R\$ 400,00 por aluno/ano

ou R\$ 1.000,00 por aluno/ano. O que significa também que é muito importante a maneira como se usam os recursos, assim como a maneira como se motivam os professores, os diretores. Tudo isso é fundamental para explicar o desempenho escolar.

Vamos pensar em uma possível avaliação da proposta de educação integral. Os dados do SAEB não informam se o aluno freqüenta outras atividades em ONGs, mas mostram quantas horas os alunos permanecem na escola. E podemos usar esta informação para tentar imaginar como seria a avaliação quantitativa de um projeto de educação integral.

Segundo o SAEB, nas escolas municipais:

- 48% delas, no Brasil, têm quatro horas ou menos de aula;
- 47% têm entre quatro e cinco horas;
- 5% têm mais do que cinco horas.

Essa informação foi dada pelo diretor da escola, portanto, deve corresponder à realidade. Nas escolas estaduais, é muito parecido: nas particulares, a maioria tem até quatro horas de aula; e, nas federais, que têm um desempenho muito bom, a maioria recebe entre quatro e cinco horas de aula. Então, será que aqueles alunos que têm mais horas/aula apresentam um desempenho melhor nos exames de proficiência?

Analisando o SAEB, percebemos que aquelas escolas que oferecem entre quatro e cinco horas — ou até mais do que cinco horas — têm um desempenho positivo e significativo. Mesmo controlando todos os outros fatores, pode-se afirmar que o aluno que passa mais horas na sala de aula aprende mais.

A participação da família

Outra variável de grande impacto é a família. Os alunos cuja mãe tem escolaridade elevada apresentam um desempenho muito superior, o que é esperado.

José Francisco Soares disse que essas crianças já chegam com *background* familiar: algumas freqüentaram a creche e outras não; algumas, a pré-escola; outras tinham pais que incentivavam os estudos, a leitura, e outras, não. Tudo isso vai se acumulando. Então, chega-se à 4ª série. Os dados estão mostrando que há uma diferença muito grande dentro de uma mesma escola, proveniente da criação, da formação familiar, das diferenças de aptidão. Essas diferenças podem estar influenciando nas desigualdades.

Uma variável importante é a quantidade de livros que o aluno tem em casa. Se há mais de 20 livros em casa, seu desempenho é superior. Se ele trabalha, o desempenho cai.

Outro fator relevante são as suas expectativas com relação à vida. Se o aluno quer continuar estudando no futuro, terá um desempenho muito melhor.

O que concluímos? Como disse, há escolas boas e ruins dentro da mesma rede. Então, só pode ser um problema de gestão. Por isso, é preciso aumentar a participação dos pais, a divulgação dos resultados do tipo Prova Brasil. Hoje, todo pai que tem um filho na escola pública pode acessar a Internet, ver a nota média da escola do seu filho e comparar com a nota dos alunos das escolas próximas da mesma região. Para os pais pobres, sem acesso à Internet, acho que eles deveriam receber uma carta do INEP, informando o desempenho da escola de seu filho e o das escolas da mesma cidade, para eles poderem comparar.

Permanência na escola

Como é que podemos melhorar?

Quando selecionamos algumas notas dos alunos e tentamos explicá-las a partir de uma série de características: dos alunos, das escolas, dos professores, dos pais, dos diretores, o que vemos não é uma casualidade. Onde estão os melhores alunos? Em que escolas? Quais as características dessas escolas? Esta é a melhor maneira de interpretar esses dados.

Concluímos, por exemplo, que o principal impacto no desempenho escolar é o número de horas que o aluno permanece na escola. O tempo faz a diferença.

Outra variável que eu investiguei foi “o tamanho da classe”. Ele não parece muito importante quando você controla uma série de outras características, como a do *background* familiar.

Então, o que temos de fazer? Se acreditarmos nesse resultado, precisaremos aumentar o número de horas que os alunos passam nas escolas, mesmo que tenhamos que aumentar o número de alunos por classe. Em vez de três turnos, com classes pequenas, deveríamos ter dois turnos, com classes maiores. Porque mais horas na escola proporcionam melhor proficiência e o número de alunos por turma parece não causar um impacto tão forte.

Outras constatações: a existência de computadores na escola parece não influenciar os resultados, e

sim o fato de o diretor ser indicado; se o projeto pedagógico é desenvolvido pelo diretor, ele tem peso relativo e a seleção de turmas parece ser importante, isto é, se você forma uma turma heterogênea — por exemplo, melhores alunos numa turma e piores na outra — ou se mistura os melhores com os piores. Parece que isso faz alguma diferença.

Contudo, as variáveis que mais importam são as características familiares. Por exemplo, a escolaridade da mãe é muito importante. Outra coisa: o aluno que está com defasagem de três anos ou mais em relação à série tem um desempenho muito pior do que o aluno que está na idade certa.

Uma variável interessante é a média de escolaridade das mães, que também tem um impacto muito grande, principalmente, no 3º ano do ensino médio. Sobre esse fator, precisamos investigar mais. Suponhamos que seja verdade que a escolaridade das mães afeta o desempenho escolar. Talvez se conclua que é importante estar numa escola em que a educação da mãe dos amigos seja melhor. Será que é porque elas pressionam mais, cobram mais do professor, se um professor falta, elas reclamam?

Ou será que, quando todos os alunos apresentam bom rendimento, o professor tem mais facilidade para transmitir o conhecimento, mesmo com interrupções na aula?

Mas também acredito na pressão dos pais por melhor qualidade de ensino. Porque, nesse caso, contamos com a sua capacidade política. Se conseguirmos fazer com que as pessoas acompanhem mais o desenvolvimento de seus filhos na escola, briguem por melhor qualidade, isso poderá ter um efeito muito grande na proficiência dos alunos.

Entretanto, seria temeroso decidir com base apenas nessas suposições. Precisamos entender melhor o que está por trás dos resultados.

Gosto de citar Esther Duflo, uma economista brilhante, que estuda muito a educação no Quênia, África. Ela fala que algum dia — esse dia vai chegar — a educação será mais valorizada pelos pais, que passarão a demandar educação de mais qualidade e controlar a presença do professor, que ensinará melhor e ganhará melhores salários, o que vai aumentar ainda mais a qualidade da escola.

Contudo, é preciso dar este pontapé inicial para gerar um processo desse tipo, para melhorar a qualidade da escola pública, que é o que todos nós queremos.



Bernardete Gatti

Precisamos de política educacional efetiva, antes de avaliar.

A quem servem as avaliações gerais com as quais nos deparamos? Parece-me que servem muito mais a um controle, por meio de comparações indevidas, de *rankings*, para dar assunto “escandaloso” ao gosto dos jornais, do que para se estimular soluções educacionais que atinjam as populações necessitadas. Investe-se muito dinheiro nessas avaliações. Dado seu não-emprego na melhoria da educação escolar — o tempo vem mostrando isso — pergunta-se se não seria melhor que se investisse esse dinheiro em outros aspectos do dia-a-dia das escolas. Quem acompanha os estudos de avaliação de desempenho escolar aqui no Brasil, percebe que estamos patinando. Os resultados não nos levaram, até agora, a lugar algum.

Alavanca social

O que vem sendo apresentado por Naércio Menezes é pertinente e importante, mas a literatura sobre a avaliação educacional já vem mostrando essas relações e questões há muito tempo: no exterior, em análises desde o princípio do século passado; entre nós, em análises do final da década de 1970 até a de 1990. Seria interessante estabelecer relações com a literatura nos variados tempos. Aspectos fundamentais da estrutura social — trabalho, renda, condição socioeconômica e educacional da família — são apontados há tempos como determinantes do desempenho escolar.

A questão principal da educação brasileira continua sendo a desigualdade socioeconômica que gera certas condições de vida e determina a qual escola as crianças poderão ter acesso. E onde entra a avaliação?

Avaliação educacional só tem sentido se for consequente e tiver origem em uma visão pedagógica. Para que serve essa visão pedagógica?

Ela é feita para desenvolver as pessoas, não para es-

tigmatizar, não para provocar mais seleção ou debates jornalísticos inconsequentes. A avaliação educacional, se feita realmente como política educacional, com seriedade, deve ter a função de alavanca social.

Mas não sou ingênua de acreditar que apenas mudando a escola, transforma-se a sociedade. Mudanças efetivas na escola só podem ocorrer também com certas condições de contexto. Professores e alunos pertencem a uma comunidade histórica, com suas crenças e ritos. A sociedade tem o ritmo do possível em sua história. Temos que ter paciência histórica. Isso não quer dizer “nada fazer”, e sim que é preciso saber como fazer para provocar mudanças.

Não vou fazer uma análise técnica das avaliações existentes, porque elas são complexas. Vou só abordar um ponto que acho interessante para nós, da educação, pensarmos: as avaliações não influenciaram políticas locais, nem regionais e, muito menos, federais. Causam certa comoção no dia em que são divulgadas; no dia seguinte, são esquecidas.

As propostas educacionais esparsas que temos passam ao largo das informações avaliativas. A apresentação dos resultados não realiza o que poderia ajudar os professores nas escolas: as análises de cunho pedagógico. Acho até que, na maioria dos casos, os dados não são visitados, nem estudados, nem refletidos: o que eles nos revelam sobre as necessidades pedagógicas, o currículo escolar, a formação dos professores e diretores e como ajudam os gestores a pensar seus planejamentos educacionais?

A pergunta: “A quem servem essas avaliações?”, para mim, fica absolutamente sem resposta porque, até agora, parece que elas para nada serviram.

Não há políticas consistentes para a educação básica, quer em nível federal, quer estadual. Sabemos que somos uma federação e que os estados e os municípios têm seu grau de autonomia e devem responder pela educação básica, mas é prevista uma articulação efetiva entre os três poderes, que pouco tem ocorrido. Então, cabe a pergunta: sem políticas claras e efetivas, implementadas, o que estamos avaliando, mesmo quando avaliamos desempenho escolar? Uma avaliação consistente de políticas seria bem-vinda: como foram implementadas? Antes, foram mesmo implementadas? Foi executado o orçamento previsto? Como?

Não tenho visto muito futuro naquilo que estamos chamando de avaliação...



É preciso ser conseqüente. Não temos percebido resultados, e sim muito palavrório: “Precisamos melhorar a qualidade do ensino, porque o rendimento está baixo”; “Para resolver, vamos dar educação continuada para os professores etc.” Qual a dimensão demográfica disso, qual a dimensão qualitativa? Com exceção de alguns poucos programas, acho que esse tipo de proposta é muito questionável. Então, que resultado tem todo o dinheiro investido nessa área? Por que não se investe devidamente na formação pré-serviço dos professores? Por que não se melhoram as condições da carreira docente? A média de salário inicial dos professores, no Brasil, está em torno de R\$ 300,00 e o valor médio final — após 25 anos de trabalho — em torno de R\$ 1.000,00. Isso não é importante considerar-se nas avaliações e na análise de seus conseqüentes?

Faltam bons cursos de licenciatura

A escola tem um impacto na vida do aluno e em seu desenvolvimento, que não pode ser desprezado, e isso é visível nos estudos apresentados. Responder por mais ou menos 30% da variabilidade do desempenho é bastante. É muito mesmo, quando consideramos que a criança nasce numa família, aí tem sua socialização iniciada em tempo integral, convive em uma comunidade; ali ela aprende a falar, a se comportar, adquire seus hábitos... Se essa família e esse meio social não tivessem importância, seria um absurdo. Ainda assim, a escola tem um efeito forte, que é considerável, e lembramos que ela passa aí umas poucas horas de seu dia. Este efeito é que chama muito a atenção para a qualidade necessária ao sistema escolar.

Outra coisa: temos mais de um milhão de professores atuando na pré-escola e no ensino fundamental, dois milhões e 500 em todos os níveis. Se observarmos o número de professores atingidos por projetos de educação continuada, veremos que ele é pequeno. E, dentre esses professores, há uma grande porcentagem que leciona no ensino médio, tendo, como formação, apenas o ensino médio ou somente o ensino fundamental; e outros que lecionam de 1ª a 4ª série tendo cursado apenas o ensino fundamental, até a 5ª série, alguns até a 8ª série.

De qualquer modo, as avaliações, bem ou mal, nos levam a pensar sobre a questão da qualidade. Mas percebe-se que há pouca discussão sobre os cursos de licenciatura e os cursos de formação de professores de 1ª a 4ª série e educação infantil: como instrumentam os professores para seu trabalho?

Currículo nacional básico

Há uma outra questão que causa impacto na avaliação de desempenho: não temos um currículo nacional básico claramente definido, norteador não só das questões filosófico-éticas, como também os conteúdos. O que temos é vago. Os parâmetros foram a política de um período. Os livros didáticos são a referência concreta. Bons ou maus, são a referência. Mas não há, dentro das escolas, uma referência clara, orientadora, dos professores, diretores, coordenadores, um consenso nacional norteador, ao menos, por um período maior.

Os países desenvolvidos têm um currículo estipulando o que as crianças devem aprender em cada fase do seu desenvolvimento. Nós tivemos currículos de 1930 a 1980. E tínhamos aqui, no estado de São Paulo, o livro “Verdão”, apelido de um guia curricular pelo qual os professores podiam se orientar, dentro da sala de aula, para saber o que ensinar em determinada etapa do desenvolvimento do aluno, fazendo, inclusive, a sua escolha didática.

Não temos mais isso... E as pesquisas de que dispomos mostram que a sala de aula é um problema, e esse problema aparece bem claro quando os alunos se transferem de escola, o que é bastante comum nas periferias urbanas.

Não sabemos o que é, de fato, ensinado para essas crianças, especialmente nas escolas públicas, porque muitas escolas particulares têm seu sistema, materiais e tudo mais. A escola pública não tem uma orientação mais precisa.

Então, a matriz que fundamenta um SAEB ou um ENEM contempla quais conteúdos curriculares? O que nós estamos avaliando? Talvez uma coisa idealizada, um padrão um tanto abstrato que pouco tem a ver com o trabalho escolar desenvolvido. Essas matrizes poderiam orientar as escolas. Talvez. Mas quem as conhece, quem as entende?

O que está sendo ensinado?

Estou trazendo essas reflexões para que pensemos com mais objetividade. Precisamos olhar esta questão cuidadosamente. Qual é a aderência da matriz que subsidia estas avaliações? Não foi feito qualquer estudo de validade para amparar certas discussões que teriam uma função pedagógica. Como realizar uma avaliação consistente se não existe um consenso nacional mínimo sobre o que deve ser ensinado?

Temos os livros didáticos como referência, mas, se os examinarmos, conforme a área, cada texto toma uma direção e contempla ou não certos conteúdos. De acordo com o livro didático adotado, a criança aprenderá determinadas coisas ou não aprenderá... Há também o fator tempo e oportunidade de desenvolvimento, ou não, de certos aspectos curriculares pelo professor em seu trabalho em sala de aula. Como não temos pontos de referência mais concretos...

Esta situação do currículo no Brasil é diferente em relação a outros países que definem um pouco melhor suas propostas curriculares, aonde querem que as escolas e os alunos cheguem. Vários países da América Latina têm esses referenciais; na Europa, eles são comuns, assim como na China, no Japão, na Rússia.

Nós não sabemos o que está sendo ensinado nas nossas escolas. Há um vazio de informações. E, nas condições atuais, é difícil saber. Isso nos deixa muitas lacunas que dificultam a compreensão dos desempenhos escolares. Lida-se, em geral, nos trabalhos existentes, com algumas suposições, na maioria das vezes, advindas da experiência limitada e localizada dos autores.

Está na hora de começarmos a pensar conseqüentemente nessas questões. O primeiro passo seria sugerir uma discussão consensual sobre o currículo para ser proposto, ao menos, um currículo orientador, que cada estado aprimoraria. Isso sim seria norteador. Proponho, primeiro, orientar o ensino, depois, avaliar o aluno.

As discussões sobre educação em geral acabaram deixando de lado a questão do ensino em particular, nas suas especificidades. Vale discutir com os gestores e os professores: “Para que serve o ensino fundamental no Brasil? E o médio?”; “Que papel se espera que cada um assuma na sociedade brasileira?”; “Os alunos precisam sair da escola com quais conhecimentos?”.

São temas insuficientemente discutidos.

O mal das mudanças políticas

Defrontamo-nos com outro problema nos sistemas escolares: não há continuidade nas administrações públicas. A educação não é tratada como algo suprapartidário. Temos partidos adversários governando. Um não quer seguir os caminhos abertos pelo outro, mesmo que ele esteja se revelando um bom caminho. Então, não existe continuidade nas propostas educativas

escolares. Cada um que chega quer inventar a roda de novo e desfaz o já feito. Nós não temos, também, o desenvolvimento dos processos de avaliação que começaram a ser implementados, porque cada um que chega quer introduzir uma novidade, e aí invalida uma base que permitiria fazer estudos talvez mais amplos, comparativos, longitudinais.

Poder-se-ia lembrar que as escolas têm seus projetos pedagógicos. Eles são absolutamente necessários, sem dúvida, porém, nas condições concretas de funcionamento, do horário escolar e do contrato dos professores, da disponibilidade de tempo (que praticamente não há...) etc., é idealismo pensar que eles realmente sejam elaborados coletivamente e coletivamente levados às práticas de sala de aula. O que existe, e os estudos mostram isso, são cópias de ano para ano. Durante o ano, durante os trabalhos escolares, e para cada professor, esse projeto, na verdade, não existe. A idéia do projeto pedagógico virou um *slogan*, mais um instrumento burocrático.

Inversão de valores

E fica aí a grande pergunta: com tudo o que já foi feito em termos de sistemas de avaliação, de propostas de educação continuada, de subsidiar alunos com bolsa e tudo o mais, por que não acontece a melhoria do desempenho escolar no país?

Não acredito que essas avaliações possam contribuir para qualquer melhora se elas não trouxerem conseqüências diretas na esfera da gestão federal, estadual e municipal, com impactos nas escolas.

Vou terminar com uma observação de Luís Carlos Freitas: o Brasil inverteu a posição da avaliação educacional; colocou-se, em primeiro lugar, a avaliação, como se ela, por si, determinasse políticas educacionais consistentes. A avaliação acompanha as políticas. Aqui se pôs a avaliação como “a” política e se esqueceu de se fazer a política educacional propriamente dita, o que é um absurdo do ponto de vista de qualquer avaliador mais sério.

A partir do momento em que existam políticas e planejamentos educacionais e escolares claros e disseminados, conhecidos, apropriados, então poderemos ter avaliações mais adequadas e conseqüentes, que acompanhem os processos e desempenhos escolares em um certo período.

