

A avaliação como instrumento de garantia do direito à educação



Mineiro de Conselheiro Lafaiete, José Francisco Soares, mais conhecido, como todo bom mineiro, por seu apelido de Chico, faz parte do grupo de acadêmicos brasileiros que concilia uma sólida carreira universitária com uma ampla participação no debate público em torno da Educação Básica brasileira e na busca tanto para assegurar sua qualidade quanto sua equidade. Não é à toa que recebeu, neste ano, o Prêmio Fundação Bunge na categoria Vida e Obra.

O espaço privilegiado de sua vida acadêmica é a Universidade Federal de Minas Gerais, instituição com que é profundamente identificado desde seu ingresso como aluno no Colégio Universitário. Foi na UFMG que se graduou em Matemática e onde atuou como professor, primeiro no Instituto de Ciências Exatas (do qual foi diretor) e, mais tarde, na Faculdade de Educação, onde se aposentou como professor titular. Nessa Faculdade, foi um dos fundadores do Game (Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais), um dos principais centros de pesquisa

sobre avaliação em larga escala no País, onde estabeleceu toda uma linha de investigações sobre o chamado “efeito da escola” sobre o desempenho cognitivo dos alunos. Apesar de sua aposentadoria, Chico Soares continua a trabalhar como professor da Faculdade de Educação, tanto na graduação quanto no Programa de Pós-Graduação. Sua disciplina optativa para o curso de Pedagogia sobre indicadores educacionais tem sempre turmas lotadas.

Ele concilia a sua atuação na Universidade (e em distintas associações e grupos de pesquisa) com uma intensa participação na discussão e desenho de políticas públicas para Educação Básica, especialmente aquelas ligadas à avaliação externa. Chico Soares assessora diferentes redes de ensino na construção de medidas e processos de avaliação, no desenho de políticas e está frequentemente em mesas de discussões sobre o que fazer para ampliar a qualidade desses sistemas e reduzir suas desigualdades. Além disso, integra os conselhos do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e do Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, do México. Em 2012, tornou-se também membro do Conselho Nacional de Educação, em sua Câmara de Educação Básica. É ainda membro do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação.

Na entrevista para **Cadernos Cenpec**, a partir do pressuposto básico da garantia do direito à educação, Chico Soares defende as avaliações externas, mas, ao mesmo tempo, argumenta que é preciso avaliar as avaliações. Segundo ele, é necessário aprimorar nossas formas de medir, evitar o fetichismo dos números e investir em pesquisas para aprimorar as medidas, as avaliações e a formação de nossos professores. É necessário, por fim, debater: boas políticas (dentre elas as de avaliação) são aquelas, defende Chico Soares, que são escrutinadas num amplo debate pelo conjunto daqueles que são afetados por essas políticas. Só esse amplo debate poderia neutralizar os pontos de vista e os interesses parciais de cada grupo para encontrar, de fato, a essência do *público*.

Participaram da entrevista: Antonio Batista, Mauricio Érnica, Frederica Padilha e Fabiana Hiromi.

CADERNOS CENPEC: PARA COMEÇAR, VOCÊ PODERIA FALAR UM POUCO SOBRE SUA TRAJETÓRIA ACADÊMICA? VOCÊ FEZ MATEMÁTICA PURA E O SEU MESTRADO FOI EM MATEMÁTICA, NÃO?

CHICO SOARES: Na realidade, estudei no Impa (Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada), que oferecia um mestrado em Estatística. Fui da segunda turma do Programa e vivi por dois anos em um ambiente acadêmico estimulante, pela excelência tanto dos professores quanto dos colegas. Infelizmente o projeto de formação em Estatística no Impa não foi para frente.

CADERNOS CENPEC: SUA ÁREA DE PESQUISA ERA FUNDAMENTALMENTE A ESTATÍSTICA APLICADA À ÁREA DE MEDICINA?

CHICO SOARES: Foi nessa área que fiz minha pesquisa de doutorado. Mas essa escolha refletiu as possibilidades da época, da universidade onde fiz o doutorado – a Universidade de Wisconsin, em Madison – e não as condições reais sob as quais eu deveria trabalhar na UFMG.

CADERNOS CENPEC: SUAS PRINCIPAIS PUBLICAÇÕES NA ÁREA DA POLÍTICA EDUCACIONAL DATAM A PARTIR DA DÉCADA DE 1990. COMO ACONTECEU ESSA CONVERSÃO À ÁREA DA EDUCAÇÃO?

CHICO SOARES: No meio dos anos 1990, como reflexo das ideias da Conferência “Education for All”, em Jomtien, na Tailândia, houve uma mudança importante no debate educacional, que criou demandas diferentes das que estavam postas até então. Foi introduzida definitivamente nesse debate uma ideia, até então completamente estranha à reflexão educacional, de que resultados educacionais representados pelo aprendizado dos alunos devem ser considerados – e de forma central. Naquele momento, e não era só no Brasil, havia poucas pessoas capazes de pensar a educação a partir dos seus resultados. Eu tinha formação em Estatística e, aqui no Brasil, a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) fizeram, em parceria, uma chamada pública. Vários grupos se apresentaram. Foi nesse momento também que se organizaram grupos, como o do Departamento de Educação da PUC-Rio, liderado pelo Creso Franco, e o CAEd da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), liderado pelo Manuel Palácios. Nós viemos de diferentes lugares acadêmicos para a educação por conta dessa oportunidade criada por uma mudança quase paradigmática no debate educacional. Na UFMG, criamos o Game (Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais), ligado à Faculdade de Educação e a seu Programa de Pós-Graduação.

Essa introdução da discussão de resultados foi uma grande mudança no debate educacional. Não gosto muito de usar a palavra “resultado” sem algum qualificativo. A grande mudança foi colocar o aluno no centro. Estava muito presente no debate educacional uma fala sobre a importância do aluno, mas não se dava completa consequência a isso. A partir do momento em que se passa a ter informação sobre o aprendizado do aluno, é preciso voltar-se para dentro da escola, para a sociedade, para a forma de ensinar, e perguntar: por que esse aluno se saiu bem? Por que esse outro não aprendeu o que foi ensinado?

Como eu havia estudado Estatística, eu e aqueles que viemos para a área educacional estávamos numa posição muito boa para pensar respostas a essas perguntas, mas foi um esforço enorme de adaptação. Isso foi em 1996 ou 1997. Isso me levou a buscar conhecimentos em um pós-doutorado na Universidade de Michigan, em Ann Arbor, onde fui recebido pela Professora Valerie Lee.

CADERNOS CENPEC: OS ECONOMISTAS JÁ TINHAM TRABALHOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ANTES DESSA ÉPOCA?

CHICO SOARES: Os trabalhos de economia, antes de existirem resultados de aprendizagem, eram muito embrionários, para os padrões atuais. Mesmo os pioneiros, como o realizado em Itabirito, Minas Gerais, por Cláudio de Moura Castro na sua tese de doutorado. Também há uma diferença importante: nós, que “nos convertemos à educação”, buscamos estudar o fenômeno do aprendizado a partir de conceitos educacionais que incorporamos ao nosso arcabouço teórico ao invés de aplicar um modo de pensar geral na educação. Há trabalhos fundamentais na educação realizados por pessoas de muitas formações. Os do Sérgio da Costa Ribeiro, um físico, sobre a pedagogia da repetência, são emblemáticos. Existia um consenso no Brasil de que as crianças saíam da escola, de que havia uma grande evasão. Sérgio da Costa Ribeiro mudou o entendimento. Disse que elas eram, primeiramente, reprovadas. Em seguida mostrou problemas sérios na forma como o Censo Escolar estava organizado, produzindo dados que não descreviam corretamente a realidade. Esses trabalhos, realizados em parceria com Philip Fletcher, um psicometrista, e Ruben Klein, um matemático, são o início do uso de métodos estatísticos no debate educacional mais recente. É importante registrar que esses pesquisadores continuaram o trabalho quase esquecido feito por Teixeira de Freitas, um advogado, no IBGE, nos anos 1940 e 1950.

Se voltarmos no tempo e analisarmos os trabalhos que utilizavam as

estatísticas educacionais, veremos que a ideia do direito à educação era pensada a partir da ideia do acesso e, portanto, o resultado observado era a matrícula. Na época em que eu cheguei à Educação, o resultado de interesse passa a ser o aprendizado dos alunos. Isso exigiu outros tipos de análise.

Do ponto de vista filosófico, do ponto de vista de valores, minha orientação básica é o direito à Educação Básica de todos e de cada uma das crianças e cada um dos jovens brasileiros. E isto tanto na pesquisa quanto na minha participação no debate educacional. Do ponto de vista prático, isso significa que o aluno deve ter acesso à escola, permanecer nela e aprender. Só que agora nós temos resultados, dados empíricos para aferir isso tudo.

Essa maneira de olhar a educação através do direito e dos dados empíricos exige que no debate educacional a dúvida tenha um papel preponderante, já que, mesmo na implementação de projetos teoricamente consistentes, frequentemente não se observam os aprendizados esperados. Ou seja, é preciso ser humilde diante de uma evidência negativa e procurar respostas para o fracasso. Isso ainda está sendo construído no Brasil, onde ainda imperam a certeza e a rejeição da evidência, registrada nos dados de desempenho dos alunos.

CADERNOS CENPEC: VOCÊ ESTÁ MOSTRANDO QUE O CAMPO DE PESQUISA SOBRE OS RESULTADOS DOS SISTEMAS DE ENSINO E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE USAM A AVALIAÇÃO, QUE SE ESTABELECEM A PARTIR DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO, SÃO PROCESSOS QUE SE DÃO MAIS OU MENOS AO MESMO TEMPO. ANTES DE ABORDARMOS O TEMA DAS PESQUISAS NA ÁREA, GOSTARÍAMOS DE FALAR UM POUCO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO. A PROPOSTA É QUE VOCÊ AS ABORDE A PARTIR DE TRÊS DIMENSÕES: PRIMEIRO, A QUESTÃO DAS *medidas*; DEPOIS, A QUESTÃO DA *avaliação* PROPRIAMENTE DITA; E DEPOIS, A QUESTÃO DAS *políticas* QUE SE ESTABELECEM A PARTIR DAS AVALIAÇÕES. PODE SER?

CHICO SOARES: As medidas se constituíram em uma grande novidade não só por se dizer “devo medir a capacidade de compreensão leitora da criança”, mas pelo fato de isso ter sido efetivamente feito. De forma sistêmica, isso começou em Minas Gerais, o Estado que fez a primeira avaliação em 1992. Isso antecede o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Gosto de, em vez de utilizar em um primeiro momento a palavra “medida”, empregar a palavra “registro”. Ou seja, é preciso registrar, é preciso saber se a criança, no caso do Ensino Fundamental, aprendeu ou não. É possível fazer um registro sem medir, e isso seria suficiente se nós pudéssemos observar

de maneira uniforme todos os alunos em todos os lugares. Às vezes, as pessoas não se dão conta disso. Num país diverso e desigual como o Brasil, precisamos, para dar consequência ao direito constitucional à educação, registrar o aprendizado dos alunos de uma maneira uniforme. Isso só pode ser obtido com a medida. Ou seja, o que legitima a medida é o fato de que só através dela é possível saber se todas as crianças, nesta cidade, naquele bairro, estão tendo a oportunidade de aprender. Se eu estivesse na Finlândia, onde cada professor representa um mesmo projeto nacional, eu não precisaria ter essa ferramenta externa. Mas nós não estamos vivendo isso no Brasil. Eu preciso da medida – e vou voltar o tempo todo a isso – associando-a ao direito. Um direito social que não é verificado é uma utopia. Se eu digo que a criança tem direito ao aprendizado, que ela tem direito à educação, então é preciso verificar se isso está sendo realizado ou não.

Vista através dessa fundamentação, a medida tem um *glamour*. Depois dos projetos nacionais de medida do aprendizado dos alunos, a sociedade brasileira descobriu primeiramente como as escolas dos diferentes Estados estavam atendendo seus alunos e, depois, com a Prova Brasil, ao se tornar censitária, como todas as escolas públicas estavam garantindo ou não o direito ao aprendizado.

Mas esse sistema tem ainda muitos problemas. Não conseguimos fazer a associação do que eu chamo de visão pedagógica com a visão da medida. No caso de leitura, por exemplo, eu gostaria de, antes de ir a campo com um teste, ter a segurança de que esse teste foi construído a partir de um modelo teórico sobre o que é a leitura desejável para alunos do Ensino Fundamental e de que esse modelo foi legitimado socialmente. Para ser mais claro: estou dizendo que nós, como povo, como Nação, temos de ter uma definição clara do que é estar alfabetizado, do que um adolescente de 11 anos deve ser capaz de ler. Penso que essas definições não devem ser deixadas a cargo só dos especialistas, são responsabilidade da sociedade.

A ideia da medida como verificação de um direito ainda não está completamente aceita nem implementada. Para isso, falta ainda estabelecer bases mais sólidas para a produção da medida, o que exige pesquisas e consensos que ainda não foram criados.

CADERNOS CENPEC: ESSA SERIA, POR EXEMPLO, UMA DAS RAZÕES PARA O MEC NÃO COLOCAR NO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) UMA ESCALA QUE TRADUZA OS RESULTADOS EM NÍVEIS DE ADEQUAÇÃO PARA O QUE É ESPERADO EM CADA SÉRIE, COMO ACONTECE, POR EXEMPLO, NO SARESP (SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO)?

CHICO SOARES: Não só no Ideb, porém mais seriamente no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). O Enem hoje é um exame que tem um grande impacto na Educação Básica, mais do que a Prova Brasil, mas não existe uma tradução pedagógica dos seus resultados. Na Prova Brasil tem-se um pouco disso, começou-se a fazer. No Enem, isso sequer começou. Ou seja, existe uma medida muito influente que não tem uma expressão pedagógica. Assim sendo, estou dizendo que a medida produzida não é sólida o suficiente para que se possam tomar decisões, baseadas nessa medida, de avaliação e de políticas públicas. Temos sim uma medida cujo único uso é para a seleção. É um desperdício tanto dinheiro usado sem que haja um impacto pedagógico.

CADERNOS CENPEC: O QUE NÓS MEDIMOS HOJE?

CHICO SOARES: Na Prova Brasil, medimos compreensão leitora e matemática, com definições restritas. Temos uma reflexão ainda incompleta sobre o que é medido. Um exemplo ilustra minha ideia. Quando o País tinha inflação, havia muita discussão sobre o que é a inflação, sobre como medi-la. Isso levou a trabalhos de pesquisa sobre o orçamento familiar, que descreveram o que as famílias consumiam e em qual proporção. Esses trabalhos acabaram produzindo uma descrição sólida e socialmente legitimada do consumo das famílias. Não temos, ainda, o equivalente em leitura e em matemática. Os sistemas de avaliação saíram na frente, com o *glamour* próprio deles, e assim medem hoje algo cujas bases ainda não são nem completamente sólidas, nem legitimadas o suficiente.

CADERNOS CENPEC: NÓS CORREMOS O RISCO, ENTÃO, DE ESTARMOS FALANDO DE NÚMEROS SEM SABER O QUE ELES REPRESENTAM?

CHICO SOARES: Acho que já não é risco, mas parte da realidade. É como se esses números educacionais, principalmente nos últimos anos, principalmente agora com o Enem, tivessem ganhado vida própria. Quando há a publicação da nota média da escola no Enem, não há tanto interesse em saber, pedagogicamente, o que aquilo significa. Toda a ênfase é colocada em comparar escolas, mesmo que tenham diferença de desempenho muito pequena. Com a Prova Brasil ocorre o mesmo, ainda que em escala menor.

CADERNOS CENPEC: VOCÊ ABORDOU ATÉ AQUI A QUESTÃO DA MEDIDA. E QUANTO À AVALIAÇÃO?

CHICO SOARES: Assumindo que tivéssemos resolvido a questão da medida, que estivéssemos medindo bem, seria natural que refletíssemos sobre a

avaliação. A professora Magda Soares, da Faculdade de Educação da UFMG, que é nossa colega em Belo Horizonte, nossa mentora, tem uma formulação que muito me inspira. Ela fala que a avaliação da aprendizagem é a avaliação do aprendizado do aluno pelo seu professor; já a avaliação externa, a do Saeb, por exemplo, é a avaliação do ensino e seu objetivo é verificar se a criança aprendeu o que deveria ter aprendido. Pode perfeitamente acontecer de a criança aprender exatamente tudo o que a professora ensinou, mas a professora, por exemplo, estava se restringindo a um determinado gênero de texto, ou a uma dificuldade de produção escrita mais localizada. Então, é preciso vir alguém de fora, com a ideia do bem público, e dizer que a criança tem de ler outros tipos de texto mais complexos, por exemplo. Isso seria feito por essa avaliação externa, a avaliação do ensino, do que é oferecido para a criança. Mas deveria existir uma reflexão interna à escola sobre os resultados dessa avaliação externa. Ou seja, uma vez aceita essa avaliação, é preciso que a professora pense no que está fazendo de bom, porque os resultados foram bons, ou no que está fazendo de ruim, se os resultados de aprendizado foram ruins. Isso é feito raramente, ainda.

Não estou seguro de que o Brasil tenha, de fato, um sistema de avaliação da Educação Básica. Existe pouca reflexão gerencial e pedagógica, inclusive no nível macro. O fato de que se foram necessários quase dois anos para que os microdados da Prova Brasil de 2009 fossem publicados corrobora essa afirmativa. É claro que se tivéssemos um sistema focado na reflexão, a demanda pela divulgação seria muito forte e não demoraria tanto tempo para que esses dados fossem tornados disponíveis. Como a reflexão sobre os resultados de aprendizado coletados nas avaliações não faz parte da rotina, os dados puderam demorar tanto para serem divulgados sem que isso tenha incomodado muito.

Há outra coisa: como vocês falaram, há certa reificação dos números, que começam a ser utilizados para outras finalidades, antes dessa finalidade maior, que seria a reflexão sobre as opções pedagógicas e administrativas da escola.

CADERNOS CENPEC: MUITAS VEZES, AS CRÍTICAS MAIS FERRENHAS ÀS POLÍTICAS DE PREMIAÇÃO E BONIFICAÇÃO COLOCAM NO MESMO PACOTE TODO O SISTEMA DE AVALIAÇÃO E O CRITICAM DE MODO A NEGAR SUA LEGITIMIDADE... HÁ AINDA EDUCADORES QUE DIZEM QUE ESSAS AVALIAÇÕES EXTERNAS RETIRAM A AUTONOMIA E O PODER DO PROFESSOR DE AVALIAR OS ALUNOS.

CHICO SOARES: Você coloca um ponto muito importante que precisa vir para o debate. Não somos nós, de fora das escolas, que vamos definir o que é certo ou o que é errado. Isso deve ser feito pelas escolas e redes a partir da análise pedagógica e gerencial dos dados obtidos. No entanto, as avaliações têm uma função de transparência cidadã. A sociedade tem direito de conhecer como está o trabalho educativo das suas escolas. Eu tenho dificuldade de entender como alguém possa dizer que a verificação do direito não é legítima. Também considero equivocada o raciocínio segundo o qual, já que há um mau uso, ou um uso indevido, a informação não deva ser gerada.

A ideia da transparência e da informação para a cidadania é essencial em uma democracia. Por um acidente, encontrei recentemente um estudo que a ANS (Agência Nacional de Saúde) faz sobre os planos de saúde. Ela considera três grandes critérios: a qualidade do atendimento, a saúde financeira e os esforços de prevenção. Com base nesses critérios, divulga dados sobre como os diferentes planos atendem essas dimensões. Com isso, a ANS oferece uma informação importante, instrumenta a cidadania para o uso de uma informação, para uma boa escolha em suas decisões. A avaliação educacional faz algo semelhante com as escolas. Mas isso não é entendido da mesma maneira.

CADERNOS CENPEC: QUAIS SERIAM AS CONDIÇÕES PARA QUE SE POSSA LIBERTAR A AVALIAÇÃO DESSES MAUS USOS E FAZER DELA EFETIVAMENTE UM INSTRUMENTO DE VERIFICAÇÃO DE DIREITO?

CHICO SOARES: Quando eu digo que ela tem de ter dimensão de verificação do direito, não significa que a avaliação deva ter apenas essa dimensão. No meu pensamento, um sistema de verificação do aprendizado deve existir independentemente de ser apropriado pela pedagogia ou não. No entanto, esse sistema é caro demais para não ser utilizado para a transformação da pedagogia usada nas escolas. Idealmente, essa função pedagógica deveria ser colocada, já no seu desenho, no planejamento das avaliações. Isso não foi feito. Por exemplo, no caso de leitura, trabalhamos com vinte expectativas, chamadas descritores. É muito pouco. Não é possível orientar um professor no concreto da sala de aula, ao longo de quatro anos, na realidade ao longo de doze anos, porque os descritores são quase iguais para toda a Educação Básica, utilizando somente essas vinte especificações. Precisamos ter uma especificação mais clara do que cada criança precisa aprender. Não sei se haveria necessidade de uma especificação por ano escolar ou por ciclo. Eu me prenderia mais na clareza, de tal maneira que, quando o resultado ou a

medida viesse, eu pudesse interpretá-lo de forma clara e útil. A realização dessa atividade está colocada no Plano Nacional de Educação sob o nome de expectativas de aprendizagem, ou direitos de aprendizagem, como passaram a ser denominadas recentemente nos documentos do MEC.

A resistência às avaliações tem a sua razão de ser na medida em que o uso para a reflexão pedagógica foi dificultado estruturalmente. No fundo, essa é uma discussão curricular; é preciso explicitar o currículo. Uma comparação com a medicina ajuda no entendimento. O médico aprende os procedimentos de tratamento das doenças a que vai se dedicar. Incorpora o que já foi sistematizado. Nós não sistematizamos procedimentos pedagógicos na educação pública. É preciso conceder que isso é mais difícil na educação, mas alguma sistematização tem de ocorrer. O sistema de avaliação deveria ajudar nesse processo.

Temos problemas na medida, problemas na avaliação e, naturalmente, problemas nas políticas. Há uma corrida muito rápida para transformar esses números, que são números informativos, mas limitados, e essas avaliações, que são ainda mais limitadas, em políticas públicas. Nessas circunstâncias, é difícil imaginar que aquela informação obtida nas avaliações externas de aprendizagem vão produzir indicações precisas para políticas educacionais.

Temos também problemas de coordenação entre os entes federados. Só para concretizar isso: vimos no ano passado, em Belo Horizonte, as crianças das escolas municipais serem avaliadas pelo mesmo critério três vezes. A Prefeitura faz uma avaliação, o Estado faz outra e o Governo Federal, outra. Todos utilizando as mesmas definições. Isso não faz sentido algum.

CADERNOS CENPEC: AS AVALIAÇÕES SE CONVERTERAM ELAS MESMAS EM POLÍTICAS...

CHICO SOARES: Exatamente. Como elas mesmas se tornaram políticas, eu acho, então, que temos de nos perguntar se essa política está produzindo os resultados esperados ou não. Ou seja, avaliar as avaliações. Mas insisto: tudo isso não deveria nos levar de volta ao tempo em que não tínhamos essa preocupação com o registro do aprendizado dos alunos e podíamos dizer que nosso projeto educacional era bom, pois assim o avaliávamos.

CADERNOS CENPEC: EM SÍNTESE, POR QUE AS AVALIAÇÕES SÃO IMPORTANTES?

CHICO SOARES: Elas são importantes, antes de tudo, por possibilitarem o registro e a divulgação do aprendizado do aluno. Costumo dizer que o aluno

tem o direito de ser avaliado pelo professor, porque só assim suas fragilidades vão aparecer. E a mesma coisa vale para a escola: ela deve ter o direito de ver seus resultados, pois só assim a qualidade ou a limitação do seu ensino e a do seu projeto pedagógico poderá aparecer.

CADERNOS CENPEC: NÓS PASSAMOS DE UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO AMOSTRAL PARA UM SISTEMA CENSITÁRIO, NO CASO DO IDEB E, AGORA, NO CASO DA PROVINHA BRASIL. COMO VOCÊ AVALIA ESSA PASSAGEM? HÁ GANHOS?

CHICO SOARES: A questão de a avaliação ser ou amostral ou censitária é, inicialmente, uma questão apenas de unidade de análise. A avaliação amostral, implementada no Saeb, dava informações sobre os sistemas estaduais de ensino. Isso cumpriu uma função, mas não a de instrumentalizar as escolas, onde o aprendizado ocorre de fato. Nenhuma escola se via representada naqueles dados. A avaliação dizia que o ensino no estado não estava tão bom, que as crianças não estavam aprendendo, mas nenhuma escola concreta entendia que precisava mudar suas práticas. Mas as diferenças de aprendizado entre esse e aquele estado, apontadas pelo Saeb, eram diferenças reais, que pediam uma explicação.

Esses dados permitiram, ainda, a consideração de questões importantes que não puderam ser tratadas anteriormente, como, por exemplo, a equidade educacional. Ou seja, o sistema amostral teve muitos méritos não apreciados por alguns críticos que diziam que a única coisa feita foi hierarquizar os sistemas educacionais de Educação Básica dos diferentes estados.

Embora as avaliações amostrais tenham produzido informações úteis, a sociedade brasileira entendeu que, para dar um salto educacional, era preciso produzir informações específicas por escola. A mudança para o formato censitário se deu apoiada por dois grupos que, usualmente, não se entendem sobre questões educacionais. Apoiou a decisão um grupo que pensa que os resultados de avaliação devem ser usados para processos de responsabilização das escolas e prestação de contas, posição mais frequentemente encontrada entre os economistas da educação. E também a apoiou o grupo de pesquisadores que acredita que as escolas são muito singulares e, assim, somente olhares específicos têm validade pedagógica, estes mais associados com as Faculdades de Educação.

CADERNOS CENPEC: UMA RARA CONVERGÊNCIA...

CHICO SOARES: Uma rara convergência gerou a Prova Brasil, que, portanto, quase não foi questionada. As discordâncias só vão aparecer depois da criação

do Ideb. Entretanto, algumas decisões nesse processo nunca receberam o escrutínio devido. Entendo que toda política pública deve ser escrutinada por todos que serão por ela afetados. Os testes amostrais do Saeb tinham uma maior cobertura das competências avaliadas, pois eram constituídos de 150 a 160 questões ou itens. Com tantos itens, era possível contemplar as muitas nuances de cada competência e, portanto, ter um diagnóstico mais fino do ensino oferecido. Com a avaliação censitária, houve a redução para 70 ou 90 itens e não sabemos qual é a cobertura que hoje se tem em relação à que se tinha. Eu não estou sugerindo que temos um problema de cobertura, mas estou afirmando que isso não foi objeto de escrutínio. A profusão de dados domina hoje o debate em torno da Prova Brasil, em vez de seu possível impacto no ensino.

Sou simpático à proposta de organização da avaliação censitária presente no primeiro Plano Nacional de Educação. Naquela perspectiva, não seria função do Governo Federal fazer a avaliação de cada escola pública do País, já que não pode agir sobre elas. Sua função seria criar o critério que definiria o que deveria ser aprendido, dando consequência ao artigo 210 da Constituição que diz que há um conjunto de conhecimentos que todos devem aprender. Além disso, seria sua função criar a métrica, a escala de medida. A testagem dos alunos poderia acontecer com a mesma tecnologia, a mesma escala, mas sob a responsabilidade de cada estado, em parcerias com seus municípios.

CADERNOS CENPEC: ISSO NÃO GERARIA PROBLEMAS, TALVEZ? SERIA A TRANSFERÊNCIA DA MESMA PROVA PARA CADA ESTADO APLICAR OU CADA UM TERIA O SEU SISTEMA?

CHICO SOARES: A solução para isso é muito fácil. O Governo Federal faria as provas, pois é possível fazer muitas provas, todas equivalentes. Esse é um problema tecnicamente resolvido, apesar de exigir coordenação. Essa coordenação é, no entanto, menos complicada do que o acompanhamento da logística de aplicação da Prova Brasil em todos os estados da Federação.

CADERNOS CENPEC: O GOVERNO FEDERAL FARIA A PROVA E OS ESTADOS SERIAM RESPONSÁVEIS PELA APLICAÇÃO. E OS CUSTOS?

CHICO SOARES: O Governo Federal poderia transferir parte dos recursos que gasta atualmente. No Brasil, é mais usual pensar soluções na direção da uniformidade. Uma amiga disse ontem que o Brasil tem saudade do Império e da escravidão. O País continua sonhando com centralização e naturalizando desigualdades. A centralização é uma ideia muito ruim na avaliação. Eu

preferiria um sistema em que o dado produzido fosse mais utilizado e mais refletido a um sistema com muitas qualidades técnicas, produzindo números pouco utilizados.

CADERNOS CENPEC: VOCÊ PENSA QUE O DIREITO À APRENDIZAGEM DEVE SER O MESMO, QUE QUALQUER CRIANÇA, EM QUALQUER LUGAR DO BRASIL, DEVERIA TER ALGUNS CONHECIMENTOS QUE FORAM DEFINIDOS PELA SOCIEDADE DIREITOS DE TODOS. SABE-SE, NO ENTANTO, QUE AS CONDIÇÕES PARA AQUISIÇÃO DESSES DIREITOS VARIAM, POR EXEMPLO, EM FUNÇÃO DO *background* FAMILIAR. ESSA CONSTATAÇÃO JUSTIFICA QUE SEJAM FEITAS MEDIDAS QUE LEVEM EM CONTA ESSAS DIFERENÇAS DE PARTIDA PARA SE AVALIAR O SISTEMA EDUCACIONAL. ISSO É IMPORTANTE, MAS NÃO RESOLVE A QUESTÃO DA DESIGUALDADE. EM SUMA, COMO É POSSÍVEL, AO SE AVALIAR O SISTEMA EDUCACIONAL, LEVAR EM CONTA AS DIFERENÇAS DA PARTIDA, DE ORIGEM, E, AO MESMO TEMPO, AVALIAR O DIREITO E VER SE A MEDIDA DA APRENDIZAGEM, QUE DEVE SER VÁLIDA PARA TODOS, EFETIVAMENTE ESTÁ ASSEGURADA?

CHICO SOARES: Quando digo deve haver uma expectativa de aprendizagem para cada capacidade, contemplada nos testes atualmente apenas para leitura e matemática, não espero que todos alunos tenham o mesmo domínio de cada uma delas. O que se pretende é que as variações naturais e esperadas se deem em níveis que permitam às pessoas funcionarem em sociedade naquelas atividades para as quais a capacidade é importante. Essa é uma ideia nem sempre entendida ou claramente formulada. Às vezes vemos defesa da proposta de que todos devem sair da escola com o mesmo desempenho. Isso é impossível. O objetivo deve ser que a grande maioria das crianças, ao fim de sua escolarização, tenha desempenho acima de um patamar julgado adequado. Deve existir também um grupo de crianças e de jovens que sejam excelentes na capacidade medida. Dificilmente uma mesma pessoa será excelente em várias competências, a não ser os pouquíssimos geniais. Mas o País precisa de alunos excelentes em Física, em Química, nas Artes, nos Esportes, etc.

A variação é importante e necessária. Porém, hoje temos uma variação de carta marcada. Os baixos desempenhos, os que estão sempre na parte de baixo da distribuição, tem cor, sexo, origem social. Isso não é desejável. Principalmente porque estamos falando de Educação Básica e, portanto, falamos de algo que todos devem ter por direito.

Sabemos que essa situação não é a única possível, pois temos muitos exemplos de grandes sucessos na alfabetização em situações sociais as mais

diferentes possíveis. Ou seja, possível é! Então, podemos, com os recursos e conhecimentos pedagógicos que temos, produzir mais aprendizado para mais crianças. Entretanto, temos de ter muita clareza de que a criança que traz pouco de casa exige mais recursos escolares. A sociedade tem de estar ciente de que a exclusão social criada no início da vida gera custos extras para ser superada na escola. Gera mais necessidades. Paradoxalmente, o sistema educacional tem feito o contrário: a criança que traz menos de casa é colocada em escolas que tem menos. Nessas circunstâncias, fica difícil superar as dificuldades.

CADERNOS CENPEC: MAS É NECESSÁRIO TER ALGUNS PATAMARES UNIVERSALIZADOS, A ALFABETIZAÇÃO ATÉ OS SETE ANOS, POR EXEMPLO...

CHICO SOARES: Vamos usar a alfabetização para tratar desse tema. Como as pessoas são diferentes, não haverá um resultado único para todas as crianças. Quando se diz que crianças devem estar alfabetizadas aos sete anos, deve-se entender que as crianças não só tiveram oportunidades adequadas de alfabetização, como também conseguem ler acima de um patamar de proficiência estabelecido, ao se construir a escala de medida da alfabetização. Não se deve ter medo da variação, mas sim medo de deixar alguma criança para trás, ou seja, não dar a todas acesso a essa capacidade essencial. No entanto, existem casos que, frequentemente por deficiências físicas, tornam extremamente difícil a alfabetização até o patamar desejado. Mas é sempre importante lembrar que essa condição não tira o direito à educação dessas crianças. O atendimento do direito delas, entretanto, é mais difícil e custoso. Exige estruturas especiais tanto pedagógicas como de pessoal.

CADERNOS CENPEC: VOCÊ ACHA POSSÍVEL INCLUIR A IDEIA DA EQUIDADE NA AVALIAÇÃO?

CHICO SOARES: O conceito de equidade é um dos mais difíceis de serem entendidos, pois só pode ser tratado em coletivos de pessoas. Dois alunos podem ter desempenhos diferentes como resultado das variações naturais e esperadas em sociedades humanas. Mas, idealmente, em uma sociedade educacionalmente equitativa, se analisarmos sem identificação as curvas de aprendizado de alunos de grupos sociais diferentes, não deve ser possível identificar a curva de cada grupo. Ou seja, em um sistema educacional justo, existe variação, mas a variação é a mesma para os diferentes grupos sociais, criados a partir de classificações sociodemográficas. Por exemplo, a distribuição de desempenho deveria ser a mesma tanto entre as crianças que nasceram no sul, como entre as que nasceram no norte. Em ambas devemos

observar, nas mesmas proporções, excelência, resultados medianos e resultados ruins.

CADERNOS CENPEC: VAMOS FALAR DO IDEB? EM CERTA OCASIÃO, VOCÊ AFIRMOU QUE ELE É UM INDICADOR DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO CARO.

CHICO SOARES: Eu não sou poeta, mas me permito algumas licenças, às vezes *[risos]*. Como eu disse antes, eu gostaria que todas as decisões relativas às avaliações educacionais passassem por completo escrutínio público. Você acabou de chamar a atenção para o fato de que a avaliação é uma política e, portanto, deve ser avaliada. O que ocorreu, no caso dos indicadores, é que eles foram pouco escrutinados. Entre a proposição e o uso intensivo, tivemos pouca discussão, inclusive técnica. Longe de mim dizer que o Ideb não tem importância, que as suas imperfeições impedem sua utilidade. De jeito nenhum. Mas ele não precisava ter algumas de suas limitações. Do modo como está feito, reproduz de uma maneira muito forte as condições socioeconômicas dos alunos. Por quê? Porque se sabe que aquilo que o aluno traz de casa facilita ou dificulta o aprendizado. Como o Ideb mistura essas duas coisas – a escola e a família – não é, portanto, uma medida pura da eficácia da escola para atender seus alunos.

Se sairmos do Ideb e formos para o Enem, talvez seja possível entender minha posição de uma forma mais clara. Quando a média do desempenho dos alunos das escolas é publicada, a sociedade não tem dificuldade alguma de entender os resultados. Ninguém se surpreende ao ponto de dizer que alguma coisa está errada. São os “suspeitos habituais” nos lugares habituais. Estão nos primeiros lugares, com as melhores médias, as escolas que selecionam seus alunos pelo nível socioeconômico ou que fazem admissão através de exames de alta competitividade. Ninguém tem dificuldade com a hierarquização resultante. As propagandas intensivas vão insistir, sem convencer, que os resultados são da escola e não dos alunos.

O mesmo vale para pensar o Ideb. Hoje, usar o Ideb para hierarquizar os municípios é ruim, porque há uma grande diversidade de projetos educacionais e muitos estão produzindo um bom aprendizado com as crianças que têm. Não perceber que há transformações relevantes em situações onde os resultados finais ainda não são suficientemente bons é muito ruim. É jogar fora um número útil.

CADERNOS CENPEC: ENTÃO AS AVALIAÇÕES PRECISARIAM INCLUIR ALGUNS ELEMENTOS QUE PERMITISSEM VER COM MAIS CLAREZA, COMO VOCÊ DIZ, O QUE O

ALUNO TRAZ DE CASA E O QUE A ESCOLA FORNECE?

CHICO SOARES: Isso, perfeito. E aí eu quero sublinhar a palavra “avaliação” e não a palavra “medida”, porque isso é muito confundido. Não vejo nada de errado em medir e constatar que essa pessoa se saiu melhor que aquela. Outra coisa é tentar explicar essa diferença de desempenho sem trazer os elementos sociais. Mas o fato de eu explicar o desempenho pelas várias características escolares ou sociais não pode ser uma desculpa. Quer dizer, o fato de se ter uma boa justificativa para o não aprendizado não nos liberta da necessidade de irmos buscar a boa pedagogia para que aquela criança concreta tenha o aprendizado a que tem direito. Eu parto sempre da ideia do direito e isso me leva a buscar saber qual é o arranjo escolar que vai permitir a essa criança concreta aprender, inclusive as crianças que tiveram experiências de exclusão social.

Para mim, no fundo, a criança não aprende por um problema de estratégia educacional, por uma falha escolar, pedagógica. Não aprende porque não descobrimos ainda a maneira de ensinar para aquela criança. A explicação através de estruturas sociais tem utilidade limitada, precisa ser seguida pela busca da solução pedagógica.

Para tentar ser mais claro, vou usar como metáfora a medicina. A medicina tem um consenso chamado de CID (Código Internacional de Doenças). Ao longo dos anos, as doenças foram sendo classificadas de formas extremamente específicas. O câncer não é um – são cânceres – e são dezenas e, quiçá, centenas. Com essa classificação os profissionais têm uma referência para identificar a doença que acomete uma pessoa e logo desenvolver o tratamento que deve ser usado.

Precisamos de algo parecido na pedagogia. Uma linguagem que nos permita perceber as dificuldades específicas dos alunos reais e formas de superá-las. Não conseguimos fazer isso ainda. No entanto, existem nas escolas reais projetos pedagógicos inovadores ou bem implementados que têm conseguido essa façanha. Entretanto, diferentemente da medicina, essas experiências não estão sistematizadas. Nesse sentido, sou otimista; a avaliação educacional está viabilizando também esse tipo de reflexão. Em suma, a explicação que prioriza as condições sociais associadas ao não-aprendizado é provisória e precisa ser substituída por esta questão: como reorganizar o pedagógico para que a aprendizagem aconteça?

CADERNOS CENPEC: SEM ESSAS EXPLICAÇÕES É MUITO DIFÍCIL SABER O QUANTO A ESCOLA ESTÁ CONTRIBUINDO EFETIVAMENTE OU NÃO PARA O DESEMPENHO DO

ALUNO. COMO É QUE VOCÊ VÊ ESSAS POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO FORTE DA ESCOLA E DE BONIFICAÇÃO QUE ALGUNS ESTADOS E MUNICÍPIOS TÊM ADOTADO?

CHICO SOARES: Primeiramente, por uma questão de transparência, devo dizer que fiz um estudo para a introdução de bônus no sistema da prefeitura de São Paulo.

Para mim, é importante que um sistema de bônus se baseie nas diferenças de aprendizado dos alunos, depois de retiradas as influências das características sociodemográficas, que cristalizam experiências sociais e escolares anteriores. Sabemos que essas diferenças explicam grande parte das diferenças observadas. Se não forem consideradas, o bônus será atribuído aos profissionais das escolas que atendem a alunos de melhor perfil socioeconômico.

Esse tipo de análise mostra que, em uma cidade como São Paulo, que tem mais de 500 escolas municipais, existem escolas muito diferentes em termos de atendimento de seus alunos, como reflexo de suas rotinas e práticas pedagógicas. Essa é uma informação que o debate educacional precisa utilizar. Eu não posso me dar ao luxo de descartar uma informação tão preciosa.

É importante ressaltar que, na minha formulação, bonificação não é salário. São questões diferentes, que devem ser pensadas com hipóteses diferentes. O bônus é para a constatação do bom resultado inesperado e sua celebração. Acho bom e justo que bons resultados, que podem ser associados aos esforços das equipes escolares, sejam conhecidos e celebrados. O bônus é uma forma de se fazer isso.

Um bom exemplo vem do Espírito Santo, um estado pequeno e que não está nas manchetes. Lá, primeiramente, negociou-se o salário e, depois disso, implantou-se o bônus, aceitando-se a ideia de que quem está fazendo melhor e em condições mais adversas merece ser recompensado. Eu participei da elaboração dessa política do Espírito Santo.

CADERNOS CENPEC: É UM SISTEMA PARECIDO COM O DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO?

CHICO SOARES: É. Só que o do município de São Paulo tem dados mais completos e que permitiram a consideração de outras dimensões. A explicação é um pouco técnica. Quando analisamos o aprendizado dos alunos de uma escola, deveríamos saber onde a escola estava no período anterior e onde ela está hoje. Ou seja, sua trajetória deve ser considerada. Uma coisa é a escola estar muito bem e depois cair um pouquinho, queda essa que provavelmente

significaria uma mera flutuação relativa às características da coorte de alunos. Outra coisa é ela estar muito abaixo e ter crescido, algo que deve ser comemorado. Mas há outras possibilidades. Por exemplo, uma escola estar muito abaixo e não melhorar nada. O que se espera da escola que está abaixo é que ela melhore. Se ela está no alto, o que significa que seus alunos estão aprendendo, esperamos que ela não caia. Essas dimensões foram consideradas no modelo que uso para desenhar as minhas recomendações para a prefeitura de São Paulo.

Sou completamente favorável a que os dados de eficácia escolar sejam utilizados. Isso, entretanto, leva o debate educacional a sair do espaço pedagógico para, de modo absolutamente legítimo, ir para o espaço do embate das forças políticas. Claro que o sindicato não vai apoiar que um projeto pedagógico de uma escola seja distinguido de outro, porque, na sua visão, legítima e necessária, não se deve fazer distinções entre escolas. Mas a visão do sindicato não é a única que precisa ser considerada no debate para escolha de políticas públicas. É muito salutar conhecer as diferenças que surgiram pelas opções pedagógicas e gerenciais tomadas nas diferentes escolas.

CADERNOS CENPEC: AGORA UMA PERGUNTA UM POUCO MAIS TÉCNICA SOBRE O IDEB. VOCÊ COSTUMA DIZER QUE, PARA PODERMOS TER UM OLHAR PARA A EQUIDADE, OS INDICADORES DEVERIAM CONSIDERAR DADOS DOS ALUNOS. ESSA SERIA UMA FRAGILIDADE DO IDEB, PORQUE SE BASEIA NA MÉDIA DA ESCOLA. ESCOLAS COM DESEMPENHOS MÉDIOS DE APRENDIZAGEM PODEM SER MUITO DIFERENTES NA FORMA COMO OS RESULTADOS DOS ALUNOS SE DISTRIBUEM, NÃO?

CHICO SOARES: Os estatísticos, meus pares de formação, adoram a média... e também o desvio padrão... *[risos]*. Mas eu aprendi que a média é, com frequência, uma má escolha metodológica para descrever dados de desempenho educacional. Quando fazemos análises usando a média, estamos assumindo que a realidade, vista através de um aluno típico, um aluno médio, é a mesma realidade que seria vista se todos os alunos fossem considerados. Com frequência essa hipótese não é razoável. Pensar com os dados individuais dos alunos e não com uma média faz muita diferença do ponto de vista de política. Afinal, os direitos de aprendizagem são individuais. O atendimento do direito de uma pessoa não informa nada sobre o atendimento do direito de outros. Além disso, o uso da média pode legitimar o uso pelas escolas de estratégias pouco equitativas. Quer dizer, a média tem dentro de si uma dimensão de exclusão, porque pode crescer com o resultado de poucos. Esse é um problema sério.

CADERNOS CENPEC: É NO ENSINO MÉDIO?

CHICO SOARES: No Ensino Médio esse tema é mais discutido. A divulgação do Enem nesse último ano já usou categorias de participação das escolas. Elas foram comparadas com outras com o mesmo nível de participação dos alunos. Melhor seria se fossem divulgados percentuais de alunos em, por exemplo, quatro níveis de desempenho. Isto daria uma melhor visão da variação de resultados dentro de cada escola. Além disso, seria também muito bem-vindo mostrar os resultados por escolas agrupadas em níveis socioeconômicos. Afinal, é a diferença entre os alunados que mais explica as diferenças de desempenho. O Instituto Unibanco financiou um trabalho de nosso grupo de pesquisa, o Game, (Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, da Faculdade de Educação da UFMG) que viabiliza essa abordagem. Temos o nível socioeconômico de todas as escolas que já participaram da Prova Brasil e do Enem com mais de 15 alunos.

CADERNOS CENPEC: VOCÊ FALOU QUE A SUA ABORDAGEM É PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, MAS AS PESSOAS, NO CAMPO EDUCACIONAL, QUANDO OUVEM FALAR EM NÚMERO, MENSURAÇÃO, MEDIDA, TENDEM, COM CERTA FREQUÊNCIA, A ASSOCIAR ESSA PERSPECTIVA COM UMA ABORDAGEM ECONOMICISTA DA EDUCAÇÃO. COMO É QUE VOCÊ VÊ ISSO?

CHICO SOARES: Existem diferentes modelos teóricos para se estudar a educação. Os economistas usam o modelo teórico do Capital Humano, que coloca uma finalidade econômica no aprendizado. Eu não estou preocupado, quando penso a Educação Básica, em como cada estudante usará o conhecimento adquirido. Apesar disso, assim como os colegas que têm uma preocupação central com o impacto econômico, defendo que precisamos verificar o aprendizado, medi-lo, verificar as associações com as estruturas escolares e sociais para o desenho de políticas mais efetivas. Assim, nossas diferenças teóricas não impedem o diálogo e a reflexão conjunta. Claro que há certo estranhamento quando estamos em ambientes que valorizam apenas outros modelos. Mas esse confronto de modelos e a cooperação na análise dos dados constituem a essência do debate educacional.

Há, porém, algumas ênfases conceituais que dificultam, de fato, o debate. Por exemplo, o contraponto entre resultados e processos chega às vezes a impedir a cooperação. Minha solução para esse aparente conflito foi construída a partir de uma reflexão filosófica do Amartya Sen, economista e filósofo. No seu último livro, *A ideia de justiça*, ele traz uma reflexão preciosa. Ele expande a ideia do resultado em um conceito que ele chama em inglês

de *comprehensive result* – resultado abrangente, que inclui processos - em contraponto à ideia de *culmination result* – resultado final -. Ou seja, ele qualifica o resultado, mas sem abandonar a ideia da importância de os processos produzirem resultados. Em educação, reiterando minha visão, não considerar resultados de aprendizado é optar por não verificar o direito. No entanto, a escola tem funções além das que são verificadas nas atuais avaliações. Devem ser considerados muitos outros aprendizados, a aquisição de valores democráticos e republicanos, por exemplo, e também as condições escolares e sociais nas quais os aprendizados se dão. Quer dizer, os processos são fundamentais na medida em que viabilizam a ocorrência do aprendizado. Essas duas dimensões – processos e aprendizados – precisam estar harmonizadas. Não se pode colocar uma contra a outra, o resultado contra o processo. No Brasil, o debate educacional frequentemente é dificultado por isso.

No entanto, aos poucos esse quadro vai se transformando. Temos uma experiência muito interessante na UFMG. Eu e a professora Maria Teresa Gonzaga Alves oferecemos uma disciplina optativa sobre avaliação dos sistemas educacionais. Já estamos no quarto semestre e temos tido uma turma de 40 alunos em todos os semestres. Ou seja, quase todos os alunos do curso de Pedagogia da UFMG dos últimos dois anos optaram por cursá-la. Como a imprensa fala sistematicamente de indicadores, as alunas de Pedagogia querem aprender para entender e participar da discussão e também, penso, para ter mais possibilidades de inserção profissional.

É preciso reconhecer, contudo, que o sistema de avaliação tomou decisões que dificultaram a percepção de sua relevância. Os números produzidos passaram, como disse antes, a ter vida própria, quando deviam ter sempre uma expressão escolar, pedagógica. Há muita mistificação, como a que cerca a TRI (Teoria da Resposta ao Item). Tudo isso gera justificadas e compreensíveis rejeições.

CADERNOS CENPEC: MAS, AINDA QUE AS MEDIDAS NÃO TIVESSEM OS PROBLEMAS QUE TÊM HOJE, PARECE HAVER UMA LACUNA MUITO GRANDE EM TERMOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA QUE AS ESCOLAS POSSAM DE FATO SE APROPRIAR DESSES DADOS.

CHICO SOARES: A necessidade, o uso e o entendimento das medidas educacionais precisam entrar no dia-a-dia do fazer pedagógico. Nas minhas palestras, eu costumo dar o exemplo do Índice de Massa Corporal, o IMC. Ele não existia anos atrás e hoje está incorporado na discussão da

prevenção de doenças. E seu cálculo envolve uma raiz quadrada! Ou seja, o IMC é um conceito bem complicado, mas ninguém deixa de usá-lo por isso. Foi incorporado, pois seu significado foi compreendido. Em relação às orientações mais gerais, acho que, com ou sem números, existem pessoas que pensam o sistema de educação com uma visão de inclusão e outras com uma visão de segmentação. Como os que enfatizam a segmentação usam muito a hierarquização de alunos, escolas e sistemas, facilitada pelos números, a utilidade dos números para a visão mais inclusiva da educação frequentemente não é percebida. Mas essa não é exatamente a minha visão. Ou seja, precisamos que a formação inicial dos professores contemple a realidade retratada nos resultados das avaliações.

CADERNOS CENPEC: COMEÇAMOS NOSSA CONVERSA FALANDO DA CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE ESTUDOS SOBRE A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO PAÍS. VOLTANDO A ESSE PONTO, VOCÊ SENTE QUE AINDA HÁ UMA GRANDE POLARIZAÇÃO QUE, ARTIFICIALMENTE, DIVIDE QUANTITIVISTAS E QUALITIVISTAS? DE LADO A LADO, NÃO RARO A ACUSAÇÃO É A MESMA E HÁ EVENTOS DE DESQUALIFICAÇÃO DOS GRUPOS DE PESQUISADORES; HÁ ACUSAÇÕES DE QUE O DOMÍNIO DE ATUAÇÃO DO OUTRO É IDEOLÓGICO. COMO ANDA ESSA POLARIZAÇÃO NO CAMPO DA PESQUISA EDUCACIONAL?

CHICO SOARES: Vou citar o Amartya Sen de novo. Em seu livro, ele volta a Adam Smith, mas não para trazer a tese da “mão invisível”. Ele retoma com o debate público, sintetizado pela metáfora do observador imparcial como forma de construção da boa política pública, que seria aquela que foi escrutinada em um debate que deve ter a participação das pessoas cujos interesses são tocados por aquela política.

Por isso, o debate educacional tem de incluir os professores, porque qualquer política pública irá afetá-los. É preciso contar também com a visão de todos os intelectuais orgânicos, retomando o conceito de Gramsci, dos diferentes grupos políticos organizados e interessados, os empresários, os movimentos sociais, os pais. Mas não temos conseguido – e isso não é exclusividade do Brasil – que esse debate aconteça de forma produtiva. Entre outras razões porque não há ainda um consenso sobre os objetivos, sobre os conceitos. Há muitas certezas e o “debate” existente é apenas uma apresentação das posições particulares.

Na minha atividade, enfrento muita incompreensão quando procuro mostrar que a questão da equidade só pode ser estudada depois da existência dos dados representativos de grandes coletivos de alunos. Uso metodologia

quantitativa e dados empíricos, pois isso é exigido pela minha questão básica de pesquisa, a equidade educacional. Assim, sempre procuro mostrar que os modelos de análise da qualidade devem incluir também a dimensão da equidade. Isso não é fácil, mesmo porque não tenho todas as respostas para as questões metodológicas que o problema da equidade me coloca. Mas consigo mostrar que o uso dos dados numéricos segue uma lógica conceitual e, nesse caso, de valores.

Então... Apolarização existe. Mas já há iniciativas que sinalizam outros tempos.

Fernando Haddad, ministro da Educação entre 2005 e 2012, deu um exemplo que precisa ser seguido. O ex-ministro tem uma formação acadêmica ampla: é graduado em Direito, mestre em Economia e doutor em Filosofia. Quando estive no Ministério, ouvia frequentemente, em âmbito privado ou através de auxiliares próximos, pessoas com posições muito diferentes em educação. Aliás, é difícil identificar alguém com reflexão relevante em educação que não tenha sido ouvido pelo ministro em algum momento. É claro que sua visão de economista influenciou mais na adoção de políticas. Seria ótimo que mais pessoas seguissem esse exemplo, pois construiríamos um debate educacional mais sólido, que resultaria em melhores políticas.

Outro exemplo relevante é o programa de bolsas da Fundação Lemman. Jovens com sólidas formações em economia e sociologia estão podendo se formar no exterior em ótimas universidades em políticas educacionais.

Resumindo: eu entendo os preconceitos, eles estão aí e não me perturbam muito, desde que consigamos conversar. No entanto, estamos conversando muito menos do que poderíamos, pois é muito mais confortável estar no interior do próprio grupo.

CADERNOS CENPEC: E NA UNIVERSIDADE, O DEBATE AVANÇA MAIS DO QUE NO CAMPO DA POLÍTICA PÚBLICA?

CHICO SOARES: Na área da educação, em relação à avaliação, a contribuição da Universidade poderia ser maior do que têm sido. É como se as políticas educacionais que aconteceram no Brasil depois da redemocratização tivessem caminhado mais rápido do que a produção acadêmica da universidade. O sistema de formação de professores, por exemplo, refletiu muito pouco as muitas informações geradas pelas avaliações. As fragilidades da instrução utilizada foram identificadas, mas isso não foi incorporado ao nosso sistema de formação. A pesquisa educacional necessária para tornar a medida mais relevante pedagogicamente, a avaliação mais útil e as políticas públicas mais

efetivas ainda não foi feita. E isso apesar de um pujante sistema de pós-graduação em Educação.

CADERNOS CENPEC: VOCÊ FALOU DO IMPACTO DAS AVALIAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO. ISTO NÃO ESTARIA RELACIONADO COM A AUSÊNCIA DE BASES SÓLIDAS PARA AS MEDIDAS?

CHICO SOARES: A avaliação deveria vir depois da definição de um currículo, mas no Brasil fizemos o contrário. Tanto o Saeb quanto a Prova Brasil vieram antes de uma especificação geral e compreensível do que as escolas deveriam ensinar. Isso é complicado porque as avaliações são muito objetivas. Vou me reportar ao Enem novamente. Existem especificações curriculares para o Ensino Médio que são pouco conhecidas fora do círculo daqueles que se dedicam ao estudo desse segmento da educação. Ao mesmo tempo, existe uma matriz de especificação dos testes do Enem que um número enorme de pessoas usa e conhece. Hoje eu li uma notícia sobre empresas que vão vender questões do tipo das do Enem para os interessados receberem pelo celular. O que será utilizado para a construção dessas questões? Certamente não será a recomendação curricular, mas a matriz da avaliação. Essa preponderância da matriz da avaliação não é boa.

Isso é consequência do fato de as referências curriculares serem muito genéricas, enquanto que as matrizes das avaliações são específicas e, assim, podem ser mais facilmente apropriadas. A questão curricular é um tema pedagógico por natureza. Só por meio de uma reflexão curricular será possível descobrir exatamente as dificuldades de aprendizado, o conhecimento necessário para termos uma ação pedagógica mais efetiva. Em inglês isso é chamado de *diagnostic assessment*: as dificuldades de aprendizagem são diagnosticadas e tratadas. Para isso é preciso ser mais focado, o que exige uma clareza muito grande sobre o que se deve aprender.

No aprendizado de língua estrangeira isso está muito desenvolvido. Um dado muito interessante é que há mais gente estudando inglês na China do que falantes de inglês na Inglaterra. Com isso, as dificuldades que um falante de chinês tem para aprender inglês estão sendo muito pesquisadas e, soluções específicas, descobertas e divulgadas. Precisariamos de algo assim em várias dimensões da Educação Básica para não enfrentar o problema de que muitos passam pela escola sem aprender. É preciso pesquisa pedagógica ao lado, antes e depois da avaliação. Como não é o nosso caso, tudo isso fragiliza o que temos, fragiliza o uso que acabamos fazendo dessas informações. Eu trabalho com a hipótese de que, quando o aprendizado não acontece, temos

um problema de ensino. Portanto, é preciso encontrar solução para isso, buscando, trocando e refletindo dentro da pesquisa pedagógica.

CADERNOS CENPEC: MAS HÁ UMA FORTE OPOSIÇÃO, ESPECIALMENTE DAS UNIVERSIDADES, EM RELAÇÃO À FORMULAÇÃO DE EXPECTATIVAS CURRICULARES NACIONAIS...

CHICO SOARES: Para responder tenho que dar um passo atrás. Na Universidade, é fundamental e extremamente salutar que várias propostas pedagógicas sejam estudadas. Existem propostas que têm um histórico de efetividade muito bom, mas para muito poucos. Um exemplo de que gosto muito é o da escola Waldorf, onde há ciclos, aprendizados para as diferentes etapas da vida e é uma proposta que funciona muito bem. Claro que o sociólogo vai dizer que não é o método, são as famílias que buscam essas escolas. Eu não afasto a possibilidade de, neste caso, ser o método. Entretanto, quando estou falando de direito de milhares, de milhões de alunos, não posso assumir que vou resolver problemas sociais tão sérios com soluções artesanais.

Por outro lado, o professor não é um preparador de sanduíche de lanchonete. Não se planeja uma escola assumindo que se vai receber uma proposta pedagógica pronta, que deve simplesmente ser reproduzida. Ele tem que refletir, mas refletir a partir de decisões que foram tomadas em um coletivo que a ultrapassa. O projeto pedagógico não é uma opção individual.

Se o professor identifica que ensinou um cálculo matemático de uma maneira a uma criança que não aprendeu, então é sua função descobrir outra maneira de ensinar e não decidir que há formas de instrução que não são legítimas.

CADERNOS CENPEC: O PROFESSOR RECEBE UM MANDATO COLETIVO...

CHICO SOARES: Sim, um mandato coletivo. Só que esse mandato coletivo está registrado de forma muito difusa. Melhor seria se ele fosse mais preciso. É nesse ponto que há um embate. Não temos outro exemplo de especificação senão aquele que está feito nas avaliações e, como eu disse há pouco, essa especificação não é suficiente para informar um projeto educacional. Esta é uma questão importante deste momento.

Sobre a oposição a que você se refere, a minha experiência mostra que, sempre que refletimos de forma sólida e profunda sobre o problema do aprendizado, as diferenças ideológicas diminuem muito, continuam a existir, mas não são impedimento para a busca da solução pedagógica. Afinal, todos querem, por exemplo, que as crianças e os jovens sejam capazes de, ao fim

do seu período de escolarização básica, ler e entender os textos que sua participação cidadã, política e o trabalho exigem.

O que quero dizer com especificar? Quando a Constituição e a LDB, a Lei de Diretrizes e Bases (1996), afirmam que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, o que se pretende? Pretende-se que se realizem três objetivos: o pleno desenvolvimento da pessoa humana, a inserção na sociedade e a preparação para o trabalho. Mas são objetivos tão amplos que acabam não dizendo nada. O que é o “pleno desenvolvimento da pessoa humana”? Alguém tem que especificar isso. Penso que ganharíamos especificando. Mas aí vem alguns que acham que é preciso especificar, na minha metáfora um pouco depreciativa, como uma receita de sanduíche. Entendo que a especificação educacional deve estar no meio-termo: deve ultrapassar a generalidade, mas não deve chegar a impedir que o professor considere a especificidade de seus alunos.

CADERNOS CENPEC: MAS O MEC ESTÁ NESSE PROCESSO, NÃO ESTÁ?

CHICO SOARES: O MEC tem dúvidas internas muito grandes. Há um embate e, até onde estou informado, não é clara ainda a posição que será vencedora.

CADERNOS CENPEC: E A QUESTÃO DAS METODOLOGIAS?

CHICO SOARES: O caso da educação é interessante porque ela é vista por muitos como uma área que não requer tecnologia. Na questão da alfabetização, por exemplo, eu já ouvi cabeças coroadas argumentarem assim: a minha filha aprendeu com a irmã e, portanto, os cursos de capacitação de alfabetização são desnecessários. Mas não é esse argumento que eles vão utilizar em outras áreas da sociedade. Há um grande desconhecimento sobre a educação... Há um grupo de pessoas que fizeram transformações importantes no Brasil, seja na gestão, seja nas indústrias e que agora atuam na área da educação. Eles querem resolver os problemas que identificam com as metodologias que viram funcionar, mas sem nenhuma atenção às especificidades da educação. Para estes eu sempre digo: bem-vindos ao mundo da complexidade. Para ilustrar, gosto de contar uma história que vivi, ainda que muitos amigos digam que a inventei. Nos anos 1970 havia em Belo Horizonte uma livraria muito conceituada: a Van Damme. Vendia livros importados e era muito visitada. Eu estava lá um dia quando entrou uma pessoa toda chique e pediu um dicionário, mas acrescentou que podia ser pequenininho porque iria usá-lo muito pouco. Eu adoro essa metáfora usada na educação. É como se para a educação fosse possível encontrar soluções simples, baratas e rápidas. Ingenuidade?

CADERNOS CENPEC: UMA PERGUNTA MAIS GERAL: COMO VOCÊ VÊ O ENSINO DE MATEMÁTICA? ESSE É UM TEMA CARO PARA VOCÊ?

CHICO SOARES: Olha, o tema caro para mim, hoje, é o da leitura. O Ziraldo, que também é mineiro, disse que ler é mais importante que aprender. É claro que é uma licença poética, essa verdadeira. O professor Lino de Macedo, da Faculdade de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), outro dia me dizia que até a Matemática também pode ser vista como um projeto de leitura. Quer dizer, quando estamos na Educação Básica, estamos no domínio de um grande projeto de leitura.

Claro que a Matemática tem um papel importante. Os nossos piores resultados são em Matemática. Por quê? Nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, temos o professor polivalente, que frequentemente tem pouca formação em Matemática. Quando comparamos as experiências internacionais, vemos que há outras soluções. O livro do professor Martin Carnoy, de Stanford, sobre a vantagem acadêmica de Cuba, mostra por que os cubanos, que do ponto de vista físico e cultural são muito parecidos com os brasileiros, sabem muito mais matemática do que nós. Isso porque o currículo de Cuba veio da Alemanha Oriental e é extremamente exigente. No Brasil, temos uma expectativa de aprendizado muito baixa.

Pensando em outro registro, é preciso colocar a matemática dentro da formação da pessoa. A matemática é uma coisa muito bonita, muito lógica. Um colega meu, que é evangélico, diz que é a linguagem de Deus. Sua beleza fez com que a educação da matemática acabasse voltada para dentro da própria Matemática. Se a gente dissesse que a matemática é uma linguagem até para a apreciação artística... A matemática é fundamental na Educação Básica como uma forma de entender o mundo. Isso é muito mais geral e tão importante quanto seu papel na formação de futuros engenheiros.

CADERNOS CENPEC: VOCÊ FALOU MUITO DO ENEM. O QUE VOCÊ ACHOU DA UTILIZAÇÃO DELE COMO UM EXAME DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE?

CHICO SOARES: A reflexão sobre a Educação Básica, em qualquer país, deve vir acompanhada de uma pergunta: será que estamos conseguindo que nossos alunos aprendam o que deveriam aprender? A ideia de ter um exame ao fim da Educação Básica está presente em muitos países. Existem exames muito tradicionais, verdadeiros ritos de passagem, na França, na Alemanha, na Inglaterra. No Brasil, temos um dificultador, porque a nossa Educação Básica vai até os 17 anos. Em muitos países, vai até os 15 anos. Só para usar um exemplo próximo, que me é muito caro, o do México. Lá a Educação Básica

termina aos 15 anos, e depois tem a Secundária Superior, que é equivalente ao nosso Ensino Médio, mas tem uma enorme diversidade de currículos. Dificulta muito no Brasil termos um projeto de Ensino Médio único para todos os jovens de 15 a 17 anos. Claro que existem conhecimentos comuns que todos devemos saber, mas nesse momento da vida muitos já tomaram decisões de inserção social que são legítimas e que devem ter apoio escolar.

Existe uma coisa ótima no Enem. Ele sinaliza que são quatro grandes áreas: linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas na sua dimensão cultural. O que não precisaríamos ter é a mesma ênfase nessas quatro áreas em todos os projetos de Ensino Médio. Mas, como eu disse, a especificação que existe é a da avaliação, pois a orientação curricular é genérica. Então, o que acaba valendo é a especificação do Enem e ela não atende à diversidade das necessidades dos alunos. Precisaríamos ter essas quatro áreas, mas com as ênfases que as opções dos alunos exigirem. Essa reflexão foi feita em parecer do Conselho Nacional de Educação sobre o Ensino Médio em 1997, mas infelizmente não teve o impacto desejado.

O Enem produziu uma mudança importante: quer que a pessoa responda a perguntas que envolvem conhecimentos de mais de uma área. Essa é uma mudança que não devemos minimizar, uma mudança que impacta o ensino. Mas o Enem não enfrenta a questão da existência legal de 19 componentes curriculares do Ensino Médio. É coisa demais. O melhor seria se o exame se estabilizasse em uma cobrança que ganhasse essa dimensão de interdisciplinaridade. Mas isso é, de novo, um tema para o debate educacional, que felizmente está ocorrendo.

Pessoalmente, eu gostaria de ver o Enem sendo utilizado apenas como na primeira etapa do vestibular, como a UFMG faz, e deixar o candidato que queira estudar Cinema mostrar outras habilidades, diferentes daquele que quer estudar Sociologia ou Engenharia.

CADERNOS CENPEC: O ENEM ESTÁ DIMINUINDO O CARÁTER ELITISTA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS?

CHICO SOARES: Eu não tenho tanta segurança disso. O que está acontecendo é que as universidades que usam o Enem terminam por receber uma verdadeira legião estrangeira, como é o caso, em Minas, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Lá, há alunos provenientes de todo o País. Isso porque, com o Enem, há a possibilidade de um aluno, com um único exame, se candidatar a várias universidades. Em São Paulo existe um número enorme de alunos muito qualificados e que não entram nas universidades paulistas. Com

esse conhecimento adquirido, conseguem vagas em universidades de outros estados. Essa é uma coisa com a qual o Enem de fato mexeu. Pessoalmente, gosto muito desse efeito, mas sei que isso é polêmico em algumas regiões do País. A questão é que a admissão às universidades continua contemplando os mesmos alunos. O que está mudando, de fato, o perfil dos alunos são os programas de cotas e ações afirmativas.

CADERNOS CENPEC: A INCORPORAÇÃO DE NOVOS GRUPOS SOCIAIS EM ALGUMAS UNIVERSIDADES E EM ALGUNS CURSOS NÃO ESTÁ SE DANDO APENAS PELO ENEM, MAS TAMBÉM PELA EXPANSÃO DE VAGAS E POR MEDIDAS ESPECÍFICAS, NÃO É?

CHICO SOARES: Aconteceram dois movimentos sobre os quais eu gostaria de falar porque fazem parte das coisas em que acredito. Sou completamente favorável, no caso da UFMG, a utilizar um sistema de bônus para empurrar o aluno que merece. Minha filha, quando foi fazer o vestibular, já falava inglês. Ela teve duas vantagens. Eram 120 questões, 15 eram de inglês. Ela fez as 15, acertou todas e ainda economizou um tempo que pôde dedicar às outras questões. Essa é uma vantagem indevida. Existem outras pessoas tão capazes quanto ela, mas que “morrem na praia”. Então, sou completamente favorável ao sistema de bônus que beneficie os alunos que não aprenderam detalhes de disciplinas pela fragilidade de suas escolas e, no entanto, mostram sólida formação e potencial para acompanhar os estudos da Universidade. Esses sistemas estão hoje presentes em muitas universidades, mas são polêmicos, pois, no fim, tiram um aluno e põem outro. Naturalmente, quem está ficando de fora não gosta nem um pouco. Esses sistemas têm de ser calibrados de forma adequada para não gerar uma reação ruim na sociedade. Recentemente, a Universidade Federal Fluminense calibrou mal seu sistema e todos os aprovados eram bonistas. Isso porque era impossível chegar ao valor mínimo de aprovação sem o bônus. O sistema de bônus é uma iniciativa, uma forma importante de se tratar a questão do acesso e do direito à educação. Estou também convencido de que a desigualdade no Brasil é tão grande e estrutural que as cotas também devem estar presentes. Mas gostaria de que os grupos contemplados por cotas fossem mais bem identificados. Atualmente, em muitos locais, as cotas favorecem os mais bem posicionados socioeconomicamente.

A expansão das universidades federais foi outra dimensão da inclusão, mas há de tudo nas expansões. Existe expansão pela cauda, expansão de carreiras cuja relevância ainda está por se estabelecer. Essa ampliação também foi uma política que mudou o perfil dos alunos, mas eu estou menos seguro

de que o saldo, por hora, seja positivo. Todo país precisa formar uma elite intelectual que, claro, não pode ter uma cor só, uma única origem social. Essa questão está meio desatendida. Talvez o meu sentimento esteja errado nesse sentido, mas estamos assumindo que a qualidade de várias universidades está consolidada; porém acho que essa qualidade delas é construída num ambiente de pesquisa, de alunos dedicados, de cobrança. Nessa expansão, a defesa da excelência não teve a proeminência que deveria ter tido. Por outro lado, a expansão das universidades privadas através do ProUni é das boas políticas públicas feitas recentemente. Essas universidades têm outro projeto, mais próximo de formação de pessoal para o mercado de trabalho. Nessa dimensão, a inclusão de centenas de milhares de alunos que antes não tinham acesso mudou muito o cenário educacional.

CADERNOS CENPEC: COMO GARANTIR ESSES REQUISITOS QUE CONSTROEM A QUALIDADE, QUE VOCÊ MENCIONA ACIMA, NAS FACULDADES DE EDUCAÇÃO, QUE PRECISAM DE UMA ARTICULAÇÃO MUITO FORTE COM A EDUCAÇÃO BÁSICA? HOJE, A PESQUISA É O ELEMENTO CENTRAL DA ORGANIZAÇÃO DA VIDA ACADÊMICA, MAS ELA É PENSADA A PARTIR DE OUTRAS ÁREAS ACADÊMICAS E DE NECESSIDADES QUE NÃO SÃO PRÓPRIAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO BÁSICA...

CHICO SOARES: A pesquisa é importante. Mas o que está acontecendo no caso das Faculdades de Educação? Elas elegem como prioritários temas que não estão associados à função básica da Faculdade de Educação, que é a formação de pessoal docente. Nós precisamos trazer para dentro do mundo da pesquisa, de forma mais central, as dificuldades concretas colocadas pelo ensino para a população que está na escola pública e não aprende o que deveria. Mas não conseguimos, porque o tempo, as cabeças, os recursos, as dedicações e todas as honorarias estão dedicadas a outras coisas. É ingenuidade pensar que não existem recursos. Precisamos trazer o atendimento do aluno real que temos para o centro da pesquisa.

CADERNOS CENPEC: EM OUTRA DIREÇÃO, COMO AS PESQUISAS PODEM INFLUENCIAR AS POLÍTICAS PÚBLICAS?

CHICO SOARES: A política pública é fruto de luta. O político quer se reeleger, não está preocupado com a evasão escolar necessariamente. Mas, se a evasão escolar impactar o voto, aí ele vai, sim, se preocupar com ela. Os empresários querem ganhar dinheiro, não estão preocupados com evasão escolar. Mas se puderem ganhar dinheiro arrumando uma solução para a evasão escolar, eles buscarão essa solução. Nós precisamos – e é preciso que o terceiro setor desempenhe esse papel – de um grupo que pense e, por assim dizer, defenda

o bem público de tal maneira que se criem constrangimentos ou vantagens que conduzam a boas ofertas educacionais públicas e privadas.

O que eu gostaria é de fazer isso com uma reflexão sólida, baseada no melhor conhecimento que possamos ter – o que é papel da pesquisa, da ciência. A ação precisa estar apoiada nessa reflexão, tendo sempre o debate como garantia de que a gente não vai se encantar com soluções fáceis. Os sistemas privados de Educação Básica estão florescendo sem crítica. A Constituição fala que o ensino é livre à iniciativa privada com dois condicionantes: a autorização e a avaliação. Paradoxalmente, a escola privada de Ensino Fundamental não é avaliada. Isso para mim é uma inconsistência, porque precisamos do contrário. Nos últimos dois anos, a matrícula nas escolas privadas subiu e nas escolas públicas caiu. Isso é fácil de entender: as famílias têm mais renda, parte delas valoriza a educação e aí opta por colocar o filho na escola privada. No entanto, não sabemos se esse esforço vai de fato atender ao anseio da família de oferecer uma educação de qualidade para seus filhos.

CADERNOS CENPEC: O QUÃO IMPORTANTE É A CLASSE MÉDIA VOLTAR À ESCOLA PÚBLICA?

CHICO SOARES: Eu trabalhei com os dados da Prova Brasil com uma colega: Cibele Comini Cesar. Conseguimos verificar o seguinte: se você aumenta a diversidade em uma turma, os alunos de alto desempenho perdem um pouquinho, mas o que eles perdem é muito menos do que os outros ganham. A heterogeneidade prejudica muito menos do que ajuda. Eu falo não só de heterogeneidade socioeconômica, mas da cognitiva também.

CADERNOS CENPEC: QUAL A HETEROGENEIDADE ÓTIMA?

CHICO SOARES: Em uma classe, a variação tem que ser pedagogicamente possível. Em alguns projetos pedagógicos a enturmação é por idade. Isso cria uma heterogeneidade impossível de ser tratada pelo professor. Mas, quando uma turma tem uma variação adequada, isso é salutar. O que aprendemos é que, se considerarmos apenas o aprendizado em leitura e matemática, a heterogeneidade é salutar para muitos.

CADERNOS CENPEC: ISSO CONTRARIA A LÓGICA DOS GRUPOS QUE BUSCAM UMA HOMOGENEIDADE DEFINIDA PELA ALTA RENDA E PELO ALTO CAPITAL CULTURAL. A HOMOGENEIDADE PARECE SER FAVORÁVEL A ESSES GRUPOS.

CHICO SOARES: É favorável, sim. Mas do ponto de vista social isso gera

mais dano do que vantagem. Em uma situação de heterogeneidade, eles continuariam sendo super bem aprovados. Mesmo a educação pela seleção está enfrentando cada dia mais dificuldade. Vão sobreviver poucos colégios que podem ter um projeto pedagógico baseado na seleção.

CADERNOS CENPEC: UMA ÚLTIMA PERGUNTA: A SETORIZAÇÃO DA MATRÍCULA É ACEITA QUASE COMO ALGO NATURAL. NOS SISTEMAS DE ENSINO DAS GRANDES CIDADES, PORÉM, A DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA PELO LOCAL DE MORADIA DOS ALUNOS TEM LEVADO CADA VEZ MAIS À SEGREGAÇÃO NAS ESCOLAS, QUE SE TORNAM QUASE ESCOLAS DE GUETO, COM POPULAÇÕES MUITO HOMOGÊNEAS DO PONTO DE VISTA DOS RECURSOS CULTURAIS. EM ALGUNS PAÍSES, COMO OS ESTADOS UNIDOS, EXISTE A POSSIBILIDADE DE OS PAIS ESCOLHEREM DENTRO DE UM SETOR TRÊS OU QUATRO ESCOLAS E O SISTEMA ESTRUTURA AS ESCOLAS DE MODO A QUE ELAS SEJAM MISTAS DO PONTO DE VISTA ÉTNICO, SOCIOCULTURAL, SOCIOECONÔMICO. VOCÊ TEM NOTÍCIA DE ALGUMA COISA ASSIM ACONTECENDO NO BRASIL?

CHICO SOARES: O que a gente sabe é que os pais fazem de tudo para matricular os filhos nas escolas de boa reputação. Isso é esperado e está presente em todos os lugares. Não há uma solução fácil aí, porque se simplesmente tirarmos a restrição de matrícula perto do local de residência, vamos ter uma demanda muito grande em algumas poucas escolas. Por outro lado, nós, da classe média, escolhemos a escola onde queremos que nossos filhos estudem. Difícil dizermos que isso não é legítimo para os pais que dependem da escola pública.