

# ENTREVISTA

ENTREVISTADO

**José Francisco Soares<sup>1</sup>**

ENTREVISTADORES

**Isabel Pessoa de Arruda Raposo<sup>2</sup>**

**Felícia Silva Picanço<sup>3</sup>**

**Carlos Augusto Sant'Anna Guimarães<sup>4</sup>**

## APRESENTAÇÃO

O mineiro Francisco José Soares, Chico, como prefere ser chamado, nasceu em Conselheiro Lafaiete, uma das cidades mais antigas de Minas Gerais.

Graduado em Matemática, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1973. No ano seguinte, tornou-se professor da mesma universidade. Mestre em Estatística, pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (Impa), no Rio de Janeiro (1977) e doutor em Estatística, pela Universidade do Wisconsin-Madison, em 1981.

Na temporada 1991-1992, realizou estágio de pós-doutorado, na University of Waterloo, no Canadá. No segundo pós-doutorado, foi na University of Michigan, em 2002/2003.

Da geração de 68 [1968], como gosta de frisar, sempre guiou as suas ações de vida e profissional contra as injustiças sociais, compreendeu que com as suas habilidades e seus conhecimentos específicos, poderia dar uma contribuição importante para o debate das desigualdades educacionais e melhoria da educação pública brasileira.

---

1 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

2 Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj)

3 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

4 Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj)

Chico tem larga experiência profissional no campo do ensino e da pesquisa. Soares também exerceu funções de liderança nas muitas instituições as quais integrou. Entre os muitos cargos, órgãos públicos, de governos estrangeiros e agências multilaterais em que atuou, destacamos: pró-reitor de pesquisa da UFMG; conselheiro técnico do Conselho Técnico do *Instituto Nacional para La Evaluación de La Educación* (Inee) do México; consultor do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para questões de avaliação educacional; presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) entre 2014 e 2016; membro do Conselho Nacional de Educação.

Em 2012, recebeu o prêmio Bunge pelas suas contribuições na área de avaliação educacional. Foi um dos fundadores do “Movimento Todos pela Educação”, do qual hoje já não faz mais parte.

Enfim, Francisco José Soares é uma referência no debate nacional no que diz respeito à avaliação e às desigualdades educacionais. Uma fonte de inspiração para pesquisadores jovens e contemporâneos sobre o tema.

Nesta entrevista, temos a oportunidade de conhecermos um pouco sobre a sua trajetória de vida, ideias, motivações, pesquisas, seus interlocutores mais próximos, e sua experiência como pesquisador e gestor público. Ele expõe como chegou ao debate educacional, quais os seus problemas, desafios e caminhos para superarmos o atual quadro de desigualdades na educação. Um mineiro que, conforme a nossa compreensão, encarna e reúne as características do que chamamos um intelectual público.

**Isabel Raposo** – *Em outras entrevistas, você chama atenção que chega ao estudo sobre educação por causa dos resultados educacionais e resultado em educação é aprendizado, e o aprendizado é um direito. Logo, sua chegada aos estudos sobre educação foi fortemente orientada pela vontade de mensurar o aprendizado para saber se o direito à educação estava sendo implementado. Ao longo da sua trajetória, você mensurou a relação entre as desigualdades sociais e econômicas e a aprendizagem, bem como discutiu os limites da própria mensuração da aprendizagem. Para dar conta dos limites do Ideb, você propôs o IDeA (Indicador de Desigualdades e Aprendizagens). Quais as principais características do indicador, os ganhos para avaliar a qualidade da educação e produzir evidências mais acuradas para subsidiar políticas educacionais?*

**Francisco Soares** – Divido a resposta à sua complexa pergunta em quatro partes. Primeiramente, explico a base conceitual de minha ação na educação.

Eu cheguei na educação através das avaliações, da estatística, portanto. Mas eu sou da geração 68, sou brasileiro, então sempre muito preocupado com o impacto social de tudo aquilo que a gente faz. Assim, desde o primeiro momento, eu ficava me perguntando qual é a contribuição efetiva que o sistema educacional, que se tornou um sistema enorme e caro, estaria dando para as pessoas? No artigo 205<sup>1</sup> da nossa Constituição, está estabelecido que: “A educação é direito de todos”, embora isso não impacte completamente as políticas educacionais de nosso país. Além disso, a Constituição nos diz que a educação é aprendizado, e explicita três aprendizados fundamentais. Primeiramente, refere-se ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, que nos remete, imediatamente, para a alfabetização. Se a pessoa não está alfabetizada, nunca vai ter uma inserção social plena. Portanto, a Constituição diz que a criança precisa estar completa e adequadamente alfabetizada. O segundo aprendizado é relacionado à cidadania. Não basta aprender física, matemática, química e geografia. Vivemos em um país profundamente desigual, que naturalizou a desigualdade. Cada estudante deve ser exposto a essa questão durante seu período de escolarização. A terceira finalidade da educação é a inserção no mundo do trabalho.

Em seguida, preciso falar dos resultados educacionais que caracterizam o atendimento do direito.

A partir do estabelecido pela constituição, eu trabalho com a formulação de que o direito à educação se evidencia também pelo acesso e permanência na escola,

---

1 Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal de 1988)

frequentemente referidos como atendimento escolar, e pelos aprendizados esperados que estão estabelecidos em leis e outras normativas educacionais. Assumo que o direito está garantido quando o atendimento e o aprendizado estão presentes, para todos os estudantes, em níveis adequados. Esses dois resultados são epistemologicamente diferentes, mas o dado de atendimento é muito mais sólido porque inclui todos os estudantes. Como terei oportunidade de explicar mais à frente. Às vezes, uso a metáfora da moeda: de um lado, está o direito, do outro lado, os resultados, que o concretizam e que são medidos. Um lado não se legitima sem o outro. Espero que estejamos saindo de um momento em que a ênfase esteve na medida do resultado de aprendizado. Eu gostaria que colocássemos mais ênfase no direito. É preciso medir, criar indicadores, mas a finalidade deve ser monitorar o atendimento do direito ao aprendizado, além dos usos mais gerenciais, é claro.

A análise dos resultados é estruturada pela noção de direito.

Para analisar e principalmente monitorar os resultados, eu uso duas categorias: o nível e a desigualdade. Ou seja, na minha visão, o objetivo de um sistema educacional é obter melhores resultados – a dimensão de nível –, mas também diminuir as desigualdades desses resultados entre os diferentes grupos sociais – a dimensão das desigualdades. Essas duas dimensões devem ser estudadas tanto no atendimento, quanto no aprendizado. Nós somos pessoas diferentes, e assim sendo, teremos diferenças nas medidas dos aprendizados. Nem todo mundo vai aprender física do mesmo jeito, é natural que haja uma variação nos desempenhos dos estudantes. No entanto, essa variação não pode incluir níveis de desempenho que caracterizam exclusão. Mas em qualquer momento que eu for medir, eu vou ter uma variação.

Gostaria de citar alguns trabalhos recentes em que tratei dessas questões.

Junto com Teresa [Maria Teresa Gonzaga Alves]<sup>2</sup> e Aguinaldo Fonseca, da Pontifícia Universidade Católica, estudamos as trajetórias dos estudantes de educação básica brasileira<sup>3</sup>. Todas as crianças que nasceram a partir do ano 2000, estão em um arquivo do Inep [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira] e nenhuma criança é retirada desse arquivo. Isso permite construir a trajetória de cada estudante, e saber se foi regular ou não. O que é uma trajetória regular? Seis anos no 1º ano [do ensino fundamental], sete anos no 2º e, assim sucessivamente, até 15 anos no 9º ano. Somente 50% das crianças têm trajetória regular ao fim de nove

---

2 Professora associada da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Atual diretora da Diretoria de Estudos Educacionais (Dired), do INEP.

3 SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FONSECA, José Aguinaldo. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 38, e0167, 2021.

anos de acompanhamento. O que deveria ser visto como um escândalo, um desastre. Como a trajetória de todos os estudantes de uma coorte pode ser obtida, usamos o percentual de estudantes em cada grupo social, com trajetória irregular, como indicador de exclusão educacional. Isso vai aparecer em várias outras respostas. No entanto, adianto que os melhores resultados e, portanto, a menor exclusão educacional são os das meninas brancas de nível socioeconômico alto e o oposto ocorre para os meninos pretos pobres, respectivamente. A diferença entre esses dois grupos é absurdamente alta, é de 80% para 20%.

O indicador de exclusão educacional, síntese deste trabalho.

Em outro trabalho, dessa vez em parceria com o professor Maurício Êrnica, da Unicamp, e eu, fizemos também outro estudo parecido para medir a desigualdade do desempenho<sup>4</sup>. Embora focado apenas no aprendizado, o que é uma limitação, o indicador resultante – o Indicador de Desigualdades e Aprendizagens (IDeA) – mede a desigualdade educacional em todos os municípios brasileiros. A metodologia desse indicador não se baseia apenas em médias, onde um bom desempenho “compensa” por outro de baixo desempenho, ferindo a ideia de que a educação é direito das pessoas, não de um estudante médio, ideal, irreal.

Finalmente, preciso apontar alguns problemas com o Ideb, o indicador usado para monitoramento da educação.

O Ideb não usa a informação da trajetória do estudante. Embora essa informação seja muito sólida para descrever uma realidade educacional, já que inclui todos os estudantes, e não apenas alguns. Ninguém é excluído do painel longitudinal do censo escolar do Inep. Já a medida de desempenho depende de quem está na escola no dia do teste, o aluno que abandonou a escola no ano letivo do Saeb, também não entra na medida de desempenho de aprendizado. E eu não sei se isso dói em vocês como dói em mim, mas imagina se uma criança excluída ganhasse a consciência, e ela diria: “Gente, eu que sou a pessoa que mais preciso da escola, a minha situação não impacta no indicador de qualidade usado?”. Além disso, o Ideb não retrata toda a realidade da educação, ao ser insensível às desigualdades. Analisar a educação através de indicadores de nível e desigualdade é essencial, é a exigência da realidade. Imagine: eu tenho um animal, um elefante, você o descreve como um animal grande, mas deixa de fora o fato dele ser muito pesado. Isso não o descreve corretamente. Os indicadores educacionais

---

4 SETUBAL, Maria Alice; SOARES, José Francisco; ERNICA, Maurício. **Qualidade para poucos não é qualidade**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 17 jul. 2019; e ERNICA, Maurício; SOARES, José Francisco; Rodrigues, Érica Castilho. **O desafio da hora**: a qualidade para todas e todos. Centro de Referências em Educação Integral, 9 set. 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-desafio-da-hora-a-qualidade-para-todas-e-todos/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

precisam existir, mas devem descrever adequadamente a realidade. O que não ocorre se a desigualdade não é considerada, como ocorre atualmente. Precisamos trazer a desigualdade para centro do debate, porque ela é uma estrutura fundamental. É essa centralidade que me levou a visitá-la tão frequentemente nos meus trabalhos e palestras. Muitos colegas olham o Ideb como instrumento de monitoramento de uma gestão. Eu não estou interessado apenas nisso. Eu sei que isso é importante, mas eu faria isso de outra maneira. Para mim, o importante é olhar o cidadão, as pessoas. Eu gostaria de saber qual é o Ideb dos alunos indígenas? Qual que é o Ideb dos alunos pretos? Qual que é o Ideb dos alunos pardos? O que não é feito.

**Carlos Augusto Sant’Anna Guimarães** – *Dos alunos quilombolas?*

**Francisco Soares** – Dos quilombolas e de muitos outros grupos socialmente excluídos. Isso depende não só da definição do indicador, mas também da existência de dados. Voltarei a esta questão mais à frente.

**Felícia Picanço** - *Segundo diferentes indicadores, as melhores escolas públicas de ensino básico são as federais, sobretudo as escolas técnicas, colégios de aplicação e colégios militares. Mas, o ingresso nessas escolas se dá por sorteio nas séries iniciais ou por exames altamente seletivos, o que tende a reproduzir desigualdades socioeconômicas. Na sua opinião, quais políticas deveriam ser fundamentais para que a qualidade das escolas públicas federais fosse reproduzida nas escolas públicas estaduais e municipais?*

**Francisco Soares** – Essa pergunta é muito boa, mas só não vou aceitar o seu uso da palavra qualidade na formulação. Introduzo minha análise com outra metáfora: Carlos é um pai que lê para o seu filho. Aí a escola, o coordenador pedagógico na reunião de pais, diz: “Seu filho veio para a nossa escola e veja como aprendeu. Tão bem que passou no vestibular ou conseguiu fazer isso e aquilo”. De certa forma, com essa postura, a escola se apropriou do esforço e dedicação do Carlos, como pai.

A Pesquisa Educacional refere-se ao que a escola agrega, através de suas práticas e políticas, como efeito-escola. Eu entrei na pesquisa e debate educacionais contribuindo para essa temática<sup>5</sup>, que exige técnicas estatísticas, algumas especialmente desenvolvidas para tratar dessa questão.

---

5 BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

No Brasil, a posição socioeconômica é tão determinante que pode ser usada como *proxy* de capital cultural, um conceito de Bourdieu e Passeron, tratado com profundidade e clareza pela minha colega da UFMG em sua pesquisa<sup>6</sup>. Portanto, medir o nível socioeconômico dos estudantes e das escolas é importante para verificar o efeito de cada escola. As medidas para esse construto foram melhorando. O questionário do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), os questionários a partir de 2015 passaram a incluir um conjunto de perguntas que permitem conhecer a situação de trabalho dos pais. Esses dados agregados aos do Saeb permitiram a criação de uma sólida medida do nível socioeconômico das escolas brasileiras. Eu acabei de terminar um trabalho com a minha parceira de muitos anos, a professora Teresa [Gonzaga Alves – atual diretora da Diretoria de Estudos Educacionais do Inep]<sup>7</sup>. Depois desse trabalho, que usa uma metodologia inovadora, sabemos o nível socioeconômico de praticamente todas as escolas do Brasil. Ou seja, não há justificativa para deixar o NSE (Nível Socioeconômico) de fora de nenhuma análise.

Por que isso é importante? Se Felícia olhasse a lista das escolas do Rio de Janeiro, ela reconheceria aquelas escolas frequentadas pelos estudantes que têm um melhor nível socioeconômico. Não sem surpresa, constataria que são os estudantes dessas escolas que têm melhor desempenho. É o mesmo que acontece com as escolas federais. Elas têm nível socioeconômico muito acima do nível das escolas municipais e estaduais. Na realidade, o nível socioeconômico dos estudantes dessas escolas tem uma intersecção muito grande com os valores das escolas privadas, com uma média um pouco menor, entretanto.

Por isso, o Enem é quase um jogo de cartas marcadas. Você me diz a escola em que o estudante está matriculado e, com ajuda dos resultados do nosso trabalho, determinamos o nível socioeconômico dessa escola. Com isso, tem uma boa estimativa das chances de cada estudante no acesso ao sistema público de universidades. Mesmo pelo sistema de cotas.

Assim sendo, toda vez que alguém falar de “qualidade”, precisamos levar em consideração o nível socioeconômico. As escolas federais, no entanto, assim como muitas escolas privadas, têm de fato muitas características de qualidade. Nas escolas federais, os professores estão lá todo o tempo, e eles são muito qualificados. O Brasil se acostumou tanto com desigualdade que considera a seleção algo natural. Às vezes, a seleção é importante. Por exemplo, no caso da Olimpíada Brasileira de Matemática, a

6 NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a educação**. [S. l.]: Autêntica, 2013.

7 SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Uma medida do nível socioeconômico das escolas brasileiras utilizando indicadores primários e secundários. **Opinião Pública**, v. 29, n. 3, 2023.

ideia é descobrir talentos, portanto selecionar. Isso é importante, mas não pode estruturar a política pública na educação. Vamos considerar uma situação menos polêmica. Uma ginasta, com o potencial da Daiane dos Santos, tem que ser protegida, apoiada, cercada de oportunidades. É preciso sempre insistir que o país precisa ter uma política que puxe o aprendizado de todos para cima. Ao lado dessa política, é necessário ter políticas de apoio a excelências. Eu sou muito crítico a intervenções que naturalizam a desigualdade. Seleção no nosso país, sem considerar de onde vem a criança, gera injustiças e ineficiências. Eu não gostaria que a política educacional caminhasse nessa direção.

**Felícia Picanço** – *Eu gostaria que você aprofundasse essa ideia, achei muito interessante a forma como você abordou. Na sua visão, como um pensador também das políticas públicas, quais seriam as políticas para essas escolas que atendem os grupos sociais desprivilegiados e que mantêm essa reprodução das desigualdades, que são duráveis, cristalizadas e naturalizadas?*

**Francisco Soares** – No comentário sobre as escolas federais, eu não mencionei que em algumas há sorteio. Entendo que o sorteio também envolve uma seleção. Aqui na UFMG, temos o nosso centro pedagógico. A família que sabe que existe um centro pedagógico na UFMG e que se dispõe a levar a criança ao campus todos os dias, está manifestando uma postura de compromisso com a educação dos filhos. Isso faz muita diferença.

Para responder à sua pergunta, primeiro tenho que mostrar como caracterizar os grupos sociais em que os estudantes devem ser divididos para uma análise educacional. No trabalho sobre trajetórias regulares, a que me referi anteriormente, trabalhamos com 40 grupos constituídos de sexo, raça/cor e nível socioeconômico das escolas (Soares; Alves; Fonseca, 2021). No entanto, mesmo essa extensa classificação não é suficiente. Existem várias outras dimensões que dificultam a vida escolar dos estudantes. Destaco algumas: a violência doméstica, a comunidade LGBTQIA+ e as deficiências físicas.

Em uma palestra no interior de São Paulo, eu mencionei a violência doméstica. Imaginem uma menina que chegou na escola, após ter visto o pai chegar bêbado em casa e bater na mãe. Ela não vai aprender como suas colegas. Ao final da minha palestra, uma professora me disse: “Chico, eu sou essa pessoa. Eu sou sobrevivente de uma família onde essas violências aconteciam”. Após um relato desses, a gente fica emocionado. E pensei nas muitas que não sobreviveram a essa terrível situação. A questão do assédio a que os estudantes das comunidades LGBTQIA+ são submetidos dificulta a permanência e o aprendizado desses estudantes. Quando presidente do Inep, representei o governo



em discussão com as lideranças dessa comunidade, depois de um caso de assédio no Enem. Depois da minha fala, a liderança do grupo, olhando-me, disse: “Professor, eu não sei falar bonito como você. Pois em todas as escolas que estivesse matriculada, não me deixaram aprender. Eu tenho genitália masculina, mas para tudo o mais sou mulher. Mas sou cidadã como todos vocês. Portadora de direitos. O sistema educacional precisa aprender a tratar pessoas como eu, sem preconceitos”. Ela tem toda a razão.

Insisto no seguinte: nós, atores do debate educacional, somos também cidadãos. Um país mais justo e mais próspero, que gera riqueza e distribui riqueza, é também um país em que as crianças aprendem mais e melhor. Nosso papel é pensar o educacional, mas também participar do social.

A escola tem de ter como valor inegociável o acolhimento de todos. A comunidade escolar tem de estar convencida que toda criança pode aprender e tem o direito de aprender. Ou seja, não vamos resolver o problema da equidade apenas com processos e tecnologias administrativas; é preciso mudar a forma de ver o mundo, aceitar que todas as crianças precisam ser atendidas. E isso é muito difícil. Será possível? A literatura criou o termo “wicked”<sup>8</sup> para se referir a esse tipo de problema e indica que, ao invés de buscar uma resposta global para esse tipo de problema, deve-se reconhecer que intervenções sucessivas são necessárias.

Nas intervenções pedagógicas, é preciso cuidar que todos os estudantes tenham chance de caminhar. Pesquisa pedagógica recente<sup>9</sup> desenvolveu formas de organização do trabalho pedagógico que enfatiza o trabalho em grupo, e permite a inclusão efetiva de todos os estudantes.

O atendimento pedagógico nas escolas tem dificuldades geradas por irregularidades na rotina que complicam o provimento do aprendizado. A interrupção mais séria ocorreu na pandemia. Nossas crianças ficaram dois anos fora da escola. E parece que nosso país se esqueceu disso. Depois, veio a Copa do Mundo, em seguida, eleições. Mais recentemente, os lamentáveis fatos de 8 de janeiro. E o fato de que essas crianças não aprenderam o que poderiam ter aprendido, não ocupa mais o centro do debate público.

Para mim, eu gostaria de ver uma proposta pedagógica ser implementada de forma regular em todas as escolas. Por exemplo, na alfabetização. A alfabetização é uma área de especialidade, no Brasil há muitos grupos que dominam, com excelência, os modelos, métodos e tecnologia de como alfabetizar. Não precisa ter um método único em todos os lugares, mas tem que ter uma identidade nacional, provavelmente

8 [https://pt.wikipedia.org/wiki/Wicked\\_problem#:~:text=Refere%2Dse%20a%20uma%20ideia,um%20ponto%20de%20parada%20determin%C3%A1vel%22](https://pt.wikipedia.org/wiki/Wicked_problem#:~:text=Refere%2Dse%20a%20uma%20ideia,um%20ponto%20de%20parada%20determin%C3%A1vel%22).

9 COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo**: estratégias para salas de aula heterogêneas. [S. l.]: Penso Editora, 2017.

com explicitação clara do que uma criança aos 8 anos deve saber e ser capaz de fazer para que possamos dizer que “está alfabetizada”. Sinto que, embora as condições sejam muito desafiadoras em alguns lugares, nós poderíamos atender melhor as crianças se a questão do direito tivesse mais presente na rotina da gestão pedagógica e administrativa das escolas e dos sistemas.

A pesquisa de Erica [Castilho Rodrigues] e Maurício [Érnica] nos estudos sobre o IDEa<sup>10</sup>, indicou que a meta, possível de ser alcançada, com enorme impacto na diminuição das desigualdades e melhoria da qualidade, é tirar as crianças que estão abaixo do nível básico de aprendizagem.

**Carlos Augusto Sant’Anna Guimarães** – *Gostaria de continuar esse debate aqui da avaliação. Você tocou em dois pontos importantes que para mim são fundamentais. Fazer essa distinção entre o efeito escola e o nível socioeconômico das famílias. Parece que esse é um dos grandes desafios das pesquisas avaliativas da educação. Eu gostaria que você tocasse um pouco nesses dois aspectos. Quando, por exemplo, a gente fala em escolas que têm um alto Ideb e desconsidera a origem socioeconômica dos alunos e das suas famílias. Esse é o grande desafio, Chico?*

**Francisco Soares** – Cada uma das variáveis que você mencionou tem suas especificidades. Quando se observam escolas de alto Ideb, é preciso olhar com cuidado a exclusão. Na medida em que o Ideb se tornou o resultado educacional mais enfatizado pelas secretarias de educação, maior se tornou a pressão por valores mais altos.

Na Tabela 8 do artigo sobre trajetórias, citado anteriormente, Teresa, Agui-naldo e eu mostramos que mesmo em municípios de alto Ideb, há uma proporção considerável de estudantes com trajetórias irregulares e muito irregulares. Esses estudantes são particularmente excluídos, pois estão em sistemas que celebram os resultados de outros estudantes. E, provavelmente, não recebem a atenção que precisam.

Mas, ao mesmo tempo, eu conheço escolas que conseguiram atender os seus alunos em condições socioeconômicas muito desvantajosas. Eu estive há duas semanas em São Paulo, em uma reunião do Centro de Referências em Educação Integral<sup>11</sup>, da qual participou também a professora Lucia Cristina Cortez de Manaus, que dirigiu durante anos uma escola que atende refugiados em Manaus. A escola atende estudantes

---

10 ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C.; SOARES, J. F. Educational inequalities in contemporary Brazil: definition, measurement and results. *SciELO Preprints*, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/dados.2025.68.2.346>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6112>. Acesso em: 10 Oct. 2023.

11 <https://educacaointegral.org.br/quem-somos/>

de famílias de muitas nacionalidades. São haitianos, venezuelanos que chegam ali, frequentemente como refugiados. A escola, apesar dos enormes desafios, tem ótimo valor do Ideb. As explicações são simples: acolhimento, foco na aprendizagem, pedagogias adequadas. Isso mantém a criança na escola, aprendendo. Deixe-me deixar claro aqui, eu tenho críticas ao Ideb; já publiquei sobre isso<sup>12</sup>, mas registro que o Ideb, mesmo com suas limitações, traz informações muito úteis. Por exemplo, nas escolas em que o Ideb é baixo, o direito dos estudantes, lá atendidos, não está sendo atendido. Pois não demonstraram ter aprendido nem o que está incluído no Saeb, que é baseado em questões que exigem apenas processos cognitivos mais superficiais<sup>13</sup>.

Agora, voltando ao cerne de sua pergunta, Carlos. Em toda cidade que visito, eu faço um gráfico (eu tenho esses dados para todos os municípios. Cada vez mais, muita gente tem, não só eu, pois felizmente são dados públicos). No eixo das abscissas, o eixo dos Xs, eu coloco o nível socioeconômico das escolas, e no eixo das ordenadas, o eixo dos Ys, coloco o valor do Ideb das escolas. Em vários municípios, o gráfico é quase uma linha reta ascendente. Aí eu digo para o secretário: “Puxa, secretário! Você está só entregando o esperado. Bom desempenho nas escolas de alto nível socioeconômico não precisa ser comemorado. Eu queria ver uma escola que tivesse nível socioeconômico baixo com Ideb alto. Isso aconteceu numa cidade no interior de São Paulo rica, onde o gráfico indicou que havia uma escola em uma posição inesperada. Atendia alunos de baixo NSE e obtinha alto Ideb”. Ele [o Secretário] falou: “Mas essa escola é a escola da comunidade tal”. Provavelmente, ele quis dizer, uma comunidade que valoriza e apoia a sua única escola. Ou seja, cidadania organizada também impacta o resultado dos estudantes.

Quando eu estive na presidência do Inep, tomei uma decisão que causou controvérsia. A divulgação oficial do Enem considerou nível socioeconômico das escolas. Todos querem ter sua escola no primeiro lugar. Ora, a escola X está em primeiro lugar porque tem alunos socialmente privilegiados, é um primeiro lugar frágil. Uma situação que me deu particular satisfação. Existe esse movimento [de Escolas Familiares Rurais<sup>14</sup>], não é um movimento muito grande, mas eles têm escolas. Assim, as escolas da família agrícola são classificadas como escolas privadas, mesmo sendo uma cooperativa. Entre as escolas privadas que atendem estudantes de nível socioeconômico mais baixo, foi uma escola dessa cooperativa a primeira classificada. A direção ficou muito feliz por

---

12 SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 903-923, 2013.

13 MOL, Solange Maria. **Prova Brasil**: uma análise da complexidade cognitiva de itens de matemática por meio da taxonomia SOLO. [S. l.: s. n.], 2019.

14 Escolas Familiares Rurais – movimento surgido na França que trabalha com filhos de pequenos agricultores no sistema da pedagogia da alternância.

ter o seu trabalho reconhecido. Um trabalho difícil, pois trabalham com estudantes que têm uma vida muito dura.

Ou seja, mesmo dentro das restrições, que inclui a decisão de usar unicamente o Ideb como indicador para o monitoramento do sistema educacional, há espaço para trazer a questão da desigualdade entre grupos sociais.

**Carlos Augusto Sant’Anna Guimarães** – *Como documentado nas pesquisas, os estudantes negros, ainda que controlando as condições socioeconômicas, experimentam desigualdades de oportunidades e de resultados na aprendizagem. Quais são as principais explicações para a desigualdade educacional por raça no campo da aprendizagem?*

**Francisco Soares** – Essa pergunta é desafiadora. Preciso explicar a minha forma de tratar a questão. Eu oriento minha pesquisa e minha participação no debate educacional, considerando todos os estudantes, e não estudantes de um grupo social definido por uma característica única. Ou seja, quero diminuir as desigualdades, no plural, não apenas uma desigualdade específica. Uso os 40 grupos criados no artigo sobre trajetórias como ponto de partida (Soares; Alves; Fonseca, 2021). Estou consciente, como comentei antes, que, embora esses grupos captem dimensões essenciais da exclusão, não descrevem a totalidade dos grupos sociais excluídos.

Essa não é a mesma abordagem de muitos outros pesquisadores, principalmente os que trabalham com objetos de estudo diferentes da educação. Apenas registro que tem um modelo conceitual diferente do que uso.

Ao sistematizar os dados de trajetória, que envolvem apenas o acompanhamento dos estudantes, mas inclui a todos, pudemos criar uma hierarquia educacional entre esses 40 grupos sociais considerados. Eu tenho me referido a essa hierarquia como indicador de exclusão educacional. No topo dessa hierarquia, está o grupo das meninas brancas de nível socioeconômico alto, enquanto no outro extremo, está o grupo dos meninos pretos e pobres, como se pode verificar na Tabela 10 do artigo mencionado (Soares; Alves; Fonseca, 2021). É crucial observar que usamos na nossa análise, grupos definidos pela interseção de três variáveis. A partir das informações, apresentadas na mesma Tabela 10 do artigo mencionando acima, pode-se estimar o que acontece quando deixamos de fora uma ou mais variáveis. Por exemplo, deixando de fora o nível socioeconômico, como ficou comum nas análises mais recentes, a diferença entre o grupo das meninas brancas e dos meninos pretos fica menor que a diferença observada quando as três variáveis são usadas. Isso sugere que as desigualdades presentes no sistema educacional são menores. Dito de outra forma, a opção por considerar apenas

uma variável de cada vez, para criar os grupos, naturaliza as desigualdades, entre os já excluídos. Se juntarmos os pretos com os pardos e compararmos as meninas brancas com os meninos negros, a diferença relatada é atenuada. Ou seja, incluir estudantes que têm menor exclusão educacional entre os excluídos – como o grupo das meninas pardas de alto nível socioeconômico – é uma opção analítica que esconde ao invés de explicitar as reais desigualdades presentes no sistema. A abordagem que uso é referida na literatura com intersetorialidade. Essa abordagem está presente em um texto que eu fiz com o Waltenberg<sup>15</sup> da UFF (Universidade Federal Fluminense). Quando do debate das cotas [cotas raciais para ingresso nas universidades públicas], eu fiz um artigo que acabou impactando o debate a favor das cotas, aqui na UFMG<sup>16</sup>. Mas, na época, eu defendi cotas por nível socioeconômico. Eu estava imbuído de uma ideia que hoje vejo que tem limitações. Eu pensava que apenas o socioeconômico era necessário e suficiente. Hoje, a partir dos trabalhos de pesquisa, vejo que é necessário, mas não suficiente, outros fatores também impactam e precisam ser considerados. Por isso, minha defesa da criação dos muitos grupos gerados pela consideração de três variáveis para o estudo e monitoramento das desigualdades educacionais.

Deixe-me falar rapidamente sobre a questão de gênero. Nós estamos com um problema muito sério. A escola, por vários motivos, acolhe mais as meninas, e os meninos estão desistindo, estão saindo da escola no início da adolescência e com consequências terríveis.

A pergunta do Carlos exige que se trate das desigualdades de oportunidade. Da dificuldade de se criar capital cultural que permita ao estudante usufruir mais facilmente das oportunidades oferecidas pela sociedade. A educação formal mitiga, mas não resolve o problema das oportunidades de um estudante que vem de uma família não letrada há várias gerações. Um colega meu da Universidade me deu o seguinte depoimento: “Chico, na minha casa, não tínhamos mesa. Eu almoçava segurando o prato aqui [na altura do peito]. Hoje, fruto da minha posição, frequento ambientes onde tenho dificuldade de manobrar os talheres com a elegância dos outros”. Ou seja, a falta de oportunidades na rotina dos estudantes cria diferenças que os impactam por toda a sua vida. Quem não viveu uma situação de exclusão não tem ideia de quão difícil é superar a ausência de aprendizados que os outros incorporaram pela mera convivência.

---

15 WALTENBERG, Flávio; SIMIELLI, Lara; SOARES, José Francisco. **As desigualdades educacionais brasileiras precisam ser reduzidas**: como fazer isso? 2021. Disponível em: [https://ceipe.fgv.br/sites/-ceipe.fgv.br/-les/artigos/pb\\_desigualdades\\_educacionais\\_-nal.pdf](https://ceipe.fgv.br/sites/-ceipe.fgv.br/-les/artigos/pb_desigualdades_educacionais_-nal.pdf). Acesso em: 10 fev. 2022.

16 Por que não as cotas? <https://www.ufmg.br/boletim/bol1395/segunda.shtml>

**Isabel Raposo** – *No Brasil, o debate das desigualdades raciais na educação ficou muito centrado no ensino superior e resultou na adoção gradual de políticas de ação afirmativa e de inclusão. Diferentemente do que ocorre no ensino superior, no ensino básico, a quase universalização nos diferentes níveis de ensino desloca o debate diretamente para o aprendizado e não para o acesso. Que tipo de política seria fundamental como estratégia de redução das desigualdades raciais no aprendizado e na redução da evasão dos adolescentes negros? Faz sentido pensar em algum tipo de política afirmativa para a educação básica pública aqui no Brasil?*

**Francisco Soares** – Hoje, sabemos em que escolas estão os excluídos socialmente. Em respostas anteriores, eu citei o indicador de exclusão educacional, fruto do artigo sobre trajetórias. Podemos calcular o valor desse indicador para todas as escolas brasileiras. Sem surpresas se constata que nas escolas com maior valor desse indicador, a maioria dos estudantes são pretos, pardos e pobres. Para garantir o direito à educação desses estudantes, mantendo-os na escola aprendendo, é necessário que estejam em escolas que tenham os recursos e as práticas adequadas.

Assim sendo, defendo que essas escolas deveriam ser de tempo integral tanto para os estudantes quanto para os professores que deveriam trabalhar em uma única escola. De forma que possam transformar o atendimento dos direitos dos estudantes da escola na sua prioridade profissional. Pensar escolas de tempo integral já é possível financeiramente. Eu colocaria escola de tempo integral onde o indicador de exclusão educacional fosse o maior.

Depois do tempo integral, é preciso considerar os recursos. Há hoje no Brasil, muita discussão sobre alocação de recursos considerando a questão escolar. Eu defendo que essa alocação deveria ser feita adotando-se o indicador de exclusão educacional. Isso está presente na distribuição dos recursos do Fundeb, mas de forma muito tímida. Infelizmente, a lógica de distribuição de recursos não priorizou adequadamente as escolas que atendem os estudantes mais excluídos, ainda que a discussão tenha sido colocada.

Mas além dos recursos, é preciso adotar pedagogias adequadas. Pesquisa pedagógica recente<sup>17</sup> desenvolveu formas de organização do trabalho pedagógico que enfatizam o trabalho em grupo, e permitem a inclusão efetiva de todos os estudantes. Outra estratégia, com amplas evidências de efetividade, é a tutoria. Importante ressaltar que essa iniciativa exige a existência de um projeto pedagógico bem-definido e registrado. Sob a coordenação dos responsáveis pelo planejamento pedagógico da escola, as tarefas

---

17 COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas**. [S. l.]: Penso Editora, 2017.

são disponibilizadas e viabilizam a tutoria. É intrigante que o Brasil, que oferece ensino superior gratuito e agora oferece bolsas de permanência no ensino médio, não tenha iniciativas de tutoria comprovadamente tão eficientes<sup>18</sup>.

Nada disso, infelizmente, está no centro da pauta educacional. A minha colega e parceira de pesquisa Teresa [Gonzaga Alves] trabalhou com os dados do censo escolar e verificou as condições das escolas<sup>19</sup>. Como nós temos o nível socioeconômico, nós cruzamos as duas dimensões, e o que que acontece? A escola dos pobres é a escola que tem menos recursos. Isso não precisava ocorrer e não pode continuar. A ausência de considerações sobre desigualdade está presente, mesmo em decisões muito razoáveis. Recentemente, o ensino médio foi transformado em tempo integral. Não se considerou, no entanto, que nem todos chegam ao ensino médio. Os estudantes do ensino médio têm NSE mais alto e são mais brancos. A desistência começa no fundamental e acomete os alunos dos grupos sociais que citei acima: pretos, eventualmente pardos e pobres. Uma política de tempo integral deveria considerar isso, para diminuir a desigualdade. Portanto, começar no início da adolescência.

Dito tudo isso, sou favorável a manter a organização atual de territorialização das escolas. Não a criação de escolas para atender tipos específicos de estudantes.

**Felícia Picanço** – *Em termos de políticas públicas, a gente está ainda com esta pauta: entender as desigualdades e quais tipos de políticas públicas podem ser interessante para reduzi-las. Por exemplo, a questão de gênero nas áreas de ciência e matemática, que não é só um problema brasileiro. A dificuldade de as meninas irem para essas carreiras e serem bem-sucedidas também nos testes. Então, esse é um ponto para a gente também interessante. Muito se explica que o fator é a socialização de gênero e os estereótipos de gênero. Então, como o senhor vê essa questão e que tipo de política pode ser interessante para reduzir as desigualdades de gênero nas áreas de matemática, ciência e tecnologia, de modo geral?*

**Francisco Soares** – Essa é uma área que eu não tenho grande *expertise*, então a minha resposta será um tanto pobre. A UFMG organiza a cada ano, uma semana do conhecimento, quando recebe estudantes das escolas da região. Quando fui diretor do Instituto de Ciências Exatas, eu acompanhava de perto as atividades lá realizadas. Eu me lembro que conversei com um grupo de estudantes da minha cidade natal [Conselheiro

18 MAKORI, Alvin; BURCH, Patricia; LOEB, Susanna. **Scaling high-impact tutoring**: school level perspectives on implementation challenges and strategies. [S. l.: s. n.], 2024.

19 ALVES, Maria Teresa Gonzaga *et al.* **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil**: indicadores com dados públicos e tendências de 2013, 2015 e 2017. [S. l.: s. n.], 2019.

Lafaiete/MG]. Uma menina me disse: “Ah, professor, a UFMG não é pra mim, não”. Ou seja, ela já está colonizada na maneira de pensar. Se ela não tiver experiências que lhe mostram que outras trajetórias são possíveis, continuará a sonhar baixo. Incluir as mulheres na pesquisa é uma batalha que vai durar muito tempo, mas tem havido progressos. Hoje, as ciências biológicas já são majoritariamente femininas. No caso da matemática, embora a grande média do desempenho das meninas seja ainda menor do que o dos meninos, a diferença tem diminuído. O oposto se dá em leitura, onde as meninas se saem melhor e a diferença tem aumentado. A questão da oportunidade é muito importante aqui também. Não só na dimensão social. Eu me lembro de um professor da UFMG, da geração de meus professores. Teve quatro filhas. As quatro estudaram ciências exatas. Elas tiveram em casa o incentivo que a maioria das meninas não tem.

Exemplos de sucesso também são fundamentais. Recentemente, a medalha Fields, o Nobel da Matemática, foi dado pela segunda vez para uma mulher. A primeira foi uma iraniana e a agora foi essa ucraniana. Apenas duas mulheres receberam essa medalha. A escola de tempo integral é importante porque daria a possibilidade de a escola atender de forma mais direta os talentos que lá existem. E são muitos talentos femininos na ciência.

**Carlos Augusto Sant’Anna Guimarães** – *Eu queria voltar em um ponto, que eu esqueci de comentar quando você estava discutindo a questão da diferença entre pretos e pardos. O movimento negro construiu a categoria negro, que não existe no IBGE, é uma categoria política, é a junção de pretos e pardos, fortemente influenciado pelas pesquisas do Carlos Hasenbalg<sup>20</sup> e Nelson do Valle<sup>21</sup>. Você traz um dado interessante para a discussão sobre o lugar do homem negro nesse processo. E aí, eu queria que você trabalhasse isso um pouco mais. Você falou que no primeiro lugar estão as meninas brancas, em segundo lugar estão as meninas pardas, você está falando do desempenho?*

**Francisco Soares** – Não, estou falando de ter uma trajetória regular.

---

20 Carlos Hasenbalg (1942-2014), sociólogo argentino, radicado no Brasil, doutor em Sociologia (Universidade da Califórnia/Berkeley-1978), foi um dos grandes nomes das ciências sociais brasileiras contemporâneas, com lugar de destaque na consolidação dos estudos sobre desigualdades raciais. Autor de vasta obra, seu livro “Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil” (1979) é um divisor de águas na literatura sobre o tema.

21 Nelson do Valle Silva, doutor em Sociologia (University of Michigan-1978), atualmente é professor visitante do Iesp/UERJ. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Estratificação Social e Métodos Quantitativos, atuando principalmente nos seguintes temas: mobilidade social, relações raciais, estratificação social, desigualdades sociais e estratificação educacional.



**Carlos Augusto Sant’Anna Guimarães** – *A trajetória regular das meninas pardas é melhor do que dos meninos brancos?*

**Francisco Soares** – Isso. A questão racial afeta diferentes dimensões das pessoas e da sociedade. Precisamos de ter respostas adequadas para todas essas dimensões. Eu trabalho apenas com a questão do aprendizado, mas há outras. Me parece que foi um avanço quando no espaço público passamos a ver modelos, repórteres negros – pretos e pardos. Antes, estavam ausentes. No entanto, quando estudo os resultados de aprendizado vejo, como já mencionei antes, que a diferença entre grupos criados com as três categorias (sexo, raça e NSE) é muito grande. Como mostrei, falar dos negros, deixando de fora o NSE e o sexo, e colocar em um único grupo os meninos, pobres e pretos, um grupo particularmente excluído, com o grupo das meninas pardas de alto NSE, um grupo cujos resultados são bons, não ajuda a compreender as nuances das desigualdades.

Me incomoda que, a cada ano, terminado o vestibular [Enem], se fala que um negro entrou na USP – antes das cotas –, mas a admitida é uma menina parda, provavelmente de alto NSE. Eu quero dar visibilidade para os grupos mais excluídos e, para isso, tenho de mostrar a exclusão dos grupos em que os estudantes acumulam fatores que sozinhos já geram exclusão. Mas insisto, essa é uma opção metodológica, a necessidade de uma abordagem que vise à garantia do direito à educação. Há muitas outras visões, os sociólogos que você cita deram uma contribuição importante a esse debate, sinalizando que não se pode fazer política social nem educacional como consequência sem a consideração da raça. No entanto, na escolha de nossas políticas temos de aprender com o que se passou na África do Sul. Hoje, há negros na elite econômica, mas Soweto continua gerando excluídos. Não sem surpresa, sabemos que na África do Sul a qualidade da educação pública é péssima. Eu gostaria de viver em um país em que os meninos pretos e pobres não tivessem apenas 20% de trajetória regular.

**Carlos Augusto Sant’Anna Guimarães** – *A próxima pergunta trata dos casos de sucesso na melhoria dos indicadores de educação que envolvem diferentes ações e modelos. No Brasil, o município de Sobral é reconhecido como um caso de sucesso. Por outro lado, algumas escolas públicas apostam em uma parceria com empresas privadas para produzir melhorias na escola e na qualidade da educação. Na sua avaliação, haveria algum modelo de gestão, de escola e aprendizado de sucesso que poderia servir de referência? E quais são os elementos centrais desse modelo de sucesso? Se é que há um modelo de sucesso.*

**Francisco Soares** – Primeiro, devo dizer que minha resposta a essa pergunta é viesada. Eu admiro, ainda que criticamente, os sucessos de Sobral. Um projeto educacional envolve muitas decisões além das pedagógicas. Em Sobral, talvez a principal delas tenha sido a permanência administrativa. Os irmãos Gomes [Ciro e Cid – ambos ex-governadores do Ceará] e Ivo Gomes (atual prefeito de Sobral)<sup>22</sup> foram bem-sucedidos eleitoralmente e puderam manter a mesma política educacional por longos anos. Essa política começou a ser construída em 1997 e contou, em relação à alfabetização, com a assessoria técnica do Prof. Edgar Linhares, um cearense, cuja contribuição educacional merece sempre ser lembrada. Há relatos acadêmicos da trajetória de Sobral nos vários momentos. Atores centrais como Mauricio Holanda, que foi secretário de educação<sup>23</sup> e as professoras Paula Louzano e Ilona Becskeházy, que foram as consultoras na preparação do novo currículo, fornecem visões desses atores<sup>24</sup>. Além das políticas pedagógicas, as escolas de Sobral funcionam regularmente há muitos anos. Há baixo absenteísmo docente. Há formação docente. As administrações municipais conseguiram atender às demandas dos professores, antes que o conflito se estabelecesse. A mudança da forma de escolha das diretoras é um exemplo muito importante. Hoje, para ser diretora, é preciso mostrar conhecimentos e capacidade de gestão, não ser indicada por um político. As escolas de Sobral têm estrutura física adequada, fruto da priorização da educação nos orçamentos municipais para funcionar. Meu respeito pelo projeto de Sobral vem também pelos resultados de trajetória regular que calculamos no artigo que já citei e nos indicadores de desigualdades educacionais do IDEA. Em ambos os indicadores, Sobral tem valores muito bons.

Meu maior desconforto é em relação à métrica usada para medir o aprendizado. Em uma dissertação de mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto de autoria de Solange Mol<sup>25</sup>, a mestranda analisou as questões de matemática do Saeb. A gente classifica as questões em quatro níveis de complexidade cognitiva. No caso da matemática, o primeiro nível é o nível da reprodução. O que ela constatou é que no exame de matemática do Saeb, todas as questões são do tipo de reprodução. Celebramos no Brasil, sucessos superficiais. Não nas competências de que a vida, de fato, demanda. Isso ficou muito claro em estudo recente, apresentado em reunião da Abave [Associação Brasileira de Avaliação Educacional]. Os alunos de Sobral fizeram o Pisa depois de oito

---

22 [https://pt.wikipedia.org/wiki/Fam%C3%ADlia\\_Ferreira\\_Gomes](https://pt.wikipedia.org/wiki/Fam%C3%ADlia_Ferreira_Gomes)

23 <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3652>

24 <https://www.comciencia.br/sobral-um-caso-de-sucesso-educacional-no-semiarido-nordestino/>

25 <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/11597>

meses que tinham saído do fundamental e o resultado foi preocupante<sup>26</sup>. Os estudantes com os melhores resultados na métrica do Saeb não conseguem o mesmo desempenho quando as questões do teste envolvem uma associação, uma análise ou um contexto não trivial. A preocupação com altos resultados no Ideb restringe atenção a outras áreas do currículo. Fico feliz em saber que Sobral já percebeu essas limitações e está trabalhando de forma ativa para dar aos seus estudantes oportunidades de desenvolver aprendizados mais relevantes. O novo currículo estabelece expectativas de aprendizagem muito mais alinhadas com as demandas da inserção dos estudantes na cidadania e no mundo do trabalho. O projeto de ensino de ciências é particularmente ambicioso e traz à tona reflexões pedagógicas com amplo apoio na literatura. Sucintamente, na área do aprendizado, eu admiro Sobral mais pelo que está fazendo do que pelos seus sucessos estelares em uma métrica tão limitada. Sonho que, em alguns anos, Sobral vai mostrar que os estudantes brasileiros podem ter bons resultados com métricas de aprendizado mais relevantes. Apesar de tudo isso, penso que “sobralizar” o Brasil seria má política pública. Não acredito ser possível repetir as decisões administrativas tomadas em Sobral, em todo o Brasil, que tem em muitos lugares, principalmente nas cidades mais populosas, situações sociais muito diferentes. Muitas decisões tomadas lá, gerariam sérios conflitos em outros municípios.

Mas, o Carlos fez uma pergunta maior, sobre onde que há resultados que merecem atenção. Eu já tive mais de uma vez a chance de calcular o efeito da escola com os dados nacionais. Há escolas funcionando bem, produzindo bom aprendizado em todos os estados da federação. Há muitos outros exemplos que devem ser considerados. Mais exemplos são dados por projetos que garantem a permanência na escola dos estudantes, garantem o aprendizado e garantem que não há grandes desigualdades. Sobral nos ensina que tudo isso é possível em uma cidade de porte médio.

**Carlos Augusto Sant’Anna Guimarães** – *Chico, voltando ao debate do Vaar (Valor Aluno Ano Resultado), quando você estava falando, eu me lembrei do voucher da Margaret Thatcher, que dava mais dinheiro para aquelas escolas que alcançassem as metas, independentemente de onde estavam localizadas.*

**Francisco Soares** – Vou aproveitar sua pergunta para tratar mais amplamente da questão do financiamento da educação básica. O Fundeb é a principal política de financiamento da educação básica no Brasil e é constituído de três complementações da União:

---

26 <https://www.even3.com.br/anais/xiabave/395172-saeb-e-pisa--o-que-explica-diferencas-de-desempenho-dos-estudantes-nas-duas-escalas/>

Vaaf (Valor Anual por Aluno), Vaat (Valor Anual Total por Aluno) e Vaar (valor Aluno Ano Resultado). Uma boa explicação desses conceitos está no texto do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária)<sup>27</sup>.

A metodologia para definir os valores dessas complementações foi construída com pouca influência da ideia de desigualdade. Pessoalmente, acho que a alocação de recursos financeiros para a educação aos municípios deveria ser feita com base no critério da necessidade. Ou seja, os valores alocados a cada município seriam proporcionais à sua necessidade, um agregado do indicador de exclusão social, a que me referi antes. Essa ideia, entretanto, não está no texto legal. Apenas no Vaar, que é uma pequena proporção da complementação da União. Mesmo nesse conceito, a redação feita não é clara. Por exemplo, fala-se em premiar melhoria. Mas se um município teve redução no seu Ideb de 7,4 para 7,3 e outro teve crescimento de 4,3 para 4,6, não é claro que o primeiro município, que mantém resultados excelentes no Ideb, deva ser penalizado. Aqui, para atender ao texto legal seria adequado entender melhoria como resultado acima do esperado, considerando o nível de exclusão educacional de seus estudantes.

Há exemplos de alocação de recursos de acordo com a necessidade. Um exemplo na América Latina é dado pelo Chile<sup>28</sup>. A presidente Bachelet mudou os termos do subsídio dado às escolas aumentando substancialmente os valores pagos para as escolas que atendem os estudantes mais vulneráveis. Como isso, atender os estudantes mais pobres se tornou atrativo para grupos econômicos que antes os excluíam. Claro que no Chile, a situação é muito diferente da vigente no Brasil, pois há escolas geridas por empresas privadas. Isso é muito diferente do usado na Inglaterra, que pela sua fala, não distingue as escolas na sua fórmula de alocação de recursos. Nesse modelo do Chile, quem ganha mais são as escolas que atendem os menos excluídos.

Além do Fundeb, a questão do financiamento também passa pelas leis do ICMS. Todos os estados promulgaram leis que incluem indicadores educacionais na fórmula de distribuição do ICMS. Novamente, o conceito de necessidade não influenciou adequadamente a formulação das leis. Aliás, essas leis incluem dimensões que são os municípios mais ricos, os que puderam implementar esses processos e por isso acabam privilegiados. Novamente, eu penso que usar o critério da necessidade seria mais simples e transparente. Ou seja, embora a questão do financiamento seja complexa,

---

27 [https://sabersepraticas.cenpec.org.br/noticias/fundeb=-complementacoes-uniao#:~:text=Al%C3%A9m%20de%20aumentar%20gradualmente%20essa,Total%20por%20Aluno\)%20e%20VAAR](https://sabersepraticas.cenpec.org.br/noticias/fundeb=-complementacoes-uniao#:~:text=Al%C3%A9m%20de%20aumentar%20gradualmente%20essa,Total%20por%20Aluno)%20e%20VAAR)

28 [https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/28046/2/BCN\\_Ley\\_SEP\\_actualizacion\\_modificaciones\\_Final.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/28046/2/BCN_Ley_SEP_actualizacion_modificaciones_Final.pdf)

sinto que as pessoas que pensam primeiro o direito à educação não foram ouvidas adequadamente. Talvez porque essas vozes não estão suficientemente organizadas.

A questão do uso dos resultados educacionais para alocação de recursos é polêmica. Se a escola não funcionou bem, o estudante não foi atendido, portanto sua necessidade não mudou. Dar menos recursos para essa escola pode parecer uma penalização. Eu defendo escolas de tempo integral, primeiro para o corpo docente, onde profissionais do ensino tenham como função atender os estudantes nas suas várias necessidades. A ideia que é o exercício profissional dos docentes que pode garantir o direito à educação dos estudantes, não está no debate. Embora isso me pareça uma dimensão essencial.

**Isabel Raposo** – *Chico, você tem uma vasta experiência profissional. Você já foi presidente do Inep, passou por diversos órgãos da administração pública, atuou em agência internacional, esteve na fundação do “Movimento Todos pela Educação”, foi consultor do governo do México na área da educação. Fale um pouco como é que a sua carreira de pesquisador inspirou e contribuiu para essas inserções profissionais e como você relaciona a atividade de pesquisador com as demais áreas de atuação? Em outras palavras, como é que você fez essa ponte entre a academia e a atuação como gestor e como consultor.*

**Francisco Soares** – Meu doutorado foi em Estatística. Cheguei à educação em 1995, quando a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) criou um programa para atrair pessoas qualificadas para atuar nas avaliações externas da educação básica que estavam começando. Em particular, buscava-se disseminar uma metodologia estatística, ainda pouco conhecida no Brasil – a Teoria de Resposta ao Item –, essencial para calcular as proficiências dos estudantes de forma comparável em diferentes ciclos do Saeb.

Logo me dei conta de que na educação, há várias visões de mundo que impactam o tipo de questão a ser pesquisada. Assim sendo, adotei os princípios latentes da Constituição. O artigo 205 diz que a educação é “[...] direito de todos e dever do Estado”. Logo depois, estabeleceu-se que são três os aprendizados essenciais que caracterizam o direito: “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Minha leitura do texto constitucional me levou a enfatizar, inicialmente, o conceito latente na palavra “todos”. Ou seja, os resultados educacionais não devem ser desiguais entre diferentes grupos sociais. Eu me dediquei a desenhar indicadores do nível socioeconômico dos estudantes, fator

amplamente reconhecido, desde o relatório Coleman<sup>29</sup>, como essencial para estudar desigualdades educacionais. Ou seja, adotei como princípio básico para minha atuação que o direito à educação se concretiza em resultados que são medidos em testes e que devem ser analisados, tanto em relação ao nível quanto em relação às desigualdades; na minha visão, principalmente as geradas pelo nível socioeconômico das famílias. Essa visão sempre esteve presente na minha ação, ainda que tenha se tornado mais nuançada com os anos. Por exemplo, entendi que há outros fatores associados que induzem desigualdades educacionais, como raça e sexo. E que os resultados medidos – leitura e matemática – são essenciais, mas, por outro lado, não constituem todos os aprendizados que caracterizam o direito, além de serem medidos de uma forma que impacta negativamente o ensino. Isso porque utilizam apenas itens de múltipla escolha.

Eu levei minha competência estatística e minha interpretação conceitual e operacional do direito à educação para as posições institucionais que tive. Aliás, acho que foi exatamente por defender essas ideias de forma clara e articulada que fui convidado para cargos, comissões e consultorias. E em cada uma dessas posições, tomei decisões ancorado por essa clareza conceitual. Houve espaço para isso. Penso que para nós, professores, pesquisadores, a vinculação mais confortável é a universidade, onde publicamos com grande liberdade nossos trabalhos. Fora da universidade, principalmente quando se está em um governo, é preciso firmar um pacto de fidelidade, quer dizer, implementar o projeto do governo, não a sua agenda pessoal. Sempre fiz isso, sem comprometer meus valores básicos. Mas é preciso humildade para aceitar que as instituições têm suas restrições. Ou seja, é necessário que o acadêmico, quando chamado, deve dar sua contribuição, mas deve ter a humildade de aceitar que as instituições precisam de outros perfis, além do acadêmico, em suas posições de liderança.

O cargo mais importante que ocupei foi a presidência do Inep, no governo [segundo governo Dilma Roussef (2014 a 2016)]. A questão das desigualdades associadas ao nível socioeconômico apareceu várias vezes. Uma vez, quando fui contra a criação de prêmio para melhor desempenho no Enem. Outra, quando ajudei o secretário Binho Marques, que na época respondia pela Sase [Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – MEC], a escolher as escolas que iriam conduzir a tocha olímpica

---

29 O Relatório Coleman (Coleman, 1966) é um estudo seminal na área de educação, foi uma das primeiras investigações que buscou relacionar qualidade da educação a resultados. Trata-se de uma pesquisa de larga escala que cobriu uma amostra de 645 mil alunos americanos em escolas distribuídas ao longo de todo o país e que coletou informações sobre as características das escolas frequentadas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias. Uma das principais conclusões do estudo foi a de que o fator que mais explica o desempenho escolar é o nível socioeconômico dos estudantes da escola. O efeito-escola não é inexistente, mas depende e correlaciona-se a outras variáveis.

quando passasse por diferentes cidades do país. Para isso, fiz um estudo do efeito-escola, identifiquei em cada cidade a escola que, considerando o nível socioeconômico, se saía melhor. Outra vez, com muita visibilidade, ocorreu quando o Inep divulgou os resultados do Enem considerando o nível socioeconômico das escolas, como disse em resposta anterior.

Quando o Todos [Movimento Todos pela Educação] foi criado, eu percebi a importância para a discussão sobre o direito de se ter expectativas claras e expressas em indicadores quantitativos das expressões do direito. A maioria dos atores educacionais falava então de forma muito genérica sobre aprendizado. O “Todos” especificou de forma clara e explícita o que se esperava. Por exemplo, “término do ensino médio até os 19 anos”, “aprendizado adequado ao ano escolar”. Junto com outros colegas acadêmicos, participamos de muitas decisões relativas às metas. Depois que essas metas estavam consagradas, e o movimento criou outras prioridades, tornando-se mais um grupo de *advocacy*, mais do que um *think tank*, eu senti que meu ciclo de contribuição havia terminado. A participação do “Todos pela Educação” na discussão da nova forma de distribuição dos recursos do Fundeb foi uma ação particularmente importante. Mas nesse momento, eu já não estava ligado organicamente ao movimento.

Foi muito desafiador servir no Comitê de Especialistas no Inee – Instituto Nacional de Evaluación Educativa, do México. Fui convidado por Margarita Zorrila, que me conheceu em um encontro sobre métodos estatísticos para análise de dados educacionais. Minha posição de especialista estrangeiro foi bastante confortável, pois as considerações políticas e institucionais eram de reponsabilidade maior dos conselheiros mexicanos. A Constituição mexicana havia sido emendada, com a inclusão de dispositivos sobre o direito à educação, muito similares ao da Constituição brasileira. Ou seja, minha participação no Inee foi desafiadora e me proporcionou muitos aprendizados. Eu levei minha formulação sobre a medida e consideração do nível socioeconômico para as análises educacionais e percebi as dificuldades específicas do México com a população indígena, que é muito grande e muito excluída.

Minhas consultorias para o BID e OCDE também foram para a formulação, reflexão e implementação de estruturas de coleta de dados e análise para a medida de resultados educacionais. E a verificação de suas variações entre diferentes grupos sociais.

Ou seja, eu fiz uma ponte entre a academia e a atuação como gestor e como consultor, sempre considerando minhas competências técnicas e meus princípios éticos e cidadãos.

**Felícia Picanço** – *Dando continuidade à pergunta anterior, ao fazer um retrospecto da sua trajetória, nas suas reflexões, qual seria o seu legado para o debate público acerca das desigualdades educacionais brasileiras e as formas de sua superação?*

**Francisco Soares** – Eu tenho autocrítica suficiente para perceber que sou um ator do debate, entre tantos outros. Eu estive ao lado de colegas que reconheciam a importância do monitoramento do direito à educação e do dever do Estado. Para nós, é claro que o monitoramento exige a criação de indicadores, portanto, coleta e sistematização de dados. No entanto, eu usei a técnica estatística – no caso, a Teoria de Resposta ao Item – para construir um indicador de nível socioeconômico, ao invés do cálculo das proficiências dos estudantes, uma medida do resultado. Ou seja, meu papel foi colocar a discussão das desigualdades dentro do debate educacional. Essa não foi uma trajetória fácil, porque o campo da educação é muito resistente a qualquer quantificação, mesmo a quantificação para explicitar as desigualdades. Eu era e, de certa forma, continuo a falar de desigualdades a partir da medida, não a partir de considerações ideológicas.

Quando eu entrei na educação, logo a questão da desigualdade me pegou. E isso foi uma dicotomia meio difícil de ser levada durante muitos anos. Porque eu convivia muito com os economistas, cuja tradição de análise da educação enfatiza a medida de nível do resultado. Durante longos anos, a análise econométrica enfatizava apenas a medida do nível do aprendizado, chamando-a de qualidade. Minha segunda área no doutorado foi exatamente econometria. Por isso, tenho facilidade de interagir com os colegas dessa área. É com muita satisfação que vejo a análise econométrica se ocupar, cada vez mais, da desigualdade. Eu passei a perguntar: qualidade para quem? E criei indicadores para isso. Cunhei um bordão que já vejo outras pessoas usarem: “Qualidade para poucos não é qualidade”.

Como expliquei nas respostas a outras perguntas, eu entendo que a qualidade, portanto, o nível dos indicadores é uma dimensão fundamental da análise, mas acho que a desigualdade, ou equidade, é uma dimensão que não pode estar ausente. Incluir as desigualdades nas análises educacionais exige complexidade técnica, que ainda não estão completamente incorporadas.

Na discussão de resultados na educação, é preciso considerar, primeiramente, o indicador nominal. Se o percentual de estudantes no nível abaixo do básico é alto, há algo de errado na escola, que precisa ser enfrentado. Mas se os estudantes de melhor NSE são os que têm proficiências altas, esse resultado não descreve bem a realidade. Outras análises são necessárias. Ou seja, é preciso calcular o resultado “controlado” pelo NSE. Isso exige o uso de modelos estatísticos. Alguns desenvolvidos especialmente para



análises educacionais. É possível verificar se, por exemplo, os municípios, pelas práticas de seu sistema de ensino, acirram ou mitigam as desigualdades. Esses modelos são fundamentais para que a análise não seja apenas a análise do nível, mas também a análise das desigualdades. Mas são modelos de mais difícil entendimento e cujos resultados para uso nas políticas públicas são igualmente mais difíceis. É essa discussão que hoje estou envolvido. Como criar um indicador que, eventualmente, substitua o Ideb, mas que seja sensível às desigualdades, sem uma complexidade técnica que o torne opaco.

**Carlos Augusto Sant’Anna Guimarães** – *O que o professor fala do caso da escola quilombola é mais profundo. Porque no próprio censo escolar, os dados da escola quilombola, não há como extrai-los. Da escola indígena, se consegue, mas da escola quilombola, não. Envolve questões administrativas do município. Como caracterizar uma determinada escola como sendo quilombola. É a questão de como o município classifica os diferentes tipos de escola.*

**Francisco Soares** – Carlos, podemos voltar agora à questão do monitoramento do direito dos estudantes quilombolas, que você colocou no início da entrevista e eu pedi para responder mais à frente. Há ainda uma falta de informações precisas sobre esses estudantes. Há, sim, escolas, cuja localização é em áreas remanescentes de quilombos. Assim sendo, todos os seus estudantes são quilombolas. Mas há estudantes quilombolas em outras escolas. Eles estão às vezes isolados, algumas vezes em turmas de estudantes quilombolas em escola não localizada no quilombo.

As informações sobre esses estudantes precisam melhorar para a definição de melhores políticas. O que nos leva a enfatizar a importância estratégica do Censo Escolar. Esse levantamento anual feito pelo Inep em colaboração com as secretarias de educação é fundamental para educação, em diferentes aspectos. Afinal, é através do censo que conhecemos e caracterizamos os diferentes grupos sociais a que os estudantes pertencem.

Mas há ainda vários problemas. Por exemplo, verificar se o projeto pedagógico é culturalmente adequado e se a situação de exclusão desses estudantes está completamente caracterizada. A medida de nível socioeconômica é útil, mas não dá conta de captar todas as nuances da exclusão educacional, principalmente desses grupos. Ou seja, há um espaço muito grande para a produção de indicadores mais relevantes. Os que existem são úteis, mas não bastam. Estamos usando instrumentos padronizados para populações que exigem informações específicas. Nesse sentido, a educação quilombola é muito similar à educação indígena. Exige considerações próprias.

**Isabel Raposo** – *Você diz uma nova pesquisa como se fosse um recorte dentro da estrutura da Prova Brasil?*

**Francisco Soares** – Exato. Mas que tivesse impacto na coleta e na sistematização do dado. Como eu defendi aqui, a questão do pertencimento racial como uma informação importante, como também eu defendi o cálculo do nível socioeconômico, eu acho que é importante a gente ir aos poucos, mas de forma consistente, coletando dados que não explicitar as desigualdades. Por exemplo, existem áreas em que houve muitos progressos, como é o dado do estudante com deficiência. Precisamos de dados que descrevam adequadamente a realidade para construir uma análise útil para ter a política.

Terminando, quero enfatizar que se queremos transformar, precisamos conhecer. Minha contribuição foi olhar o dado para subsidiar a política que garanta o direito. De forma muito concreta, eu aqui, contribuí com a minha pesquisa e ação institucional para que se possa monitorar os estudantes, verificar se eles ficam na escola, se têm trajetória escolar regular e se aprendem o que deles se espera. Os resultados da trajetória e dos aprendizados devem ser transformados em medidas de conhecimentos mais fundamentais. E, finalmente, para garantir que esses resultados sejam observados em todos os estudantes. A orientação central de minha participação no debate educacional é no sentido de promover tanto no nível dos resultados, que caracterizam o atendimento do direito à educação, quanto manter as desigualdades entre os grupos sociais em valores eticamente aceitáveis. No entanto, sou muito intolerante com a velocidade de tartaruga que estamos praticando. Precisamos trabalhar para criar, mais rapidamente possível, um Brasil mais próspero e mais justo para todos os brasileiros.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Teresa Gonzaga *et al.* **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil**. Brasília: Unesco, 2019.
- BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas**. [S. l.]: Penso Editora, 2017.
- COLEMAN, J. S. *et al.* **Equality of educational opportunity**. Washington: US Government Printing Office, 1966.
- ERNICA, Maurício; SOARES, José Francisco; RODRIGUES, Érica Castilho. **O desafio da hora: a qualidade para todas e todos**. Centro de Referências em Educação Integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-desafio-da-hora-a-qualidade-para-todas-e-todos/>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C.; SOARES, J. F. Educational inequalities in contemporary Brazil: definition, measurement and results. **SciELO Preprints**, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/dados.2025.68.2.346>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6112>. Acesso em: 10 Oct. 2023.
- MAKORI, Alvin; BURCH, Patricia; LOEB, Susanna. **Scaling high-impact tutoring: school level perspectives on implementation challenges and strategies**. [S. l.: s. n.], 2024.
- MOL, Solange Maria. **Prova Brasil: uma análise da complexidade cognitiva de itens de matemática por meio da taxonomia SOLO**. [S. l.: s. n.], 2019.
- NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a educação**. [S. l.]: Autêntica, 2013.
- SETUBAL, Maria Alice; SOARES, José Francisco; ERNICA, Maurício. **Qualidade para poucos não é qualidade**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 17 jul. 2019.
- SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FONSECA, José Aguinaldo. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 38, e0167, 2021.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Uma medida do nível socioeconômico das escolas brasileiras utilizando indicadores primários e secundários. **Opinião Pública**, v. 29, n. 3, 2023.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 903-923, 2013.

WALTENBERG, Flávio; SIMIELLI, Lara; SOARES, José Francisco. **As desigualdades educacionais brasileiras precisam ser reduzidas**: como fazer isso? ago. 2021. Disponível em: [https://ceipe.fgv.br/sites/-ceipe.fgv.br/-les/artigos/pb\\_desigualdades\\_educacionais\\_-nal.pdf](https://ceipe.fgv.br/sites/-ceipe.fgv.br/-les/artigos/pb_desigualdades_educacionais_-nal.pdf). Acesso em: 10 fev. 2022.