

A CAMINHO DE UMA SOCIOLOGIA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Menga Lüdke*

Considero muito valiosa esta oportunidade de discutir com um grupo de colegas o importante tema da avaliação na escola de 1º grau e gostaria de aproveitar esta preciosa ocasião para expor, ao debate e às sugestões, algumas idéias extraídas principalmente da reflexão sobre a literatura específica, especialmente a mais recente, tanto nossa como estrangeira, assim como dos resultados de algumas pesquisas realizadas para dissertações de mestrado, sob minha orientação.

Confesso que, infelizmente, não posso oferecer nenhuma contribuição a partir de minha experiência pessoal de magistério, pois nunca fui professora de 1º grau. Mas fui aluna... embora há já um longo tempo! E me lembro bem de experiências avaliativas que me marcaram bastante, como certamente cada um se lembrará, em seu próprio caso, dado o caráter de bem (ou mal?) obrigatório, com o qual se reveste a educação escolar e, portanto, a avaliação, em nossa sociedade.

Justamente esse caráter obrigatório é um dos pontos que eu gostaria de ressaltar logo de início. Ele foi muito bem assinalado por um pesquisador suíço, Philippe Perrenoud, que dedica todo um livro a descrever detalhadamente o que ele chama, de maneira bem expressiva, a "fabricação da excelência escolar" (Perrenoud, 1984). Embora se restrinja à realidade escolar da cidade de Genebra, consegue captar muito bem traços gerais da escola de 1º grau, que se aplicam, a meu ver, perfeitamente às

* Universidade Federal Fluminense e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)

nossas escolas. Isso nos deveria inclinar, como sugere o autor, para o reconhecimento da necessidade de se estudar o fenômeno avaliativo, tal como se faz com o fenômeno educativo, em uma perspectiva sociológica.

Embora a avaliação acompanhe praticamente todas as atividades humanas, explicitamente ou não, é na educação e, sobretudo, na escola elementar, que ela se exerce de maneira obrigatória e universal. O aluno não é "convidado" a ir à escola, nem solicitado a escolher as disciplinas de sua preferência. Ao contrário, ele é obrigado a freqüentar determinada escola e os cursos nela ministrados, a executar as tarefas exigidas, dentro dos prazos estipulados e deve aceitar que seu trabalho seja continuamente exposto à avaliação de colegas, do professor e ainda, possivelmente, de um diretor ou de um supervisor. Claro que a escola corresponde, também, o mais das vezes, à natural necessidade de desenvolvimento da aprendizagem das crianças, sobretudo daquelas bem dotadas e cujos pais oferecem em casa ambiente compatível com o da instituição escolar.

O caráter construtivo dessa instituição é, entretanto, inegável, propiciando em seu interior a situação ideal para a fabricação da excelência escolar, como diz Perrenoud. Ele usa essa metáfora de maneira semelhante à usada por outros autores, como M. Foucault, para a determinação da loucura ou da criminalidade. Convive-se, em sociedade, com indivíduos que exibem comportamentos bem variáveis, em relação à saúde mental e à conduta legal. O que determina, entretanto, a definição de um indivíduo como doente mental, ou delinqüente, a ser internado em um asilo, ou numa prisão, é a comparação de seu comportamento a uma norma estabelecida socialmente.

A escola também submete seus alunos, segundo o autor, a constante comparação com as normas de excelência, que também são definidas de acordo com a sociedade. E aí se manifesta bem claramente o caráter sociológico da avaliação: ela reflete diretamente os valores pregados pelo grupo social ao qual a educação serve. Se quisermos saber o que determinada sociedade valoriza, basta observarmos seu sistema de avaliação. Não apenas o conteúdo e a própria divisão das disciplinas (do saber), por ele sancionados, mas igualmente as formas de conduta, sutilmente passadas através das normas de excelência perseguidas pela escola.

Esses dois eixos sustentam, aliás, o arcabouço da avaliação, para o autor suíço. De um lado, o "capital cultural", como foi bem explicado por Bourdieu, representando o saber acumulado, considerado importante para a própria preservação da sociedade. De outro lado, as maneiras de se conduzir ("habitus"), que asseguram a manutenção da ordem, segundo a qual se hierarquizam os grupos no interior da sociedade.

Preso a esses eixos se desenrola o drama da escola elementar, que se debate há mais de um século entre o ideal liberal de oferecer educação igual para todos e a realidade do sistema capitalista, que se serve dela, a

escola, para efetivar a preparação de mão-de-obra, assim como das lideranças necessárias à manutenção do sistema. Parece que a avaliação tem se revelado o instrumento ideal para resolver esse problema, mantendo ao mesmo tempo a função seletiva, mas salvaguardando os assim chamados ideais democráticos da educação elementar. É pelo menos o que diz a socióloga britânica Patricia Broadfoot, que, como Perrenoud, insiste na necessidade de uma perspectiva sociológica para o estudo da avaliação educacional (Broadfoot, 1979).

Numa bela reconstrução histórica da evolução da escola elementar em seu país, P. Broadfoot chama a atenção para a relativa juventude dessa instituição, sobretudo se atentarmos para a sua atual divisão em graus. A princípio monolítica, servindo para a transmissão de um conjunto básico de informações para futuros operários, a cargo de um único mestre, a escola passou a ser dividida em classes de andamentos diversos, superpostos e entregues cada um a um professor. Essa divisão teve repercussão direta sobre a função avaliativa, que tinha de ser exercida na passagem dos alunos de um a outro grau. Estava lançada aí uma das atribuições mais persistentes e sensíveis da avaliação, tanto para alunos, como para professores. Aqueles teriam que exhibir domínio do conteúdo correspondente ao grau, para galgar ao seguinte. Estes, os professores, seriam (e são ainda) avaliados por seus colegas, pelo diretor, pelos pais e pelos próprios alunos, pelo número destes que conseguirem passar de grau.

Para focalizar a situação do professor, dentro do processo da avaliação escolar, gostaria de remontar a um trabalho pioneiro, publicado em um livro também pioneiro, que lança as bases da nova sociologia da educação na Inglaterra (Young, 1971). Acho significativo que um livro com tal vocação tenha oferecido espaço para um artigo, que trata justamente do conhecimento da sala de aula (Keddie, 1971). Outros artigos do mesmo livro tratam do estudo do próprio currículo, como conhecimento organizado socialmente, o que já indica o pano de fundo contra o qual se deve entender o artigo de N. Keddie.

Para a discussão do papel do professor frente à avaliação, N. Keddie contribui decisivamente declarando logo de início que o conhecimento do seu trabalho em sala de aula permitiria entender o intrincado jogo do qual o professor participa como ator principal. O simples conhecimento das regras do jogo não bastaria para se saber como este se dá. É preciso descer até o dia-a-dia da classe, como fez a autora, para flagrar a distância que separa o que ela chama de “*educationist*” do “*teacher*”. O primeiro seria o profissional imbuído dos ideais da educação democratizadora, típicos da postura liberal, até hoje vigente em muitos meios educacionais. Em confronto com a realidade diária, porém, o “*educationist*” cede lugar ao “*teacher*”, mais afeito às funções compatíveis com uma definição realística da escola no sistema capitalista. Sem perceber, o

professor entra no jogo das expectativas determinadas pela sociedade e passa a oferecer um ensino e a esperar uma aprendizagem "apropriados" aos diferentes alunos, de acordo com suas diferentes origens sociais.

O artigo de Keddie teve e ainda tem muita influência, tanto sobre autores que se dedicam ao estudo da avaliação, como sobre os que se interessam pela formação e atuação de professores. Aqui entre nós mencionaria, na mesma linha, o estudo de M.G.N. Mizukami (1983), que procurou detectar as principais fontes de influências teóricas sobre a prática docente. Suas conclusões indicaram, entretanto, que, por mais variadas que se mostrem as definições teóricas dos professores (de 2º grau), suas práticas continuam homogeneamente tradicionais.

Qualquer que seja o resultado obtido, acredito que as pesquisas sobre a avaliação na escola de 1º grau se beneficiarão muito ao seguir a esteira brilhantemente iniciada por N. Keddie, isto é, o estudo da sala de aula e da própria escola. Foi isso o que fizeram duas orientandas minhas na época (Salim, 1984 e Zindeluck, 1985), que desejavam estudar problemas ligados à evasão e à repetência na escola de 1º grau.

A primeira delas, T. Salim, estudou a difícil questão da alfabetização, motivo tradicional de fracasso nas primeiras séries do 1º grau. A segunda, R. Zindeluck, estava preocupada exatamente com a maneira como a professora vivencia a avaliação no 1º grau, em função de suas normas e práticas. Ambas fizeram um estudo de natureza qualitativa, compatível com o tipo de objetivos que tinham (ver a respeito Lüdke e André, 1986). Ambas chegaram a resultados muito esclarecedores a respeito da ação do professor em classe e na escola. No que se refere à avaliação, em especial, ambas registraram a existência de um espaço de autonomia de ação do mestre e da escola, que infelizmente tem sido muito pouco aproveitado.

Uma publicação recente da Secretaria da Educação do Município do Rio de Janeiro (1987) aponta também nessa direção, trazendo, aliás, uma visão muito atualizada sobre a avaliação, como se pode perceber por alguns dos seus títulos: *Avaliação: Arma ou Caminho?*, *Escola Democrática, Sociedade Democrática, Autonomia: outorga ou conquista?*. Esses e outros títulos estão reunidos nesse documento, que deveria ser distribuído amplamente pelos professores da rede, para posterior discussão geral em um congresso de avaliação. Ainda não ouvi ecos do congresso, mas suponho que o conhecimento de novas idéias sobre avaliação seja indispensável para se poder dar início a um movimento renovador, nesse campo, embora não seja o suficiente.

O professor representa, de qualquer forma, um papel central no jogo da avaliação e todo o esforço para conhecer melhor como ele pensa e age, e como se passa finalmente o processo de avaliação na escola de 1º grau está a demandar pesquisas específicas. É o que pretendemos fazer,

Zélia Mediano e eu mesma, em um projeto para próxima execução, onde deveremos estudar a delicada teia que envolve esse processo, no complexo organismo de uma escola elementar (Lüdke e Mediano, 1986).

As relações de avaliação na escola de 1º grau, devido ao seu caráter de obrigatoriedade e, também, à grande vulnerabilidade de seus jovens alunos, ganham uma importância fundamental, quando comparadas às ocorridas nos demais níveis escolares. É nessa primeira experiência escolar que o aluno internaliza uma imagem global, que o professor faz a seu respeito, mesmo que não a explicita verbalmente. Mais tarde ele poderá de alguma forma sentir-se compensado porque “é bom em matemática, embora não se saia bem em línguas”, por exemplo. Na escola elementar, no entanto, o conceito que formará de si próprio estará muito pautado sobre a classificação geral, explícita ou não, segundo a qual o professor o enquadra entre os “fortes” ou os “fracos”.

Mas o aluno tem também suas estratégias para enfrentar os problemas da avaliação. Como diz Perrenoud, com irmãos ou colegas mais velhos, ele aprende caminhos, mais ou menos secretos, que o iniciarão no “métier d’élève”. Há uma verdadeira cultura escolar, a ser aprendida pelos neófitos e que entrará em combinação com os recursos pessoais de cada aluno, resultando nas diferentes combinações aceitáveis: desde o tipo que trabalha muito, cumpre todas as tarefas passadas pelo professor, trazendo tudo a tempo e a hora, em apresentação limpa e correta, até o tipo que trabalha apenas o necessário para mostrar capacidade para ser aprovado ao grau seguinte, cuidando para não gastar energia além do mínimo requerido.

Há uma sensibilidade especial do aluno para perceber o que dele espera o professor, sobretudo em termos de comportamento, e há um risco grande de o professor informar seu julgamento final do aluno muito mais por este mimetismo (muitas vezes nem percebido por ele), do que pelos indicadores reais de desempenho na matéria em questão. E aqui entram novamente os mecanismos de preservação da ordem social dominante, sempre à espreita de eventuais brechas na conduta do professor. Acho que entre os nossos autores interessados no assunto é C. Luckesi quem tem se preocupado mais com este ponto, insistindo na importância de não serem indevidamente misturados, na avaliação do aluno, componentes oriundos do âmbito da conduta pessoal, por exemplo (ver especialmente Luckesi, 1986).

O fenômeno da nota também merece especial atenção, dentro do quadro da avaliação escolar. Ele foi alvo de um artigo extremamente arguto, elaborado há já algum tempo por Ian Hextall (1976), com repercussões recentes entre nossos autores (Egues, 1986 e Ott, 1986). Dedicando-se a destrinchar esse complicado e pouco analisado mecanismo de dar notas, Hextall consegue desvelar alguns aspectos normalmente desperce-

bidos pela maioria dos professores, que passa, entretanto, boa parte do seu tempo a atribuir notas aos trabalhos dos alunos. Um desses aspectos é o fato de que esse mecanismo está tanto ou mais comprometido com fatores políticos, quanto com os técnicos, que aparecem, em geral, na opinião dos professores, como os únicos importantes.

Tentei juntar neste trabalho, certamente de forma demasiado sintética, alguns aspectos dentre os muitos que estão a demandar um estudo mais apropriado, no campo da avaliação escolar. Acredito que um tratamento adequado para esses aspectos deveria se fundamentar em uma abordagem sociológica dos fenômenos avaliativos. Desde o estimulante e lúcido artigo de M. Soares (1981), até o recente número da revista da AEC, dedicado à avaliação (1986), acho que desenvolvemos bastante a nossa sensibilidade crítica, para encarar o mecanismo da avaliação como algo que merece e precisa ser devidamente estudado, se quisermos dar nossa contribuição para uma escola elementar efetivamente democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEC. *Revista de Educação AEC*. (1986). Avaliando a Avaliação, Ano 15, n° 60, abril-julho.
- BROADFOOT, P. (1979). *Assessment, Schools and Society*, Methuen, Londres.
- ETGES, N. J. (1986). Avaliação, controle social e alienação, *Revista de Educação AEC*, n° 60.
- HEXTALL, I. (1976). Marking work, in Whitty, G. e Young, M. (eds). *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Nafferton Books, Nafferton, Inglaterra.
- KEDDIE, N. (1971). Classroom Knowledge, in Young, M. F. D. (ed). *Knowledge and Control*, Collier MacMillan, Londres.
- LUCKESI, C. C. (1986). Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo, *Revista de Educação AEC*, n° 60.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, E. P. U., São Paulo*.
- LÜDKE, M. e MEDIANO, Z. (1986). *Projeto de Pesquisa apresentado à FINEP, (mimeo)*.
- MIZUKAMI, M. G. N. (1983). *O que fundamenta a prática docente*. Tese de doutoramento, Depto de Educação, PUC/RJ.
- OTT, M. B. (1986). Práticas Avaliativas: adesão ou libertação? *Revista de Educação AEC*, n° 60.
- PERRENOUD, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*, Lib. Droz, Genebra-Paris.

- SALIM, T. (1984). *Alfabetização: ponto de partida ou ponto final?* Dissertação de Mestrado, Depto de Educação, PUC/RJ.
- Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro (1987) — Avaliação — (mimeo).
- SOARES, M. B. (1981). Avaliação educacional e clientela escolar, in Patto, M. H. (org.) *Introdução à Psicologia Escolar*, T. A. Queiroz, S. Paulo.
- ZINDELUK, R. L. (1985). *A professora de 1.º grau frente às normas e a prática da avaliação*. Dissertação de Mestrado, Depto de Educação — PUC/RJ.

