

CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA PARA A AVALIAÇÃO ESCOLAR*

Menga Lüdke

Departamento de Educação - PUC-RJ

Este trabalho questiona a exigüidade de estudos de cunho sociológico no campo específico da avaliação escolar. São analisadas algumas raras contribuições de autores estrangeiros e cotejadas as sugestões de dois autores brasileiros com os resultados de uma pesquisa sobre o tema, da qual a autora participou.

... como não ver que ao enunciar os determinantes sociais das práticas, especialmente das práticas intelectuais, o sociólogo acena com uma possível liberdade em relação a esses determinantes? É através da ilusão da liberdade referente às determinações sociais, que lhe é dada liberdade para se exercer... Assim, paradoxalmente, a sociologia liberta ao libertar da ilusão da liberdade, ou, melhor, da infundada crença em liberdades ilusórias. A liberdade não é dada, é uma conquista — e coletiva.

P. Bourdieu, *Choses dites*.

O tema que escolhi para este artigo constitui assunto sobre o qual venho trabalhando há algum tempo. A avaliação escolar não tem merecido grande atenção dos sociólogos, como já tive oportunidade de assinalar em trabalhos anteriores (Lüdke, 1988, 1989, 1991). Fez parte da grande discussão sobre a escola e sua função social, desenvolvida especialmente entre as décadas de 60 e 70, porém apenas como o principal mecanismo por meio do qual o sistema escolar exercia (e exerce) a função de seleção dos alunos que fariam com sucesso a travessia do labirinto escolar e, assim, passariam a integrar o conjunto de cidadãos que possuem não apenas o domínio do saber que a escola lhes ofereceu como o da própria sociedade. De acordo com as análises sociológicas daquela época, os alunos pareciam ser guiados através daquele labirinto como por um fio de Ariadne, sustentados pela condição de nascimento. Ao nascer em determinada classe social eles já se credenciavam como "herdeiros" de um futuro escolar, garantido pelos pais (Bourdieu e Passeron, 1964).

A seleção social feita pela escola, sobretudo mediante o processo de avaliação, foi uma das revela-

ções básicas oferecidas pela análise sociológica da época, nas obras de um brilhante conjunto de autores que, a despeito de nuances importantes, têm como ponto comum a mencionada função seletiva (Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis, Baudelot e Establet, Althusser, Snyders, entre outros). Todos os que trabalhavam e pesquisavam na área de educação foram iluminados por aquele brilhante achado, cuja luz até ofuscou alguns que se sentiram incapazes de divisar um caminho satisfatório de atuação na área. Não houve, entretanto, seqüência na produção sociológica, capaz de ajudar a entender melhor as circunstâncias que cercavam e cercam o processo seletivo da escola. Vários e penosos anos (de imobilidade para alguns) decorreram até que certos pontos-chave da crítica ao papel da escola começaram a ser revistos, como é o caso da função de reprodução, considerada pelo próprio Bourdieu como vítima de um grosseiro mal-entendido (Lüdke, 1991).

Não foi somente a avaliação que ficou um pouco à deriva em relação à mira da perspectiva sociológica. Toda a área da educação parece ter sido um tanto relegada a plano secundário, pelo menos no âmbito do pensamento sociológico brasileiro. Em trabalho apresentado à XVI Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) propus uma discussão inicial sobre as razões que explicam em parte essa desconsideração

* Trabalho apresentado na II Conferência Internacional de Sociologia da Educação, realizada em Faro, Portugal, em setembro de 1993.

(Lüdke, 1992). Parece-me oportuno retomar aqui tal discussão.

Apoiei-me bastante em alguns trabalhos sobre o tema (Cunha, 1991 e Weber, 1991) e nos comentários (Gouveia, 1991) sobre eles, apresentados na Conferência Anual da ANPOCS, de 1991. Também pude me beneficiar dos questionamentos que ali surgiram, com a vantagem de vê-los da perspectiva das ciências sociais.

Os trabalhos mencionados, assim como a discussão feita por Gouveia, convergem, a partir de itinerários distintos, para um ponto comum, que merece destaque para a nossa própria discussão. Trata-se do reconhecimento do desinteresse geral, por parte dos sociólogos brasileiros, pelo estudo de problemas específicos da educação. Razões históricas, ligadas à evolução de nossas estruturas universitárias, apontadas por Cunha no trabalho citado, não parecem explicar inteiramente essa situação de verdadeira rejeição com que é encarada a educação como objeto de estudo sociológico, na expressão do próprio autor. Weber aponta, como indicador desse desinteresse, o fato de apenas quatro, dos treze programas de pós-graduação na área de Sociologia no país, apresentarem linhas de pesquisa diretamente ligadas a questões educacionais. E Gouveia lembra, bem a propósito, a resistência registrada no âmbito da ANPOCS à proposta de criação do grupo Educação e Sociedade, com a alegação de que ele se situaria melhor na ANPEd.

Um outro ponto que foi ressaltado pelos debatedores na reunião da ANPOCS e que merece consideração aponta para os efeitos da concentração dos estudos sociológicos sobre a educação nos programas de pós-graduação dessa área. As características e fragilidade desses programas ter-se-iam refletido no próprio encaminhamento teórico/metodológico daqueles estudos, acentuando, por vezes, o afastamento do interesse dos sociólogos dos seus objetos.

Em trabalho de 1982, "Des sciences sociales de l'éducation: un pluriel important lorsqu'il s'agit de recherche" (Ciências sociais da educação: um plural importante quando se trata de pesquisa), do qual só recentemente tomei conhecimento, V. Isambert-Jamati apresenta uma breve mas incisiva discussão sobre um problema conceitual básico. Com muita clareza e fundada em sua experiência profissional, a autora assume os riscos de uma posição nítida a respeito da ontológica decisão entre *ciência* ou *ciências* da educação. Para ela, não há dúvida de que se trata de um plural importante, quando se refere à pesquisa em educação, como diz o próprio título do artigo. Sendo um campo de cruzamento de múltiplos interesses de estudo, é natural que a educação atraia e seja beneficiada pelo trabalho de uma variedade de especialistas, cada um cuidando competentemente de sua parte, contribuindo assim para a compreensão da totalidade do campo educacional, numa perspectiva interdisciplinar. Certos cuidados requeridos para o bom desenvolvimento dessa perspectiva são muito bem assinalados por Isambert-Jamati, que pondera com

agudeza as conseqüências de algumas tentativas já ensaiadas na direção do estabelecimento de "uma ciência" da educação. No caso de Dürkheim, por exemplo, a proposta acabava por assimilar essa "ciência" à própria sociologia da educação.

Dentre os cuidados recomendados pela pesquisadora francesa com relação ao tratamento adequado da educação pelos diferentes especialistas que a pesquisam a partir de seus campos específicos, quero destacar a importância que atribui à preparação do pesquisador. Reconhecendo a formação necessariamente pluralista dos que se dedicarão à educação, ela insiste, porém, que "para formar pesquisadores é preciso, ao contrário, uma especialização", pois "cada estudante não se torna um pesquisador em cada disciplina estudada!" (p. 59). Enfim, reafirma que para que "mestres" ou "licenciados" em educação possam se tornar pesquisadores é necessário que recebam uma formação complementar específica.

Numa reflexão a respeito das relações entre as ciências sociais e a pesquisa sobre educação, Gouveia (1989) registra, ao longo das últimas quatro décadas, momentos de maior ou menor aproximação entre os dois campos de estudos, em função de fatores de natureza teórica ou metodológica. Os grandes *surveys* dos anos 60, por exemplo, tratando dos problemas de evasão e repetência, baseados na sofisticação de técnicas estatísticas desenvolvidas principalmente em centros de estudos sociológicos dos Estados Unidos, tiveram muita utilidade na constatação desses problemas educacionais. No entanto, segundo a autora, pouco puderam contribuir para o esclarecimento dos mecanismos que efetivamente mantêm esses processos no interior das escolas, em seu dia-a-dia. Mais recentemente, na década de 70, foram as idéias questionadoras da escola que dominaram as análises sociológicas, especialmente por meio dos trabalhos de professores e estudantes dos programas de pós-graduação em educação. Pelo seu caráter sistêmico, entretanto, analisa Gouveia, as teorias que davam fundamento a tais indagações passaram por sua vez a serem questionadas, dentro mesmo do âmbito da Sociologia, em favor de posições teóricas que ressaltam a importância do papel dos indivíduos como atores do processo histórico, e não simplesmente como agentes passivos, submetidos inteiramente às exigências de um sistema.

Sob o ponto de vista metodológico, Gouveia também constata o surgimento de novas abordagens dentro do campo de pesquisa da educação, por intermédio das quais "é provável que venham a ser investigados aspectos que não têm sido alcançados, ou não têm sido satisfatoriamente esclarecidos, seja pelos estudos sócio-demográficos predominantes na década de sessenta, seja por abordagens de tipo macrosociológico dos anos posteriores" (p. 75). É preciso estar atento, porém, alerta Gouveia, à influência dos fatores histórico-estruturais, insuficientemente considerados por parte dos estudos que focalizaram o interior das escolas, especialmente os da fase inicial dessas novas abordagens.

Partindo dos questionamentos levantados pelos debatedores da ANPOCS, brevemente indicados neste texto, fica bem clara a falta de guarida oferecida pelos sociólogos aos problemas educacionais em nosso país. Não apenas a frequência das análises sociológicas é baixa, em centros de estudo, como também o é o próprio interesse de seus profissionais.

Contudo, nem por isso deixam de ser necessários os estudos de cunho especificamente sociológico sobre problemas da educação, alguns dos quais estão, a meu ver, pendentes há décadas, à espera de análises mais pertinentes, que possam melhor situá-los no conjunto de fatores que os determinam, ajudando assim na busca de possíveis soluções. O ângulo de análise sociológica, como argumenta Isambert-Jamati (1982), é indispensável para o devido equacionamento dos problemas do campo da educação, embora não seja o único a aí atuar. Mas para fazê-lo, ainda de acordo com a autora, com a qual concordo, é necessária uma preparação adequada. O futuro profissional da educação, que recebe uma formação múltipla a partir das várias especialidades que compõem o seu currículo, não se tornará um pesquisador em todas elas, mas apenas naquelas nas quais puder receber uma especialização, ou uma complementação específica. Como seria esse tipo de formação complementar é assunto que reclama ampla discussão e que será alvo, com certeza, de opiniões diferentes ou mesmo divergentes. De minha parte, visualizo de imediato, sem o necessário aprofundamento que o tema requer, a importância da iniciação do estudante nos trabalhos de pesquisa, em equipe, ao mesmo tempo em que iria recebendo sua formação complementar na área específica (da sociologia ou de outra especialidade) e no campo da pesquisa, sob a orientação do professor/pesquisador.

As ponderações feitas por Gouveia (1989) sobre o distanciamento dos sociólogos em relação aos problemas educacionais ao longo de nossa história permitem, a meu ver, uma suposição que gostaria de pôr em discussão: a de que as análises sociológicas imprescindíveis à compreensão de certos problemas básicos da nossa realidade educacional terão que ser propostas, em sua grande maioria, por iniciativa dos pesquisadores da educação e não propriamente dos da sociologia. Parece patente não apenas a falta de interesse dos sociólogos, como foi assinalado em várias das análises citadas, mas também, eu acrescentaria, uma certa falta de sensibilidade para a localização e reconhecimento de problemas-chave, assim como para a determinação do seu tratamento adequado em termos de pesquisa.

Resta, portanto, aos pesquisadores da educação essa grande incumbência, mas para levá-la a cabo é imprescindível uma especial atenção à formação do pesquisador, como bem assinalou Isambert-Jamati.

Dentro da perspectiva de formação do futuro pesquisador em Sociologia da Educação, é oportuno atentar para uma tendência registrada com certa frequência entre os nossos atuais pesquisadores da área, que é tentar ambiciosas articulações entre os

chamados níveis macro e micro de análise sociológica.

Em artigo que discute a evolução recente dos grandes temas da Sociologia da Educação e o uso bastante precário da contribuição dos nossos pesquisadores educacionais, T. T. da Silva aproveita a análise do importante trabalho de P. Willis, *Learning to labour* (1990), para extrair uma lição sugestiva, endereçada aos que se empenham em estabelecer grandes conexões: "O erro reside essencialmente em tentar reduzir um processo amplo e complexo aos detalhes isolados de um evento qualquer da vida cotidiana... A articulação apropriada entre amplos processos sociais e um conjunto qualquer de eventos da vida cotidiana não pode ser feita pela redução daqueles a estes, mas pela inscrição cuidadosamente realizada dos últimos nos primeiros. Evidentemente, o problema da articulação entre os níveis micro e macro não se reduz às questões aqui apontadas. Mas elas servem para dar uma idéia das dificuldades aí existentes. Seria já um grande passo se pesquisadores e estudiosos (e principalmente estudantes) se sentissem desobrigados a dar conta, através de suas pesquisas, da totalidade da vida social" (Silva, 1990. p.9).

Procurando evitar a situação de risco apontada por T. T. da Silva, propusemos, com uma equipe de colegas e estudantes da PUC/Rio, desenvolver um estudo sobre o processo de avaliação na escola de 1º grau, tentando utilizar a contribuição específica oferecida pela sociologia ao assunto. A despeito de sua exigüidade, consideramos essa contribuição válida e oportuna, ajudando o esclarecimento de algumas das questões básicas da nossa própria análise, ainda bastante incipiente, dentro de uma abordagem sociológica do processo de avaliação.

Assim, foi-nos muito útil o trabalho elaborado por P. Broadfoot (1979) sobre a função social da avaliação escolar e sua evolução histórica, dentro do contexto do sistema educacional britânico. Suas análises nos ajudaram a ver o próprio processo de avaliação como fenômeno histórico, atrelado à sociedade, que procura utilizá-lo para a sua própria conservação, por intermédio da escola. Mas esta relação não é imutável, ensina-nos a socióloga britânica.

Também muito valiosas para nosso estudo foram as reflexões de Fernández Enguita (1989), sobre as complexas relações entre professores e alunos na escola e de como a avaliação se insinua entre elas, de maneira muito diferente, por exemplo, de como atua no seio da família.

Mais próximas ainda do que se passa no dia-a-dia das escolas e das salas de aula foram as análises oferecidas por Ph. Perrenoud (1984). Tratando especificamente da avaliação, ele a descreve como importante fator no processo de fabricação da excelência escolar. Cada escola define suas normas e, em função dessa excelência, cada aluno é pressionado, sobretudo pela avaliação, a se adequar a essas normas.

Esses e alguns autores brasileiros, como Soares (1981), Luckesi (1986), Arroyo (1986), Cury (1985), foram nossos parceiros teóricos no estudo que desen-

volvemos, mediante uma pesquisa qualitativa, durante dois anos, focalizando três escolas da rede municipal do Rio de Janeiro.

Depois de publicada a nossa pesquisa (Lüdke e Mediano, 1992), tivemos conhecimento de um artigo de M. Arroyo, tratando do "fracasso-sucesso" escolar, que certamente teria forte repercussão em nosso estudo, caso o tivéssemos conhecido antes (Arroyo, 1992). Possivelmente também poderíamos ter-nos beneficiado da crítica do autor, caso ele tivesse conhecimento de nossa pesquisa antes de elaborar seu artigo.

De qualquer maneira, ainda que numa articulação *a posteriori*, um resumo das idéias centrais do trabalho de Arroyo pode servir como introdução para a apresentação dos achados do nosso estudo. Tratando de focalizar o fracasso escolar como algo premente, mas não necessariamente permanente, ele lastima não apenas a teimosia do fracasso, como também a dos pesquisadores em tratá-lo sempre da mesma maneira, através das mesmas análises. "Partimos da hipótese de que existe entre nós uma cultura do fracasso, que se alimenta dele e o reproduz... Tanto na escola privada, como na pública, a lógica não é muito diferente: há uma indústria, uma cultura da exclusão" (p.46). A escola continua uma instituição seletiva, mantendo a mesma ossatura excludente já faz um século, o que aos olhos de Arroyo compõe uma segunda hipótese, a de que a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Neste ponto o autor propõe aos pesquisadores, como prioritárias, questões como: "o fracasso escolar não é um produto de nossa organização escolar? Um produto inclusive deliberado?". E prossegue: "é curiosamente triste constatar que o pensamento educacional brasileiro, até o mais progressista, não dá o devido destaque a esses componentes materiais, estruturais do processo educativo. Preferiu centrar-se durante décadas nas capacidades dos discentes, no preparo dos docentes, nos conteúdos transmitidos e nos métodos de transmissão" (p.47). Apontando para novos horizontes, o autor menciona o exemplo de países com índices de fracasso escolar bem menos graves que os nossos, que entretanto investiram com sucesso no estudo dos determinantes situacionais, psicossociais e naqueles organizadores do rendimento escolar.

Os alertas sobre a cultura do estigma e da exclusão das camadas populares e suas conseqüências sobre o rendimento escolar vêm-se fazendo ouvir, segundo o autor, mas as soluções propostas em geral conduzem a "facilitar a passagem de série, eliminar a reprovação por decreto, mas mantendo a cultura escolar seletiva, hierarquizadora, seriada, gradeada". A grande contribuição da pesquisa sobre este ponto seria tentar desvelar "as formas subtis com que essa cultura do estigma se materializa na instituição escolar e impregna todas as suas práticas" (p.49).

Advogando uma nova concepção de educação básica, muito mais ampla e flexível do que a atual-

mente oferecida por nossas escolas, Arroyo chega à sua terceira hipótese: "o fracasso escolar é inseparável da redução do direito à educação básica a um processo disciplinar e seriado de ensino-aprendizagem" (p.51). Sua superação exigiria uma redefinição da ênfase na avaliação-reprovação-repetência e avançaria além da velha cultura da exclusão, retomando "a centralidade da formação e da experiência cultural, adequada a cada ciclo de idade" (p.53).

Permiti-me alongar um pouco o relato das idéias contidas no artigo de Arroyo, pois me sinto assim como se estivesse dialogando com ele, ao redor das questões levantadas por nossa pesquisa. Fazendo agora o resumo desse diálogo imaginário, passo a focalizar brevemente as nossas questões principais, cuja análise detalhada se encontra no livro já mencionado (Lüdke e Mediano, 1992). A primeira delas situa-se no próprio âmago do conceito de avaliação, tal como se apresenta na percepção expressa pelas professoras mediante entrevistas e também no seu trabalho com os alunos, observado pela equipe de pesquisa. Aí já se revelam, entre outras coisas, as contradições inerentes a uma posição de dupla orientação, para uma direção positiva e construtiva da avaliação, em favor do desenvolvimento do aluno "em processo", e uma outra voltada para as exigências do sistema, baseada na cobrança de produtos e que aparece em expressões do tipo "que pena, esse aluno vai ser reprovado. Parecia ir tão bem, mas não acertou metade das questões da prova". Talvez os conceitos de *habitus*, de campo e de estratégias propostos por Bourdieu possam nos ajudar a compreender um pouco melhor as posições dessas professoras que vão agindo como que programadas sem programação: "suas condutas tomam a forma de seqüências objetivamente orientadas por referência a um fim, sem ser necessariamente o produto nem de uma estratégia consciente, nem de uma determinação mecânica. Os agentes 'caem' de certa forma 'sobre' a prática que é a sua, sem que a tenham antes escolhido em um projeto livre, ou sem que tenham sido para ela empurrados por uma pressão mecânica. Isto é assim porque o *habitus*, sistema de disposições adquiridas na relação com um determinado campo, torna-se eficiente, operante, quando encontra as condições de sua eficácia, isto é, as condições idênticas ou análogas àquelas das quais é o produto (...). Neste caso, basta aos agentes deixarem-se levar pela 'natureza', quer dizer, pelo que a história faz deles, para ser como que 'naturalmente' ajustados ao mundo histórico com o qual são confrontados, para fazer o que é preciso, para realizar o futuro potencialmente inscrito neste mundo onde eles estão como peixes dentro d'água(...). Assim, na medida em que o *habitus* e o campo estejam de acordo, o *habitus* 'cai bem' e, fora de qualquer cálculo, suas antecipações ultrapassam a lógica do mundo objetivo. É aqui que é necessário colocar a questão do 'sujeito' do cálculo" (Bourdieu, 1987. p.128).

Uma segunda questão destacada pelo nosso estudo focaliza exatamente o temas das estruturas es-

colares em relação à avaliação, como bem apontou Arroyo, e que nós chamamos de condicionamentos estruturais da avaliação. Ficou muito claro, a partir de nossas observações e análise, o quanto a configuração composta por séries hierarquizadas e segmentos superpostos (e em estabelecimentos separados às vezes) atrapalham a vida dentro da escola, resultando naquele labirinto já mencionado, onde se perdem alunos e professores. Percebemos, entretanto, com nossa pesquisa, que ao lado da resistência ainda forte em certos professores a uma mudança em relação a esse sistema, já aparece em alguns outros uma tendência a usar sua inegável autonomia, em favor de mudanças estruturais que, apesar de pequenas, podem agir decisivamente em prol de um percurso menos acidentado do aluno através do labirinto escolar. São pequenas estratégias de divisões ou reagrupamentos de alunos, de uso diferenciado do tempo, com o intuito de lhes garantir o acesso ao "saber" esperado naquela altura do percurso, para que não percam o passo. Isso está bastante relacionado com as características da escola como um todo, de sua proposta pedagógica, explícita ou não, das relações internas entre diretoras, supervisoras e professoras, de seu relacionamento com os órgãos da administração superior, enfim, de todo um "clima" do estabelecimento escolar, como analiso melhor em artigo anterior (Lüdke, 1990). O que considero mais importante a reter neste ponto, em relação às questões de Arroyo, é a possibilidade de alternativas viáveis, dentro da nossa escola, em relação a mudanças estruturais, constatada por nossa pesquisa.

Uma outra questão, básica em nosso trabalho, nos leva novamente ao encontro das proposições de Arroyo. Ela se liga ao que chamamos de procedimentos e instâncias da avaliação, representados pelos exames, testes, provas, fichas, boletins e Conselhos de Classe. São mecanismos altamente reveladores dos costumes e normas valorizados pela escola, dos quais se serve a avaliação para se efetivar. Aqui nos ajudaram muito as reflexões de Enguita e de Perrenoud, iluminando bastante o cenário complexo e também contraditório onde se movem professores e alunos. As clássicas proposições de Bourdieu e Passeron (em *A Reprodução*) sobre os exames e suas funções continuam uma fonte importante de referência. Só que agora qualificadas pelas atenuações insistentemente feitas, mais recentemente, por Bourdieu (por exemplo, 1992), sobre o seu caráter inelutável. Pois, também neste aspecto pudemos constatar, entre os professores observados, atitudes e comportamentos que ilustram posições bastante diferentes, desde uma subordinação ainda bastante passiva às normas impostas pelo sistema ("sou obrigada a dar as provas elaboradas pela supervisora"), até posições que denotam grande liberdade e autonomia em relação a essas normas ("nem dou prova: vou acompanhando o andamento dos alunos pelos seus cadernos e exercícios. Até posso dar uma prova, para contentar os pais e os alunos, que por vezes pedem a prova. Mas ela não tem efeito"). Novamente, devo assinalar que

esta questão só se explica inteiramente à luz do quadro total da instituição escolar, com suas características de apoio aos professores, garantia de autonomia da própria escola, respeito e estímulo à iniciativa dos professores por parte da direção e outras, cuja análise, apesar de muito importante em nossa pesquisa, não é possível transcrever aqui.

Permito-me, ainda, apontar algumas questões relativas ao nosso estudo, sobre o segundo segmento da escola de 1º grau (da 5ª à 8ª série). Alguns aspectos o diferenciam marcadamente em relação ao primeiro segmento, desencadeando reações no corpo institucional de grande interesse para análises sociológicas. Um deles é a multiplicação de disciplinas às quais o aluno é submetido, com todas as suas implicações. Fragmenta-se o saber, fragmenta-se o tempo de trabalho (antes ligado a um só professor) e pulveriza-se o domínio sobre o estudante, agora disputado por dez ou doze "senhores"... Isso se reflete muito claramente nas reuniões do Conselho de Classe, instância máxima de julgamento e avaliação dos alunos, cuja efetividade possível como alternativa à atual estruturação da escola, como quer Arroyo, não foi ainda inteiramente percebida nem mesmo pelos professores, como mostra um estudo de Dalben (1992).

A própria organização do tempo de trabalho de um conjunto grande de professores, de formações diferentes, impõe um novo tipo de configuração de relações entre corpo docente e corpo técnico/administrativo. Isso acaba repercutindo no sistema de estabelecimento, comunicação e controle das normas, inclusive as relativas à avaliação, com ressonâncias sobre a distribuição e manutenção do poder, nesse campo de relações complexas que é a escola.

Encerrando este trabalho, volto ao seu tema principal, a contribuição da sociologia para a melhoria do conhecimento e da prática da avaliação escolar. Considerarei de início as dificuldades de aceitação da avaliação como objeto de estudo pelos sociólogos, pelo menos de maneira específica. Considerarei, em seguida, que isso poderia estar implícito em um quadro mais geral, no qual a própria educação aparece como pouco atraente aos olhos daqueles pesquisadores, em especial no caso do Brasil. Elegi como interlocutores dois professores brasileiros, que vêm trabalhando com sociologia e educação e manifestaram recentemente posições bem estimulantes sobre a pesquisa situada entre as duas áreas (Silva e Arroyo). Procurei também expressar minha posição a esse respeito, pela discussão de alguns resultados de uma pesquisa sobre o processo de avaliação. Não pretendi fazer um balanço sobre o tema. Ao contrário, estou certa de que ele se encontra apenas lançado. Constato um grande desnível entre a enorme importância atribuída à avaliação escolar, como mecanismo de seleção e controle sociais, pelos sociólogos dos anos 60 e 70, e a pouquíssima atenção dirigida posteriormente a pesquisas que viessem ajudar a entender, explicar e enfrentar seus efeitos em nosso sistema escolar. Acho que a nossa pesquisa representa uma pequena tentativa

nessa direção e espero poder contar em seu prosseguimento com mais teoria sociológica a respeito, "bem fundada na realidade, portanto mais capaz de exercer

um 'efeito de teoria' — *theorein* em grego significando ver — isto é, de impor uma visão das divisões" (Bourdieu, 1987. p.154).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. A Escola possível é possível?. In: ARROYO, M. (org.). *Da Escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.
- _____. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Em Aberto*, ano 11, n.53, 1992.
- BOURDIEU, P. *Choses dites*. Paris: Minuit, 1987.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. *Les Héritiers*. Paris: Minuit, 1964.
- BOURDIEU, P., WACQUANT, L. *Réponses*. Paris: Seuil, 1992.
- BROADFOOT, P. *Assessment, school and society*. Londres: Methuen, 1979.
- CUNHA, L. A. A Educação na sociologia: um objeto rejeitado?. *XV Reunião Anual da ANPOCS*, Caxambu, 1991.
- CURY, C. J. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 1985.
- DALBEN, A. *Trabalho escolar e Conselho de Classe*. Campinas: Papyrus, 1992.
- ENGUITA, M. Fernández *A Face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GOUVEIA, A. J. As Ciências sociais e a pesquisa sobre educação. *Tempo Social*, v.1, n.1, 1989.
- _____. Comentários sobre os trabalhos de L. A. Cunha e S. Weber. *XV Reunião Anual da ANPOCS*, Caxambu (políc.), 1991.
- ISAMBERT-JAMATI, V. Des Sciences sociales de l'éducation: un pluriel important lorsqu'il s'agit de recherche. *Les Sciences de l'Éducation*, n.4, 1982.
- LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Revista de Educação*, n.60, 1986.
- LÜDKE, M. Pesquisando sobre avaliação na escola básica. *Idéias*, FDE, n.6, 1988.
- _____. Por uma sociologia da avaliação. *Educação e Realidade*, v.14, n.2, 1989.
- _____. Avaliando uma escola de 1º grau. *Idéias*, FDE, n.8, 1990.
- _____. A Avaliação como questão sociológica. *XV Reunião Anual da ANPEd*, São Paulo (políc.), 1991.
- _____. Entrevista com Pierre Bourdieu. *Teoria & Educação*, n.3, 1991a.
- _____. O que se espera da sociologia na pesquisa em educação. *XVI Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu (políc.), 1992.
- LÜDKE, M., MEDIANO, Z. (coords.). *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papyrus, 1992.
- PERRENOUD, Ph. *La Fabrication de l'excellence scolaire*. Genebra: Droz, 1984.
- SILVA, T. T. A Sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de sua tradição. *Em Aberto*, v.9, n.46, 1990.
- SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M. H. (ed.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Quêiroz, 1981.
- WEBER, S. A Produção recente na área da Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.81, 1992. (Apresentado anteriormente na XV Reunião Anual da ANPOCS, 1991)
- WILLIS, P. *Learning to labour*. Aldershot: Gower, 1977.
-