

O ADMINISTRADOR ESCOLAR ENTRE O MITO DA AVALIAÇÃO E OS DESAFIOS DE SUA PRÁTICA*

MENGA LÜDKE¹

A avaliação, apesar de ser parte integrante e natural das atividades humanas (lembre-se da afirmação de Nietzsche: "*o homem é o animal que se avalia*"), está longe de corresponder a uma noção de significado unívoco. Em sua aplicação no campo da educação, focalizado neste trabalho, além de uma variedade de sentidos e funções, ela vem acompanhada de uma aura de caráter ameaçador, por conta das conseqüências que em geral acarreta na vida dos alunos.

Em inglês o termo "*evaluation*" incorpora pelo menos duas acepções, ou dois componentes, usados por vezes como sinônimos, mas que guardam entre si diferenças: trata-se dos termos "*examinations*" e "*assessment*", cuja tradução mais ou menos aproximada poderia ser "*exames*" ou "*provas*", para o primeiro "*examinations*" algo mais parecido com o que chamamos de avaliação em português, para o segundo ("*assessment*"). Assim, enquanto se processam exames, provas e testes, dentro do âmbito de uma das suas acepções, o próprio conceito de avaliação continua resguardado num nível mais amplo e menos vulnerável. Entre nós, o que se vê ocorrer com muita freqüência, infelizmente, é uma identificação redutora do termo "*avaliação*" ao conceito de "*prova*". Ouve-se, constantemente, alunos de 1º e do 2º graus dizerem, por exemplo, "amanhã é dia de avaliação na

1 Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC - Rio

* Trabalho apresentado no VII Simpósio Catarinense de Administração da Educação, Joinville, set. 1995

minha turma”, quando, na verdade, os alunos serão submetidos a uma prova.

A falta de variedade de termos que correspondam aos seus vários aspectos, entre nós, ou as nuances permitidas pela riqueza da língua inglesa, não dão conta, entretanto, de explicar a persistência da avaliação quase como um mito. Dentre as várias especialidades de estudo que compõem o campo da educação, ela representa, por certo, uma das mais desenvolvidas, tendo sido objeto da dedicação devotada de um elite de pesquisadores, por exemplo, nos Estados Unidos, país que se destaca pelo desenvolvimento da pesquisa educacional. Nem por isso se pode contar hoje com uma produção acumulada nessa área, disponível e acessível para uso de professores e alunos ao enfrentarem os problemas de ensino/aprendizagem no dia a dia de nossas escolas. Ao contrário, há uma necessidade urgente de produção de recursos nesse domínio, como fica claro na palavra de J. Nisbet, um veterano estudioso de avaliação, encarregado de coordenar um recente balanço dos progressos nessa área para a O.C.D.E.. Ao se referir à produção do poderoso Serviço de Testes Educacionais Americano, o E.T.S., Nisbet transcreve uma previsão ao mesmo tempo crítica e realista do próprio E.T.S., feita em 1990: *“os testes educacionais mudarão mais nos próximos 10 anos, do que o fizeram nos passados 50 anos”* (Nisbet, 1993, p.145).

Voltando-se para modelos experimentais, na ânsia de se aproximar do sucesso e do prestígio obtidos pelas ciências exatas, a avaliação andou por muito tempo comprometida com a busca de instrumentos que medissem de maneira válida e fidedigna a aprendizagem dos alunos. Esqueceu-se, porém, muitas vezes, de que os resultados numéricos obtidos com esses instrumentos apenas representam *“indícios valiosos para o reconhecimento de qualidades e competência, mas não se identificam com os mesmos”*, como bem esclarece N. Machado (1993, p.18). Embora esta associação entre medida e avaliação já pareça bastante atenuada entre nós, especialmente a partir das *“dominantes intenções construtivistas de todos os matizes”*, ainda se encontra vigorando na prática uma concepção de avaliação que aproxima muito os resultados de provas e testes com o suposto conhecimento que o aluno deve possuir. Isto torna difícil a proposição e mesmo o diálogo sobre novas soluções para o trabalho escolar. Como diz ainda Machado, *“uma associação muito forte entre aprovação automática e falta de seriedade parece amplamente hegemônica, enevoando qualquer discussão que se estabeleça sobre o tema”* (p.15).

Uma concepção de avaliação fortemente integrada ao próprio processo de ensino/aprendizagem é ponto básico para permitir o desenvolvimento de propostas que venham ao encontro das necessidades de nossos alunos e professores, especialmente ao se considerar as altas taxas de reprovação que continuam presentes em nossas estatísticas escolares. Não é preciso insistir sobre este ponto dolorosamente persistente. O que é preciso trazer para a discussão e para prática são as tentativas ligadas a novos tipos de avaliação, ou de avaliação alternativa, que respondam de maneira mais adequada à concepção integrada entre ensino e avaliação. Entre essas tentativas, algumas não propri-

amente novas e já bastante utilizadas em outros países e mesmo entre nós, estão a "avaliação continuada", um uso maior de trabalho de casa, trabalhos escritos mais extensos e projetos substanciais, "portfólios" ou fichas de registro de resultados obtidos pelos alunos, testes relativos a critérios (e não a normas), testes "autênticos" usando materiais ou contextos similares àqueles nos quais o conhecimento e as habilidades serão aplicados, em lugar dos testes artificiais de lápis e papel, ênfase nas questões de resolução de problemas e aplicação de conhecimento, mais do que em simples reconhecimento e repetição e maior confiança nas avaliações feitas pelos professores e pelos próprios alunos". (Nisbet, 1993, p.142)

Claro que estes e outros tipos alternativos de avaliação, alguns já bastante conhecidos de nossos professores, implicam, necessariamente, uma carga maior de trabalho, para os próprios professores, mas irão, por certo, se constituir em fatores de crescimento, ou de restabelecimento do poder que lhes é devido. Também é claro que eles não substituirão a função desempenhada pelo outro tipo de avaliação, baseada em testagens que estabelecem comparação entre alunos e entre instituições escolares. Estas continuarão a ser necessárias, para fornecer informações sobre os níveis atingidos pelos alunos e pelas escolas, permitindo a visualização de problemas que dificultam a elevação desses níveis. Para tanto é indispensável que tal tipo de avaliação não atue como estimatizadora de alunos e de escolas, mas, ao contrário, ajude na detecção daqueles problemas e de suas possíveis soluções.

A esta altura desponta um aspecto cuja discussão pelos administradores escolares me parece de particular relevância já que eles têm um papel fundamental dentro dele. Trata-se da crescente importância que vem sendo atribuída aos estabelecimentos escolares, como foco de estudos sociológicos. De maneira especial na França, mas também em outros países, onde o sistema de educação básica vem sofrendo uma tendência para a descentralização, um número crescente de sociólogos vem percebendo a importância de se considerar a escola, concretamente, como ponto de cruzamento de inúmeras variáveis, que têm sido analisadas tradicionalmente em um nível macro-sociológico, ou, em época mais recente, num nível micro-sociológico, dentro da sala de aula. A. Nóvoa, pesquisador português, propõe a complementação desses dois níveis de análise através de um terceiro nível, o "meso", representado justamente pelo do estabelecimento escolar. (Nóvoa, 1992).

Entre os sociólogos franceses tratando do assunto destaca-se a contribuição de J.L.Derouet, com vários trabalhos discutindo a própria constituição do estabelecimento escolar como objeto de estudo científico (especialmente 1987) e apresentando interessantes pesquisas focalizando a vida de estabelecimentos escolares em seu país (1992). Também da França vem um trabalho de grande repercussão, elaborado por J.P.Briand e J.M.Chapoulie (1993), que constroi uma visão de conjunto sobre a instituição escolar e a escolarização na França, nos últimos cem anos. Nesses e em outros trabalhos, fica bem clara a percepção do estabelecimento escolar como instância efetiva de realização

das múltiplas interações que envolvem os vários atores ligados aos processos educativos, situada em um nível bem próximo da realidade concreta, ou melhor, das realidades concretas, com seus diferentes matrizes sociais, históricos e culturais.

Gostaria de trazer para a consideração dos administradores escolares algumas reflexões apresentadas por esses autores e também por alguns outros, cujos trabalhos estão reunidos em uma coletânea feita por A. Nóvoa (1992). Vou extrair apenas aquelas idéias que considero mais sugestivas para esta reflexão sobre avaliação, proposta aos diretores de escola, sendo que as obras mencionadas contêm muitos outros pontos interessantes para um aprofundamento do assunto. Todos os autores examinados reconhecem explicitamente a dificuldade de aplicar ao estudo dos estabelecimentos escolares os princípios já consolidados em estudos da área de administração e gerência de empresas. Eles respeitam a resistência dos educadores à extensão direta desses princípios ao seu campo, afirmam, enfaticamente alguns, que também não se identificam com os chamados estudos "*institucionais*" (Briand e Chapoulie, p.8) e reivindicam um tratamento específico de análise sociológica, que ainda não foi dedicado a essa realidade intermediária, representada pelos estabelecimentos escolares.

O que emana dos órgãos emissores centrais, em termos de política educacional, não chega à realidade dos alunos, os sujeitos visados por essas políticas, a não ser através da vida dos estabelecimentos. É através dela que diretores, professores, alunos, funcionários, pais têm (ou não têm) condições de realizar (ou não realizar) o que aqueles poderes centrais esperam com suas leis, normas e regulamentações. Aliás, essas todas passam pelo crivo dos agentes que integram dentro dos estabelecimentos, ampliando ou reduzindo o alcance daquelas expectativas do âmbito central, ou mesmo introduzindo alterações. As inovações educacionais não se fazem por decreto, dizem em coro nossos autores. Elas passam, necessariamente, através das várias instancias, nas quais vai sendo impresso o toque de cada grupo de agentes, até chegar, por vezes, a uma verdadeira caricatura do que foi proposto inicialmente. Estou no momento me lembrando de um exemplo desse tipo de transformação, estudado por uma orientanda minha em sua dissertação de Mestrado, sobre a trajetória de uma proposta de trabalho construtivista, desde sua partida de Secretaria de Educação até sua chegada à escola estudada. (L. Albrecht, 1993).

Mais importante que uma possível ação desviadora, é a consideração da autonomia do estabelecimento, ainda que relativa. É nesse nível que se podem garantir as "*condições organizacionais para que a inovação aconteça e as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos*", ou os atores mobilizem criticamente suas energias, refugiando-se em "*teorias defensivas e de justificação*", como observa Nóvoa (1992, pg. 24 e 41). Cruzam-se, assim, de maneira fértil, os caminhos da teoria e da inovação. Mas é preciso também ter-se consciência dos limites desta proposta, que deve, não obstante, numa perspectiva estratégica, ser agarrada

com utopia e realismo. "É preciso olhar para a escola como uma "topia", isto é, como um tempo e um espaço onde podemos exprimir a nossa natureza pessoal e social", conclui Nóvoa (p.42).

É dentro de um estabelecimento com sua identidade própria, e não da Escola em geral, que professores e alunos, em sua subjetividade, descobrem o lugar concreto de trabalho e de investimento. Neste sentido importa muito o "clima social" desse estabelecimento, como fator de eficiência pedagógica, como assinala W. Hutmacher (1993). De particulares importância para o ponto de vista administrativo é a observação deste autor sobre o que chama de "gestão pela exceção", ao nível dos estabelecimentos. É o que caracteriza a atitude sempre negativa, sempre corretora, sempre admoestadora dos diretores, frente ao trabalho dos professores. "Tal como a excelência escolar dos alunos, também a excelência pedagógica dos professores não é frequentemente salientada" (p.65).

Lembro-me agora da afirmação de uma diretora de escola de 1º grau, entrevistada em uma pesquisa sobre avaliação, realizada na PUC/Rio. Ao comentar conosco algumas inovações que estimulava em seu estabelecimento, perguntamos se ela tinha obtido autorização junto aos órgãos de administração superior para fazê-las. Sua resposta foi extremamente elucidadora: "Nem pedi: enquanto a escola apresentar os altos índices de aprovação que mantém há anos, ninguém "de lá" vem impedir alguma iniciativa nossa. Também ninguém vem procurar saber como obtemos, anos após anos, bons resultados quanto à aprovação dos alunos". E rematou: "há pouco espaço para o pedagógico nas relações entre as escolas e a administração central!" Esta e outras revelações, sobre a escola estudada por nós, representam indícios da relativa autonomia e da incontestável qualidade dos trabalhos daquela escola. Cheguei a estabelecer um paralelo entre suas características e uma lista de 10 indicadores de boas escolas, elaborada pela O.C.D.E. Para minha surpresa (muito agradável!), das 10 características, nossa escola apresentava pelo menos 7, sem nenhum favor. E se trata de uma escola bastante comum, da rede pública de 1º grau, da cidade do Rio de Janeiro. Esse estudo foi publicado em 1990, bem antes de que entrar em contato com a literatura aqui analisada, sobre estabelecimentos escolares (Lüdke, 1990). Mas não tenho dúvidas em alinhar minhas reflexões às dos sociólogos aqui citados, reafirmando, com nosso exemplo de pesquisa, a importância de se focalizar o estabelecimento escolar, com seus componentes e suas interações, com seus problemas e seus recursos, com sua identidade e seu "clima institucional", como objeto de estudo.

Um dos pontos sensíveis e de profunda influência sobre o clima de trabalho dentro do estabelecimento decorre da questão básica proposta por Hutmacher (1992) através da pergunta: "quem trabalha sobre o trabalho?" A separação entre alguns que "pensam" sobre o trabalho que outros devem "executar" nos estabelecimentos escolares tem sido fonte de muitas discussões, especialmente dentro de um quadro de análise neo-marxista, tendo como base o conceito de proletarianização e sua possível aplicação ao trabalho docente.

(Ver, entre outros, os trabalhos de Cabrera e Jaén 1991 e Enguita 1991). Perrenoud propõe ironicamente o termo "noosfera" para indicar essa "nova esfera em que se pensa o trabalho do professor e do aluno" (apud Novoa, 1992). Ela estaria situada no centro do sistema e responderia a princípios de economia de escala e de estandarização. Buscando neutralizar a ação nefasta dessa "noosfera", Hutmacher propõe descentralizar uma parte do trabalho sobre o trabalho, vendo "o estabelecimento com um nível intermediário apropriado, mesmo que seja preciso manter no sistema lugares de coordenação e de totalização, de acumulação crítica e de animação geral". (Hutmacher, 1992, p/74). Ainda que os estabelecimentos não reúnam de início as melhores condições para a criatividade coletiva, os diretores podem ter um papel determinante, garantindo ocasiões e lugares propícios "para que uma cultura de concertação se desenvolva e se enraíze" (p. 74).

Uma das tônicas entre os autores aqui analisados é representada pela importância por todos reconhecida do caráter coletivo da ação dos diferentes atores integrantes de um estabelecimento escolar. O tema é relativamente novo, os necessários estudos sociológicos estão apenas se iniciando, mas já há claro consenso sobre a imprescindível relevância dos interesses coletivos, do estabelecimento escolar, sobre os específicos individuais, se o que se visa é o desenvolvimento da instituição. Vale a pena consultar a propósito o pensamento de um mestre da sociologia e da antropologia ainda bastante atuante, H.Becker. Em estudo hoje clássico, sobre como os estudantes de uma universidade americana orientam suas atividades em função de "tirar nota", ele faz o seguinte comentário: "Se ignorarmos o caráter coletivo das ações cujo controle é de nossa responsabilidade, podemos igualmente ignorar nossa própria cumplicidade ao produzir tais ações. Se colocamos a responsabilidade por tudo o que acontece nos outros indivíduos com quem trabalhamos, fazendo de tudo o que acontece uma função dos atributos "deles", das habilidades, dos interesses ou dos motivos "deles", nós escondemos nossa própria contribuição à constituição do que eles fazem(..) A mudança é dolorosa. Podemos mais confortavelmente ignorar o que fazemos, encará-lo como algo dado ou estabelecido e buscar as fontes de problemas e potencial para mudança nos demais participantes das nossas instituições". (H.Becker e outros, 1968, p.130).

Creio que a responsabilização coletiva pelo que ocorre no estabelecimento escolar fica bem estimulada pelas palavras de Becker. Falta ressaltar, a meu ver, o papel fundamental, de orquestrador de toda a cena, desempenhado pelo diretor.

Quanto à avaliação, gostaria de terminar este texto com a reflexão crítica, mas também estimulante, de outro mestre, A. Prost:

A primeira característica chocante no funcionamento atual das escolas é o seu caráter cego. As outras instituições interrogam-se periodicamente sobre elas próprias, refletindo coletivamente em instâncias qualificadas sobre o seu funci-

onamento. Essa prática é desconhecida nos estabelecimentos de ensino. E estamos de tal modo habituados a este funcionamento "às cegas", que já nem sequer damos por ele! (A. Prost, apud Nóvoa, 1992. p.36).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBRECHT, L. G. Uma escola em busca de sua transformação pedagógica. Dissertação de Mestrado, UFF, 1993.
- BECKER, H.S. e outros. **Making the grade**, John Wiley, N. York, 1968.
- BRIAND, J.P e CHAPOULIE, J.M. L'institution scolaire et sa scolarisation: une perspective d'ensemble. **Revue Franç. Sociol.** XXXIV, 1993.
- CABRERA, B. e JAÉN, M.J. Quem são e o que fazem os docentes? Sobre o conhecimento "sociológico" do professorado. **Teoria & Educação**, Nº 04, 1991.
- DEROUET, J.L. Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. **Revue Franç. de Pédagogie**, Nº 78, Paris, 1987.
- _____. **Ecole et Justice**, Ed. Metailié, Paris, 1992.
- ENGUITA, M.F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, No 04, 1991.
- HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados. In: Nóvoa (coord.) **As organizações escolares em análise**, Dom Quixote, Lisboa, 1992.
- LÜDKE, M. Avaliando uma escola de 1º grau, Série **Idéias**, Nº 08, F.D.E, São Paulo, 1990.
- MACHADO, N.J. Educação: crise, avaliação, valores. Série Educação para a cidadania, Instituto de Estudos Avançados, USP, 1993.
- NISBET, J. **La Réforme des Programmes Scolaires: L' Evaluation en Question** - Introduction e Cap. 9 - Questions, **OCDE Documents**, Paris, 1993.

