

## PONTOS DE VISTAS SOBRE PESQUISA EM SOCIOLOGIA E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

*Lola Yazbeck\**

### RESUMO

O texto reproduz as entrevistas nas quais se procurou perceber as prioridades temáticas das pesquisas em sociologia da educação, a correspondência entre as questões levantadas pelas pesquisas educacionais, o uso dos resultados das avaliações, como também a possível influência dos resultados das avaliações na implementação das políticas públicas educacionais. As questões foram propostas a alguns pesquisadores do campo educacional e aos coordenadores de projetos avaliativos da França e do Brasil.<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** avaliação, pesquisas em sociologia da educação, políticas públicas educacionais.

### ABSTRACT

The text reproduces the interviews in which it is looked to perceive the thematic priorities of the sociology of the education research, the correspondence between the questions raised for the educa-

---

\* Dalva Carolina de Menezes Yazbeck. Doutora em Educação pela PUC/RJ e Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG.

<sup>1</sup> Os registros das entrevistas fazem parte de uma pesquisa comparativa sobre a avaliação educacional, como bolsista da CAPES, desenvolvida no estágio de pós doutorado, que teve como referência as instituições governamentais francesas: Ministère de l'Éducation Nationale/Direction de la Programmation et du Développement (MNE/DPD) e o nosso Instituto Nacional Estudos Pedagógicos (MEC/INEP), responsáveis pelas políticas de avaliação da educação básica na França e no Brasil.

tional research, the use of the evaluation results, as well the possible influences of the results of the evaluations in the implementation of public educational policies. The questions had been posed to some researchers from the educational field and coordinators of the evaluation projects from France and from Brasil.

**Keywords:** Evaluation, Educational Research, Public Educational Policies.

### **Conversando com os Pesquisadores: os caminhos metodológicos**

A intenção de conversar com os pesquisadores que dedicam seus trabalhos à educação e com os coordenadores de projetos avaliativos franceses e brasileiros foi, em linhas gerais, o de conhecer as opiniões sobre os caminhos percorridos sobre os temas de estudos, principalmente na última década, bem como sobre a possível influência de seus trabalhos na formulação das políticas públicas. Não se poderia deixar de perguntar sobre o uso de indicadores fornecidos pela avaliação da educação básica.

Para obter as opiniões dos pesquisadores e coordenadores de projetos avaliativos optou-se pelo envio de um questionário a um grupo representativo de profissionais dos dois países. A escolha dos entrevistados foi intencional, com base na literatura e/ou na indicação de colegas. A solicitação de participação na pesquisa foi feita via *internet*, no caso dos pesquisadores brasileiros, e por meio de visitas pessoais, previamente marcadas, no caso dos pesquisadores franceses.<sup>2</sup> Em ambos os casos o convite foi precedido do envio de uma carta de apresentação pessoal e de um resumo da pesquisa, onde descrevia a intenção de estudar as políticas públicas

---

<sup>2</sup> As entrevistas com o grupo de pesquisadores brasileiros foram solicitadas via *internet* e os questionários foram aplicados durante os meses de agosto e setembro de 2001. Os pesquisadores franceses foram entrevistados durante os meses de setembro e outubro, em Paris e cidades vizinhas. Nos dois casos, buscou-se evitar o período das férias acadêmicas dos respectivos países.

de avaliação na França e Brasil sem perder de vista o contexto histórico, social e político dos dois países. Levava-se em conta os fatores intra e extra-escolares, a importância da pesquisa acadêmica e sua influência nas políticas públicas nos anos 1990. Na ocasião, foi solicitada ainda aos entrevistados a autorização para publicar suas repostas parcialmente e/ou na íntegra.

As questões propostas foram semelhantes para os dois grupos de pesquisadores. No grupo de entrevistados brasileiros, obtive um percentual de 60% de respostas e apenas uma recusa formal. Do grupo francês, também 60% responderam ao questionário enviado. De modo semelhante entre os entrevistados dos dois países, alguns justificaram a impossibilidade de responder o questionário no tempo proposto e outros enviaram textos com comentários pertinentes às questões.

Os questionários devolvidos pelos pesquisadores possibilitaram registros para futuros comentários, embora nem todas as respostas tenham sido computadas – além de opiniões repetidas, muitas delas se apresentaram pouco claras ou mesmo lacônicas.

Deve-se endereçar uma crítica especialmente quanto à concentração geográfica dos entrevistados brasileiros nas regiões de São Paulo e Rio de Janeiro. Tal fato se deve demora em obter contato com pesquisadores do Nordeste e do Norte do país<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Como exemplo o estado de Pernambuco. Justifica-se por ter sido um dos poucos estados que, ainda na década de 80, começou a construir um sistema próprio de avaliação. Tratava-se de um sistema independente, constituído de poucas questões e aplicado a alunos de escolas de primeiro grau – das 1<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries na disciplina de Português (compreensão de leitura), e da 3<sup>a</sup> série na disciplina de Matemática (soma e subtração). Esse sistema foi implementado pela primeira vez em 1987, na região do sertão, e posteriormente na Região Metropolitana de Pernambuco. Em 1989, uma amostra dos alunos do estado foi submetida a testes que tinham, então, uma função diagnóstica. Os resultados foram utilizados pela Secretaria de Educação para a elaboração de um extenso programa de formação e atualização dos professores do Estado de Pernambuco, que foi articulado à universidade de origem da professora Silke Weber, que atuou como Secretária de Educação daquele estado de 1987 a 1991 e de 1995 a 1998, e envolveu professores de diversas faculdades da UFPE e de outras universidades do país. Cf. Bonamino (2000, p. 95).

## Registro das Entrevistas com Educadores Franceses<sup>4</sup>

A primeira questão dirigida aos pesquisadores franceses buscava saber quais os temas de pesquisa sobre a educação fundamental trabalhados nos decênios de 1980 e 1990 que eles consideravam os mais importantes. Foram requisitadas também indicações de possíveis mudanças temáticas ocorridas no período.

Para Eric Plaisance, dentre os objetos de pesquisas destacam-se os saberes difundidos pela escola e pelos professores e a realidade do cotidiano escolar (a classe, o estabelecimento de ensino, o meio ambiente escolar). Bem entendido, pesquisas que indicam a preocupação, ainda, com a desigualdade escolar em função da origem social, com o fracasso escolar, com a democratização do ensino etc. Segundo Plaisance, assiste-se também a uma reavaliação da noção de “socialização”, já utilizada por Durkheim, agora não mais restrita à escola, mas entendida numa concepção mais larga, da socialização da criança no meio da família, do grupo dos pares, da instituição de escolha para a prática de atividades não relacionadas ao âmbito de trabalho etc. Enfim, dessa perspectiva, parece que se assiste a um descolamento progressivo dos pesquisadores das ciências sociais para questões da educação, tornando mais numerosas as interações entre sociólogos, historiadores, economistas e psicólogos sociais.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> **Entrevistado/Instituição.** 1 - Jacqueline **Levasseur**/MNE/DPD\* (\*Ministère de l'Éducation Nationale/Direction de la Programmation et du Développement). 2 - Eric **Plaisance**/Université René Descartes, Paris V, Centre de Recherche sur les Liens Sociaux. 3 - Antoine **Prost**/Université Paris I CNRS, L'Institut d'Histoire Social. 4 - Maria Drossila **Vasconcellos**/Université de Lille. 5 - Agnès **van Zanten**/Observatoire Sociologique du Changement CNRS, Fondation Nationale des Sciences Politiques. 6 - Ângela Xavier de **Brito**/Université René Descartes, Paris V, Centre de Recherche sur les Liens Sociaux. 7 - Françoise **Ropé**/Institut National de Recherche Pédagogique. 8 - Marie **Duru-Bellat**/Université de Bourgogne et chercheur à l'IREDU/CNRS. 9 - François **Dubet**/Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques 10 - Claude **Thélot**/Haut Conseil de l'Évaluation de l'École Justificou e indicou material.

<sup>5</sup> Sobre essas questões, Eric Plaisance recomenda o capítulo VII do seu livro (em colaboração com Gérard Vergnaud) *Les sciences de l'éducation* (Paris, Ed. La Découverte, 3ème édition, 2001).

Jacqueline Levasseur aponta a implementação das políticas públicas – sobretudo a política de democratização do ensino e seus efeitos – como um tema de reflexão muito importante durante as décadas de 80 e 90. Segundo ela, a extensão do ensino de “massa” ao colégio, no fim dos anos 60 e ao longo dos anos 70, e, mais tarde, aos liceus, na década de 1980, incentivou a abordagem, pelos pesquisadores e pelas políticas, de temas como o combate ao fracasso escolar, o sucesso para todos, a luta contra as desigualdades sociais e pela igualdade de chances. A democratização do ensino e a ampliação da pré-escolarização, o acesso de todos aos estudos secundários e o maior acesso aos estudos superiores são alguns dos objetos dos trabalhos de pesquisadores em Ciências da Educação, Ciências Sociais e Psicologia destacados pela entrevistada. Levasseur indica ainda, como novos temas de pesquisa, a introdução da informática e de novas tecnologias, a implementação de uma política de ensino de línguas vivas estrangeiras na escola primária e o fenômeno da violência no meio escolar.

Antoine Prost percebe que os pesquisadores têm seus interesses mais voltados para os colégios e os liceus. Segundo ele, os estudiosos, de forma geral, colocam em evidência os fenômenos da construção da desigualdade, e a inovação temática consiste em fazer aparecer os efeitos do estabelecimento e os efeitos das aulas, e também em considerar o estabelecimento em seus diferentes aspectos. Prost reitera que estudos da sociologia de estabelecimentos escolares não existem.

Por outro lado, François Dubet entende que a mudança temática nos últimos decênios parece ter algumas inflexões: (a) modificação dos níveis de análise e observação; (b) modificação no modo de medir e descrever o papel da escola e das desigualdades escolares na reprodução das desigualdades sociais. A escola não pode mais ser considerada uma *caixa preta*; (c) modificação dos dispositivos da avaliação de desempenho e eficácia do sistema escolar. Os trabalhos produzidos tentam reportar a uma escola menos cega sobre si mesma.

François Dubet identifica como possíveis mudanças temáticas o desenvolvimento de pesquisas mais centradas sobre os atores do que sobre o funcionamento da escola: estudos de experiências e de

estratégias de professores, alunos, pais e de estabelecimentos escolares. Indica também o interesse atual dos pesquisadores pelos *efeitos*, nos estabelecimentos, das políticas escolares – por exemplo, da criação das Zonas de Educação Prioritária (ZEP).

De forma bastante semelhante a Dubet, Maria Drossila Vasconcellos também indica como temas de estudo mais relevantes do período o percurso diferenciado da escolarização (entre meninos e meninas, de acordo com a origem social, étnica ou geográfica do aluno); a questão do fracasso escolar e a construção social desse fenômeno, e a nova organização política da escola após a lei de descentralização.

Marie Duru-Bellat, por sua vez, ressalta os trabalhos que fazem a análise das carreiras escolares e aqueles conduzidos pelo Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation (IREDU), além dos trabalhos sobre as estratégias das famílias, suas práticas educativas, os relatos do saber ou da experiência escolar dos jovens, sem deixar de mencionar os estudos realizados por van Zanten, Lahire, Charlot e Dubet. Na sua opinião, a maior inovação temática do período foi a descoberta dos efeitos do contexto escolar, despertando o interesse dos pesquisadores pela “face subjetiva” da escolaridade e da desigualdade.

Na mesma linha de pensamento, Agnès van Zanten indica como principais temas pesquisados nas últimas duas décadas: a implementação das políticas educativas nos âmbitos local, nacional e internacional; as relações do estabelecimento escolar com o meio ambiente; a autonomia dos estabelecimentos; as estratégias educativas das famílias; a experiência escolar dos alunos. Para a autora, a temática das desigualdades se mantém como objeto privilegiado das pesquisas, as quais, no entanto, apresentam algumas inovações, centrando-se agora no papel das políticas – e não somente nos fatores estruturais – nas dinâmicas locais e no ponto de vista da experiência dos atores.

Na opinião de van Zanten, as análises dos problemas sociais da escola foram desenvolvidas notadamente através do tema da violência, do abandono e do fracasso escolar. Esta posição é bem próxima à de Ângela Xavier de Brito, para quem os temas desen-

volvidos entre 1985 a 1995 estão ligados ao cotidiano dos estabelecimentos escolares (ver pesquisas de Payet, Masson, Vasquez, Xavier de Brito, entre outros). As carreiras dos diversos atores do estabelecimento escolar e a dimensão local são igualmente valorizadas neste âmbito.

Françoise Ropé identifica dois grandes temas mais trabalhados nos dois últimos decênios: as políticas públicas e as avaliações escolares. No primeiro caso, ela cita as pesquisas acerca das políticas de criação das Zonas de Educação Prioritárias (ZEP), que visam sanar os problemas advindos das desigualdades decorrentes das políticas de urbanização, que acabaram por levar a uma desvalorização dos bairros periféricos das grandes vilas (Paris, Lyon e Marseille) — o que se pode chamar de “segregação” (“*ghettoïsation*”) dos bairros pobres, em particular daqueles bairros onde há uma forte porcentagem de população imigrante —, os trabalhos de autoria de Agnés van Zanten sobre a questão do “local” e os estudos de R. Ballion sobre a questão da escolha das escolas pelas famílias, que conduz a uma hierarquização de estabelecimentos, entre as escolas públicas e privadas. A autora ressalta ainda a questão da expansão da educação das meninas, largamente estudada por Baudelot e Establet e por Marie Duru-Bellat na metade dos anos 80. Sobre as avaliações escolares, Ropé destaca os trabalhos macrosociológicos desenvolvidos por Duru-Bellat, pela equipe do IREDU e por Joutard e Thélot sobre “sucesso escolar”, bem como os estudos de Baudelot e Establet sobre o “nível da ascensão”. Uma nota importante é o seu reconhecimento de que os resultados das avaliações realizadas por organismos estatísticos são encontrados nos trabalhos de Ropé e Tanguy e de Charlot, Bautier e Rochex.

No que diz respeito às possíveis influências das pesquisas sociológicas nas políticas públicas da educação fundamental, a opinião de Agnés van Zanten é a de que esta influência aparece mais no discurso do que nas decisões tomadas, embora a autora admita que certas pesquisas têm, de fato alguns efeitos sobre as políticas educativas, como as pesquisas sobre a ineficácia das ajudas especializadas e sobre os ritmos escolares.

Para Eric Plaisance, não existe uma influência simples e direta;

existem múltiplas mediações e razões. É preciso distinguir as razões ao nível do Estado (em seus diferentes ministérios ou instâncias ministeriais) das razões ao nível das coletividades locais. É verdade que existe uma demanda oficial de pesquisas sobre as questões que preocupam o poder público: zonas de educação prioritárias, educação familiar, ritmo da vida escolar, avaliação de dispositivos de ajuda e, mais recentemente, a violência escolar, os maus tratos à infância etc. Ademais, freqüentemente os pesquisadores de universidades de renome têm sido chamados a “comandar” as análises do sistema escolar (num grupo de trabalho ou de reflexão) com vistas a propor reformas nos liceus e colégios. Pode-se citar Legrand, Prost, Dubet. Entretanto, diz Plaisance, em definitivo, é à instância política quem cabe a última palavra sobre se tal proposição de reforma deve ou não ser retida, em função de questões administrativas, orçamentárias, e também em função de posições sindicais favoráveis ou não.

François Dubet, por sua vez, ressalta a dificuldade em saber se as decisões das políticas escolares resultam de pesquisas. Segundo ele, é evidente que as justificativas dessas políticas devem passar por argumentações científicas. Dubet destaca ainda o papel essencial desempenhado pela DPD e por um certo número de especialistas na construção das políticas escolares, como Antoine Prost, Pierre Bourdieu, Marie Duru-Bellat, François Dubet, Philippe Meirieu, Claude Thélot, que foram convidados a ocupar postos de responsabilidade e fazer opções de reforma educacional. Este argumento é reforçado por Maria Drossila Vasconcellos.

Ângela Xavier de Brito destaca dois movimentos complementares que devem ser levados em conta: (1) a divulgação das pesquisas sociais, que se tornam mais conhecidas pelos atores escolares; (2) a nomeação de pesquisadores para ocupar postos em direções e/ou departamentos do Ministério da Educação, permitindo uma melhor formulação das pesquisas nestes organismos. Entretanto, o movimento inverso também se faz sentir, na medida em que as discussões nos organismos públicos (estabelecimentos escolares e ministérios) contaminam a pesquisa com seus imperativos – as pesquisas sobre violência na escola são um exemplo claro.

Françoise Ropé registra a sua percepção sobre a complexidade de análise desta influência, porém acredita que esta seja em parte verdadeira, visto que os pesquisadores foram muito solicitados pelos organismos oficiais nos anos 80 e seus princípios foram chamados a ilustrar as finalidades educativas.

De forma mais enfática, Marie Duru-Bellat não acredita que haja um intercâmbio entre pesquisadores e decisores. Daí a impossibilidade de afirmar a influência das pesquisas nas políticas públicas educacionais. Esta posição é acompanhada por Antoine Prost, para quem os efeitos da pesquisa sobre a educação são nulos, ou são tão indiretos que torna impossível a sua percepção.

Diferentemente, Jacqueline Levasseur acredita na influência das pesquisas nas políticas públicas. Segundo ela, os pesquisadores efetivamente acompanharam, em grande parte, as políticas implementadas no período, como a democratização do ensino, a criação de zonas de educação prioritárias, a promulgação da lei que organiza a escola primária em ciclos, o estabelecimento de numerosos dispositivos de ajuda aos alunos com dificuldade escolar, o plano de renovação do liceu de 1992, para melhor adaptá-lo à grande heterogeneidade de seus alunos, a criação de novas opções de estudo depois de *baccallaureat*, medidas para reduzir o número de alunos que saem do sistema educativo sem qualificação.

Uma outra questão posta aos entrevistados foi sobre a possível oferta de indicadores avaliativos capazes de ofertar fundamentos para as análises da educação fundamental. A esse respeito, Agnès van Zanten tem uma percepção positiva no que concerne aos alunos e negativa no que concerne ao funcionamento dos estabelecimentos e às práticas dos atores da educação, uma vez que estes são avaliados unicamente por meio de enquetes e questionários.

Maria Drossila Vasconcellos reconhece que os resultados das avaliações permitem conhecer melhor o funcionamento escolar, mas as vê como um estímulo a uma competição entre os estabelecimentos pela conquista de uma boa classificação.

Françoise Ropé, Marie Duru-Bellat, Antoine Prost e Eric Plaisance afirmam que os trabalhos da DPD têm excelência metodológica e permitem conhecer o nível dos alunos e as disparidades

inter-regionais. Duru-Bellat considera, no entanto, que eles ficam muito distantes das práticas das classes. Antoine Prost, por sua vez, afirma que as avaliações dos estabelecimentos são rudimentares.

Na mesma linha de argumentação, Ângela Xavier de Brito reconhece que a França possui um dos melhores dispositivos estatísticos do mundo desenvolvido e conta com instrumentos dinâmicos, como um grande painel dos alunos (ver os trabalhos de Viviane Isambert-Jamati, assim como o Relatório Carraz sobre a socialização da infância na França). Para ela, as avaliações permitem aos pesquisadores um ganho de tempo nas suas pesquisas, na medida em que eles podem confiar nos dispositivos empregados.

Jacqueline Levasseur entende que os resultados são positivos nos aspectos quantitativos e quanto à avaliação estrutural – organização, funcionamento, custo, fluxo de alunos, orientações escolares, resultados em termos de passagem de uma classe a outra etc. –, mas deixam a desejar quanto ao aspecto qualitativo e no que diz respeito à avaliação das aquisições dos alunos.

Quando solicitados a indicar quais são, a seu ver, as principais demandas no âmbito da educação fundamental, e se tais demandas são apontadas pelos resultados das avaliações, muitos entrevistados registraram sua crítica à complexidade da questão. Agnès van Zanten, por exemplo, achou a questão vaga, “dada a complexidade de determinar o significado e a dimensão da demanda social: demanda de preparação para a vida profissional, de classificação social, de desenvolvimento pessoal e de integração social”. Porém, a autora concorda que as avaliações medem bem a primeira dimensão – a transmissão de conhecimento –, mas medem mal as outras.

No entender de Eric Plaisance, no curso dos últimos decênios observa-se uma demanda de eficácia, ou melhor, uma demanda de resultados requerida pelos estabelecimentos escolares e seus professores. Demandas familiares: sobre as escolhas feitas pelas famílias que podem se valer de estratégias (capital cultural e capital social, sobretudo). Demanda sobre a escolarização e a acentuação do fenômeno da segregação escolar. Demanda sobre a concorrência entre os estabelecimentos na mídia – a lista de vitoriosos no *baccallaureat* divulgada em certos jornais. Esta situação na França

é por vezes menos gritante que em outros países, como a Grã-Bretanha. A França não faz a escolha dita "liberal", que coloca os estabelecimentos em concorrência sistemática: todos passam por provas e por este grande suplício dos exames. Estas questões são especialmente analisadas pelas pesquisas de Agnès van Zanten (2001).

Para François Dubet, as demandas endereçadas à escola nos últimos 20 anos foram acentuadas e diversificadas. Em face do crescimento dos problemas sociais e das desigualdades enfrentadas pela escola, espera-se que ela promova a integração social através do ensino de uma cultura comum. Ao lado da função de integração, é também esperado que a escola se encarregue da preparação profissional dos alunos. Enfim, há a demanda de que a escola se preocupe mais com o desenvolvimento da personalidade e o crescimento pessoal das crianças e adolescentes. O problema é que as diversas demandas são contraditórias entre si e criam uma forte pressão sobre os atores da escola, que devem saber combiná-las e hierarquizá-las.

De outra forma, Maria Drossila Vasconcellos entende que a principal demanda em relação à escola é de eficácia e/ou de verificação dos objetivos atendidos através de relatórios. Neste sentido, as avaliações permitem conhecer melhor certas "deficiências" do sistema e também as outras questões que provocam o seu "disfuncionamento".

Para Françoise Ropé, a questão das desigualdades permanece muito forte, mas atualmente se dirige mais às desigualdades de resultados em termos do saber do que às desigualdades de acesso aos vários níveis escolares. De um lado, a mídia fala de inadequação da formação; de outro, o Ministério da Educação quer desenvolver as pesquisas sobre as novas tecnologias; por sua vez, os pais requerem das escolas uma educação que prepare melhor os seus filhos para o mundo futuro. Portanto, deve-se levar em conta três grandes segmentos: a mídia, o Ministério e os pais.

Marie Duru-Bellat aponta a socialização-integração como o objetivo da escola mais valorizado nos últimos anos, mas observa que não se dispõe de nenhuma avaliação sobre se ele tem sido

alcançado. Nesta mesma linha de raciocínio, Antoine Prost argumenta que a principal demanda social sobre a escola é a de disciplinar o jovem. Contudo, reconhece que a sociedade está cada vez menos disciplinada e que não se mede ou avalia a eficácia da escola nesse aspecto.

Ângela Xavier de Brito percebe que o maior problema na atualidade é a violência na escola. Outros problemas na escola francesa seriam o fracasso escolar e o grande número de crianças estrangeiras ou imigrantes – os chamados “públicos difíceis”, que têm sido objeto de observação especial do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).

Jacqueline Levasseur expressa a opinião de que a demanda social está orientada para uma escola de qualidade, professores qualificados, equidade, pré-escolarização para todos, o acesso aos estudos superiores, o enfrentamento das grandes dificuldades escolares e dos fenômenos da violência. Para a pesquisadora, o plano quantitativo do sistema educativo pode ser seguido pelas avaliações publicadas sobre o estado e a geografia da escola.

A última questão diz respeito à produção de trabalhos a partir dos resultados da avaliação da escola fundamental.

Agnés van Zanten, François Dubet e Maria Drossila Vasconcellos observam que são numerosas as pesquisas na França – notadamente aquelas do IREDU, do INRP etc. – relacionadas diretamente com as avaliações. São muitos os trabalhos que se apóiam sobre dados das avaliações, principalmente os que se referem à educação fundamental. François Dubet cita as análises de *coortes* e as de tratamentos globais de dados. Alguns trabalhos têm uma certa importância política, já que concernem à evolução do nível dos alunos, como os de Baudelot e Establet, ou aqueles que comparam as escolaridades de meninas e meninos, ou um grande número de pesquisas relacionadas à educação profissional.

Françoise Ropé remete ao seu trabalho com Guy Bruçy, intitulado *Suffit-il de Scolariser*, que trata da problemática da escola de hoje, chamando a atenção para o fato de que há relativamente poucas coisas sobre a escola primária; a maior parte dos questionamentos é focada nos colégios ou nos “novos públicos” dos liceus.

Diferentemente, a opinião de Marie Duru-Bellat é a de que a DPD conduz os trabalhos de acordo com seus objetivos, e que os pesquisadores franceses não se apoderam das avaliações produzidas por este órgão governamental. Para ela, a pouca utilização dos dados deve-se ao fato de que muitos pesquisadores não são formados para manusear dados quantitativos. Antoine Prost também concorda que os pesquisadores nem sempre utilizam as avaliações disponíveis.

Num comentário complementar, Jacqueline Levasseur afirma ser difícil dizer se os trabalhos foram conduzidos a partir dos resultados da avaliação. Ela admite que os trabalhos dos pesquisadores se apóiam sobre o painel de alunos e sobre os estudos estatísticos publicados pela DPD, mas, no seu entender, o que se tem é mais uma utilização dos dados disponíveis pela DPD do que estudos sobre ou a partir desses dados.

Ângela Xavier de Brito exemplifica o ponto citando alguns trabalhos fundados sobre a análise de dispositivos quantitativos (G. Langouët e A. Léger, *Sur Public/Prive*; J-P. Vallet, *Caille sur les Élèves Issus de la Migration au Collège*; M. Duru-Bellat, C. Baudelot e R. Establet, *Sur les Filles*; Eric Plaisance, *Sur le Handicap*). Para ela, estão abertas as vias mais fecundas de análise, que devem ser aprofundadas pelas pesquisas mais qualitativas. A utilização dos dados quantitativos da avaliação pelas pesquisas qualitativas deverá fornecer referências mais amplas, podendo levar a diferentes conclusões.

## Registro das Entrevistas com Educadores Brasileiros<sup>6</sup>

A primeira questão dirigida ao grupo de pesquisadores brasileiros foi relativa à priorização dos temas intra-escolares a partir

---

<sup>6</sup> Entrevistado/Instituição. 1 - Alicia Bonamino/PUC-RJ. 2 - Creso Franco/PUC-RJ. 3 - Gaudêncio Frigotto/Universidade Federal Fluminense. 4 - Ivany Rodrigues Pino/Unicamp. 5- Iza Locatelli/INEP. 6 - Luiz Carlos Freitas/Unicamp. 7 - Mirian Jorge Warde/PUC-SP. 8 - Nilma Fontanive/Fundação Carlos Chagas. 9 - Sandra Zákia Souza/USP. 10 - Zaia Brandão/PUC-RJ. 11 - Ana Cristina Leonardos/Universidade Estácio de Sá. 12 - Aparecida Néri de Souza/Unicamp. 13 - Ligia Gomes Elliot/Cesgranrio.

do final dos anos 1980. Foi solicitado ao entrevistado também a nomeação de temas que devam ser ou devam continuar sendo investigados pela Sociologia da Educação.

No geral, as posições registradas pelos entrevistados quanto a esta questão são bem homogêneas. Gaudêncio Frigotto acredita que

*[...] efetivamente a Sociologia da Educação, tomada em sentido amplo, e não só no Brasil, priorizou temáticas muito específicas vinculadas às dimensões intra-escolares. Alguns poucos estudos mais amplos ocupam-se da sociologia do currículo numa perspectiva mais ampla e de problemas de relações de poder. Até onde minha análise alcança, esta tendência é verificada em outros campos disciplinares e isto decorre, em boa medida, direta ou indiretamente, do avanço das posturas metodológicas de inspiração pós-moderna, do multiculturalismo e do neoliberalismo. Estas perspectivas, por caminhos diversos, afirmam-se individualistas e particularistas. Uma das justificativas para essa ênfase situa-se na crítica aos referenciais de análise mais clássicos, tidos como metanarrativas e visões fundamentalistas.*

Frigotto nomeia alguns temas que merecem ser investigados: “(1) as bases socioeconômicas e culturais da produção social dos sujeitos que freqüentam a escola e suas relações com o processo de socialização e de conhecimento que se efetiva na escola; (2) as relações de classe e de poder e os processos educativos; (3) as mudanças metabólicas da sociabilidade do capital, a crise dos Estados nacionais e o desmonte institucional da escola como esfera pública e a perspectiva privatista do conteúdo escolar.”

Embora concorde com a afirmação proposta pela questão, principalmente no que tange ao conhecimento produzido no Brasil nos anos 80, Sandra Zákia Souza<sup>7</sup> acredita que é possível identificar,

---

<sup>7</sup> Em sua tese de doutorado a autora dedica um item à abordagem da “trajetória da pesquisa educacional através das suas ênfases”, onde comenta “que durante os anos 80 tem-se na pesquisa educacional a valorização do conhecimento

nos anos 90, ao lado do desenvolvimento de pesquisas direcionadas a questões intra-escolares, “investigações voltadas para a análise de como vêm sendo formuladas e implementadas as políticas educacionais, em uma perspectiva local comparada, considerando os novos princípios em que se assentam tais políticas e seus novos contornos, em um contexto de redefinição do Estado”.

Quanto aos temas que devam continuar sendo investigados, a pesquisadora destaca: “a avaliação educacional, voltando-se não só para as práticas vigentes no interior das escolas, mas também para os impactos que as avaliações sistêmicas têm gerado no cotidiano escolar; os processos de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais; as novas formas de trabalho escolar que vêm sendo estimuladas sob a denominação de autonomia da escola.”

Na opinião de Ivany Pino, os anos 80 foram marcados por um deslocamento de olhares da Sociologia da Educação, das macros ou grandes questões das políticas e sistemas

*[...] para o interior das escolas, o currículo, sempre perseguido, a meu ver, a relação da educação com a sociedade, mais precisamente, a função social da escola. A Nova Sociologia da Educação surgida nos países anglo-saxônicos está na base deste deslocamento e entre seus autores encontram-se Bourdieu e Bernstrin, mas também a crítica de não estar suficientemente apoiada em Gramsci. Aí tem um panorama teórico muito diverso, no qual os autores ressaltam as teorias de reprodução, a questão cultural etc. Os neomarxistas americanos, na época, voltaram seus olhares também para a função social da escola, vista no seu interior, depois de superarem (Apple, sobretudo*

---

sobre o funcionamento interno da escola, procurando desvelar mecanismos, regras, relações, verdades rituais, silêncios, enfim, princípios e práticas que expressam relações de dominação, mas que contêm possibilidades emancipadoras.” (p. 87). Sandra Zákia Souza situa esta perspectiva de análise da educação em uma reconcepção do próprio Estado capitalista, superando-se uma visão mecanicista do Estado.

*em relação a Bowles e Gintis) a teoria da correspondência, e alargaram a questão do poder para a cultura (etnia e gênero), sem perder a dimensão de classe social.*

Assim, a autora considera que a afirmação posta pela questão “não coloca com justeza a dimensão deste novo olhar que parte do interior da escola e volta-se para vida social na indagação da sua função. Quanto aos temas que considera importantes, Ivany Pino destaca: “saberes e conhecimento escolares, currículo, e a tríade recortando classe social/gênero e etnia/a questão da desigualdade”.

De forma semelhante, Iza Locatelli (1998) percebe que “nas décadas de 80 e 90 os estudos micro tiveram grande importância e serviram para que se pudesse conhecer melhor o interior das escolas. Ao final dos anos 90 retomou-se, sob outra ótica, questões relacionadas à cultura organizacional das escolas, clima da escola, representações dos professores sobre seu fazer pedagógico. Estes temas têm sido trabalhos na literatura ibero-americana (vide Nóvoa e seu grupo)”. Para a pesquisadora, este assunto deve continuar sendo estudado, já que se percebe ser a escola, na realidade, o lugar onde as mudanças acontecem.

Aparecida Néri de Souza concorda que, de fato,

*[...] houve um movimento (a partir da Nova Sociologia da Educação, de forte tradição inglesa) de análises sobre a escola e que no Brasil este movimento coincide com a organização dos cursos de pós-graduação em Educação. A escola ora é tratada como instituição, ora como organização complexa. A referência para estes estudos é o crescimento da educação escolarizada (daí a perspectiva institucional), a heterogeneidade sociocultural dos alunos (que abarca as temáticas propostas na questão formulada e que de certa forma é a preocupação dos franceses nas discussões entre desigualdades socioculturais e escolarização) e acho que há no seu ‘etc.’ a referência dos estudos às políticas educacionais. Se essas temáticas estão atachadas à educação básica, há uma presença forte da Sociologia da Educação nos*

*estudos sobre a universidade (esse tipo de pesquisa é realizado por aqueles que estão ligados institucionalmente aos cursos de ciências sociais, e não às faculdades de Educação), veja os trabalhos do GT Educação e Sociedade da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs). A Sociologia da Educação descobriu a escola (básica) e parece ter dificuldades em fazer análises e historiar as relações entre sociedade e educação (que sempre foi nossa tradição). Diferentemente daqueles que trabalham com a temática universidade e suas relações com os 'projetos' de desenvolvimento, modernização (ou que nome isso venha a ter). Finalmente, uma pequena observação: os estudos sobre professores são muito mais pedagógicos que sociológicos; o trabalho docente é entendido somente na dimensão das práticas pedagógicas (não se fala das relações entre as condições e a organização do trabalho docente e das relações sociais a que ele é submetido).*

Quanto aos temas que devam ser ou devam continuar sendo investigados pela Sociologia da Educação, Aparecida Néri de Souza sugere:

*(1) as desigualdades sociais e culturais em face da escola (analisadas de dentro da escola, mas a análise dessas desigualdades vista como resultante das mudanças sociais, culturais e econômicas); (2) o trabalho do professor para além das práticas pedagógicas, como métier, profissão, ocupação etc. (penso que em relação ao professor há mais rupturas que permanências); (3) os estudos sobre família e escola poderiam incorporar os jovens (inserção, emprego), ou as representações que a família (pais ou alunos) elabora sobre a escola, as demandas ou os movimentos sociais por educação escolar, isto é, poderiam se ampliar e sair da escola.*

Para Luís Carlos Freitas “tem havido um grande esforço para examinar aspectos intra-escolares”. No entanto, ele ressalta que este não é o problema,

*[...] pois também é verdade que a explicação dos fatores intra-escolares, em suas ligações com o ambiente social da escola, pelo menos para alguns, foi igualmente enfatizada. O risco maior advém das vertentes pós-modernas que, numa atitude antidialética, isolam a chamada 'diferença' e enfatizam estudos que tratam de maneira isolada tais fatores intra-escolares e, não contentes com isso, mas de forma coerente com o que pensam, disparam contra as análises globais que situam e re-situam os fatores intra-escolares. Em resumo, não há futuro em nenhum estudo destes dois pólos isolando-se um deles. Talvez tenhamos que voltar a Hegel e reaprender a dialética.*

Quanto aos temas a serem investigados, Luís Carlos Freitas destaca "a questão dos fins da educação e seu condicionamento pelos sistemas sociais (a produção social da forma escola, por exemplo), numa perspectiva de superação; a sociologia dos currículos escolares (a produção social das disciplinas e seus conteúdos, por exemplo) e a questão da educação em face da desigualdade".

Para Alicia Bonamino, a tendência de priorização dos temas intra-escolares a partir do final dos anos 1980 é dominante na Sociologia da Educação contemporânea, decorrente do acesso massivo da população à educação básica, que fez com que a questão da escolarização deixasse de ser um problema quantitativo para se transformar, paulatinamente, a partir do pós-guerra, em uma questão qualitativa.

Quando indagados sobre se as pesquisas em ciências sociais voltadas à educação, principalmente nas duas últimas décadas, têm conseguido influir nas políticas de educação básica, os entrevistados manifestaram diferentes posições. Para Gaudêncio Frigotto,

*[...] no caso brasileiro, se influenciou, foi por via indireta. No Brasil vivemos aquilo que, numa densa análise, Renato Janine Ribeiro denomina de a 'sociedade contra o social'. O econômico ou o mercado e o capital são a sociedade e o social é a pobreza. Como nunca antes, a educação básica no Brasil hoje está pautada por um economicismo obscurantista e arrogante. As noções*

*ideológicas de 'competências, habilidades, empregabilidade' (ou, como nos pareceres, trabalhabilidade ou laborabilidade) explicitam um processo de profunda mercantilização do pensamento educacional. Os mecanismos de avaliação assim denominados evidenciam este viés. Não é por acaso que os 'intelectuais coletivos' que orientam o campo educativo no Brasil, no plano organizativo e pedagógico, são hoje os organismos internacionais.*

Na mesma linha de pensamento, Iza Locatelli percebe que “os trabalhos na área da Sociologia da Educação têm colaborado para maiores reflexões em educação. No entanto, como é comum em nosso país, tratam-se de discussões acadêmicas que não atingem a formação inicial e continuada ou a ação dos professores. Portanto, a meu ver, têm tido pouca referência na mudança efetiva da escola brasileira”.

Para Sandra Zákia Souza, este é um debate complexo. Diz a pesquisadora:

*Nos limites das considerações aqui registradas quero destacar apenas dois pontos, dentre tantos outros que poderiam ser abordados: (a) a literatura sobre a utilização das pesquisas na formulação e reformulação das políticas públicas tem evidenciado que este processo não se dá de modo linear, demandando, com raras exceções, um tempo para que os gestores incorporem eventuais contribuições das pesquisas no delineamento das políticas; (b) a incorporação das contribuições das pesquisas muitas vezes se evidencia tanto no plano da legislação como nos planos e programas governamentais. No entanto, há que se observar como se deu tal incorporação, ou seja, como essas contribuições foram interpretadas à luz do programa governamental mais amplo, bem como que condições concretas foram viabilizadas para tornar realidade uma dada proposta que emerge das investigações.*

Na opinião de Creso Franco, a especificação restrita da “Sociologia da Educação” torna a resposta difícil, pois exige um balanço

que a distinga de outras áreas correlatas. O pesquisador não se sente em condições de pensar acuradamente sobre a questão, mas faz algumas ponderações:

*Desde a década de 80 um número expressivo de intelectuais da 'grande área das ciências sociais' (educadores de diversas especialidades, inclusive da Sociologia da Educação, economistas etc.) tem ocupado posições de destaque na gestão de sistemas educacionais. Creio que não haverá controvérsia se admitirmos que esses intelectuais levam suas bagagens intelectuais e de pesquisa para os postos em que atuam; muito mais complicado é avaliar os diversos padrões de relação estabelecidos entre os campos acadêmicos e políticos e, conseqüentemente, entre pesquisa e construção de políticas educacionais.*

Aparecida Néri de Souza concorda que as pesquisas têm conseguido influir nas políticas de educação básica. Para ela,

*[...] a produção de políticas educacionais tem se apropriado da pesquisa buscando legitimidade para a formulação de determinadas concepções de escolarização, currículo, nas reformas educacionais em curso. O poder público (aqui entendido também como os grupos de trabalho que organizam os projetos, os assessores etc.) atribui às pesquisas (que alguns deles realizaram) um caráter de universalidade que legitima o poder exercido em nome deste 'saber'. Creio que há uma redução da política à chamada 'competência técnica' que considera que só é justo o poder que é exercido em nome deste 'saber', supostamente universal. Por exemplo, grande parte dos estudos sobre o ensino médio (que sempre apontavam para a falta de 'projeto') e sobre egressos dos cursos técnicos contribuiu para legitimar a reforma do ensino médio e profissional. Os estudos sobre as práticas pedagógicas dos professores deslocaram as origens das desigualdades sociais para dentro da sala de aula e o professor tem sido responsabilizado (nas políticas) pelas mazelas do 'atraso educacional brasileiro'.*

Quando indagados sobre se a avaliação educacional realizada nas duas últimas décadas, tanto no âmbito estadual quanto no âmbito federal, tem oferecido e divulgado indicadores que permitam analisar a real situação da educação básica, e se ela indica as principais demandas sociais, os entrevistados também apresentaram posições bastante diferenciadas. Segundo Iza Locatelli,

*[...] a cultura de avaliação no Brasil é recente. Temos apenas uma década de avaliações sistemáticas. Ainda assim, já se dispõe, através do SAEB, do ENEM e do Provaão, de um sistema de avaliação. Dados são coletados, resultados são divulgados. No entanto, ainda que se tenha podido detectar fatores associados ao desempenho da escola brasileira, não se conseguiu mudar efetivamente esta escola. Níveis de repetência e evasão ainda são altos, embora todos os estudos e pesquisas realizados pelo SAEB demonstrem que os níveis de desempenho dos alunos decrescem em função do número de anos de repetência. Tem-se feito muito, mais ainda há muito a realizar.*

Sandra Zákia Souza, por sua vez, comenta sobre a direção dada às avaliações educacionais:

*No Brasil, as iniciativas de avaliação dos sistemas escolares – em larga escala – são recentes, tendo sido iniciadas a partir dos anos 90, tanto em âmbito federal quanto estadual. Contamos ainda com poucos estudos empíricos que nos permitam aquilatar seus impactos sobre a educação básica. As análises disponíveis, em sua maior parte, têm se voltado para considerações sobre a racionalidade que vem direcionando tais avaliações, alertando que, tal como vêm sendo conduzidas, sob os auspícios da classificação e seleção, elas incorporam, conseqüentemente, a exclusão como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação.*

A pesquisadora ressalta, no entanto, “o aprimoramento crescente dos levantamentos de dados sobre a educação básica disponi-

bilizados tanto por órgãos federais como estaduais, os quais não decorrem das iniciativas de avaliação, mas dos procedimentos de organização e atualização das estatísticas educacionais”.

Quando indagada sobre se a avaliação educacional aponta e divulga as principais demandas sociais em relação à educação básica, Sandra Zákia Souza respondeu que “esta não tem sido uma preocupação dos procedimentos e instrumentos usualmente utilizados na avaliação. Nos limites de minha observação, não identifiquei procedimentos direcionados ao levantamento de demandas sociais como integrantes das sistemáticas de avaliação.”

Creso Franco em princípio concorda que as avaliações têm fornecido indicadores que permitem analisar a real situação da educação básica, mas “com severas limitações”. Nesse sentido, indica o trabalho de sua autoria, *O SAEB: Potencialidades, Problemas e Desafios*, chamando a atenção para o fato de que embora o texto focalize o SAEB, o raciocínio nele desenvolvido se aplica a quase todos os projetos estaduais. Franco ressalva, entretanto, que os problemas lá relatados não se aplicam ao SARESP que, surpreendentemente, não tira proveito disso. Segundo ele, as análises baseadas em dados do SARESP ficam aquém das suas possibilidades.

Numa outra abordagem, Luís Carlos Freitas é enfático ao afirmar:

*[...] devemos reconhecer que o ‘Estado avaliador’ gerou (para poder formular políticas) uma enorme quantidade de dados sobre a educação em geral, nas bases de dados do governo. Eles não sabem muito bem o que fazer com estes dados – a não ser alimentar suas políticas. Acredito que devam sentir o problema crucial de não ter como consumir toda esta grande quantidade de dados e de não ter como fazer o usuário dos sistemas consumir toda esta informação.*

Freitas tem dúvidas quanto a se os indicadores são necessários ou reveladores,

*[...] pois os formatos de avaliação são simplificados (analisando-*

os do ponto de vista qualitativo) devido à amplitude da avaliação – e especialmente num país das dimensões do Brasil. No caso do ensino superior, substituiu-se o PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras –, que tinha uma perspectiva formativa, pelo Provão – e aí o nome já diz quase tudo. Reduziu-se a avaliação institucional à opinião do aluno combinada com visitas de comissões etc. No Estado de São Paulo temos o SARESP, que não foge à regra. Quanto a representarem as demandas sociais, é ainda mais duvidoso, a menos que entendamos por isso saber qual a demanda de vagas em escolas etc. Mas a demanda social é mais que isso: é uma demanda por tratamento isonômico e inclusão social.

Miriam Warde afirma que não tem estudado essas avaliações em particular, mas tem acompanhado as políticas do Estado de São Paulo e as federais. “Num nível e noutro, as políticas têm sido traçadas independentemente das avaliações. Resta então saber a que e a quem os indicadores servem, bem como que espécie de realidade eles expressam.”

Nesta mesma linha de pensamento, Gaudêncio Frigotto entende que o que se denomina avaliação não passa de “uma medida”:

*Provão, ENEM e SAEB compõem uma trilogia que tem como base de avaliação ou medição, como declara abertamente a diretora do INEP e da SESU, Maria Helena Castro, o que o mercado indica serem as competências. A educação ‘básica’, isto é, aquela que fornece, como Gramsci nos indica, as bases de domínio da ‘sociedade dos seres humanos’ e das coisas, reduz-se ao viés economicista. As próprias demandas sociais são orientadas por um discurso único veiculado pelos organismos oficiais e pelos aparelhos de hegemonia, dos quais a mídia é o principal. Um paradoxo claro na avaliação nacional é o de que, por lei, as escolas podem programar parte do seu currículo (25%) com base em problemas e questões locais ou regionais. A avaliação, todavia, é um instrumento único para todo o país.*

Aparecida Néri de Souza, por sua vez, aponta alguns problemas metodológicos de construção de indicadores educacionais:

*Há um excessivo grau de generalizações. Penso que já abandonamos, em parte, a concepção de ‘escada’ – quanto sobe (cresce) ou quanto desce (decrece). Entretanto, precisamos apreender as condições em que se realiza o trabalho escolar e suas variáveis qualitativas. Eu não afirmaria que temos segurança para analisar o que de fato acontece na escola brasileira. O real, creio que não é possível, mas sim se aproximar mais dele. E decorrente daí, eu diria que fazemos mais avaliações de desempenho das escolas (dos alunos mais que dos professores e diretores) e menos avaliações das políticas educacionais.*

Num segundo registro, a pesquisadora lembra que

*[...] se pensarmos nas avaliações realizadas pelo próprio governo (como SAEB, ENEM, Provaão, PAIUB, CAPES), existe um conjunto de dados e indicadores que nos permitem compreender melhor a educação brasileira (há divulgação dos dados para os pesquisadores). As avaliações realizadas pelos centros de pesquisa (como NEPP/Unicamp ou Fundação Carlos Chagas), pela sua natureza (demanda dirigida), só podem ser acessadas com autorização governamental (essas avaliações são pouco disponíveis para os pesquisadores em geral). Se hoje temos no Brasil mais informações sobre a educação básica é pela grande contribuição dos programas de avaliação nacional e estaduais.*

Quanto às avaliações educacionais apontarem as demandas sociais, a pesquisadora é da opinião de que elas “mais diagnosticam o desempenho dos programas e ações educacionais e trabalham menos com necessidades e pressões sociais. As avaliações (e seus desdobramentos na pesquisa acadêmica) são utilizadas para a formulação das políticas educacionais”. A discussão sobre a concepção de demanda social, a seu ver, opera fortemente no campo da política.

De forma bem objetiva, Alicia Bonamino afirma que a política

educacional da avaliação ora em vigor no Brasil deverá sofrer mudanças para melhor atender às demandas sociais em relação à educação básica. Diz a pesquisadora:

*Nesse sentido, a transformação desse quadro e a continuidade do SAEB após a mudança de governo dependem de que a avaliação dos sistemas educacionais deixe de ser tratada como uma política do grupo no poder para transformar-se numa política de Estado. Isto significa que, no plano da política educacional, a possibilidade de que o SAEB venha a se tornar mais relevante para os gestores e professores envolvidos com a educação básica depende de que sejam feitas algumas opções políticas chaves. Supõe, por exemplo, a tomada de decisões políticas e técnicas voltadas para o aprimoramento das medidas de origem socioeconômica e cultural dos alunos e para a melhoria da capacidade de apreensão das características escolares que minimizam o impacto da origem familiar dos alunos em seus resultados educacionais. Implica, também, a adoção de novas formas de apresentação dos procedimentos técnicos e dos achados do SAEB, que os tornem inteligíveis para não especialistas em pesquisas de levantamento em educação. A possibilidade de se avançar nesses aspectos está condicionada pela capacidade do INEP para estabelecer um novo padrão de interação com as secretarias de Educação e com os professores, capaz de transcender a mera relação instrumental e de vir a propiciar um envolvimento efetivo destas instâncias com a política de avaliação. Por sua vez, isto depende da mobilização, pelo INEP, de recursos humanos e financeiros destinados à preparação de técnicos na área de avaliação capazes de dar suporte à interpretação dos resultados do SAEB e à formulação descentralizada de políticas educacionais públicas.*

A última questão diz respeito ao possível esforço, por parte dos pesquisadores das ciências sociais (Sociologia da Educação), para a produção de trabalhos baseados nos resultados oferecidos pela avaliação da educação básica.

No entender de Luís Carlos Freitas, com base em alguns contatos informais mantidos com autoridades do governo, não há esse esforço por parte dos pesquisadores, apesar de os dados estarem disponíveis para análise. Diferentemente, Sandra Zákia Souza acredita que os dados avaliativos, bem como os resultados dos levantamentos estatísticos produzidos por instâncias governamentais, são utilizados pelos pesquisadores. Porém, ela não observa “uma tendência à incorporação dos resultados da avaliação da educação básica (entendidos como o desempenho dos alunos nos testes, que é o que tem tido maior visibilidade pública)”.

Ivany Pino constata “que as políticas de avaliação a partir das estratégias selecionadas respondem a interesses” e em seguida questiona “se estes interesses são os mesmos dos pesquisadores”. O seu estranhamento refere-se ao fato de a base de dados do INEP, apesar de disponível, não ser requisitada pelas universidades.

Frigotto critica o fato de a avaliação ser usada pelo governo como mecanismo para penalizar aqueles que têm menor desempenho:

*Cria-se uma situação cínica. Um exemplo candente desta lógica cínica é o projeto Nova Escola protagonizado pelo governo do Estado do Rio de Janeiro. Contratou-se uma empresa privada de avaliação – Cesgranrio – para classificar as escolas mediante um conjunto de indicadores, de 1 a 5. As escolas com melhores condições de ensino e de infra-estrutura supostamente ganhariam 5 e as piores, 1. Quem atinge a nota 1 recebe uma gratificação de 100 reais por mês trabalhado, já os que obtivessem grau 5 receberiam 500 reais. Essa gratificação é retirada em caso de doença e no período de férias do professor.*

Completando seu pensamento, Frigotto afirma que “poucos pesquisadores que têm uma base mínima de análise crítica utilizam os resultados das avaliações”.

Diferentemente, Iza Locatelli vê a oferta de cursos de mestrado e doutorado como um indicador do crescimento dos estudos sobre avaliação. Da mesma forma, Creso Franco acredita que haja estu-

dos neste campo, salientando, porém, que se fazem necessários maiores esforços nesse sentido.

Para Mirian Jorge Warde, “as políticas do Estado de São Paulo e as federais têm sido traçadas independentemente das avaliações. Resta então saber a que e a quem os indicadores servem, bem como que espécie de realidade eles expressam”.

Na opinião Aparecida Néri de Souza “existe pouca produção analisando as avaliações, estrito senso. O que há são pesquisadores que acessam os dados (particularizam, fazem recortes) para contextualizar suas análises. Por exemplo, vamos aos dados para conhecermos alguns recortes de realidade, como funcionam as escolas, quem são os professores”. No entanto, a pesquisadora reconhece que existem poucas análises sociológicas sobre as avaliações educacionais. Para Néri, os trabalhos da Ciência Política ou da Sociologia Política têm trabalhado mais com avaliações de políticas sociais do que os trabalhos da Sociologia da Educação. Diz a pesquisadora:

*A análise de formulação e implementação de políticas, a análise de impacto e de processo, de relações de poder (negociação etc.), tem sido feita no campo da Ciência Política ou da Sociologia Política. Há também um trabalho sendo realizado na Pedagogia (mas dentro do campo da Administração), análises da avaliação como possibilidade de instrumento de planejamento e gestão.*

Finalmente, Alicia Bonamino aponta a existência de dois fatores que concorrem para o fechamento do INEP e do campo da avaliação ao diálogo plural com as ciências sociais:

*Por um lado, está a atual estrutura centralizada do INEP, que reforça a tendência à terceirização dos serviços do governo junto ao setor privado e incide na formação e manutenção de mercados especializados de avaliação, que descartam, por motivos ideológicos e financeiros, a participação da Universidade. Por outro lado, está o fato do SAEB ter tido pouca repercussão junto à Universidade, como se verifica no fato de que, afóra a produção oficial, é quase inexistente a realização e divulgação*

*acadêmica de estudos e pesquisas específicos sobre o tema. Com relação a esse segundo aspecto, devemos reconhecer que a falta de diálogo entre o INEP e a Universidade também se relaciona com a ausência de competências organizadas e articuladas na área pública no que se refere a estudos, pesquisas e execução de avaliações educacionais. A baixa capacidade técnica dos programas de pós-graduação, que, principalmente nos anos 80, relegaram os estudos sobre avaliação e as metodologias quantitativas a um plano marginal no contexto do ensino e da pesquisa, certamente também concorre para restringir as possibilidades de diálogo produtivo entre o campo da avaliação, as ciências sociais e a pesquisa.*

### **Considerações Gerais**

A educação do período republicano francês e brasileiro, ressaltadas as especificidades históricas e sociais de cada país, teve a inspiração nas ideologias que nortearam a formação do Estado nacional nos dois países.

Em ambos os países pode ser observada, nos dias atuais, a mesma preocupação com os problemas de ordem mais geral apresentados pelo mundo escolar, tais como a efetiva democratização do ensino, a garantia da educação pelo Estado, a maior permanência dos alunos na escola objetivando um preparo mais eficiente para o exercício profissional e a cidadania.

Na França, os pesquisadores historicamente se preocuparam em apontar as condições de inclusão escolar da massa populacional, como meio de enfrentar as múltiplas formas de dependência, alienação e exclusão social. Neste sentido, as ciências sociais e a Sociologia da Educação tiveram um papel importante, ao estudarem a realidade e as suas possibilidades. Pouco a pouco, porém, o tema da eliminação das desigualdades deu lugar aos temas da equidade e da justiça nos sistemas escolares, e com eles inscreveram-se outros temas como a profissionalização dos professores, a socialização escolar dos jovens, o funcionamento das organizações escolares, os processos de decisão educativa ou o papel da família

na educação dos filhos. Agnès van Zanten (1999) atribui essas mudanças ao fato de a pesquisa revelar dimensões até então desconsideradas pelas políticas educacionais, levando à necessidade de estudar mais de perto novos agentes e agências de escolarização.

Quando solicitados a indicar os temas das pesquisas sobre educação fundamental realizadas nos decênios de 1980 e 1990 que consideravam os mais importantes, os pesquisadores franceses entrevistados apontaram o prosseguimento dos estudos que colocam em evidência os fenômenos da construção das desigualdades escolares, ressaltando também os estudos sobre a implementação das políticas públicas nos âmbitos local, nacional e internacional, os estudos sobre avaliação educacional, com a colaboração dos organismos estatísticos, bem como os trabalhos sobre as relações do estabelecimento escolar com o meio ambiente, a autonomia dos estabelecimentos, as estratégias educativas das famílias, as Zonas de Educação Prioritária (ZEP) e os estudos de gênero. Foi indicada também a necessidade de dar continuidade às pesquisas sobre o estabelecimento escolar na sua "face oculta", bem como às análises sobre a violência, o abandono e o fracasso escolar. De uma maneira geral, os entrevistados vêem positivamente o deslocamento progressivo dos pesquisadores das ciências sociais para questões da educação, favorecendo uma maior interação entre educadores e sociólogos, historiadores, economistas e psicólogos.

Quanto à posição sobre as novas linhas de pesquisa ou os novos temas estudados pelos pesquisadores no país, a opinião expressa pelos entrevistados franceses é a de que os estudos recentes estão centrados nas mudanças nas análises dos resultados das pesquisas e em temas que já vinham sendo tratados ao longo das duas últimas décadas: o papel da escola e das desigualdades sociais, e os estudos sobre avaliação do desempenho e eficácia do sistema escolar.

Embora os entrevistados reconheçam a influência de certas pesquisas sociológicas nas políticas públicas da educação básica francesa, torna-se difícil medir o grau de intercâmbio existente entre pesquisadores e aqueles que decidem sobre as políticas públicas. O trabalho da DPD e de especialistas na construção das políticas escolares não foi esquecido. Dentre outros indicadores, os entrevis-

tados referem a crescente participação de pesquisadores de renome em grupos de trabalho e/ou postos em Direções ou Departamentos, além da divulgação das pesquisas junto aos atores educacionais.

De um ângulo mais geral, constata-se que as temáticas dos estudos sobre educação básica desenvolvidos no Brasil nos anos 1990 têm correspondência com os temas dos estudos desenvolvidos em outros países – no caso específico desta pesquisa, na França.

Quando solicitados a indicar os principais temas das pesquisas desenvolvidas no país no final dos anos 1980 e ao longo da década de 1990, os pesquisadores brasileiros entrevistados referiram a priorização dos temas intra-escolares. Eles admitem, contudo, que muitos trabalhos, principalmente na década de 1990, se debruçaram na análise da implementação das políticas públicas, tanto as locais quanto as nacionais, comparadas ou não, e na redefinição do Estado brasileiro em relação às questões sociais e educacionais.

Para os pesquisadores brasileiros, os temas estudados nos últimos anos, como a cultura organizacional das escolas, o currículo escolar, as desigualdades como resultante das mudanças sociais, culturais e econômicas, o trabalho do professor para além das práticas pedagógicas, os estudos sobre a família e a escola e as representações que a família elabora sobre a escola, devem continuar a ser aprofundados tal como expressa Bernadete Gatti (2000).

No que diz respeito à influência das pesquisas sociológicas nas políticas públicas relativas à educação, a interpretação dos entrevistados brasileiros é a de que esta deve ter se dado de forma indireta e muito tênue, pois as pesquisas não atingem os professores. Não se pode deixar de reconhecer, contudo, que a partir do final dos anos 1980 um expressivo número de pesquisadores das ciências sociais – aqui entendida no seu sentido mais amplo – tem ocupado posições de destaque na gestão de sistemas educacionais.

É interessante chamar a atenção para o fato de ser nomeado algumas pesquisas contemplaram o estudo das características da organização da escola como fator importante para avaliar a eficiência das instituições, as quais foram agrupadas com base em características supostamente capazes de auxiliar na realização dos objetivos pedagógicos. Dentre essas características encontra-se a

avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos como forma de diagnosticar o real desempenho da escola.

Pouco a pouco, portanto, a avaliação educacional torna-se uma via importante para o diagnóstico das condições e da eficiência das instituições e das políticas públicas no cumprimento dos seus objetivos. Pode-se afirmar que tanto nos países desenvolvidos quanto nos países em desenvolvimento há uma crescente percepção da importância da avaliação educacional como instrumento fundamental tanto para a implementação das políticas educacionais como também para o seu acompanhamento. Esta interpretação está ligada ao contexto socioeconômico imposto no plano mundial, que exige das sociedades grande urgência na revisão das suas políticas públicas. Neste contexto, os gestores têm lançado mão da avaliação como um valioso recurso para acompanhar e formular propostas sociais em todos os setores. Enfim, pode-se afirmar que há um crescente interesse tanto nos meios educacionais, quanto na política interna e também por parte de organismos internacionais em relação aos resultados do desempenho educacional, que podem ser tomados como indicadores nos estudos e análises de desenvolvimento e mobilidade social e de crescimento econômico.

No Brasil, a avaliação da educação básica é um tema que assume importância e urgência nas discussões, visto que a sua institucionalização deu-se relativamente tarde, a partir de 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica destinou recursos para o primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Esta foi a primeira de várias etapas avaliativas de larga escala, implementadas nos anos de 1993, 1995, 1997, 1999 e 2001, que foram sendo sucessivamente redimensionadas para atender a demandas cada vez mais complexas.

Para Alicia Bonamino (2000), embora, a partir de 1995, seja possível verificar sinais de avanços em relação às análises e aos instrumentos do SAEB, ainda é necessário “corrigir a primazia que vem sendo dada às medidas educacionais e cognitivas, de modo a superar os resquícios de reducionismo pedagógico que o INEP e o campo atual herdaram dos exercícios de avaliação conduzidos em 1990 e 1993” (*idem*, p. 98). Segundo a autora, é um paradoxo o

fato de o INEP não manter um diálogo mais intenso com as ciências sociais. O panorama atual assinala uma tendência à terceirização dos serviços do governo junto ao setor privado e a uma limitação no diálogo com as universidades.<sup>8</sup>

Alicia Bonamino faz duas suposições para justificar a limitação do papel atribuído às universidades pelo INEP. A primeira, tal como pensa Cury (1998), relaciona-se diretamente com a falta de articulação da avaliação com a pesquisa acadêmica, que ainda apresenta um pequeno número de estudos. A segunda suposição vincula-se à baixa capacidade técnica dos programas de pós-graduação, que relegaram os estudos sobre avaliação, bem como as metodologias quantitativas, a um plano pouco expressivo, tanto na pesquisa quanto no ensino.

Finalmente, Bonamino chama a atenção para a relação do INEP com as políticas oficiais:

*No arranjo institucional dos tempos do Anísio [Teixeira], o INEP tinha uma certa autonomia com relação ao poder político, que propiciava aos cientistas e educadores envolvidos a possibilidade de manter um distanciamento crítico das políticas oficiais. Essa autonomia, que permitia o reconhecimento das ações institucionais como iniciativas do Estado, mas que limitava sua identificação como políticas de governo, está hoje ausente no INEP. Contrariamente a essa perspectiva, e provavelmente como forma de sofrer menos resistência e de ganhar maior agilidade, a política do INEP no campo da avaliação vem sendo conduzida como uma política do governo central ou do grupo no poder. (idem, p. 98)*

---

<sup>8</sup> Não obstante isso, Bonamino (2000, p. 98) chama a atenção para o Programa de Avaliação Educacional (PRO-AV) “que, através de editais de chamada para pesquisa destinados a acadêmicos interessados em estudar diferentes aspectos da avaliação, tende a aproximar o SAEB da Universidade e a propiciar a formação de uma massa crítica no campo da avaliação, que já vem se traduzindo numa melhoria dos indicadores socioeconômicos e culturais dos alunos nos instrumentos contextuais do SAEB-99”.

Quando se pergunta aos pesquisadores brasileiros se a avaliação da educação básica, tanto no âmbito federal quanto no âmbito estadual, tem oferecido e divulgado indicadores que permitam analisar a real situação do ensino e indicar as principais demandas da sociedade, as respostas se dividem. É possível identificar dois grupos distintos: aqueles que concordam que as iniciativas de avaliação, apesar de recentes, têm fornecido indicadores que permitem ao pesquisador analisar a situação da educação básica, ainda que os trabalhos empíricos produzidos sejam poucos, e aqueles que não admitem essa contribuição das avaliações, pois colocam em dúvida a quem os indicadores por elas produzidos estão servindo, já que os objetivos educacionais nacionais não estão obrigatoriamente contidos nas avaliações. Esta postura leva a depreender que as reais necessidades e pressões sociais não são reveladas pelas avaliações. Assim, na esteira das fragilidades apresentadas pelos resultados da avaliação, muitos pesquisadores não se sentem estimulados a trabalhar a partir dos dados oferecidos.

Na França, a institucionalização da avaliação<sup>9</sup> se deu pela necessidade de acompanhar as reformas aprovadas pela Lei 89.486, de julho de 1989, que efetivou a descentralização e desconcentração do ensino e uma visão mais contratual do papel dos estabelecimentos escolares, segundo a qual o Ministério da Educação Nacional deve fixar os objetivos e distribuir os meios em função da realidade, mas também das dificuldades específicas de cada estabelecimento ou escola.

A nova política educacional tornou necessária a sistematização da avaliação como um instrumento fundamental tanto para a administração geral — um meio de manter o Estado informado das tendências e evoluções, a curto, médio e longo prazos, dos programas escolares —, quanto para os próprios estabelecimentos

---

<sup>9</sup> As primeiras avaliações nacionais do sistema escolar básico francês foram concebidas de forma tímida, para acompanhar a reforma global dos programas da escola elementar implantada no país nos anos de 1977 e 1978. Foram conduzidas pelo Serviço de Estatística do Ministério da Educação Nacional, em colaboração com instituições universitárias.

e os atores educacionais. Com este objetivo foi criada em 1987, como um organismo do Ministério da Educação Nacional, a *Direction de l'Évaluation et de la Prospective* (DEP), que mais tarde passou a se chamar *Direction de la Programmation et du Développement* (DPD).

As avaliações do ensino básico na França se orientam pelos objetivos expressos no programa e nas instruções do ensino nacional. As equipes de avaliação da DPD são compostas por atores educacionais que representam grupos de trabalho nacionais e academias e por especialistas em diversas disciplinas, integrando membros do corpo de inspeção e professores. As proposições feitas por grupos nacionais resultam em um protocolo previamente testado, capaz de atender às várias expectativas e em conformidade com a “linha pedagógica” do Ministério da Educação Nacional. O objetivo é que as avaliações sejam exploradas e inseridas na prática cotidiana dos estabelecimentos escolares. Para tanto, o Ministério coloca à disposição de cada professor um conjunto de instrumentos para auxiliá-los no desenvolvimento dos projetos escolares.

Entre os pesquisadores franceses entrevistados existe um bom acolhimento da política avaliativa, sendo ressaltado o cuidado e competência técnica da DPD no desempenho de suas funções. Porém, não existe unanimidade entre eles quanto à produção de trabalhos a partir dos resultados fornecidos pela avaliação. Um grupo de pesquisadores lamenta que o uso dos resultados da avaliação, por várias razões, ainda seja tímido; em sua opinião estes poderiam ser mais explorados. Outro grupo, porém, ressalta a produção de importantes trabalhos sociológicos apoiados em dados fornecidos pelas avaliações da escola fundamental, principalmente aqueles desenvolvidas pelos pesquisadores do IREDU e do INRP.

A pesquisa confirmou que o Brasil recebe influência temática de outros países nos estudos sobre a escola, inclusive da França. Como observou Agnès van Zanten (1999) a respeito da influência de trabalhos estrangeiros:

*Na verdade, aqui se juntam os interesses dos pesquisadores, desejosos de compreender as implicações dessas mudanças para os agentes, e os interesses dos responsáveis pela educação, desejosos de, graças aos resultados das pesquisas sociológicas, poder envolver os agentes nessas mudanças e controlar seus possíveis efeitos negativos. Não se pode também descuidar da importância da pressão exercida pelos novos públicos universitários, futuros professores ou professores em exercício, para que os temas das pesquisas levassem em conta as preocupações cotidianas da "base" e para que os pesquisadores os auxiliem a superar as crises morais geradas por muitas dessas reformas. (van Zanten, 1999, p. 57)*

Respeitadas as peculiaridades de cada país, pode-se dizer que a tendência dos trabalhos das ciências sociais brasileiras sobre educação produzidos nos anos 1980 e 1990 não se apresentou muito diferente daquela observada nos trabalhos da Sociologia da Educação francesa. Em ambos os países, os sociólogos da educação, voltados para dentro da escola — ao propor “abrir a caixa preta” das instituições escolares, da produção do saber escolar, das relações família/escola, do gerenciamento escolar etc. —, não perderam de vista os problemas das desigualdades escolares e sociais. Tanto na França como no Brasil, os trabalhos relativos ao mundo escolar têm na linha de mira a gênese das desigualdades macrosociais, mesmo que construídas em contextos e com metodologias diferenciadas.

Quanto à avaliação, fica claro que a experiência francesa, ao longo dos 15 anos de sua institucionalização e gerenciamento estatal, tem buscado, com base nos objetivos nacionais da educação e na participação de intelectuais de renome, ou na apropriação do seus trabalhos, efetivar e conduzir as inovações e as experimentações educativas e a melhoria do processo avaliativo, o que de alguma forma reflete as políticas públicas implementadas.

Diferentemente, o Brasil tem proposto, nos últimos dez anos, a avaliação estatal, mas com um distanciamento muito grande dos atores educacionais — a quem, em última instância, as avaliações

deveriam interessar como instrumento cotidiano de revisão dos objetivos educacionais — e também dos pesquisadores, em sua maioria vinculados às universidades.

Os fatores que concorrem para dificultar o relacionamento dos programas de avaliação com os estudiosos das ciências sociais são de natureza diversa. Dentre eles, certamente se destaca o fato de as decisões governamentais em matéria de avaliação tenderem a prescindir de um diálogo prévio com os atores educacionais. Como foi expresso por Bonamino (2000), a política de avaliação dos sistemas educacionais possui ainda o caráter de uma *ação de governo, e não de uma ação de Estado*. Essa característica repercute na própria legitimidade da avaliação e aumenta o risco de desarticulação do sistema avaliativo com a mudança dos dirigentes, aprofundando o sentimento de desconfiança por parte dos atores educacionais.

É preciso ainda ressaltar que a influência dos trabalhos produzidos na formulação das políticas públicas é certamente uma questão controversa. No âmbito da Sociologia da Educação francesa, Roman (2000), por exemplo, argumenta que as pesquisas da Sociologia da Educação têm hoje menos influência nas políticas educacionais implementadas do que tiveram em décadas passadas. Para este autor, os pesquisadores, por diversas razões, hesitam entre sua identidade acadêmica e o papel de especialistas — de intelectuais mediadores dotados de um novo poder, exterior à comunidade científica —, o que os impede de travar um real debate intelectual. Diferentemente, Dubet (1999) acredita que os conceitos e as análises sociológicas são fortemente incorporados às retóricas que acompanham as reformas educacionais e que as recomendações dos “sociólogos-experts” influenciam efetivamente a administração, os conselheiros políticos, os sindicatos e os diferentes grupos de pressão.

Quando se trata da influência de pesquisas no campo educacional na França e no Brasil nos dias atuais, remete-se a discussão para a relação dos pesquisadores com órgãos de fomento governamentais e/ou com as universidades.

Sem dúvida, avaliar é preciso, mas há que priorizar a ação do Estado em favor da avaliação da educação básica no Brasil, para

que a cultura da avaliação possa se fazer presente junto aos atores educacionais e beneficiá-los no cotidiano escolar, trabalhando em prol de uma educação democrática e de qualidade.

## BIBLIOGRAFIA

BONAMINO, A.M.C. de. *O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): referências, agentes e arranjos institucionais e instrumentais*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, Departamento de Educação, PUC-RJ, 2000.

CURY C.R.J. "Lei de Diretrizes e Bases e Perspectivas da Educação Nacional". Democrática". In *Universidade e Educação*, Campinas/São Paulo, Cedes/Anped/Andes, 1992.

GATTI, B. *A Produção da Pesquisa em Educação no Brasil e Suas Implicações Sócio-Político-Educacionais: uma Perspectiva na Contemporaneidade*. Comunicação apresentada na III Conferência Sociocultural, Campinas, 16-20 de julho de 2000.

LOCATELLI, Iza. *Ouvindo as vozes dos professores durante o percurso de multieducação*. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 1998.

MEDIANO, Zélia. "A Construção da Escola no Interior". *Cadernos de Pesquisa*, n. 103, março 1998, pp. 164-187.

NÓVOA, Antonio (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. 2ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Brasília, INEP, n. 8, 1998.

ROMAN, J. "La Vie Intellectuelle au Regard de l'Université, de l'Édition et des Médias". *Esprit*, ns. 3-4, Mars-Avril, 2000.

VAN ZANTEN, A. "Saber Global, Saberes Locais: Evoluções Recentes da Sociologia da Educação na França e na Inglaterra". *Revista Brasileira de Educação*, Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), n. 12, set.-out.-nov.-dez., 1999.

*Data de Registro: 25/10/04*

*Data de Aceite: 03/11/04*