

## HOMOFILIA NA AVALIAÇÃO: UMA EXPLORAÇÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO<sup>1</sup>

Lucas Nadalin Massarotto<sup>2</sup>

Pedro P. Ferreira (orientador)<sup>3</sup>

Em seu verbete "Éducation", para o *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, publicado em 1911 sob a direção de Ferdinand Buisson, Émile Durkheim (2013 [1911]:53-4) definiu "educação" como "uma socialização metódica das novas gerações", ou mais detalhadamente como: "a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social", tendo como objetivo "*suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular*".

Desde então, a sociologia da educação avançou bastante, em especial os estudos microssociológicos desenvolvidos nos Estados Unidos a partir do entre-guerras, e os estudos de Pierre Bourdieu na França a partir dos anos 1960. Tais avanços permitiram, em grande medida, o aprofundamento e detalhamento da ideia durkheimiana da escola como instituição socializadora que opera a reprodução das hierarquias sociais. Propomos, neste trabalho, desenvolver alguns aspectos desses avanços, em especial aqueles ligados ao problema das "expectativas docentes" (Calarco 2013; DeMoss 2013) e dos processos de avaliação e aferição do aprendizado (Douglas e Smith 2013). Para isso, partiremos de situações concretas, envolvendo a avaliação do aprendizado, encontradas no cotidiano escolar de escolas públicas de Ensino Médio, e no Ensino Superior.

---

<sup>1</sup>Este texto resulta de discussões realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Unicamp, Subprojeto Sociologia e Filosofia (PIBID/CAPES).

<sup>2</sup>Graduando em Ciências Sociais no IFCH/Unicamp. E-mail: l201988@dac.unicamp.br.

<sup>3</sup>Professor do Departamento de Sociologia do IFCH/Unicamp. E-mail: ppf@unicamp.br.

A primeira pergunta que deve ser respondida é: para que servem as notas atribuídas por docentes a seus estudantes? Conversando com docentes de Ensino Médio e de Ensino Superior, chegamos à ideia de que existem duas principais funções para a atribuição de notas ou conceitos para estudantes: (1) a nota serve como informação, para o estudante e outros agentes do processo educacional, sobre o seu desempenho escolar; (2) a nota permite o ranqueamento e a classificação de estudantes de uma mesma classe ou ano, de acordo com o seu desempenho escolar. Em outras palavras, as notas podem se referir tanto ao próprio estudante em seu processo de aprendizado, quanto à relação entre esse estudante e seus colegas (cf. Douglas e Smith 2013). Mas e se, em lugar de dizerem respeito aos próprios estudantes, suas notas refletissem antes o grau de similaridade entre eles e o docente, ou o grau em que correspondem às suas expectativas?

Consideraremos aqui o processo avaliativo como um todo - processo pelo qual o docente atribui uma nota quantitativa ou uma atribuição qualitativa a um determinado aluno, devido ao seu desempenho e/ou comportamento -, incluindo: trabalhos, notas de participação, pontos extras, exames e etc. A principal hipótese deste artigo é a existência de uma tendência homofílica entre os alunos de melhor desempenho avaliativo e seu professor, ou professores. Ou seja, alunos “similares” a seu professor tenderiam a ser melhor avaliados.

Essa similaridade entre estudante e docente pode ser de diversas naturezas. Pode haver, por exemplo, uma compatibilidade de capital cultural, de classe social, de raça, de gênero, ou mesmo de “perspectivas” convergentes sobre a escola (sobre o papel do professor e do aluno na escola). Este texto busca argumentar que o alinhamento desses fatores, entre docente e estudante, está ligado a uma melhor avaliação de desempenho deste por aquele - e que o não-alinhamento desses fatores está ligado a uma pior avaliação de desempenho.

Algo que Durkheim observa é justamente o caráter diverso da educação e como ela é profundamente multifacetada e variada conforme o local social e físico no qual o educando localiza-se e, implícito em sua argumentação, quem ensina. Assim, o autor compreende a educação como presente de maneiras extremamente diversas, mesmo dentro de uma mesma sociedade. Pois, o processo educacional é condicionado para socializar o educando conforme as necessidades de seu subgrupo específico.

Essa realidade multifacetada da educação, no entanto, é um tanto quanto obsoleta ao analisarmos a realidade dos sistemas educacionais atuais, em esmagadora maioria centrados em um currículo comum pré-estabelecido por agências de regulação, geralmente governamentais. Entretanto, o estabelecimento de uma norma implica certa subjetividade nesta norma. Nesse sentido, quando se entende a educação como um meio de reprodução social, qual é a sociabilidade que está sendo reproduzida?

Responder essa pergunta pode ser complexo ao compreendermos que, apesar da existência de um currículo centralizado, o professor ainda possui um grau considerável de influência na avaliação do aluno. Portanto, a socialização reproduzida torna-se uma mescla da socialização proposta pelo currículo centralizado e pela socialização proposta pelo professor. É aqui que se encaixa a influência das expectativas do docente na socialização.

Entretanto, a sociabilidade escolhida pelo professor para ser reproduzida varia conforme a socialização singular de cada professor. Essa individualidade faz com que surja o efeito homofílico na avaliação, pois, alunos cuja socialização for similar à do professor já começam à frente do processo de socialização dos quais a socialização é dissonante. Em essência, alunos que correspondem às expectativas positivas do docente começam a disciplina já um passo à frente dos dissonantes, pois a socialidade cuja reprodução o professor procura já se encontra, mesmo que parcialmente, reproduzida nestes alunos.

Este trabalho é baseado nas observações realizadas durante o acompanhamento da Escola Estadual Professor Djalma Octaviano, localizada em Campinas, pelo Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da UNICAMP. Essas experiências foram discutidas em grupo, contendo outros orientandos PIBID e ambos supervisores do Projeto, Prof. Dr. Pedro P. Ferreira e Prof. Dr. Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci.

A partir das discussões em grupo e observações dos supervisores esta pesquisa foi elaborada contrastando a experiência de “campo” com o que é previsto na teoria. Assim, interpretando o que foi observado através de uma lente sociológica procura-se desnaturalizar o processo de avaliação do aluno.

Uma das observações responsáveis por instigar este trabalho foi a comparação constante dos alunos do Ensino Médio com alunos de cursinho, privado ou popular. A frase “No cursinho é diferente, os alunos querem estar lá!” é constante e quase sempre dita por

professores. No entanto, o que seria esse “querer”? Um aluno realmente deseja estar no cursinho? Um ambiente altamente estressante, com altas demandas de desempenho e uma grande carga de estudos. Não, o aluno está lá, na esmagadora maioria dos casos, para passar em um vestibular. Com certeza, se o sucesso no vestibular fosse garantido, todo aluno de cursinho preferiria estar em outro lugar. O que muda é justamente a perspectiva sobre a escola, ou local de aprendizado.

O aluno que deseja entrar em uma faculdade deseja isso por diversos motivos. Motivos que vão desde a busca por maior independência dos pais a um ânimo de obter sua independência financeira e assim se ver como adulto. O que importa é que tendo esse desejo sua perspectiva sobre o ensino torna-se uma ferramenta para conseguir o que quer. Assim, o ato de estudar e ter aula obtém sentido, propósito. Essa obtenção de sentido torna o aluno mais receptivo à socialização oferecida pela escola e pelos professores. Afinal, é essa socialização que ele precisa para passar no vestibular.

Quantos alunos no Ensino Médio público, entretanto, possuem a possibilidade de concretizar esse desejo? Quantos alunos têm a perspectiva de poder desejar isso sem que seja apenas um sonho? Claro, que com a implementação das cotas, mais alunos do que nunca; entretanto, não todos. Seja por limitações financeiras, ou descrença na mobilidade social que um diploma pode proporcionar, muitos desses alunos não prestarão vestibular.

A consequência disso é que a perspectiva do aluno que vê uma possibilidade no ensino, seja motivado pelo vestibular ou outra coisa, é mais receptivo à socialização que provém da escola, pois, ele vê nessa socialização ganhos. Alunos que não vêem vantagens na socialização oferecida tendem a rejeitá-la, vendo a escola não como um local que possa ampliar seus horizontes de vida, mas apenas como um local no qual ele é confinado por parte do dia. Não vê o professor como um educador, mas como alguém procurando disseminar um conhecimento inútil, pelo menos na perspectiva do aluno. Assim, alunos “bons e ruins” podem ser separados pela sua perspectiva sobre a educação.

A perspectiva sobre a educação não é o único fator influente na separação do “bom e mau” aluno. Há também o possível efeito do capital cultural nessa separação. Inserir tal capital na análise ajuda-nos a entender como questões de raça, gênero e classe social também podem ter um efeito significativo no desempenho do aluno, devido à homofilia avaliativa.

É por isso que este trabalho afirma que as expectativas dos docentes devem ser consideradas um fator explicativo do desempenho avaliativo dos alunos, dado que as notas recebidas por estes, via de regra, expressam sobretudo o grau em que eles correspondem àquelas. Tal observação merece ser estudada mais a fundo, com o intuito de avaliar a sua veracidade. Afinal, um sistema que pune alunos (com notas baixas) apenas pela sua divergência com relação às expectativas de seus professores nos parece profundamente injusto e problemático, em especial diante do problema da mobilidade social.

Palavras-chave: Expectativas dos Docentes, Homofilia, Educação, Reprodução Social.

### Referências Bibliográficas

- BLUM, Susan (ed.). 2020. *Ungrading: why rating students undermines learning (and what to do instead)*. Morgantown: West Virginia Press.
- BOURDIEU, Pierre. 1998. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes.
- CALARCO, Jessica M. 2013. Teacher expectations. In: James Ainsworth (ed.). *Sociology of education: an A-to-Z guide*. Los Angeles: Sage, pp.773-7.
- DeMOSS, Karen. 2013. Educational aspirations/expectations. In: James Ainsworth (ed.). *Sociology of education: an A-to-Z guide*. Los Angeles: Sage, pp.221-4.
- DOUGLAS, Ty-Ron M.O.; SMITH, Jahni M.A. 2013. Grading. In: James Ainsworth (ed.). *Sociology of education: an A-to-Z guide*. Los Angeles: Sage, pp.331-2
- DURKHEIM, Émile. 2013. *Educação e sociologia*. (Trad. Stephania Matousek) Petrópolis: Vozes.
- FERRARO, José L.S. 2016. Durkheim, educação e sociologia. *Educação Por Escrito*, 7(1):124-31.
- STALZER, Amy M. 2013. Social capital. In: James Ainsworth (ed.). *Sociology of education: an A-to-Z guide*. Los Angeles: Sage, pp.709-11.