

A RESPONSABILIDADE (E COMPETÊNCIA) CULTURAL DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR, E DOS AVALIADORES

Luci Regina Muzzeti

Professora Assistente Doutora do Departamento de Didática
e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da
Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara

Darbi Masson Suficier

Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais, Mestre em Educa-
ção pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da
Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara

RESUMO

Este trabalho aborda a avaliação educacional a partir da perspectiva sociológica desenvolvida por Pierre Bourdieu e realça os aspectos da não neutralidade do sistema educacional e o papel da escola e do avaliador em relação ao futuro escolar dos alunos e alunas.

INTRODUÇÃO

Durante a trajetória de escolarização passamos por diversas avaliações: provas, exames, concursos, seleções etc. os adjetivos (bom, fraco, diletante, brilhante, medíocre etc.) e suas funções diferem em importância e objetivo, mas permanecem hierarquizando, nomeando e selecionando, por meio de diferentes processos avaliativos. Da espontaneidade de um desenho nos anos iniciais aos exames finais da Graduação ou, indo além, até as bancas da Pós-Graduação, todos somos avaliados. Ocorre que, enquanto avaliados ou avaliadores, compreendemos muito pouco dos mecanismos de elaboração, significado, objetivos e utilização das avaliações. Quem avalia, avalia para alguém (uma instituição escolar, um órgão governamental etc.), ainda que talvez desconheça o porquê da avaliação e a própria trajetória deste instrumento. Por sua vez, aquele que é avaliado recebe o veredicto escolar que tende a definir escolhas escolares e profissionais.

Pelo exposto, apresentamos, neste texto, alguns aspectos da não neutralidade do sistema de ensino e de seus avaliadores, bem como os papéis representados por professores e alunos no processo de avaliação. Para tanto, abordamos aspectos da avaliação educacional, contemplando: as perspectivas educacionais e a história da avaliação educacional no Brasil após a Proclamação da República; a avaliação enquanto veredicto escolar e a função da escola, do avaliador e do avaliado frente ao capital cultural. Por fim, tecemos algumas considerações sobre a importância da avaliação nos destinos escolares.

PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS E A AVALIAÇÃO NO BRASIL

Ainda em 1889, após a Proclamação da República, foi criado o sistema nacional de ensino e os republicanos diziam que “A educação é direito de todos e dever do Estado”. O Estado almejava a formação do cidadão republicano, desenvolvendo sua identidade nacional, por meio do ensino primário. Nesse contexto, foram criadas, no Estado de São Paulo, as primeiras Escolas Normais e Grupos Escolares.

Na concepção da Pedagogia Tradicional, a educação escolar tornaria cada indivíduo apto a lutar pela igualdade ao transmitir-lhe um conjunto de conhecimentos comuns. A escola pressupunha que, como os alunos ingressavam em diferentes condições de aprendizagem e conhecimento, o trajeto escolar equalizaria as oportunidades. Isso se daria pelo nivelamento das condições de aprendizagem e dos conhecimentos. Com isso, a Pedagogia Tradicional atenderia as necessidades das camadas privilegiadas cultural e socialmente. Quando ocorreu a diversificação da clientela escolar com o acesso das camadas médias e populares, ficou claro que tal pressuposto de equidade era ineficaz. Conforme aponta Saviani (1991, p. 16), nessa concepção pedagógica: “A sociedade é tida como harmoniosa e a exclusão de um grupo é um acidente, uma distorção”. A escola seria a responsável por corrigir essa distorção e também por “[...] promover a coesão social e garantir a integração ao corpo social”.

Nessa concepção, os problemas sociais pertencem, então, à sociedade e o compromisso da escola é apenas com a cultura. A autoridade máxima no processo de ensino-aprendizagem é o professor e a ele cabe a transmissão de conteúdos culturalmente legítimos. O aluno deve assimilar as exposições verbais da matéria ou demonstrações feitas pelo professor, as quais se constituem nos métodos de ensino. Dá-se ênfase aos exercícios na repetição de conceitos ou fórmulas, na memorização visando a disciplinar a mente e formar hábitos. O aluno que fracassa na Pedagogia Tradicional é o ignorante. Com isso, a causa da marginalidade é a própria ignorância do aluno (SAVIANI, 1991, p. 18). Em tal concepção ainda, a escola objetiva esclarecer, ensinar e transmitir conhecimentos, levando o aluno ao saber, equacionando o problema da marginalização.

Conforme a concepção pedagógica tradicional, a avaliação é realizada de forma pontual, ou seja, a curto prazo. Ela se realiza através de exercícios orais e escritos para casa, provas dissertativas e trabalhos de casa, o seu produto final é sempre individual, pois a “nota é do aluno”, já que “vai medir seu esforço”. Ao fracassar na Pedagogia Tradicional, o aluno é um marginalizado que não possui aptidão para o estudo, nem talento, restando-lhe a pecha de ignorante.

Por sua vez, a Pedagogia Escolanovista surge a partir dos anos 1920 e passa a ser a concepção hegemônica em meados de 1945 ao representar a contraposição à Pedagogia Tradicional. Em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde. Dois anos depois, em 1932, vinte e seis educadores (dentre eles Anísio Teixeira), liderados por Fernando Azevedo, publicam o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Tratava-se de uma defesa do ensino integral, público, laico e obrigatório. Naquele momento, havia um forte conflito entre os adeptos da Escola Nova e aqueles que detinham o monopólio da educação elitista tradicional, predominantemente formado por católicos conservadores.

O professor, na Pedagogia Escolanovista, passa a ser o auxiliar das experiências, pois o método de ensino é baseado na aprendizagem através da pesquisa. O aluno passa a ser o protagonista no processo de ensino-aprendizagem, é o aprender a aprender. O pressuposto é de que o aluno, “espontaneamente”, vai defrontando-se com o mundo e, a partir de sua vivência, de seu cotidiano e de sua vontade individual, passa a desejar aprender o que julga necessário, ou seja, legítimo. Nessa concepção, o aluno deveria ser avaliado em sua criatividade e seu desenvolvimento individual, em seus comportamentos e suas atitudes, e na sua participação nos trabalhos individuais ou em grupo, ainda, durante suas pesquisas.

Modificam-se os métodos usuais de ensino, como as aulas expositivas. O professor passa a ser uma espécie de animador cultural e confunde-se ensino e pesquisa. O professor facilitará a aprendizagem dos alunos, ou seja, como o aluno é o protagonista, o professor “aceita” a pessoa do aluno, ajudando-o a organizar-se e sendo coadjuvante na relação professor-aluno, pois esta é centrada no aluno, visando a formar sua personalidade através da experiência. O processo ensino-aprendizagem passa a ser um processo de pesquisa e privilegia-se a autoavaliação. Saviani (1991, p. 21) aponta que a Escola Nova realizou-se apenas “[...] na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite”.

Para Saviani (1991, p. 23), essas consequências transformadas em senso comum escolar e materializadas pela práxis pedagógica na unidade escolar pública tiveram consequências malélicas, pois provocaram “[...] o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimento”, ao rebaixarem o nível do ensino destinado àqueles que

tinham a escola como único meio de acesso à cultura legítima. Por sua vez, “[...] a Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites” (SAVIANI, 1991, p. 23). Nessa perspectiva, o aluno que fracassa é o desajustado, pois a educação tem por fim ajustar o aluno a seu grupo, já que a escola é um fator de equalização social. O ideário escolanovista acabou por causar o rebaixamento da qualidade do ensino, apesar de nunca ter tido condições de materialização no sistema de ensino. Os professores assimilaram o trabalho de grupo, o interesse das crianças, a individualidade da criança, os recursos audiovisuais, a criatividade, a afetividade na relação professor aluno, a pesquisa, entre outros.

Na segunda metade do século XX, surge a Pedagogia Tecnicista nos Estados Unidos da América. Ela é introduzida no Brasil entre 1960 e 1970, sendo a primazia do modelo empresarial, da racionalidade técnica e da produtividade. Após o Golpe Militar de 1964, foram celebrados os “Acordos Mec-Usaid” (Ministério da Educação e Cultura/United States Agency International Development¹), entre o governo brasileiro e o governo norte-americano. Com isso, técnicos norte-americanos trabalhavam com técnicos brasileiros na reforma do ensino brasileiro. O país receberia a cooperação financeira do governo americano, representado pela USAID, para a implantação da reforma educacional.

1. Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

A lei de reforma universitária (Lei nº 5.540/68), bem como a Lei nº 5.692/71, a qual reformulou os ensinos de 1º e 2º graus, aglutinando o antigo primário com o ginásial, suprimiu o exame de admissão e instituiu a profissionalização compulsória, são marcos dessa pedagogia técnica.

Conforme aponta Libâneo (1999, p. 95), os objetivos da Pedagogia Tecnicista eram “[...] pré-estabelecidos para uniformizar o ensino, acentuar as técnicas, simplificar conteúdos, comprometendo ainda mais a qualidade”. Em tal concepção, a escola deveria ser produtiva, racional e especializada em formar indivíduos capazes de se engajar rapidamente e eficientemente no mercado de trabalho. A escola atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente, articulando-se diretamente com o sistema produtivo, objetivando, pelo menos em nível de discurso, produzir alunos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo informações precisas, objetivas e rápidas. No processo de ensino-aprendizagem o centro não é mais o professor ou o aluno, é a coisa, isto é, o material didático. É dele que se espera o sucesso do ensino e da aprendizagem.

Na perspectiva tecnicista, ainda, o aluno que fracassa é o incompetente, o improdutivo, pois, assim como nas outras tendências, a escola continua sendo um fator de equalização social. O método empregado não é mais o aprender a aprender, mas o fazer aprendendo. Assim, o que garante o sucesso do aluno são os conteúdos de ensino, as informações, princípios científicos, leis etc., estabelecidos e ordenados em uma sequência lógica e psicológica por

especialistas, presentes em manuais, livros didáticos e módulos de ensino. O protagonista do processo de ensino-aprendizagem passa a ser o material didático.

Nessa concepção, a avaliação baseia-se na produtividade dos alunos, nos seus comportamentos de entrada e saída. Mede-se o que o aluno aprendeu e, caso seu desempenho não seja satisfatório, é porque não possui vocação para os estudos. A Pedagogia Tecnicista, segundo Saviani (1991, p. 26), transpôs para a escola “[...] a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações”. Com isso, o efeito dessas mudanças na realidade educacional brasileira deu-se através do rebaixamento acentuado da qualidade do sistema de ensino público.

Assim como ocorre em diversas partes do mundo, na década de 1980, a palavra de ordem passa a ser: atenuar os altos índices de evasão e repetência dos alunos da escola pública brasileira. Nesse momento, o Brasil passa pelo processo de redemocratização que culminará com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A Constituição, promulgada em 05 de outubro de 1988, em seu art. 22, inciso XXV, definiu a necessidade de elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. No decorrer dos debates, grupos de trabalho, audiências públicas, seminários temáticos e encontros realizados por todo o país destacaram a participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Desse modo, inicia-se, em dezembro de 1988, a tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Câmara Federal. A Nova LDB seria aprovada apenas em 1996.

Entre as inovações preconizadas na LDB destacam-se a divisão do ensino fundamental em ciclos (Art. 32, § 1º) e o regime de progressão continuada (Art. 32, § 2º). Como se pode notar, a avaliação assumiu diversas características e contornos, de acordo com as exigências e necessidades propostas pela sociedade. Com a Nova LDB e a progressão continuada, tem-se um novo olhar sobre a avaliação que, nesse momento histórico, denomina-se avaliação formativa, que pode ser entendida como “[...] um componente que cotidianamente reflete sobre o processo de conhecimento e seus avanços” (MUZZETI, 1998).

Nesse momento histórico, a avaliação passa a ser um elemento de inclusão do educando no processo de ensino. Assim, o objetivo principal da escola é incluir e manter o aluno no sistema de ensino. Com a avaliação formativa, dá-se uma nova forma de exclusão social, ou seja, os alunos, ao invés de serem reprovados ou evadidos, permanecem no sistema de ensino. A avaliação formativa não preconiza o rebaixamento do nível de qualidade do ensino no que se refere primordialmente ao conteúdo culturalmente legítimo e socialmente valorizado em um determinado momento histórico, apenas, ressalta a importância de se partir do capital cultural da clientela escolar, seja ela do nível fundamental, médio ou de educação superior. Faz-se necessário frisar que é para partir desse cotidiano e não permanecer nele, o objetivo

intrínseco é elevar esses educandos ao conhecimento sistematizado, aos códigos legítimos, função primordial, legítimo da educação básica e, principalmente, das instituições de nível superior. Entender a avaliação formativa nesse sentido constitui um avanço na função precípua das instituições educativas, ou seja, a democratização do saber.

O PROCESSO AVALIATIVO E O VEREDICTO ESCOLAR

Para compreendermos como ocorreu e ocorre a estigmatização (ou mesmo a hierarquização) dos alunos, conforme demonstrado acima, independente do momento histórico, precisamos entender o que a escola exige em suas avaliações, mas não somente o que está visível aos nossos olhos, mas o que está implícito na avaliação escolar e que passa despercebido aos olhares do avaliador e do avaliado.

Para que mude o nosso olhar, é necessário um ponto de partida: as avaliações e todo sistema escolar não são neutros. Os que avaliam sempre o fazem a partir de perspectivas que refletem seus valores, suas visões de mundo e seu capital cultural. Capital cultural que modula as formas pelas quais as questões são conceituadas, as quais influenciam os dados, como esses dados serão coletados, analisados e interpretados, bem como quais usos sociais serão feitos de seus resultados (que consequências efetivas esses usos terão para cada um dos envolvidos tanto em termos de identificação pessoal, como de inserção social). Assim, para compreendermos os diversos aspectos sociais, presentes na avaliação educacional, faz-se necessário o entendimento e a reflexão sobre o que cada um dos envolvidos representa diante do sistema escolar.

A escola atual, herdeira de uma longa tradição de mecanismos avaliadores e políticas educacionais, tende a cooperar com a reprodução das desigualdades sociais, pois ignora (BOURDIEU, 1998, p. 53):

[...] no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Isso ocorre pelo distanciamento que há entre o que é transmitido pela escola e, conseqüentemente, pelo que é cobrado (avaliado) dos alunos. Assim, o comportamento dos alunos, diante do sistema de ensino, tende a ser um reflexo de sua cultura não-escolar, ou seja, do capital cultural proveniente do lado de fora dos muros escolares, principalmente do ambiente familiar. Desta forma, o ponto de partida para o entendimento do que a avaliação escolar

representa sobre as trajetórias escolares deve-se à compreensão de sua não neutralidade. Ao representar um conjunto de valores e práticas que independem da origem social de seus alunos, a escola, vista como igualitária e neutra, tende a reproduzir não apenas as desigualdades sociais, mas também a exercer um papel oposto daquele que lhe é conferido, ou seja, em vez de equidade, ela produz a diferença; em vez de neutralidade, o privilégio. Para entendermos como isso ocorre, utilizamos o conceito de capital cultural desenvolvido por Pierre Bourdieu.

Mas, afinal, o que é capital cultural?

Pierre Bourdieu² (2002, p. 73) aponta que o conceito de capital cultural foi criado enquanto hipótese para “[...] dar conta da desigualdade escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais”. Em outro ponto de sua obra, Bourdieu (2002) afirma que:

2. Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um sociólogo francês que desenvolveu um conjunto conceitual, visando ao entendimento dos mecanismos de reprodução social, principalmente, através do âmbito cultural das relações sociais.

O peso relativo da educação familiar e da educação propriamente escolar (cuja eficácia e duração dependem estreitamente da origem social) varia segundo o grau de reconhecimento e ensino dispensado às diferentes práticas culturais pelo sistema escolar; além disso, a influência da origem social, no caso em que todas as outras variáveis sejam semelhantes, atinge seu auge em matéria de “cultura livre” ou de cultura de vanguarda.

O capital cultural, assim como os outros tipos de capitais, é herdado por todos os agentes. No caso específico do capital cultural, este é adquirido inicialmente no ambiente doméstico, podendo ser legítimo ou não, sempre em relação à norma culta, ou seja, dentro de um conjunto de conhecimentos e bens culturais socialmente hierarquizados. Durante suas trajetórias, os agentes também adquirem parcelas de capital cultural, ou seja, conhecimentos, livros, diplomas etc., que lhes conferem uma posição na estrutura social, dentro e fora de sua fração de classe, mas também conferindo-lhes um status próprio para cada espaço social frequentado. Para Bourdieu (2002, p. 74), o capital cultural é encontrado em três diferentes estados:

[...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em sua relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

Em seu estado incorporado, ou seja, cultivado, o capital cultural não necessita de bens materiais, pois estes já foram utilizados durante a incorporação. Ainda que ocorra a incorporação de capital cultural, por meio de auxílio ou de bens materiais de terceiros, o trabalho de aquisição é pessoal e intransferível. Para Bourdieu (2002, p. 74):

A maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação. A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor (tal como o bronzeamento, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração).

Em seu estado objetivado, o capital cultural consiste no suporte material disponível ao agente para que este o incorpore durante o processo de acumulação. Assim, a transmissão de capital cultural também ocorre pela transmissão de bens materiais, como livros, quadros, discos etc., estando ligada à transmissão de capital econômico, seja em forma de herança ou na possibilidade de aquisição. Essa transmissão material, como herança, não garante ao agente a incorporação do capital cultural, pois para isso é necessário que este tenha instrumentos para desfrutar desses bens materiais (BOURDIEU, 2002, p. 77). Segundo Bourdieu (2002, p. 77) “[...] os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural”.

Por fim, no estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se pelo reconhecimento institucional, por meio de um certificado que permita, nas palavras de Bourdieu (2002, p. 79), “[...] estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar”. Essa certificação permite comparações entre os agentes e seus diplomas, e as respectivas instituições certificadoras. Conforme Bourdieu (2002, p. 78-9):

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua “permuta” (substituindo-os uns pelos outros na *sucessão*).

Os certificados ou capital cultural institucionalizado, com seus pesos e valores diferentes, hierarquizam não somente a instituição certificadora, mas também seu portador frente ao mercado de trabalho e aos outros agentes. A rentabilidade do diploma, ou seja, a relação entre o investimento e o retorno conseguido, depende de sua raridade e da “[...] conversão de capital econômico em capital cultural” (BOURDIEU, 2002, p. 79).

Como o capital cultural interfere na trajetória de escolarização dos alunos através da avaliação educacional? Em outras palavras, o que representa para o aluno o veredicto escolar? Qual o papel do avaliador diante do sistema de ensino?

As desigualdades do rendimento dos alunos, frente ao sistema de ensino, residem no fato de que a escola exige de todos eles, consciente ou inconscientemente, para a obtenção de uma trajetória escolar sem fracassos e interrupções, uma familiarização com a cultura³ e com a linguagem. Em outras palavras, exige que os agentes possuam os códigos necessários para a apreensão da cultura dominante que ela transmite. Ou seja, exige que os alunos mantenham com a cultura e com a linguagem uma relação natural, familiar, privilegiando, assim, a relação com o saber, muito mais do que o saber em si mesmo. Tal relação de intimidade com a cultura e com a linguagem, representada na proeza verbal e competência cultural, está relacionada com o modo de aprendizagem. Acrescenta, ainda, que essa familiaridade com a cultura só pode ser apropriada pelos agentes no interior de seu contexto familiar, por meio da educação proporcionada pelas famílias que tenham por tradição essa cultura das frações de classe privilegiadas. Para que os alunos se apropriem dessa familiaridade com a cultura e com a linguagem, por meio da aprendizagem insensível, imperceptível, oferecida muitas vezes inconscientemente pela família, é necessário que, no contexto familiar, ocorram práticas culturais. Para tanto, é necessário que a família possua disposições, inclinações para consumir os bens culturais considerados legítimos e que, conseqüentemente, incite os seus descendentes a essas práticas. Como indica Bourdieu (2009, p. 297), os bens culturais considerados legítimos são “[...] bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem possuídos e desejados”, e que são representados pela leitura, frequência a teatros, museus, cinemas etc.

3. Salientamos que não existe definição para o conceito de cultura nos textos elaborados por Bourdieu, mas depreende-se que cultura pode ser entendida como o conjunto de saberes, conhecimentos que uma determinada sociedade julga legítimos, valorizados e desejados.

Na perspectiva de Bourdieu, existe uma íntima relação entre o nível de instrução da família e a disposição em consumir os bens simbólicos, pois para consumir um bem simbólico (leitura, música etc.), é necessário que o agente ou o grupo de agentes possuam os códigos necessários para decifrá-lo. Além disso, ele salienta que, no caso da frequência a concertos e teatros, por exemplo, a família deve possuir também capital econômico suficiente para sua fruição. Assim, o nível de instrução da família condiciona também a atenção dedicada a essas práticas culturais, como a discussão, e a idade em que sua prole começa a consumir esses bens simbólicos. Em sua visão, a escola, por meio de suas sanções, notas, advertências, juízos, valoriza implicitamente essa relação familiar com a cultura e a exige dos diferentes agentes que receberam heranças culturais diversas. Conseqüentemente, a escola tende a excluir, de alguma forma, os agentes que não receberam essa herança cultural de tradição familiar.

Em suas palavras (BOURDIEU, 2009, p. 307):

[A escola] uma instância oficialmente incumbida de assegurar a transmissão dos instrumentos de apropriação da cultura dominante que não se julga obrigada a transmitir metodicamente os instrumentos indispensáveis ao bom êxito de sua tarefa de transmissão, está destinada a transformar-se em monopólio das classes sociais capazes de transmitir por seus próprios meios, quer dizer, mediante a ação da educação contínua, difusa e implícita, que se exerce nas famílias cultivadas [...], os instrumentos necessários à recepção de sua mensagem e necessários para assegurar a essas classes o monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante, e por esta via, o monopólio desta cultura.

E ainda (BOURDIEU, 2002, p. 55):

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” [...] dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a serem repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares”.

Bourdieu salienta, também, que as frações de classe tendem a investir na escolarização de seus filhos e filhas quanto mais disso depender seu êxito social. Ao lado disso, Bourdieu (2009) observa que as frações mais ricas em capital cultural, como os intelectuais e professores, são propensas a investir na escolarização de seus filhos e filhas, em detrimento dos investimentos propriamente econômicos. As frações mais ricas em capital econômico, como os grandes comerciantes e empresários, inclinam-se a investir mais nos investimentos que visam a aumentar seu patrimônio econômico. Acrescenta ainda que, por serem abastados economicamente, os jovens pertencentes a essa categoria social tendem a não empregar grandes esforços diante do sistema de ensino e a não obter o máximo de rendimento do seu capital cultural, pois o seu meio social lhes assegura garantias que prescindem de sua sanção. Somam-se a isso os atrativos próprios de seu estilo de vida (lazer, passeios, festas...) que concorrem com as “exigências ascéticas da escola”. E, os profissionais liberais, como advogados e médicos, que possuem de certa forma os dois tipos de capital (econômico e

cultural), tendem a investir na escolarização de sua descendência, em práticas culturais (por exemplo: cursos de línguas, dança, pintura, viagens etc.), como também, em investimentos econômicos.

Bourdieu (2009) cita como exemplo os jovens das camadas populares e médias que, por serem relativamente desprovidos de capital econômico e cultural, aderem prontamente aos valores da escola, pois dela tudo esperam e dela dependem, compensando a privação de capital cultural pela fervorosa vontade de aquisição da cultura, e também os filhos e filhas da fração docente da classe média, pois em ambos os casos, o sistema de ensino se mostra como o único meio de ascenderem socialmente.

Com isso, evidenciam-se os diferentes comportamentos aprovados ou aceitos pelo sistema escolar, ou seja, pelas avaliações aplicadas aos alunos, em detrimento do que é tido como reprovável. Na relação estabelecida entre avaliador e avaliado, é o capital cultural do avaliador que tende a interagir com o sistema escolar. Desse modo, esse capital do avaliador torna a avaliação um mecanismo de seleção, pois ela se baseia somente nos códigos advindos de ambientes familiares privilegiados, ou seja, com capital cultural semelhante ou próximo ao da instituição.

Por meio dessa proximidade e, em seu oposto, pelo distanciamento do capital cultural presente no ambiente escolar (consequentemente nas avaliações), as avaliações tendem a determinar o sucesso ou o fracasso escolar dos alunos. Ocorre que, nessa relação entre o capital cultural possuído e aquele cobrado pela escola, isto é, objeto de avaliação, o aluno proveniente de um ambiente culturalmente favorecido acaba por ser privilegiado pelo sistema escolar e suas avaliações. Por outro lado, aquele proveniente de ambiente culturalmente desfavorecido tende ao fracasso escolar, justamente pelo seu distanciamento em relação ao que lhe é cobrado. Conforme aponta Nogueira e Nogueira (2004, p. 77), o sistema escolar “[...] ao avaliar e proferir julgamentos, leva em conta, tanto quanto a cultura, a relação que os alunos têm com ela, ou seja, o modo de aquisição e de uso da cultura legítima”.

Assim, é o capital cultural presente no ambiente familiar que tende a ser avaliado pela instituição escolar e não apenas o que lhe foi transmitido dentro dos muros escolares. Com isso, fecha-se um círculo vicioso entre a instituição avaliadora, o avaliador e o aluno avaliado.

FINALIZANDO

Uma educação inclusiva requer que a avaliação e os avaliadores se envolvam com os diversos segmentos da comunidade para incluir dimensões culturais e contextuais no processo de avaliação. Para tanto, faz-se necessário que respeitem a diversidade de culturas repre-

sentadas ao longo de todo processo de avaliação (no projeto e implementação da avaliação e na análise, interpretação e uso de seus resultados). Nessa consideração, por sua vez, deve haver respeito às normas, aos valores e às formas de conhecimento de todos os envolvidos no processo, pois são fundamentais para o sistema social, político e econômico, bem como para a formação da identidade individual. Além disto, é condição básica para que uma avaliação ética e de alta qualidade exista.

Para que ocorra o rompimento entre a avaliação que desconsidera as origens sociais dos alunos e para que os avaliadores não sigam em sua função de meros juízes sociais, é preciso trazer à superfície a realidade social dos alunos e aceitar a não neutralidade escolar a partir do entendimento da própria tradição escolar e sua cultura. O primeiro passo é aproximar a cultura legítima, ou seja, o repertório de conhecimentos socialmente aceitos pela sociedade e, principalmente, pelo sistema de ensino, da realidade do aluno. Com isso, dá-se um processo inverso ao pretendido pela avaliação formativa, pois não é a aproximação dos conhecimentos da realidade do aluno aos conhecimentos legítimos e sim os conhecimentos legítimos sendo aproximados da realidade do aluno. Essa inversão busca a diminuição dos efeitos excludentes do sistema de ensino e de suas avaliações. Enquanto as avaliações exigem do aluno justamente aquele conjunto de conhecimentos que a própria escola não possui condições de transmitir a todos, ele permanece, em qualquer momento histórico, recebendo, como veredicto social, adjetivos como ignorante, incapaz, incompetente, entre outros. Com a aproximação dos dois repertórios, o do aluno e o da escola, enquanto detentora da cultura legítima, os riscos do avaliador servir como sancionador das diferenças sociais é reduzido.

Quanto mais a cultura legítima se aproxima do repertório do aluno, mais ele tem apreensão da linguagem passada pela escola e pelos professores. Há uma forma de adquirir essa cultura legítima por meio da familiarização da cultura estimulada no interior das famílias. Embora esse tipo de cultura não seja objeto de ensino metódico, ele pode ser apreendido pelo contato cotidiano com jogos, cinemas, contação de histórias e dramatizações infantis, bem como por meio de brincadeiras comuns e cotidianas no interior das famílias privilegiadas culturalmente. Um dos exemplos de jogos que podem cultivar a atenção, a prontidão, a lateralidade, desenvolver capacidades de criar estratégias e raciocínio lógico, é encontrado em lojas de brinquedos infantis. Contudo, é necessário ter capital cultural para reconhecê-lo. Alguns exemplos desses jogos são: trilha quatro, jogos de dama, jogos de xadrez, jogos de memória etc.

Estes jogos e atividades estimulam prontidão, atenção e concentração. Justamente, comportamentos exigidos em âmbito escolar e que estão na base da apreensão do conhecimento e dos códigos passados pela escola. Em outras palavras, sem estes comportamentos prévios cultivados nas famílias de maneira osmótica, a recepção e apropriação da mensagem pedagógica tendem a ser assimiladas somente por aqueles alunos que já detêm familiarmente tais disposições.

Na medida em que se oferece aos alunos de educação infantil tais atividades, a escola passa a oferecer os comportamentos que os alunos oriundos das camadas culturalmente privilegiadas já trazem de casa como uma herança. Fato que tende a facilitar a trajetória escolar deles. Para esclarecer, muito mais do que os códigos legítimos, tais como: ler, contar, escrever, muitas vezes, oferecidos explicitamente, metodicamente, também pelas famílias privilegiadas, o mais facilitador são as disposições que elas oferecem sem sentir que sejam fruto de uma aprendizagem e que estão na base de sua apreensão.

Diante do exposto, os jogos e as brincadeiras devem, como já dito, cultivar a atenção, a prontidão, a lateralidade, e a capacidade de criar estratégias, bem como de desenvolver a lógica. A avaliação do professor deve verificar se o agente singular interage com a atividade e, se no decorrer do processo de socialização, ele adquire as disposições. Cabe ao professor verificar se a brincadeira está dando certo entre as crianças ou não. Em caso negativo, estimular as crianças. A avaliação é feita pela observação que faculta ao avaliador, sobretudo, observar se o aluno interage com as outras crianças e se consegue entender, e se interessar pela brincadeira. Em síntese, os professores irão observar disposições e não códigos escolares.

A avaliação, que precisa ser feita para o exame das crianças quanto à apreensão de tais disposições, deve efetivar-se em relação ao comportamento singular delas em relação aos jogos. Acrescentamos, ainda, que, se tais jogos forem cultivados, principalmente na educação infantil, as crianças submetidas a eles terão uma grande probabilidade de terem uma trajetória escolar regular e linear.

Também é necessário o entendimento pelo avaliador de sua própria posição no espectro social, seja através do conhecimento de sua trajetória social, seja na percepção das diferenças sociais que há entre avaliador, avaliado e escola (ou órgão governamental avaliador).

Como vimos, a avaliação escolar possui uma longa tradição dentro do sistema de ensino brasileiro. O que deve ser ressaltado é que, nos diversos momentos históricos, a avaliação serviu, enquanto veredicto escolar, para excluir um grande número de alunos ao reproduzir as diferenças sociais. Conforme aponta Bourdieu (2002, p. 63), “[...] compreende-se o quanto é difícil romper o processo circular que tende a perpetuar as desigualdades frente à cultura legítima”.

Ao apresentarmos, na primeira parte do texto, a história da avaliação escolar e, na segunda parte, o entendimento e a lógica da não neutralidade do sistema de ensino e do avaliador, buscamos auxiliar o leitor na compreensão de que o papel do avaliador vai muito além de mero distribuidor de notas. Desse modo, é preciso ter bem claro que, no processo avaliativo, as notas, as palavras ditas e escritas, os boletins e as chancelas oficiais são veredictos que influenciam as trajetórias, sejam elas de sucesso ou de fracasso.



REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. MICELI, S. (Org.). São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 abr. 2013.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1999.
- MUZZETI, L. R. Formação Democrática: algumas reflexões. **Litterae**, Araraquara, ano11, n.03, 1998.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo. Cortez; Autores Associados, 1991.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- JULIO, R. A. P. **O Perfil da Avaliação segundo a Nova Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 na Unidade Escolar SENAC**. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.
- KAPP, E. A. M. **Avaliação do Aluno: dificuldades específicas**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação (Pierre Bourdieu)**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAIBA MAIS

Pierre Bourdieu nasceu em 1º de agosto de 1930 na cidade de Denguin, na França. Entrou, em 1951, na *École Normale Supérieure*, onde concluiu o curso de Filosofia em 1954. Atuou como professor no Liceu de Moulins, como assistente na Faculdade de Letras de Argel e na Faculdade de Letras de Lille. A partir de 1964, foi coordenador dos cursos da *École Normale Supérieure*. Ocupou o cargo de Diretor de Investigações na *École de Hautes Études en Sciences Sociales*, do Centro de *Sociologie Européenne* e da revista *Actes de La Recherche en Sciences Sociales*. Ingressou no prestigiado *Collège de France* em 1981. Quando faleceu em 23 de janeiro de 2002, Bourdieu era um dos sociólogos mais respeitados e citados em todo o mundo e suas pesquisas continuam influenciando as mais diversas áreas do conhecimento, tais como: educação, sociologia, comunicação, antropologia, economia, entre outras.

Entre suas obras traduzidas para o português, destacamos:

A distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EDUSP, 2007.

A miséria do Mundo. Petrópolis: Vozes, 1997.

A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Com Jean-Claude Passeron. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

Homo Academicus. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

Meditações Pascalianas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

O senso prático. Petrópolis: Vozes, 2009.

Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 2003.

GLOSSÁRIO

Trajatória – No referencial teórico, elaborado por Pierre Bourdieu, este termo significa analisar a socialização do sujeito, tendo por base o capital cultural, capital econômico e social, representa uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo sujeito no espaço social.

Veredicto escolar – São os juízos e sanções que os professores proferem aos alunos no espaço escolar.

Bens simbólicos – São bens materiais ou não, presentes na sociedade, dignos de serem desejados e apreendidos pelos diferentes sujeitos.

Cultura legítima – Trata-se do conjunto de bens, códigos culturalmente considerados verdades, genuínos, autênticos em um determinado momento em uma determinada sociedade, passível de mudança ao longo do tempo.

Repertório cultural – A expressão utilizada no texto assemelha-se à noção de capital cultural, ou seja, são os códigos culturais que o indivíduo carrega como uma segunda natureza, e a relação que ele mantém com estes códigos. Tal relação, segundo Bourdieu, tende a manifestar a maneira que estes códigos foram apreendidos pelo agente, que tende a ser de natureza familiar ou metódica.