

## ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO: CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA AVALIAÇÃO

### CULTURAL STUDIES IN EDUCATION: SCHOOL CULTURE AND ASSESSMENT CULTURE

Francieli Czelusniak Costa Chepluki<sup>1</sup>  
Lucas Antoszczyszyn<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, retoma-se a literatura sobre estudos culturais contemporâneos, que tem como essência a educação, para verificar quais seriam os principais atributos da Cultura da Avaliação e da Pedagogia do Exame, propondo uma análise bibliográfica. Como referencial teórico, propõe-se Perrenoud (1999) e Luckesi (2011) para refletir sobre a Cultura da Avaliação e Bourdieu (1998) sobre a escola conservadora, capital cultural e seleção social. Esse exercício se aplica como tentativa de resposta ao problema: “Como a prevalência e as características da cultura da avaliação e da pedagogia do exame influenciam a educação?”. Concluímos que há urgência em quebrar os paradigmas da pedagogia do exame no ambiente escolar alicerçando os ideais da cultura avaliativa como tomada de decisões e com fins de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Estudos culturais em Educação; Pedagogia do Exame; Cultura da Avaliação; Cultura escolar.

**Abstract:** This article takes a look at the literature on contemporary cultural studies, the essence of which is education, to see what the main attributes of the Culture of Assessment and the Pedagogy of the Exam might be, proposing a bibliographical analysis. As a theoretical reference, Perrenoud (1999) and Luckesi (2011) are proposed to reflect on the Culture of Assessment and Bourdieu (1998) on the conservative school, cultural capital and social selection. This exercise is applied as an attempt to answer the problem: "How do the prevalence and characteristics of assessment culture and exam pedagogy influence education?". We conclude that there is an urgent need to break down the paradigms of exam pedagogy in the school environment, underpinning the ideals of assessment culture as decision-making and for teaching and learning purposes.

**Keywords:** Cultural Studies in Education; Pedagogy of Examination; Culture of Assessment; School Culture.

<sup>1</sup>Mestra em Educação Pela Universidade Estadual do Centro Oeste. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Irati. Participante do Grupo Pesquisa: Educação Histórica: Consciência Histórica e Cultura (CNPq). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5641039244422886>. Orcid: [orcid.org/0000-0002-5350-4291](http://orcid.org/0000-0002-5350-4291). E-mail: franciellichepluki@gmail.com.

<sup>2</sup>Mestre em História, Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Currículo Lattes: [Lattes: http://lattes.cnpq.br/0965714633742241](http://lattes.cnpq.br/0965714633742241). Orcid: 0000-0001-6669-2968. bolsista CAPES. E-mail: antoszczyszyn98@outlook.com.

## INTRODUÇÃO

Onde existe comunicação, existe educação. Educação pode ser definida como um processo pelo qual as pessoas adquirem cultura, habilidades, valores e atitudes que são considerados essenciais para a vida em sociedade. Esse processo pode ocorrer formalmente, em instituições de ensino, informalmente, no convívio social e familiar, e não formalmente, em grupos ou instituições coletivas, podendo envolver diversos métodos, técnicas e estratégias.

Um conceito coeso de educação se faz presente em Sampaio, Santos e Mesquita (2002, p. 2), sob o qual

A educação é aquilo que alguém conquistou ao fim de um processo em que interagem a prática e a teoria, a teoria e a prática, a ciência e a técnica (*tekne*), o saber e o fazer. É um processo de vida, de construção, de experimentação. A rigor, é a passagem do ser para o dever-ser. A educação tem, portanto, uma conotação lógica alimentada por uma ação teleológica, num processo pleno de intersubjetividade.

Guiada a partir de objetivos, por meio de conotações lógicas entre duas ou mais pessoas, a educação pode também ser vista como um processo de transformação pessoal e social, que busca promover o desenvolvimento humano e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Partindo do Glossário Paulo Freire (LMTS, 2019), onde não há uma definição exata de educação e sim verbetes que evidenciam o pensamento freireano, compreendemos que, para o educador brasileiro, a educação deveria ser compreendida como um exercício político contínuo, capaz de estimular o pensamento crítico e promover a reflexão sobre a realidade, a fim de contribuir para a transformação do mundo. Sendo um ato político, não estaria isenta de valores, ideologias e interesses, a partir da ressonância que os conflitos sociais trazem para os processos educativos. Desta forma, corroboramos que a educação vai além dos muros das escolas, este modelo tido como formal, e é um processo contínuo de aprendizagem e ensino ao longo da vida.

Estando o fazer da educação na vida cotidiana de pessoas comuns, entendemos que as instituições que educam e as pessoas “educam” as instituições. Isso se dá quando consideramos que a cultura é a verdadeira forma de significar e de dar sentido não só às instituições, mas principalmente ao conjunto de saberes, símbolos e práticas dos seres humanos. Logo, estudar sobre cultura é uma forma de estudar sobre processos educacionais.

Um desafio posto pelos estudos culturais parece ser, de forma geral, compreender de que forma educação e cultura estão mais unidas do que parecem estar, não sob a forma de meros objetos de estudo, mas no mundo concreto. Afinal, a tendência é de separá-las, a fim de organizar as sociedades de forma mais incisiva. O papel das instituições ilustra essas formas de fração: Secretaria de Educação; Secretaria de Cultura; Ministério da Educação; Ministério da Cultura.

Entendemos que cultura é educação e educação é cultura. Se tratando de estudos culturais, não importa o objeto de estudo, ou o assunto, esses dois campos estão inerentemente unidos em alguma instância. Se tratando de estudos educacionais, não importa o objeto de estudo, ou o assunto, a cultura estará presente porque existem esforços culturalmente definidos em se educar. Portanto, neste trabalho, nosso esforço será, por meio dos estudos culturais, compreender as problemáticas dos estudos em avaliações educacionais numa tentativa de responder a pergunta: “Como a prevalência e as características da cultura da avaliação e da pedagogia do exame influenciam a educação?”

Tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo com coleta de dados bibliográficos, pois buscou-se responder a problemática por meio de referências teóricas da área. Concluímos que há uma séria urgência de quebrar os paradigmas da pedagogia do exame no ambiente escolar alicerçando os ideais da cultura avaliativa como tomada de decisões e com fins de ensino e aprendizagem.

À vista disso, o artigo se sustenta em três tópicos: (1) retomando a bibliografia sobre o percurso dos estudos culturais e/em educação, (2) apresentando o conceito e percurso da pedagogia do exame e (3) dissertando sobre a cultura da avaliação.

## ESTUDOS CULTURAIS E/EM EDUCAÇÃO

Exemplo de como a cultura está expressa hoje, não como objeto acadêmico digno de atenção, e sim como processo transformador que ocorre no mundo, está o capítulo “A Centralidade da Cultura”, de Stuart Hall.

A expressão "centralidade da cultura" indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo. A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento-chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais. É trazida para dentro de nossos lares através dos esportes e das revistas esportivas, que frequentemente vendem uma imagem de íntima associação ao "lugar" e ao local através da cultura do futebol contemporâneo. Elas mostram uma curiosa nostalgia em relação a uma "comunidade imaginada", na verdade, uma nostalgia das culturas vividas de importantes "locais" que foram profundamente transformadas, senão totalmente destruídas, pela mudança econômica e pelo declínio industrial. (Hall, 1997, p. 22).

Pelo entendimento de Hall exposto acima, os domínios cultura, poder, meio ambiente, consumo, educação, imaginação parecem inseparáveis na contemporaneidade, uma vez que a cultura tem mediado essa e muitas outras questões no mundo contemporâneo, de uma forma ou de outra, em um lugar e posteriormente no outro, de forma diferente, nunca idêntica, por mais

uniformizadora que a globalização se proponha a ser. Cultura seria, então, esse processo onipresente de significar e compreender mensagens entre os seres humanos.

Nos referimos então à "virada cultural" nos bancos universitários, que representa uma mudança significativa na forma como os/as pesquisadores/as abordam a cultura, caracterizada por uma ampliação de perspectivas e uma maior sensibilidade às questões de poder e representação. Essa mudança envolve uma abordagem mais dinâmica e pluralista da cultura, reconhecendo sua complexidade e diversidade, além de promover a interdisciplinaridade e um diálogo mais inclusivo sobre questões culturais na sociedade contemporânea. Mais precisamente sobre a virada cultural vista por pesquisadores e pesquisadoras nos bancos universitários, Hall retoma o percurso e os percalços que esse tema teve que percorrer para chegar ao patamar de legitimação:

Nas últimas décadas, tem havido uma revolução do pensamento humano em relação à noção de "cultura". Nas ciências humanas e sociais, concedemos agora à cultura uma importância e um peso explicativo bem maior do que estávamos acostumados anteriormente embora a mudança nos hábitos de pensar sempre seja um processo lento e desigual, e não sem poderosos ataques à retaguarda (tais como, por exemplo, os costumeiros ataques lançados contra os estudos culturais e da mídia elaborados pelas disciplinas tradicionais que se sentem um tanto contrariadas ou deslocadas pela existência desses novos estudos). (Hall, 1997, p. 27).

Segundo Wortmann (*et al*, 2015), os estudos culturais em educação chegaram ao Brasil em meados da década de 1990. Desde então, se faz presente uma gama muito diversificada de perspectivas epistemológicas que contribuem para conceituar o que seriam esses estudos culturais em educação, quais seus atributos e atribuições, quais suas contribuições e qual (quais) seria (m) seu (s) principal (principais) objetivo (s).

Por dentro das produções que contemplam essa categoria de análise, segundo as educadoras, estão três tendências que ditam diferentes preocupações com o campo do saber educacional e cultural:

a) ressignificação, mediante novas lentes teóricas, de questões, discursos e artefatos tradicionalmente relacionados ao campo pedagógico; b) análise da multiplicidade de pedagogias em operação nos diversificados espaços culturais contemporâneos; c) análise de processos implicados em questões de identidade-diferença (Wortmann *et al*, 2015, p. 32).

De uma forma ou de outra, desde os anos 1990 as produções científicas passam a dialogar e reconhecer comumente um aspecto: a cultura merece mais atenção. Seja por meio de novas lentes teóricas que reconheçam seu *status* relevante para as abordagens educacionais, ou por meio do surgimento de novas formas de se visualizar o “pedagogizar” do mundo em vários espaços culturais, ou ainda por meio das relações, muitas vezes contraditórias e ambíguas, entre identidade, alteridade e diferença, não se renega a atenção à cultura, no senso comum, a “irmã pobre da

educação”, cujo próprio conceito nem sempre contemplou a diversidade, cultura que nem sempre foi encarada como o conjunto de práticas e saberes, do saber fazer, do criar e do lembrar.

Vale lembrar, inclusive, que a palavra cultura por muito tempo foi utilizada para denotar distinção entre melhores e piores, bons e ruins, eruditos e aculturados, cultos e ignorantes. Mecanismos de distinção sempre existiram, e a própria escola outrora foi um instrumento forjado para o desfrute de privilégios e diferenciação entre uns e outros. Nem precisamos recorrer ao desfrute do conhecimento em si, mas a mera acumulação de informações já pode ser considerada, naqueles termos de outrora, atributos de distinção cultural.

Para contribuir na delimitação do percurso que toma o conceito de cultura e como acontece a interpeleção com a educação, sempre em desenvolvimento, estão as contribuições de Veiga Neto em “Cultura, culturas, educação” (2003). A polissemia inerente às discussões educação-cultura, ora as contrapondo, ora considerando-as fenômenos binomizados, corroboram para a centralidade da cultura enquanto assunto epistemologicamente relevante, até porque, como sugerido por Wortmann (*et al*, 2015) em ressonância ao trabalho de Veiga Neto (2003), o olhar de educadores para a cultura causou mudanças imprescindíveis nas discussões sobre educação, os próprios paradigmas não são e seguramente não serão mais os mesmos. E as relações educação-cultura estão longe de encontrar uma solução prática ou uma resposta pronta.

O conceito de cultura advindo do iluminismo foi em alguma instância referido como forma de reafirmar a posição do homem no controle do universo, ao passo que só essa espécie possuiria uma forma de identidade, de pertença, distinguindo-o da natureza. A educação servia para acompanhar a cultura, servia como mecanismo de distinção e tinha como objetivos, dentre outros, a busca por influência, a prudência, a civilidade e a moralização. Quando da ascensão da escolarização, busca-se “uma sociedade a mais previsível e segura possível” e uma cultura universalista (Veiga Neto, 2003, p.10). Foi somente a partir da década de 1920 que tomou-se a noção de culturas, no plural, o que abre caminho para uma resignificação da linguagem segundo o argumento de subjetividade em contraponto à objetividade (Veiga Neto, 2003).

Vale lembrar que, independente da academia, a contemporaneidade evidenciou que ocorreu simultaneamente nas sociedades o surgimento de vertentes, ideologias e conceitos em movimentos. Afinal, cultura não foi o único conceito a ser explorado. Para existir cultura é necessário um conjunto de praticantes dessas manifestações, se assim entendidas. Destarte, o próprio conceito de povo foi alterando ao longo do tempo e variando de acordo com a perspectiva. Presentes nessa dialética estão pelo menos quatro movimentos, os ilustrados (o povo na política), os românticos (o povo na cultura), os anarquistas (a junção entre política e cultura que ocasiona a vivência moderna) e o marxismo ortodoxo (a transliteração de povo para proletariado) (Martín-Barbero, 1997).

A educação, por sua vez, acompanhou e acompanha tendências, relacionadas às políticas, economias e, evidentemente, culturas. No entanto, nos dias atuais, a valorização e a centralidade da cultura também têm sido foco para quem estuda educação, como enfatizado cirurgicamente por Costa:

Parece que, hoje, estamos estudando [...] os processos de versão de nossa experiência humana para a ordem da cultura. Tudo que sabíamos sobre nós, os outros e o mundo foi produzido no marco de uma ordem científica asséptica, previsível, cartográfica, que engessava nosso olhar e nosso entendimento, disponibilizando-nos poucos espaços para articular algo mais do que o estritamente esperado, previsto, delimitado. Apenas agora estamos começando a entender tudo isso como produções culturais. E a nos vermos como integrantes desse processo. Nosso olhar cartesiano, superior e supostamente capaz de discernir as coisas claras e distintas daquelas obscuras e irracionais também passa a ser objeto de investigação histórica. Agora sabemos que não há experiência humana fora da cultura. Como diz Larrosa: "As coisas existem, a cultura lhes dá sentido!" (Costa, 2005, p. 213).

Outrora universalizante, hoje temos a cultura fragmentada. Outrora sobreposta, erudita, hoje temos a pluralidade cultural e a noção de saber/poder. Caberia algum juízo de valor ao percurso de desenvolvimento dos conceitos de cultura? Não caberia. No entanto, é perfeitamente possível que possamos retomar essas discussões para compreender o surgimento de novas. Foi o caso, nesse exato momento, para delimitar como são levados em consideração os conceitos de cultura e educação.

Sabendo da polissemia de perspectivas e conceitos por meio da base teórica levantada acima, é possível refletir sobre como as estruturas culturais influenciam as abordagens avaliativas, especialmente no que diz respeito à Pedagogia do Exame. Essa abordagem, como veremos, é centrada na avaliação padronizada e na mensuração quantitativa do desempenho dos alunos, desconsidera, demonstra e é moldada por concepções culturais amplas sobre conhecimento, aprendizado e poder.

Destarte, discorrido sobre os estudos culturais e os conceitos de cultura ao longo do tempo, corroborados pela visão de Veiga Neto (2003), no próximo tópico é apresentada uma discussão sobre as abordagens avaliativas, iniciando com a apresentação da abordagem de Pedagogia do Exame e suas implicações no cenário educacional contemporâneo.

## **A AVALIAÇÃO E A PEDAGOGIA DO EXAME: PROBLEMAS CONTEMPORÂNEOS, MODELO ANTIGO**

Na contemporaneidade, ser avaliado ou avaliar tornou-se um lugar comum, pois somos avaliados quase que cotidianamente desde a infância. Para o ingresso em cursos e formar-se neles, para ter uma carteira de motorista, em concursos públicos realizamos avaliações para ingresso, as

avaliações probatórias do serviço público, vestibular, e até as avaliações para tomadas de decisões que realizamos em nosso dia a dia. Luckesi (2018, p.22) baliza que avaliar é um ato constitutivo do ser humano pois, “é um dos seus modos de conhecer a realidade, no caso, sob a ótica da qualidade de tudo o que existe, seja ela natural ou cultural, fator que torna universal o ato de avaliar”.

Já Perrenoud define a avaliação como:

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo [...]. (Perrenoud, 1999, p.9)

Pode-se dizer que o ato de avaliar nasceu como um sinônimo de exame ou medida ainda na China Antiga quando o imperador examinava/avaliava seus soldados (Depresbitéris, 1989). Essa perspectiva avança ao longo do tempo e perdura nos processos educativos, nos quais avaliar significa medir os conhecimentos dos estudantes. Segundo Luckesi (2011, p.35) as avaliações se tornaram um lugar tão comum nas práticas educativas que ela passou “a ser direcionada por uma pedagogia do exame”. Exemplos disso, segundo o autor, são as avaliações em larga escala contidas principalmente no 3º ano do Ensino Médio, pelas quais “todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de resolver provas” (Luckesi, p.35).

A crítica do pedagogo consiste na percepção de que o trabalho docente está mais pautado na Pedagogia do Exame do que na Pedagogia da Aprendizagem, pois a compreensão é de que a “prática pedagógica está polarizada pelas provas e exames” (Luckesi, p.36). Remontando ao percurso histórico dessas práticas, é possível afirmar que em termos de avaliação, ocorre herança da pedagogia jesuítica (século XVI), na qual havia atenção e solenidade para com os rituais dos momentos de provas e exames. O mesmo ocorre com os rastros da pedagogia comeniana: o medo era utilizado como um fator de excelência para manter os estudantes atentos aos exames escolares. Comenius insistia no exame como um estímulo ao trabalho da aprendizagem. Para Luckesi ainda vivemos sob a hegemonia da pedagogia tradicional, pois a sociedade burguesa aperfeiçoa “seus mecanismos de controle” e nisso ele destaca a seletividade escolar que vai se operar nos processos educativos e finaliza que o “medo e o fetiche são mecanismos imprescindíveis numa sociedade que não opera na transparência, mas sim nos subterfúgios” (Luckesi, p.40;41). Com isso percebemos a pedagogia do exame como um processo antigo e por assim obsoleto, embora esteja cristalizado e enraizado nas práticas escolares como se fosse algo “normal” e passível de consequências.

Sobre as consequências da pedagogia do exame, podemos citar algumas que Luckesi (2011) vai listar como: centralizar pedagogicamente a atenção nos exames e não na melhoria da

aprendizagem dos estudantes; desenvolver psicologicamente personalidades conformistas e submissas e contribuir sociologicamente com a seletividade social.

Essas três dimensões (pedagógica, psicológica e sociológica) nos permitem assimilar à análise do sociólogo Pierre Bourdieu (1998) sobre formas de avaliação na sociedade francesa. O sociólogo cita que, na sua versão francesa, o exame dominava a vida universitária, quanto aos estudantes, agentes, professores como também a instituição universitária. Cita como angustiante as provas tradicionais e os prazos desse sistema de organização, e diz que o exame não é somente,

a expressão mais legível dos valores e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculturação da cultura dominante e do valor dessa cultura. [...] (Bourdieu, 1998, p.170).

O autor ainda compara os exames a um organismo controle quando a *seleção social* (em concursos, seleções universitárias, etc.) é regida por base em provas e exames que são idênticas e por esse motivo os sujeitos de diferentes classes teriam a mesma igualdade de seleção vai fundamentar-se “como uma manifestação particular de uma tendência geral das sociedades modernas a multiplicação de exames, a extensão de sua importância social e o acréscimo de seu peso funcional do seio do sistema de ensino” (Bourdieu, 1998, p.173).

Semelhante a Pedagogia do exame, Perrenoud discorre sobre a *avaliação entre duas lógicas*, evidenciando que em certos casos, a avaliação presta serviço à seleção, na medida em que serve para uma “criação de hierarquia de excelência” (Perrenoud, 1999, p.11), a partir de uma noção de comparação e classificação dos estudantes. Para o sociólogo, as provas, trabalhos, exames “criam pequenas hierarquias de excelência” (p.11) até que, no acúmulo ao longo do ano, criam a hierarquia final que se concretiza nos resultados anuais. A avaliação formativa, dessa forma, não acompanha os exames, dando lugar a um mero treino para exames, como por exemplo, as avaliações externas. Segundo o autor, “a avaliação não é um fim em si [...] serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos” (p. 13).

Bourdieu e Passeron (1992) argumentam que o sistema escolar possui normas e exigências externas para o seu funcionamento que acabam legitimando as hierarquias escolares contribuindo para as hierarquias sociais, com graus e títulos acadêmicos. Os autores ainda afirmam que é possível notar que os sujeitos que não se *auto eliminam* dos cursos, antes de serem examinados acabam sendo eliminados por seleções que se mascaram segundo as classes sociais deles, o que acabam distinguindo entre probabilidades de passagem e probabilidades de êxito.

Nas probabilidades de passagem, ou seja, a “proporção de alunos que em cada classe social ascende a um nível dado de ensino, com êxito anterior equivalente” (Bourdieu, Passeron, 1992,



p.187) e nas probabilidades de êxito, nas quais, com êxito igual os alunos de classe social mais baixa, acabam por se auto eliminar antes mesmo de serem eliminados.

Bourdieu e Passeron (1992) argumentam que para explicar o processo de *seleção* que se opera no sistema de ensino é preciso evidenciar a privação para com as classes populares, seja a auto eliminação de início (antes mesmo de passar por um exame) ou “condenando-se a uma eliminação final quando se engajam nas trilhas ligadas às chances mais fracas de esperar ao veredicto negativo do exame” (p.192).

Dadas essas considerações, é correto afirmar a existência de uma **função conservadora** do ensino, que por meio do exame, opera uma “oposição entre os aceitos e os recusados” (p.195), o que acaba por **dissimular** as relações entre a escola e a estrutura de relação de classe.

Quanto a relação do sujeito com a cultura da escola durante sua permanência neste espaço, Bourdieu e Passeron (1992) dizem que ela pode ser “desembaraçada, brilhante, natural, laboriosa, tensa, dramática” (p.198), o que vai ditar essa relação para eles, seria a classe social desse sujeito ou a “probabilidade de sobrevivência no ensino” e:

[...] se sabe, por outro lado, que em seus *verdictus* o sistema de ensino e a “sociedade” levam em conta a relação com a cultura tanto quanto a cultura, vê-se tudo que se deixa de compreender quando não se recorre ao princípio da produção das diferenças escolares e sociais mais duráveis, isto é, o *habitus* – esse princípio gerador e unificador das condutas e das opiniões que é também o seu princípio explicativo, já que tende a reproduzir em cada momento de uma biografia escolar ou intelectual o sistema das condições objetivas de que ele é o produto. (Bourdieu; Passeron, 1992, p.198-199).

Analisando a função da avaliação, os autores afirmam que sua ideia como docimologia tende a perpetuar as desigualdades das relações de classe e das hierarquias sociais quando legitimam os sujeitos eliminados por meio dos exames a:

[...]se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um “dom” que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros. [...] (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 199).

Podemos perceber essas reflexões dos autores sobre as hierarquias e condições sociais na nossa realidade brasileira, quando estudantes de classes sociais populares são coagidos diante de suas condições socioeconômicas a escolherem cursos técnicos profissionalizantes, ou quando adentram em uma universidade, cursam licenciaturas ou outros cursos do período noturno, pois sua condição os obriga a trabalhar durante o dia. Enquanto sujeitos de classe abastada não precisariam trabalhar para o sustento e possuem condições de acesso, escolhem cursos como medicina e direito e acabam perpetuando essas **hierarquias** de poder e classe.

O que é necessário refletir é que os exames, seus avaliadores e avaliados (de acordo com o sistema atual de avaliação educacional) não são neutros, podemos perceber a partir da perspectiva de Capital Cultural, pois esse sistema está embutido dos seus valores, ideias, perspectivas e este conceito foi pensado inicialmente para dar conta,

[...] da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. (BOURDIEU, 2015, p.81)

Em linhas gerais, o que Bourdieu sugere é a existência da eliminação direta de crianças desfavorecidas do sistema escolar, onde cada família acaba transmitindo seu capital cultural a seus filhos e essa “herança cultural” define os que obtêm sucesso escolar ou acabam sendo eliminados do sistema (Bourdieu, 2015, p. 46). Afinal, o capital cultural é herdado inicialmente no ambiente doméstico e posteriormente em outros ambientes como em leituras, socialização, etc, portanto a desigualdade dos resultados em avaliações pode se dar frente às condições que o sujeito herdou de seu capital cultural.

A escola com suas práticas voltadas às notas, exames e sanções acaba por excluir os estudantes que não receberam uma “herança cultural da tradição familiar” tornando a avaliação como um mecanismo de seleção.

Na cultura do exame as provas são direcionadas a um teor de permanência da ordem educacional em vez de promover o ensino aprendizagem como se dá na cultura da avaliação. Sacristán e Gómez (1998) também tratam da avaliação utilizada como poder quando discutem que certas práticas utilizadas pelos professores como

[...] pelo poder de corrigir respostas interpretáveis, pelo fato de que seus resultados possam ou não ser discutidos, tornam-se, com demasiada facilidade, instrumentos para estimular o domínio sobre as pessoas. Os professores/as com essa capacidade em suas mãos, regulam a conduta em classe, controlam as possíveis insubmissões e mantêm a atividade do aluno/a trabalhando com conteúdos e metodologias que não são atrativos por si mesmos. O poder de dar um “zero” ou suspender um aluno/a é uma ameaça efetiva e mais tolerável que o castigo físico ou a ridicularização social frente aos companheiros. (Sacristán; Gómez, 1998, p.326).

Para os autores, o avaliador tem o poder de controlar o que considera adequado na prática avaliativa, inclusive o que considera adequado e importante nos conteúdos relevantes para a aprendizagem (na avaliação), o tempo adotado, a quantidade de questões, como também controla “a conduta do aluno/a com a avaliação” (Sacristán, Gómez, 1998, p.326). Frisam que esta função da avaliação, como poder, é estimulada quando os professores estejam “mais longes” da cultura dos alunos e em ambientes autoritários que incentivem essas práticas o que eles vão chamar de função oculta da avaliação:

[...] A avaliação é uma forma tecnicizada de exercer o controle e a autoridade sem evidenciar, por meio de procedimentos que, se diz, servem a outros objetivos, como a comprovação do saber, a motivação do aluno/a, a informação à sociedade, etc. Estamos frente a uma função geralmente oculta da avaliação (Sacristán; Gómez, 1998, p.326).

Em uma reflexão mais apurada podemos concluir que isso tudo se inicia com a prática dos exames já no início do sistema de ensino, com as intervenções de ensino pedagógicas e autoritárias. Pois os exames podem ser uma forma da **cultura dominante** operacionalizar os processos educativos quando serve como um meio de imposição de poder para o estudante cumprir com os prazos e programas educativos, servindo como base para a seleção social.

O elo entre as práticas tradicionais de avaliação e os exames centrados em seleção social pode ser confrontado de acordo com uma abordagem mais holística e contextualizada da avaliação. As considerações sobre a Cultura da Avaliação, delineadas posteriormente, permitem oferecer uma resposta às críticas acima evidenciadas, buscando inserir a avaliação em um contexto mais amplo e significativo dentro do processo educacional. Essa transição histórica reflete uma mudança de paradigma na compreensão da avaliação, passando de uma abordagem mais limitada, negligente e intensificadora de mazelas sociais, para uma visão mais contextualizada e qualitativa, alinhada com as necessidades e desafios do ensino contemporâneo. Sendo assim, no próximo tópico parte-se da abordagem da Cultura da Avaliação como uma tentativa de inseri-la historicamente no contexto educacional e sugerir uma quebra de paradigmas da pedagogia do exame no ambiente escolar.

### **POR UMA CULTURA DA AVALIAÇÃO**

O dicionário Aurélio (2010, p. 213) conceitua cultura como “[...] 2. O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições [...] transmitido coletivamente, e típicos de uma sociedade; 3. O conjunto dos conhecimentos adquiridos em dado campo”. E avaliação é definida como “1. Ato ou efeito de avaliar. 2. valor determinado pelos avaliadores” (p.82). Sabendo-se que um dicionário é um compilado de verbetes com o fim de conhecimento de significação, analisando esses dois conceitos conjuntamente pode-se pensar a Cultura da Avaliação num sentido de costumes e conhecimentos das práticas avaliativas.

Se o exame visa a seleção e punição pensa-se que caminhando ao lado contrário, uma Cultura da Avaliação perpassa por tomada de decisões, e é necessário que o professor favoreça o processo ensino-aprendizagem, conheça os pressupostos teóricos da área, analise os resultados, planeje o processo, etc. Vianna (2000) explicita na citação abaixo, sobre a necessária reflexão e entendimento sobre a cultura avaliativa:

Além do mais, a avaliação nunca é um todo acabado, auto-suficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas estabelecer prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos analisados criticamente. A avaliação educacional é uma reflexão, ou melhor explicitando, é uma auto-reflexão sobre a origem e os condicionamentos sociais de um problema, que precisa ser esclarecido e solucionado, a partir da identificação de suas raízes aprofundadas no humano social. A ignorância do humano em avaliação educacional, na perspectiva em que nos situamos, redundante, inevitavelmente, em fracasso, pois não se analisa um ser em abstrato, mas um ser e suas circunstâncias humanas (p.18).

Vianna (2000) é da opinião que o avaliador (professor) na cultura da avaliação precisa agir como um pesquisador pois se avalia com “vistas ao estabelecimento de manifestações que possam contribuir para a definição e posterior solução de um problema” (p.166), como também planeja, analisa, possui objetivos, examina e utiliza o diagnóstico como uma ferramenta para a aprendizagem.

Para compreender como se dão os pressupostos de uma cultura avaliativa e seus entornos, é necessário realizar uma breve contextualização histórica da avaliação educacional para entender suas nuances a partir do momento em que a prática avaliativa foi sendo pensada *para* o ensino-aprendizado dos estudantes.

Nessa trajetória e intento inicia-se com Tyler (1930) que por meio de seus estudos é considerado o “pai da avaliação educacional” por ser o pioneiro em pensar a avaliação com objetivos e ir concomitantemente separando-a da noção de medição e atribuiu a avaliação como sinônimo de juízo de valor. Cita-se mais alguns autores que na mesma esteira de Tyler se tornaram estudiosos que ajudaram a avançar os estudos da Cultura Avaliativa (Vianna, 2000):

1-Michael Scriven (1967) inicia a noção da Avaliação Formativa, bastante utilizada até hoje, em que é considerado todo o processo de aprendizagem do estudante.

2-Lee Cronbach (1982) avaliação pensada como objetivos para tomada de decisões que levasse ao aperfeiçoamento do currículo, e que fosse entendida como uma atividade diversificada.

3-Robert Stake (1976) cria a Avaliação Responsiva em que o avaliador primeiro necessita decidir o que se quer obter e considerar os fatores internos e externos.

4-Daniel Stufflebeam (1974), utiliza um modelo de avaliação que busca compreender se os objetivos foram alcançados, esse modelo é mais objetivo na análise dos dados.

5-Egon Gubba e Yvonna Lincoln (1989) utilizaram da abordagem Naturalista e utilizam de métodos qualitativos e quantitativos para realizar registros da análise da realidade.

6-Daniel Federman (1994) na Avaliação Empoderadora participam todos os envolvidos no processo e considera a inclusão nessa atividade. Também vai discutir os resultados das avaliações nas políticas educacionais.

Esse é um breve apanhado a respeito dos principais pontos de estudiosos que se valeram de aspectos da avaliação no ensino-aprendizado, portanto se inserindo em uma cultura avaliativa.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O historiador Jörn Rüsen em sua obra ‘Cultura faz sentido’(2014) aborda a problemática das ciências culturais que segundo ele, são as disciplinas acadêmicas que se ocupam com o ser humano e seu mundo. Para ele, o pensamento científico gira no entorno das ciências culturais. Esse pensamento científico é uma atividade cultural, e a cultura está em sua base “para assim tornar compreensível sua utilidade para a vida” (2014, p.12). Também vai discutir que, por sua própria escolha, a cultura é a peça-chave das ciências humanas. Enfim, o autor afirma que a cultura é a formação de sentido para a vida, existir-se, ou “a quinta-essência das ações de formação de sentido que os seres humanos têm de levar a cabo para poderem viver” (2014, p.196).

Se a cultura diz respeito aos aspectos sociais da vida humana, podemos incluir a escola ou processos escolares como parte dessa cultura. Barroso (2012, p.181) diz que o conceito de cultura escolar coloca a função da escola como “transmissora de uma cultura específica no quadro do processo de socialização e integração nacional das crianças e jovens”. Em seu artigo Barroso (2012, p.195) relaciona a cultura escolar a processos organizacionais da própria escola, ele define como Cultura de escola a “existência em cada escola de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos”. Pensando neste sentido podemos incluir como parte desse processo organizacional da cultura da escola as avaliações educacionais.

Como vimos, Bourdieu e Passeron (1992) trabalham com a ideia de **capital cultural** em que a escola para eles seria objeto de permuta desse capital cultural na obtenção de títulos, índices e posição social. Nessa ideia quem tem capital cultural tem sucesso e quem não tem, invariavelmente está condicionado a um fracasso escolar. Em nossa realidade brasileira, percebemos os esforços que os sujeitos fazem para “ascender socialmente” via ensino superior. Obter seu diploma superior, seu grau de mestre ou doutor é como uma forma de sucesso social via escolarização e seleção onde estão presentes as avaliações educacionais sejam via exames, avaliações externas ou até mesmo somativas.

A pedagogia do exame é um termo comumente utilizado para referenciar a cultura da avaliação voltada a práticas quantitativas onde o resultado sobrepõem-se ao processo e ao estudante. Os estudos culturais são úteis ao analisar e questionar esse paradigma destacando suas consequências que citam-se o foco na competição, padronização e homogeneização, ansiedade, reprodução das desigualdades.

Respondendo à problemática inicial, os pressupostos da Pedagogia do Exame evidenciam que ela se insere no perfil de selecionar, punir, conservar e eliminadora social, diferentemente da cultura avaliativa, que é utilizada para tomada de decisões, mediação, formação, sendo inclusiva e motivadora. Uma crítica dos estudos culturais à pedagogia do exame é a limitação em promover uma equidade uma educação inclusiva centrada no ensino aprendizagem do estudante.

Há uma séria urgência de quebrar os paradigmas da pedagogia do exame no ambiente escolar alicerçando os ideais da cultura avaliativa como tomada de decisões e com fins de ensino aprendizagem utilizando abordagens educacionais mais flexíveis, sensíveis ao contexto cultural e que valorizem a diversidade de saberes e experiências.

## REFERÊNCIAS

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Princípios gerais da administração escolar**, v.1, p.181-199, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEPRESBITÉRIS, Lea. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Revista Educação e Seleção**. p.5-31, nº19, 1989.

COSTA, Marisa Vonraber. Velhos temas, novos problemas - a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I E. (Orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LMTS. Educação Popular. In:\_\_\_\_\_. **Glossário audiovisual do educador Paulo Freire**. Laboratório Multidisciplinar de Tecnologias Sociais, 2018-2019. Disponível em: <http://lmts.uag.ufrpe.br/br/content/gloss%C3%A1rio-audiovisual-do-educador-paulo-freire>. Acesso em: 27 mai.. 2024a.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens**: duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1999.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; DOS SANTOS, Maria do Socorro; MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 7, p. 1-14, 2002.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

VEIGA NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista brasileira de educação**, v. 23, n. 1, p. 5-15, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 32-48, jan.-abr. 2015