

Avaliação como prática social: uma reflexão a partir das contribuições de Durkheim e Bourdieu

GLAUCIA MARIA DOS SANTOS CORDEIRO^I

MARCELO HENRIQUE GONÇALVES DE MIRANDA^{II}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2421>

Resumo

O presente estudo tem como objetivo identificar como os conceitos de representações coletivas, em Durkheim, e de *habitus*, em Bourdieu, contribuem na compreensão das práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula pelos docentes. Partindo de uma abordagem qualitativa, este artigo se apresenta como uma pesquisa bibliográfica ao problematizar as avaliações como práticas localizadas nas estruturas sociais a partir dos processos de socialização vinculados às representações coletivas e das estruturas estruturadas e estruturas estruturantes materializadas no *habitus*. Na análise realizada, concluímos que a presença das ideias dos referidos sociólogos no campo da avaliação educacional não é apenas uma forma de compreender a avaliação escolar e os processos de ensino-aprendizagem, mas também de problematizá-la e desnaturalizá-la, na medida em que compreendemos avaliação como uma prática social que reflete a inteligibilidade dos indivíduos em relação à organização da estrutura social.

Palavras-chave: Avaliação. Representação Coletiva. *Habitus*.

Submetido em: 14/07/2019

Aprovado em: 30/01/2020

^I Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), Caruaru (PE), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-5219-7082>; e-mail: glauciamariasc@hotmail.com.br.

^{II} Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), Caruaru (PE), Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-9805-4792>; e-mail: mm.marcelohenrique@yahoo.com.br.

Evaluation as social practice: a reflection from the contributions of Durkheim and Bourdieu

Abstract

The present study aims to identify how the concepts of collective representations, from Durkheim, and *habitus*, from Bourdieu, contribute to understand the evaluation practices developed by teachers in the classroom. Starting from a qualitative approach, this article presents a bibliographical research in the problematization of evaluations as practices located in the social structures from the socialization processes linked to collective representations, and of the structured structures and structuring structures materialized in *habitus*. In this analysis, we conclude that the presence of the ideas from sociologists in the field of educational evaluation, is not only a way for understanding school evaluation and teaching-learning processes, but also for problematizing and denaturalizing it, as far as we understand evaluation as a social practice that reflects the intelligibility of individuals in relation to the organization of social structure.

Keywords: Evaluation. Collective Representations. *Habitus*.

Evaluación como práctica social: una reflexión a partir de las contribuciones de Durkheim y Bourdieu

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo identificar cómo los conceptos de representaciones colectivas, en Durkheim, y de *habitus*, en Bourdieu, contribuyen a la comprensión de las prácticas evaluativas desarrolladas en el aula por los maestros. A partir de un enfoque cualitativo, este artículo se presenta como una investigación bibliográfica al problematizar las evaluaciones como prácticas ubicadas en las estructuras sociales a partir de los procesos de socialización vinculados a las representaciones colectivas, y de las estructuras estructuradas y estructuras estructurantes materializadas en el *habitus*. En el análisis realizado, concluimos que la presencia de las ideas de los sociólogos mencionados en el campo de la evaluación educativa, no solo es una forma de entender la evaluación escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también de problematizarla y desnaturalizarla, en la medida en el que entendemos la evaluación como una práctica social que refleja la inteligibilidad de los individuos en relación con la organización de la estructura social.

Palabras clave: Evaluación. Representación Colectiva. *Habitus*.

Introdução

Atualmente, a avaliação no âmbito educacional representa um campo de diferentes teorias e enfoques metodológicos, com diversas abordagens e perspectivas. Entre as abordagens avaliativas existentes, observamos que vem ganhando cada vez mais espaço a proposta da avaliação formativa vinculada à perspectiva de regulação do ensino e das aprendizagens. Em contrapartida, vemos de forma recorrente nos estudos que tomam como objeto a avaliação desenvolvida nas escolas, a presença da abordagem classificatória da avaliação materializada nas práticas desenvolvidas em sala de aula, que rememoram o discurso tradicional de uma avaliação excludente e seletiva.

Nesse sentido, compreendemos que abordagens distintas entre si tencionam o que reconhecemos por avaliação, e nos indicam a construção sempre constante do próprio conhecimento que ao longo do percurso histórico vai sendo significado e ou ressignificado, levando em consideração os diferentes contextos e sujeitos. Partindo dessa compreensão, refletimos que a avaliação é construída histórica, política e socialmente. Ela não é uma ação ontológica, ou seja, não nascemos sabendo o que é avaliar, nosso entendimento vai sendo formado nas relações e instituições sociais em que estejamos inseridos, dos processos de socialização e da própria construção do campo de produção do conhecimento sobre avaliação.

Aos poucos, identificamos que o ato de avaliar não é restrito ao processo de ensino-aprendizagem, está presente em várias situações do cotidiano e, por vezes, nem percebemos sua forte influência tanto na tomada de decisões como na valoração de um objeto ou de uma determinada situação vivenciada. A influência das ações avaliativas, vistas no cotidiano e refletidas nos espaços escolares, é sublinhada por Villas Boas (2006, p. 77-78), pois

Não é à toa que se diz com freqüência: professor nota 10; show nota 10; promoção nota 10; gás nota 10 etc. Como a avaliação está presente em todas as situações da vida, é natural que haja influência mútua entre a que se realiza na escola e a que acontece no nosso dia-a-dia.

Nessa lógica, todos nós avaliamos em algum momento de nosso cotidiano, mesmo que nas pequenas e corriqueiras ações, tais como: a escolha de uma roupa, de uma comida ou de um lugar para se visitar. Nessas ações, atribuímos significados,

geralmente, hierarquizados aos objetos, aos sujeitos ou às situações e, assim, adentramos na formulação de sentidos.

No âmbito da avaliação exercida nas escolas, os discursos avaliativos – que traduzem aspectos vistos na realidade social como a classificação e a exclusão – significam práticas avaliativas que denotam posturas classificatórias a partir da aferição dos resultados de ensino-aprendizagem. Tais práticas são excludentes não apenas de sujeitos (alunos/professores) como também de saberes não validados no processo educativo (ESTEBAN, 2010).

Assim, ressaltamos que as práticas avaliativas identificadas e vivenciadas nas escolas estão vinculadas a distintas concepções de avaliação, de educação, de que sujeito se pretende formar, a quais interesses ou a quem atende o ato de ensinar, a relação com o mundo e com a sociedade, entre tantas outras. Por isso, a fim de compreender o que tem embasado as práticas avaliativas, recorreremos às concepções de avaliação que as estruturam e lhes conferem significado, analisadas sobre a ótica do pensamento de Durkheim e Bourdieu, uma vez que alguns dos conceitos centrais de suas obras: *Representação Coletiva* e *Habitus*, respectivamente, podem nos ajudar a problematizar e entender o fenômeno avaliativo e, mais precisamente, as práticas avaliativas desenvolvidas.

Nessa perspectiva, por um lado, temos as análises de Durkheim (2017) no estudo sobre as representações coletivas a fim de contribuir na compreensão do que torna possível que um grupo de indivíduos perpetue uma dada sociedade. Isto é, em seus processos de socialização, os indivíduos incorporam as representações de seu grupo e da sua sociedade com a finalidade de mantê-la viva; por outro lado, Bourdieu e Passeron (2018), ao tentar romper com a dicotomia entre objetividade e subjetividade, fornecem-nos o seu conceito de *habitus* entre uma estrutura estruturante e estrutura estruturada na compreensão e construção de sua teoria praxiológica, tendo o objetivo de mapear os aspectos entre estrutura e ator social.

Sendo assim, este estudo de natureza qualitativa (MINAYO, 2000) apresenta como caminho metodológico uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo analisar a avaliação escolar, de forma geral, e, de maneira específica, a prática avaliativa do professorado, através dos conceitos de representação coletiva e *habitus* desenvolvidos pelos sociólogos anteriormente citados. Dito isto, destacamos ainda que pensar a relação entre a sociologia e a educação fez-nos compreender que as

práticas desenvolvidas nas instituições escolares são e estão articuladas com a sociedade.

A escola como instituição social é formada por agentes que reproduzem de forma consciente, ou como em sua maior parte não conscientemente, os valores e conhecimentos que são legitimados na sociedade. Assim, justificamos nossa opção por caracterizar a avaliação como prática social, considerando a escola, ou melhor, as práticas nela estabelecidas, como reflexos e reprodução do que está para além dos muros físicos das instituições escolares.

Salientamos que este artigo está organizado, em um primeiro momento, na seção intitulada: *Sob a ótica de uma Sociologia da Avaliação Escolar*, que evidencia questões relativas à relação entre a Sociologia e a Avaliação Escolar. Depois, segue com a seção: *Das Representações Coletivas ao Habitus Classificatório*, dialogando com os conceitos desenvolvidos por Durkheim e Bourdieu. Por fim, trazemos algumas considerações e as referências que subsidiaram nosso estudo.

Sob a ótica de uma Sociologia da Avaliação Escolar¹

A partir da trajetória histórica que tem desenhado os percursos trilhados pela avaliação escolar, vemos que a busca por justificar o fracasso escolar tem sido uma das principais motivações dos estudos direcionados à avaliação. Entre eles destacamos os estudos de teóricos como Perrenoud (1999), que indica a padronização dos alunos através da existência do que ele denomina serem as *hierarquias de excelência*, numa lógica no qual a prática avaliativa acaba por legitimar a classificação dos alunos e dos conhecimentos, tendo em vista os valores que atendem às normas de excelência de determinado grupo social e a manutenção das desigualdades sociais.

Dessa maneira, “a avaliação está no âmago [a parte mais íntima ou fundamental; a essência] das contradições do sistema educativo, constantemente na articulação da seleção e da formação, do reconhecimento e da negação das desigualdades” (PERRENOUD, 1999, p. 10). Nessa lógica, enaltece-se o “sucesso” de alguns indivíduos em comparação com o “fracasso” de outros, em uma sociedade elitizada e marcada por processos de seleção denunciados a partir do desvelamento

¹ Título inspirado no pensamento de Menga Lüdke (1987), ao explicitar a necessidade de se estudar o fenômeno avaliativo em uma perspectiva sociológica.

da ideologia da meritocracia, do capital social e do capital cultural na reprodução e manutenção das desigualdades econômicas, sociais e culturais, tanto no liberalismo como no neoliberalismo (BOURDIEU; PASSERON, 2018; FREIRE, 2017; ENGUITA, 2012; CONNELL, 2009; FONSECA, 2009; SILVA, 1992; ALTHUSSER, 1985).

Sendo assim, nas palavras de Sordi e Lüdke (2009, p. 318), faz-se necessário compreendermos que a escola é “um sistema social complexo composto por inúmeros sujeitos em relação, não necessariamente afinados em suas concepções ético-políticas e/ou técnico-operacionais”. Assim, na medida em que a avaliação revela os sentidos dos discursos produzidos e reproduzidos nas ações dos sujeitos, dotados de diferentes concepções, a materialização das práticas passa a ser explicada pelo efeito social que incide sobre elas. Segundo Luckesi (2011, p. 43-44),

A sociedade é estruturada em classes e, portanto, de modo desigual; a avaliação da aprendizagem, então pode ser posta sem a menor dificuldade, a favor do processo de seletividade, desde que utilizada independentemente da construção da própria aprendizagem. No caso, a avaliação está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação daí vem a sua contribuição para a seletividade social que já existe independente dela. A seletividade social já está posta: a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um fio d'água.

Essa concepção nos ajuda a entender a relação da estrutura social de classes com a escola, que contribui para que as hierarquias construídas sejam mantidas. A reprovação, que acontece nos componentes curriculares e que leva à reprovação dos anos de estudos na Educação Básica, passa a ser uma forma de controle social e até mesmo utilizada como justificativa para a exclusão dos sujeitos “menos favorecidos”. Esses sujeitos desfavorecidos não se enquadram na cultura dominante legitimada nos processos de ensino escolar. Em outras palavras, encarna-se no espaço escolar a estrutura desigual da sociedade, na qual a avaliação exerce papel de destaque na reprodução da desigualdade.

Dessa forma, tendo em vista a relação entre sociedade e avaliação escolar, sublinhamos aspectos do campo de saber da sociologia nos debates propostos por autores que figuram na interlocução entre o campo teórico avaliativo e a educação. De modo marcante, vemos essa influência caracterizada no período de expansão e democratização do ensino em meados do século XX, momento em que a avaliação passa a ser analisada de forma mais acentuada sob uma abordagem sociopolítica,

indicando-nos a possibilidade de se atribuir a esse período a predominância das perspectivas sociológicas no debate sobre a avaliação escolar.

Nessa perspectiva, ganha espaço, e se estende aos dias atuais, teorias vinculadas à reprodução social, referindo-se ao modo como são produzidas e reproduzidas as relações sociais hegemônicas e subalternas (BOURDIEU; PASSERON, 2018; FREIRE, 2017; ENGUITA, 2012; CONNELL, 2009; FONSECA, 2009; SILVA, 1992; ALTHUSSER, 1985). Salientamos essa influência na constituição do campo teórico avaliativo, uma vez que através das ideias advindas das teorias reprodutivistas se tornou possível enxergar a escola como (re)produtora das desigualdades sociais. E no tocante à avaliação escolar, essas teorias são referendadas como forma de desvelar os processos de classificação seleção e exclusão, na medida em que se constrói uma abordagem crítica da avaliação desenvolvida nas escolas.

Das Representações Coletivas ao *Habitus* Classificatório

Como dito anteriormente, através da identificação de questões do âmbito sociológico observadas no espaço escolar, nosso estudo busca identificar como os conceitos de representação coletiva, em Durkheim, e de *habitus*, em Bourdieu, contribuem para pensarmos as práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula pelo professorado.

Passamos a evidenciar um dos conceitos centrais do pensamento durkheimiano: as representações coletivas. De acordo com Oliveira (2012), do mesmo modo que o conceito de fato social, este também é forjado no cotidiano das interações sociais e é caracterizado como coletivo exterior e objetivo. Dessa maneira, as concepções que temos sobre a avaliação são construídas coletivamente por nossos processos de socialização, nossas trajetórias de vida e educacionais, e exprimem o conhecimento socialmente produzido sobre a realidade que nos cerca. Neste caso, sobre a realidade da instituição escolar, dos conceitos que permeiam a avaliação no sistema educacional como uma representação coletiva, pois, “é a vida coletiva que permite justificar a existência dos conceitos e das categorias. Os conceitos são representações impessoais porque são representações coletivas” (ARON, 2000, p. 322).

Assim, conceitos e categorias que sejam comuns aos indivíduos são decorrentes das representações coletivas que podem servir de referências para as ações coletivas, ou seja, para as práticas avaliativas. Nesse viés, as representações, ao serem incorporadas

por cada indivíduo, passam a orientar seus posicionamentos e ações, através das relações estabelecidas com as instituições sociais tais como a educacional (DURKHEIM, 2017), “sendo fruto da interação e dos laços sociais que os homens estabelecem entre si, elas os ultrapassam, adquirindo realidade e autonomia próprias. Aqui, as representações alcançam o terreno das práticas sociais, às quais se ligam” (OLIVEIRA, 2012, p. 71), de forma que os atores sociais são compreendidos como os agentes dessas representações.

Vale salientar que Serge Moscovici, ao fazer uma releitura do conceito de representações coletivas desenvolvido por Durkheim, cria a Teoria das Representações Sociais tendo em vista a complexidade da sociedade moderna. Segundo Moscovici, as representações sociais são constituídas no seio das relações sociais, ou seja, referem-se à realidade social construída cotidianamente na relação entre os sujeitos e as instituições sociais. Nesse processo, diferentes dimensões se relacionam como a dimensão biológica ou a dimensão moral, e elementos sócio-históricos podem ser entendidos como pano de fundo na construção de uma nova representação. De acordo com Moscovici (2005, p. 216),

Isso significa que representações sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um “referencial de um pensamento preexistente”; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crença ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência. Elas são, sobretudo, o objeto de um permanente trabalho social; no e através do discurso, de tal modo que cada novo fenômeno pode sempre ser reincorporado dentro de modelos explicativos e justificativos que são familiares e, conseqüentemente, aceitáveis. Esse processo de troca e composição de ideias é sobretudo necessário, pois ele responde às duplas exigências dos indivíduos e das coletividades. Por outro lado, para construir sistemas de pensamento e compreensão e, por outro lado, para adotar visões consensuais de ação que lhes permitem manter um vínculo social, até mesmo a continuidade da comunicação da ideia.

Nesse caminho, a Teoria das Representações Sociais foi constituída por Moscovici a partir da crítica ao termo representações coletivas de Durkheim. As representações coletivas não explicariam os fenômenos engendrados na atualidade em que há o predomínio da comunicação de massa. Todavia, para Moscovici, a noção de representações sociais não nega as representações coletivas, uma vez que pressupõe conhecimento compartilhado. As representações sociais sublinham a atividade do sujeito em um mundo complexo em que há a coexistência de diversas representações,

diferentemente da sociedade menos complexa estudada por Durkheim. Portanto, como destaca Farr (1994, p. 44-45),

Moscovici julga mais adequado, num contexto moderno, estudar representações sociais do que estudar representações coletivas [...]. Pois, as sociedades modernas são caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem. Há nos dias de hoje poucas representações que são coletivas.

Nessa perspectiva, as concepções de cada sujeito "falam" de um conhecimento criado por ele, na compreensão das representações sociais, de forma que também refletem a coletividade e o conhecimento comum nele inscrito. Portanto, as representações sociais refletem e caracterizam a relação entre o sujeito e a sociedade como uma relação dialética.

Assim, pode-se considerar representação social como

Uma maneira de interpretar e de pensar a realidade quotidiana, como uma forma de conhecimento social e, correlativamente, a atividade mental feita por indivíduos e grupos, a fim de fixar a sua posição em relação às situações, acontecimentos, objetos e comunicações que lhes concernem na construção de suas identidades sociais (JODELET, 1986, p. 473).

Dessa maneira, levando em consideração o contexto da avaliação escolar, compreendemos que as imagens criadas sobre o ato de avaliar e as práticas avaliativas, representam o que o professorado pensa e sente sobre avaliação. Em outras palavras, a prática avaliativa materializada em sala de aula é motivada pelas representações socializadas e (re)construídas.

Seguindo essa linha de pensamento, se encontramos situações de classificação nas práticas avaliativas, isso supõe processos sociais que traduzem "exteriores" e subjetividades que têm moldado o sistema educativo. Observamos que há uma tendência no campo educacional de padronizar ações e estabelecer regras comuns a todos, fazendo da avaliação o instrumento para se efetivar práticas de seleção e exclusão. Dito de outro modo, a busca de qualidade e o conceito da qualidade da educação condensam sentidos que

Têm como única alternativa a normalização dos sujeitos, culturas, processos e práticas, ou seja, exclusão da diferença, negação da alteridade, ajuste do *outro* às identidades fixadas pelo modelo hegemônico e segregação daqueles que não se conformam às normas. O fracasso escolar se constitui como estímulo à reprodução, com o reconhecimento de uma única racionalidade e com a

subalternização do conhecimento vinculado à produção [hierarquizada] da diferença cultural (ESTEBAN, 2010, p. 47).

Ratificando as afirmações acima a partir das análises tecidas por Bourdieu sobre as interações sociais, temos a compreensão de que cada sujeito a partir da posição que ocupa no espaço social e das experiências que acumula em sua trajetória, desenvolve um padrão de ação, uma subjetividade específica, muitas vezes de modo não consciente. Esse conceito é o que Bourdieu define ser o *habitus* que

Surge como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados (SETTON, 2002, p. 63).

Nesse sentido, o diálogo entre o individual e o coletivo, proposto pela ideia de *habitus*, requer pensarmos em um esquema de ação incorporado e colocado em prática a partir da imbricação com o mundo social. Também fica evidenciado que o *habitus* individual é modificado pelas experiências que cada sujeito vai vivenciando, através do contato e inserção em diferentes campos. Assim, importa destacar que associado ao conceito de *habitus* tem-se a definição do conceito de campo, indicado na interpretação feita por Bourdieu sobre as instituições sociais, ao caracterizá-las pelas relações sociais nelas desenvolvidas e pelas posições ocupadas pelos sujeitos.

Ao interpretar o conceito bourdiesiano de campo, Corcuff (2001, p. 53) identifica ser este “uma esfera da vida social que se autonomizou progressivamente através da história, em torno de relações sociais, de conteúdos e de recursos próprios, diferentes dos outros campos”. Nesse viés, o campo corresponde a um espaço de disputa de poder, um jogo de forças tensionado pelas posições que cada sujeito ocupa na esfera social, ao passo em que é composto por grupos com distintos posicionamentos sociais.

Assim, de acordo com Setton (2002), as conjunturas de um campo estimulam o *habitus* em uma leitura da relação entre sujeito e sociedade, pressupondo uma relação dialética entre as disposições estruturadas e estruturantes. Dessa maneira, compreende-se que *habitus* são ações, práticas orientadas por disposições comuns aos grupos e/ou

sujeitos que indicam certa homogeneidade como produto das experiências acumuladas e da trajetória histórica coletiva.

Nessa perspectiva, no tocante à avaliação escolar, observamos que a representação comum de que as provas e os exames são a própria avaliação pode ser considerada como um *habitus* mantido pelos discursos de verificação e mensuração da aprendizagem dos alunos. Sobre esse *habitus* é interessante observarmos a recorrência no imaginário social de que as provas são significantes da avaliação escolar. Todavia, importa observar que estas são apenas um dos vários instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula, que diferem a partir de seus usos e intencionalidades (HOFFMANN, 2012; MORETTO, 2010; MÉNDEZ, 2002).

Ao considerarmos o uso exacerbado dos exames/provas no processo avaliativo limitado a práticas de medição dos conhecimentos e sujeitos, a avaliação escolar tem se afastado de sua função fundamental, quer seja a aprendizagem dos alunos. Compreendemos que a centralização dos exames escolares nas práticas avaliativas tem contribuído para distorcer os objetivos não somente da avaliação, mas da instituição escolar como um todo, levando em consideração o aspecto pedagógico do processo de ensino-aprendizagem que tem sido socialmente resumido a obtenção de notas.

Nas palavras de Luckesi (2011), as práticas educativas se assentam mais em uma pedagogia do exame do que em uma pedagogia do ensino-aprendizagem. Essa concepção reforça também a posição de Marinho, Leite e Fernandes (2013, p. 329), ao afirmarem que uma prática avaliativa alternativa a avaliação classificatória “constitui ainda um grande desafio nas práticas avaliativas, em que a lógica da classificação governa a escola, consubstanciando uma cultura delirante e ‘esquizofrênica’ em torno da medida e classificação – testinite”. Assim, a testinite significa não somente o uso exagerado dos testes escolares, mas também evidencia uma cultura avaliativa que se restringe à aplicação de testes em prol da classificação dos alunos.

A prática de quantificar os sujeitos através de notas é sustentada pelo discurso de valoração e medição, pois “a função certificativa e classificativa da avaliação, a atribuição de notas, está claramente sobrevalorizada em detrimento da função destinada a analisar o trabalho dos alunos para identificar necessidades e para melhorar as aprendizagens” (FERNANDES, 2009, p. 62). E, de uma forma mais acentuada no

sistema escolar nos dias atuais², é reforçada através do discurso do fracasso escolar, entendido como responsabilidade restrita aos alunos quando não conseguem atingir as metas propostas, e aos professores, que assim como os alunos têm sido objetos de avaliação.

Diante desse contexto, segundo Ortiz (1994, p. 15), entendemos que "o *habitus* tende, a conformar e a orientar a ação, mas na medida em que é produto das relações sociais ele tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram". Nesse sentido, o *habitus* classificatório continua a orientar a maior parte das práticas avaliativas em sala de aula; e reproduz a estratificação social e a lógica da divisão de classes da sociedade capitalista. A esse respeito, Freitas, Sordi, Malavasi e Freitas (2009, p. 23) afirmam que

A escola tem se limitado a prover, de forma desigual, a apropriação da instrução. A formação é feita de maneira tácita e informal através da vivência das situações cotidianas no ambiente escolar, as quais confirmam valores já conhecidos no âmbito da sociedade (individualismo, competição etc.). Isso permite dizer que a escola e a sala de aula atuam tanto no campo da instrução (especialmente Português e Matemática) como no campo da formação dos valores e atitudes, mesmo que de forma não planejada.

Seguindo essa lógica, a avaliação desenvolvida nas instituições escolares ora está baseada em modelos associados aos valores que imperam na sociedade, orientados sob a perspectiva de manutenção das desigualdades sociais que reduz conhecimentos e exclui sujeitos que são considerados inaptos ao sistema escolar, através de processos que reforçam e justificam as exclusões e subalternidades como anteriormente citados; ora busca aprimorar e desenvolver um projeto educacional preocupado com a transformação social, no qual o conhecimento é instrumento de emancipação social e de inclusão. Assim, vemos a avaliação escolar seguir por caminhos orientados por diferentes propósitos e interesses educacionais, quais sejam classificar, selecionar, promover, acompanhar.

Isso requer refletirmos que o *habitus* classificatório, caracterizado nas práticas avaliativas vistas tradicionalmente no espaço escolar, está diretamente relacionado a uma lógica social que concebe a classificação não apenas dos conhecimentos, como também dos sujeitos sociais, de uma forma ampla e sutil. Por isso, afirmamos ser a

² De acordo com Afonso (2007), temos acompanhado os efeitos do "Estado avaliador" através da intensificação a partir da década de 1990 sob a prerrogativa da democratização do ensino, de programas específicos de avaliação para o atendimento de várias modalidades e níveis da educação, que atuam como mecanismos de controle por parte do Estado.

avaliação uma prática social impregnada pela lógica da exclusão. Na hierarquia escolar que define “bons alunos e maus alunos” dentro do processo de ensino-aprendizagem, têm sido legitimados e reproduzidos os valores da cultura social dominante, em um processo que “naturaliza” a classificação, o julgamento, e consequentemente a exclusão dos sujeitos não favorecidos pela cultura legitimada, difundida e hegemônica.

Dito isto, destacamos que o exercício de identificação dos conceitos de representações coletivas e de *habitus*, como meio de conhecer e questionar as práticas avaliativas tradicionais leva-nos a enveredar em suas concepções em prol da formulação e reformulação do conhecimento teórico e prático da avaliação educacional. E da mesma forma que o “*habitus* não pode ser interpretado apenas como sinônimo de uma memória sedimentada e imutável” (SETTON, 2002, p. 65), assumindo características de uma construção contínua a depender de novas experiências, também as práticas avaliativas são passíveis a reconfigurações e ressignificações.

Nessa perspectiva, concordamos com o pensamento de Sordi e Lüdke (2009, p. 315) ao discorrerem que

Esta forma de entender a avaliação e se acostumar com sua feição classificatória e de vê-la como um ato de comunicação com ares de neutralidade, no qual alguém assume a prerrogativa de dizer o quanto vale o trabalho do outro, sem que a este outro seja dada a oportunidade de se manifestar sobre o processo vivido e suas eventuais idiosincrasias, acaba por esvair desta prática o seu sentido formativo. Isso interfere no imaginário social que associa a avaliação práticas repetidas de exames externos que geram medidas, que viram notas que se transformam em signos que se distribuem em mapas que permitem comparar, selecionar e, eventualmente, excluir pessoas/instituições.

Portanto, a impossibilidade da existência de uma prática avaliativa neutra ou destituída de intencionalidade nos impele a reconhecer que esta pode servir para a manutenção das contradições postas ao sistema escolar e que são reflexos das desigualdades sociais, ou pode favorecer a transformação social, levando em consideração o caráter sociopolítico que constitui e perpassa todo o processo de ensino-avaliação-aprendizagem na reprodução das ditas desigualdades.

Além disso, a partir das questões evidenciadas, salientamos a importância do protagonismo dos sujeitos no espaço escolar, em especial do professorado, em busca de novos sentidos e ressignificações da avaliação. Ao passo que professores se

reconhecem como agentes sociais, possíveis mudanças são vislumbradas. Contudo, isso significa ter em mente que o posicionamento dos sujeitos em seus diferentes espaços de atuação é resultado de lutas e tensões. Tal aspecto com o professorado não seria diferente ao lidar com a instituição escolar, com a complexidade das questões sobre avaliação e com tudo que envolve e caracteriza a sua prática cotidiana no processo de ensino-aprendizagem.

Algumas considerações

A proposta de refletir sobre as concepções de avaliação que são materializadas nas práticas avaliativas nos levou a compreender as influências do pensamento de Durkheim e Bourdieu. Assim, vimos que o percurso histórico da avaliação tem nos indicado a permanência de uma função técnica ancorada na abordagem classificatória e mensuradora, como um desafio permanente nas instituições escolares que reflete as tensões tradicionalmente forjadas na sociedade. Nesse sentido, a avaliação está a serviço das metas curriculares e centrada no desempenho aferido por notas, que por vezes não atende efetivamente ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Assim, a busca por práticas avaliativas autônomas, conscientes e conscientizadoras, tem refletido o processo de mudanças de caráter teórico, metodológico e epistemológico que estão em curso no âmbito da avaliação escolar. Essas mudanças partem do desejo de se avaliar para ensinar e aprender. Dessa maneira, uma avaliação vista como construção contínua e dinâmica, de diferentes contextos e sujeitos, na qual a prática que serve para exclusão e classificação dá lugar à inclusão e mediação tanto dos conhecimentos como dos sujeitos que integram o processo educativo.

Através dos conceitos de Durkheim e Bourdieu, aqui evidenciados como categorias deste estudo acerca da avaliação escolar, torna-se imperativo pensarmos o alcance no contexto educacional de concepções forjadas socialmente e que reverberam na prática avaliativa do professorado de modo intencional, na medida em que servem para a manutenção do sistema sociopolítico instituído. Pensar, nesse sentido, as concepções de exclusão, valoração, classificação que são mantidas e ganham forma nas práticas avaliativas significa pensar e questionar as concepções de educação, de ser humano e de sociedade que se apresentam como um *habitus* entranhado e que se expressam nas representações como “teorias” comuns aos sujeitos.

Dessa maneira, concluímos que, para transformar uma prática avaliativa, torna-se fundamental conhecer como são engendrados os mecanismos que as constituem como representações coletivas e sociais de um grupo, e como produto das relações sociais enquanto *habitus*, partindo da compreensão de que, no exercício da interpretação e reconhecimento do que existe no espaço escolar, possamos caminhar ao encontro da transformação da face classificatória da avaliação e de processos de ensino-aprendizagem que subvertam a pedagogia da exclusão.

Referências

- AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, Itajaí, SC, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888>. Acesso em: 4 abr. 2019.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. São Paulo: Presença, 1985.
- ARON, R. *As etapas do pensamento sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CORCUFF, P. *As novas sociologias: construções da realidade social*. São Paulo: Ed. EDUSC, 2001.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTIL, P. A.; SILVA, T. T. (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ESTEBAN, M. T. Diferença, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010.
- FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.
- FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- G
FREITAS, L. C. de; SORDI, M. R. L. de; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2012.

JODELET, D. La representación social: fenómeno, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. *Psicologia social*. Barcelona: Paidós, 1986.

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

LÜDKE, M. A caminho de uma sociologia da avaliação escolar. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 16, p. 43-50, jul./dez. 1987. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/137.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2019.

MARINHO, P.; LEITE, C.; FERNANDES, P. A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de "testinite". *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 304-334, abr./ago. 2013. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1822/1822.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

MÉNDEZ, J. M. A. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MORETTO, V. P. *Prova um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2005.

OLIVEIRA, M. de. O conceito de representações coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares. *Debates do NER*, Porto Alegre, ano 13, n. 22, p. 67-94, jul./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8136.30352>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/view/30352>. Acesso em: 27 mai. 2019.

ORTIZ, R. *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2019.

SILVA, T. T. da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SORDI, M. R. L.; LÜDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação*, Campinas, SP; Sorocaba, SP, São Paulo, v.

14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2019.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v12i22.3283>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3283>. Acesso em: 10 mai. 2019.