

Caminhos de classificações e avaliações na escola: um estudo sobre as taxonomias professorais sobre o aluno

Paths of classifications and evaluations at school: a study on teacher taxonomies on the student

Caminos de clasificaciones y evaluaciones en la escuela: un estudio sobre las taxonomías docentes sobre el alumno

Vinicius Kapicius Plessim¹

Resumo

O artigo tem como objetivo compreender como as classificações sociais se transformam em classificações escolares através da jurisprudência professoral. Por meio da pesquisa qualitativa, pautada em estudo de campo, foram produzidas oito entrevistas com docentes que atuam na Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, instituição localizada na periferia fluminense, em Duque de Caxias. Procuramos compreender como as avaliações se transformam numa lógica impositiva perpetrada pelo medo e coerção social. Nesta lógica, procuramos identificar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos em testes e provas aplicadas, bem como as principais estratégias suscitadas pelos educadores na premissa de obter melhorias na aprendizagem do aluno e em suas avaliações. A hipótese aventada é que as avaliações operam numa lógica normatizadora para que a cultura escolar possa se reproduzir socialmente e a produção de como a avaliação escolar acarreta num aumento da exclusão, da seleção e da competitividade no interior do estabelecimento de ensino, permitindo maquiagem as desigualdades sociais e econômicas existentes. Também destacamos a importância do professor refletir sobre a sua prática pedagógica na premissa de rever os métodos empregados no processo ensino-aprendizagem.

Palavras – Chave: Aluno; Avaliação; Classificações; Cultura escolar; Professor.

Abstract

The article aims to understand how social classifications are transformed into school classifications through professorial jurisprudence. Through qualitative research, based on field study, eight interviews were produced with teachers who work at the Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, an institution located on the outskirts of Rio de Janeiro, in Duque de Caxias. We seek to understand how evaluations become an imposing logic perpetrated by fear and social coercion. In this logic, we seek to identify the main difficulties presented by students in tests and exams, as well as the main strategies raised by educators on the premise of obtaining improvements in student learning and in their assessments. The hypothesis put forward is that assessments operate within a standardizing logic so that school culture can be socially reproduced and the production of how school assessment leads to an increase in exclusion, selection and competitiveness within the educational establishment, making it possible to cover up inequalities existing social and economic conditions. We also

¹ Universidade de São Paulo – USP. São Paulo/SP, Brasil. E-mail: vinikapicius@yahoo.com.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2236-6025>

highlight the importance of teachers reflecting on their pedagogical practice on the premise of reviewing the methods used in the teaching-learning process.

Keywords – Student; Assessment; Ratings; School culture; Teacher.

Resumen

El artículo pretende comprender cómo las clasificaciones sociales se transforman en clasificaciones escolares a través de la jurisprudencia profesoral. A través de una investigación cualitativa, basada en un estudio de campo, se produjeron ocho entrevistas a profesores que actúan en la Escuela Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, institución ubicada en la periferia de Río de Janeiro, en Duque de Caxias. Buscamos comprender cómo las evaluaciones se convierten en una lógica imponente perpetrada por el miedo y la coerción social. En esta lógica, buscamos identificar las principales dificultades que presentan los estudiantes en las pruebas y exámenes, así como las principales estrategias planteadas por los educadores bajo la premisa de obtener mejoras en el aprendizaje de los estudiantes y en sus evaluaciones. La hipótesis planteada es que las evaluaciones operan dentro de una lógica normalizadora para que la cultura escolar pueda reproducirse socialmente y producir cómo la evaluación escolar conduce a un aumento de la exclusión, la selección y la competitividad dentro del establecimiento educativo, permitiendo encubrir las desigualdades existentes. condiciones sociales y económicas. Resaltamos también la importancia de que los docentes reflexionen sobre su práctica pedagógica bajo la premisa de revisar los métodos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave - Alumno; Evaluación; Calificaciones; Cultura escolar; Maestro.

Introdução

Este artigo tem como objetivo central compreender como as classificações sociais se transformam em classificações escolares, a partir da prática avaliativa docente no estabelecimento de ensino. Por meio de entrevistas realizadas com docentes que atuaram na Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, instituição localizada na periferia fluminense, em Duque de Caxias, trouxemos à tona as reflexões destes profissionais quanto à centralidade das avaliações no processo de ensino e aprendizagem de discentes do Ensino Fundamental II.

Por meio da pesquisa qualitativa, realizada em estudo de campo na escola, foram produzidas oito entrevistas que tiveram em torno de uma hora de duração. Transcorridas durante a pandemia do coronavírus, algumas seções foram gravadas de maneira *online* através da plataforma do *Google Meet* e do *Zoom*. Com o avanço do processo de vacinação pelo país, a escola deixou de ofertar um ensino remoto e adotou o hibridismo como modalidade, o que

propiciou o retorno gradativo dos profissionais da educação. Na escola, as entrevistas aconteceram na sala dos professores, com a utilização de álcool em gel e o uso de máscaras.

O estudo de campo e as entrevistas foram aceitas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) através do Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPPF), aprovando a nossa entrada na instituição em consonância com a direção pedagógica do estabelecimento educacional. Por questões éticas, mantivemos o anonimato dos profissionais entrevistados, cujos nomes originais foram substituídos por pseudônimos.

Acreditamos que a avaliação escolar também se encontra na produção da jurisprudência professoral sobre a sua prática, até porque são operacionalizadas enquanto categorias que versam sobre o desenvolvimento do aluno em suas matérias, cuja lógica é sintetizada na produção da nota bimestral e anual deste discente.

Como o professor percebe e lista as principais dificuldades apresentadas por seus alunos? Quais os mecanismos e estratégias para solucionar os baixos rendimentos em avaliações empregadas em sala de aula? A partir dos discursos produzidos pelos docentes, por meio de diferentes leituras de sua realidade social, procuramos esquematizar tais indagações, no intuito de elucidar para o nosso leitor como as classificações sociais são transformadas em classificações escolares pelos profissionais da educação.

A escola é entendida como um campo social cujos agentes tomam posições e constroem hierarquias assumidas por meio de suas titulações que promovem a distinção social em seu interior: “O espaço social é a realidade primeira e última já que comanda as representações que os agentes sociais podem ter dele” (BOURDIEU, 2011, p. 27).

Primeiramente, este trabalho se justifica por encorajar educadores de nosso país em refletir sobre sua prática profissional formadora na escola. Acreditamos que estes agentes, para além de transmitirem conhecimento aos seus estudantes, constantemente tecem sentidos e significados normativos mediante as suas ações dispostas na instituição.

Este estudo se inspira numa perspectiva bourdieusiana da sociologia da educação em suas reflexões. Apresentamos a escola como o espaço das desigualdades, da promoção dos discursos dominantes e classificatórios, mas também das resistências e resiliências dos agentes que procuram tornar a educação uma prática de liberdade e transformação social dos indivíduos.

É inegável que constantemente o professor constrói em suas práticas e ações na escola um esquema classificatório sobre o aluno. Este constructo quiçá apresentar a categoria da

avaliação nos parâmetros classificatórios docentes. As avaliações para além de representarem uma lógica de médio rendimento e o conhecimento do estudante na matéria lecionada pelo docente, também se torna um instrumento de controle, penalização e exclusão no campo escolar (FOUCAULT, 2014, p. 81).

A Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo avalia seus alunos de forma bimestral (4 bimestres letivos), cujos componentes que estruturam estes aparatos são formados em três componentes: testes, provas e trabalhos desenvolvidos em sala de aula. Existe, uma liberdade ofertada pela direção e coordenação pedagógica para que o professor transforme o teste concebido como “tradicional” num segundo trabalho não seguinte uma semana única avaliativa, desde que não descumpra os prazos de lançamentos de notas. Importante salientar que a média da escola, como de todo o município para que o aluno obtenha resultado satisfatório seja igual ou superior a cinco. As médias inferiores são encaminhadas para recuperação paralela, tendo o docente liberdade por imputar um trabalho para que abone a média insatisfatória, bem como aplicar prova avaliativa para averiguar a absorção do conteúdo ensinado.

Nesta lógica, como estamos diante de um público escolar marcado por dificuldades em sua escolarização seja no Ensino Fundamental I ou II, os instrumentos avaliativos se transformam em esquemas classificatórios para referendar o veredito docente sobre o aluno. É inegável que para estes educadores devido as dificuldades apresentadas em suas matérias desde a entrega das atividades de casa aos trabalhos suscitados para os alunos, a frequência assídua em sala de aula, bem como os problemas desenvolvidos na aprendizagem de sua matéria se transforma num repertório estratégia para se reinventar dentro da carreira para transformar a avaliação num sistema operante que permita este aluno ser avaliado de forma adequada.

Nenhum aluno é avaliado de qualquer forma ou sem nenhuma intencionalidade. Acreditamos que o sistema avaliativo de uma instituição de ensino representa uma lógica de imposição do currículo e da cultura escolar. Ademais, seja através de testes, provas ou trabalhos enquanto esquemas que versam em produzir a nota do aluno, nada escapa dos olhares, das percepções e impressões de seus docentes. Assim, as avaliações também operam numa lógica capaz de privilegiar os alunos de maior capital cultural, econômico e cultural do que aqueles mais desprovidos destes.

Para Pierre Bourdieu (2015, p. 209) o capital cultural consiste na elaboração de uma conduta prévia pelo indivíduo que é interiorizado em seu meio. São esquemas previamente assimilados pelos agentes em seu campo social que permitem a sua identificação e diferenciação social. Neste ínterim produzido pelo Homem se reproduz socialmente estruturando a sua identidade. Não diferente, o capital econômico está vinculado ao cultural, pois as benesses dos bens materiais e financeiros permite a distinção e a diferenciação dos agentes em seu campo, constituem hierarquias estruturadas no campo.

As vozes da periferia ecoam como um grito de resistência e luta neste trabalho. As narrativas docentes permitiram que esse estudo fosse dividido em duas seções. Na primeira, procuramos compreender as principais dificuldades apresentadas pelos alunos nas avaliações impostas na escola e como estas representam a possibilidade do (des) ajustamentos dos corpos rústicos estudantis. Num segundo momento, analisamos as estratégias produzidas por estes professores para enfrentarem as dificuldades em seu cotidiano ao empregarem as avaliações para seus estudantes, ou seja, entender os caminhos que adotam para obter melhores e satisfatórios resultados escolares (FOUCAULT, 2014, p. 82).

Os entrevistados

Grávida aos 18 anos de idade, Sílvia teve que interromper momentaneamente o sonho de ser professora para cuidar de seu filho. Retornou aos estudos universitários aos 40 anos de idade, em faculdade de iniciativa particular, que permitiu a sua aprovação no concurso para o magistério municipal local e na rede estadual de ensino. Atualmente, leciona a disciplina de Língua Espanhol na escola.

Desde muito cedo, Solange necessitou enfrentar a ausência de seus pais em sua trajetória de vida. Coube ao tio, que pertencia ao jogo do bicho, e a tia, que era doméstica, cuidarem e investirem na educação da futura docente. Como normalista, conseguiu entrar na rede privada de ensino, onde teve experiências em escolas no Ensino Fundamental I. Em 1988, se formou no curso de Letras (Português – Francês) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), prestando o primeiro concurso, realizado em Duque de Caxias. No ano de 1997, foi transferida para outra escola, localizada no bairro da Vila São Luís, instituição onde leciona até os dias de hoje, além de auxiliar na administração da biblioteca do colégio.

Débora é filha de pai servidor e mãe do lar. Não foi aprovada no vestibular para o curso de medicina, o que representava o fracasso no sonho de sua família. Por conta deste entrave, seus pais não investiram na educação superior, o que fez com que Débora estudasse em universidade particular e trabalhasse simultaneamente. A carreira no magistério se deu pelo idealismo em ter a possibilidade de equacionar os problemas da educação a partir da transmissão de conhecimento e saberes aos seus estudantes.

O capital econômico privilegiado de sua família, levou Patrícia a cursar três faculdades distintas: letras, pedagogia e psicologia. O pai era arquiteto e a sua mãe formada em administração de empresa e investiram na educação superior de sua filha. Atualmente, leciona a disciplina de Língua Portuguesa no colégio “tal”, somando mais de 37 anos de magistério.

O modelo da mãe professora serviu para Elizabeth também seguir carreira na educação. Desde muito cedo, aos 14 anos, começou a trabalhar para financiar os seus estudos. Ingressou na Pontifícia Universidade Católica (PUC). Contudo, devido os tempos de repressão, censura e autoritarismo da ditadura militar abdicou dos estudos. Mais tarde, ingressou na UERJ, onde concluiu o curso em licenciatura em Artes. Escolheu o município de Caxias para exercer a sua carreira, pois mora do lado da escola. Leciona no período noturno para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), atuando há mais de 27 de anos.

Filha de imigrantes portugueses, cujo pai foi comerciante e a mãe do lar, logo cedo Morgana necessitou enfrentar os preconceitos sociais e culturais estereotipados sofridos por sua família, que entendia que a função da mulher se restringia meramente as atribuições domésticas. Como normalista, lecionou no Colégio de Aplicação (CAP) da UERJ, instituição na qual concluiu a graduação no curso de geografia.

Desde criança, Vanessa sonhava em ser professora. Morava no interior do Rio de Janeiro. Na sua família, as mulheres se tornavam docentes e os homens comerciantes, marcas do discurso conservador da época. O seu pai era funcionário público e devido ao seu capital social e econômico investiu na escolarização de sua família, entretanto, não conseguiu financiar a educação superior de Vanessa. Como resposta, necessitou trabalhar e estudar simultaneamente para garantir a sua formação em faculdade de caráter privado. Leciona por mais de 43 anos a disciplina de Ciências para o Ensino Fundamental II no Aquino.

Nascido em Botafogo, bairro pertencente a Zona Sul carioca, Paulo estudou no Colégio Pedro II, o que permitiu a sua aprovação para o curso de zootecnia da Universidade

Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Devido a longa distância de sua casa para a faculdade e as precárias condições de infraestrutura do campus universitário, Paulo desistiu momentaneamente de sua trajetória na educação superior. A sua mãe estudou até a quarta série e o seu pai era militar concursado do Corpo de Bombeiros. Este último foi modelo e referencial para a constituição de sua carreira. Mais tarde, ingressou na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde cursou licenciatura plena em Educação Física. Leciona por mais de 37 anos a disciplina na escola em que trabalha, sendo responsável por criar os Jogos Estudantis na cidade.

Entre percalços e dificuldades: o (des) ajustamento dos corpos não dóceis nas avaliações

Esta seção tem como objetivo compreender as principais dificuldades que os alunos da escola apresentam nas representações dos entrevistados. Acreditamos que as dificuldades externas (sociais) adentram os muros escolares e impactam diretamente sobre os resultados e rendimentos dos discentes da instituição.

Nas entrevistas desenvolvidas percebemos nos discursos das professoras Morgana, Patrícia e Vanessa a reiteração da heterogeneidade do público escolar. Distintas origens sociais estão associadas a diferentes problemas sociais externados pelos alunos em seus comportamentos no cotidiano institucional.

A cultura produzida pela escola em seu espaço permite a separação e a exclusão dos indivíduos que estruturam hierarquias a partir de percepções assumidas (BOURDIEU, 2015, p. 221). Assim, quanto maior o capital cultural e econômico de seus agentes, maior é a sua chance de sucesso social, bem como a sua distinção no espaço social.

Nas falas das docentes torna-se visível que a posição privilegiada ocupada pelo aluno dentro da escola, está vinculada diretamente ao acompanhamento das famílias frente à sua rotina de estudos e a sua acessibilidade aos bens culturais. Logo, a estrutura familiar se transforma numa ponte balizadora para que o aluno possa dispor de seus capitais culturais e econômicos, bem como ocupar posições específicas dentro da hierarquia escolar.

Conforme salientaram as docentes, a sala de aula se torna o espaço da diferença e da desigualdade, pois os discentes que possuem um capital cultural e econômico inferior aos demais, são justamente aqueles que apresentam maiores dificuldades em suas avaliações, bem como enfrentam dificuldades sociais, como problemas atrelados aos vícios (alcoolismo,

drogas), ao abandono de suas famílias em relação ao acompanhamento e assiduidade nos estudos (ausência de pai e mãe), problemas cognitivos e psíquicos que afetam os rendimentos nas atividades avaliativas desenvolvidas dentro da escola:

(...) a gente tem uma clientela muito heterogênea em Caxias, já que a gente está falando do Aquino que tem um determinado conhecimento de mundo, que tem acesso à internet tem acesso às comunicações de maneira geral, TV, tem acesso a família e a gente tem alunos que (...). E isso se mostrava na prova, alunos que tinham uma vivência de violência em casa, outros alunos que tinham problemas de drogas, enfim uma gama. Inclusive alunos que tinham problemas psicológicos, porque a gente tem muitos alunos a esse nível (Professora Morgana).

Então isso é razoável. É regular, tem aqueles alunos que se destacam mais, tem alunos que se destacam menos, é onde eu falo nossa sala de aula é uma mistura, e tem a família, o pai ou a mãe que acompanha e tem aqueles que estão soltos que tem avó, a avó é uma senhora de idade com adolescentes vai ser difícil de controlar (Professora Patrícia).

(...) se você for fazer pesquisa de estudo são aqueles abandonados, são exatamente aqueles que estão repetindo e que a mãe não sabe nem a série que está. Quando chega na escola, se perguntar a série do seu filho ou o ano de escolaridade, ela não sabe, dia de reunião ela não sabe (Professora Vanessa).

A avaliação é um processo sistêmico de exercício contínuo na vida do Homem, apresenta diferentes significações e propósitos, seja por parte daqueles que avaliam como daqueles que são avaliados. O processo de avaliação consiste numa prática social e escolar, transformando-se num instrumento de legitimação do poder sobre aqueles que tomam posições assumidas dentro do campo social. O professor constrói um corpo de ações representativas elementares que permite compreender o resultado do processo de aprendizagem do aluno por meio de um esquema classificatório avaliativo (CATANI, GALLEGGO, 2009, p. 19).

Perrenoud (1999) destaca que o surgimento da avaliação está atrelado a ascensão dos colégios no século XVII e se configura num instrumento social no século XIX, por meio do “ensino de massa” e da obrigatoriedade escolar. Neste sentido, o processo avaliativo se torna um esquema classificatório por parte do professorado, onde o discente se encontra no centro das atenções, apreciações e percepções do educador.

Enquanto um esquema que emana das tomadas de decisões do professor, a avaliação tem a possibilidade de medir o aprendizado do estudante e o seu rendimento, contudo para o

aluno representa ainda a possibilidade de obter o êxito ou insucesso na reprodução do currículo ensinado em sala de aula:

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 privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros (PERRENOUD, 1999, p. 9).

Luckesi (2005) defende a possibilidade de ajuizamento existente na prática avaliativa, pois consiste num conjunto de leituras realizadas pelos docentes durante o aprendizado do aluno: “(...) estipula que a avaliação é julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (2005, p. 33).

De acordo com Vanessa, a responsabilização pelos baixos rendimentos avaliativos em sala de aula, está justamente interligado com a heterogeneidade da turma que frequenta a instituição. Em seu discurso, culpabiliza a diferenciação existente nas turmas conforme a disposição de cada capital existente no aluno, logo, gostos, aptidões e interesses são diferenciados e se tornam uma marca de identificação do aluno com a matéria e o professor que a leciona: *“Tem um grupo que participa ativamente, tem um grupo médio e tem aqueles no CTI, que você trabalha, batalha o ano inteiro para ver se ele consegue um cinco, para ver se na recuperação final ele consegue passar de ano”* (Professora Vanessa).

A recuperação é uma penalização para o aluno pelas faltas cometidas no ano. Michel Foucault (2014) procurou compreender o poder disciplinador produzido pelas instituições, bem como estas exercem o controle e a coerção dos corpos na premissa de se reproduzir. Ao impor a recuperação percebemos uma medida normatizada e sancionadora capaz de tentar fazer com que o aluno corrija seus erros e não os venha repetir. Esta lógica consiste em “(...) fazer da punição e da repressão das ilegalidades uma função regular, coextensiva à sociedade; não punir menos, mas punir melhor” (FOUCAULT, 2014, p. 81).

Para FOUCAULT (2014) o adestramento dos corpos tem a lógica impositivo do poder disciplinador na intenção de controlar para que possa se apropriar dos corpos da melhor maneira. Assim os comportamentos são estereotipados a coagidos em face de uma cultura dominante que opera sob um tripé: “(...) olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (2014, p. 167).

Por sua vez, a docente Elizabeth afirma que as dificuldades de seus alunos na disciplina de Artes estavam relacionadas às questões do trabalho, uma vez que por lecionar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) o perfil do seu alunado era justamente de trabalhadores(as) que enxergavam no curso noturno a possibilidade de qualificar a sua escolarização, tendo em vista, que durante o dia se encontram nos trabalhos. É sabido que o cansaço físico e o esgotamento psicológico repercutem de modo negativo no processo ensino-aprendizagem:

Material, porque eu tinha que levar tudo. O município não fornecia e eles também não tinham condições financeiras para poder levar. E até porque eu trabalhava a noite, muita das vezes eles vinham do trabalho, não tinha como fazer. Então eu tinha uma maneira para todos (Professora Elizabeth).

Na fala acima da professora, percebemos a sua crítica contra a precarização das condições de trabalho no município. A negligência das autoridades competentes impede uma educação pública de qualidade para todos e incide diretamente em baixos rendimentos escolares dos alunos. O ofício docente, conforme enfatizou a professora Elizabeth, é um trabalho de ajustamento e adequação frente as condições materiais e simbólicas para o desempenho de suas atividades.

Por meio das avaliações o comportamento é regulado, as diferentes formas de trabalho são impostas e se constroem fronteiras delimitadoras nas relações produzidas entre o aluno e o professor. Conforme defendeu Perrenoud (1999, p. 11), o processo avaliativo representa o controle das socializações tecidas entre a escola e a família, pois o ato de avaliar não é um campo neutro e monolítico, mas complexo e dinâmico por meio de critérios que são revelados pelos agentes envolvidos.

A avaliação possibilita mascarar as diferenças socioeconômicas existentes dentro da escola, pois a uniformidade de testes e prova não se traduz com as distintas notas recebidas pelos discentes: “Em todos os casos, a avaliação é um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação dos escolares. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 13). O ato de avaliar regula de maneira sistêmica os corpos e legitima as desigualdades existentes no interior da escola.

Nas avaliações, as dificuldades de interpretação e leitura das questões são expostas pelos docentes. Para Vanessa e Silvia, os seus alunos não conseguem externar nas atividades

solicitadas o conteúdo ensinado em sala de aula. As provas se transformam numa realidade diferente da qual o aluno está inserido e acostumado a se relacionar, uma vez que, o professor desconhece as dificuldades perpassadas por seus alunos nos lares, ou seja, no extramuros da instituição que impactam diretamente sobre o seu rendimento.

De acordo com as professoras, as dificuldades de escrita estão diretamente relacionadas aos problemas do aluno de se expressar a partir de suas linguagens nas provas. Estes alunos em diversas situações chegam ao Ensino Fundamental II marcados por uma defasagem de conteúdo no que tange ao Ensino Fundamental I, logo, não conseguem expor nas avaliações o que o seu docente lhe ensina na sala de aula, pois carece de prática de leitura (em diversas ocasiões não sabem ler), conforme demarcaram as profissionais da educação:

A própria construção do significado daquilo que eles gostariam de falar, eu percebo, eu sei o que eles querem falar, porque a gente tanto lê, a gente sabe aquilo que ele gostaria de dizer, mas ele não consegue verbalizar isso, ele não consegue transformar aquilo num discurso (Professora Silvia).

A base, a interpretação, não consegue interpretar, nem ler e interpretar, e em Ciências como em qualquer outra disciplina se o aluno não souber ler, interpretar, entender aquilo ali é difícil (Professora Vanessa).

Esta defasagem de conteúdo é percebida, sobretudo, nas dificuldades existentes nos alunos em interpretar os textos trazidos por seus docentes, compreenderem a linguagem transmitida pelos livros escolares, executar as tarefas solicitadas em casa, bem como ainda não conseguirem desenvolver as operações fundamentais da matemática que são base para o conteúdo ensinado no ano letivo.

O ato de avaliar permite a reprodução do modelo esquematizado e operacionalizado pelo professor como forma de normatizar a conduta de seu alunado, buscando promover resultados melhores e satisfatórios, permitindo uma aprendizagem qualificada (LUCKESI, 2005, p. 34). A avaliação permite a construção de classificações, assim como são construídas hierarquias dentro da escola, o que leva a exclusão daqueles vistos como incapazes de absorver o conteúdo ensinado.

Se, de um lado, a avaliação é vista como capaz de suscitar a transformação e a liberdade do aluno, por outro a sua aplicabilidade está relacionada as distintas imposições autoritárias na premissa de regular e adestrar os comportamentos dos discentes:

De instrumento de diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina aos alunos pelo medo. De instrumento de libertação, passa a assumir o papel de espada ameaçadora

que pode descer a qualquer hora sobre a cabeça daqueles que ferirem possíveis ditames da ordem escolar (LUCKESI, 2005, p. 40).

Os alunos desprovidos de capitais culturais e econômicos, quando comparados com aqueles mais ajustados aos discursos oficiais e dominantes da instituição, são penalizados e culpabilizados, pois se não entregam as tarefas no dia solicitado pelos educadores não merecem receber a mesma nota daqueles que respeitaram os prazos estabelecidos:

Entrega uma atividade, um trabalho que é pesquisar sobre substantivo, entregar dia tal, o trabalho vale 2 pontos, no dia tal quem entregou ganhou dois pontos e aquele que não entregou vou dar um prazo maior, mas não vai valer dois pontos. Vai valer menos, porque não é justo com aquele que correu atrás e entregou no dia, e o outro vai valer a mesma coisa que aquele que entregou depois? (Professora Patrícia).

O terror, o medo e o autoritarismo impositivo se transformam nas marcas classificatórias das avaliações desta experiência escolar. A violência simbólica é reproduzida pela coação e coerção do estudante ao adentrar os muros deste estabelecimento educativo. O aluno que já vivencia problemas sensíveis em sua casa se depara com esta expressão de violência no seu cotidiano de estudos, que vai desde as avaliações físicas ao olhar de seus professores, afinal, nada foge das apreciação dos profissionais da educação.

De acordo com a docente Morgana, empregar provas com consultas aos materiais acaba por maquiagem os resultados e os problemas reais de aprendizagem dos estudantes, pois essa modalidade avaliativa camufla as dificuldades e deficiências dos estudantes. O aluno que meramente reproduz o esquema de “copia e cola” as respostas de seu livro ou caderno é justamente aquele que possui dificuldades maiores e menores resultados satisfatórios quando a professora emprega uma avaliação sem consulta aos apontamentos anotados: “(...) *eu nunca gostei de dar prova com consulta em livro, porque eu sempre achei que o aluno sempre recortava as respostas do livro e colocava na prova*” (Professora Morgana).

Entende-se ainda que ao impor um esquema avaliativo este estudante que produz em seu interior as respostas cabíveis tende a aceitar sem questionar as vontades de seus mestres. A avaliação se torna uma forma de correção das condutas vistas como inaceitáveis no interior do estabelecimento de ensino, segundo defendeu Michel Foucault: “De modo que o efeito corretivo que dela se espera apenas de uma maneira acessória passa pela expiação e pelo arrependimento; é diretamente obtido pela mecânica de um castigo (2014, p. 177).

Ao analisar o sistema panóptico sob as influências de Jeremy Bentham, Michel Foucault destacou que: “A inspeção funciona constantemente. O olhar está alerta em toda

parte” (2014, p. 190). Assim, seja na vigilância bem como na punição nada foge dos esquemas avaliativos impostos pelos professores, pois operam na estrutura social e cultural da escola como dispositivos capazes de selecionar os mais aptos e excluir aqueles que não aceitam a dinâmica funcional do sistema de ensino.

Diferentemente de outros docentes, Morgana, ao longo de sua entrevista, atentou que ao produzir provas discursivas se preocupava com as origens sociais de seus alunos, bem como procurava atentamente buscar sanar os problemas de suas turmas, logo, procurava trazer os problemas do cotidiano, da realidade existente na vida urbana e no lar para reflexões dentro de sua sala de aula. Para a educadora, este modelo avaliativo permitia enxergar de forma mais evidente as dificuldades dos estudantes. Todavia, há um problema no discurso produzido pela educadora, uma vez que os baixos resultados escolares corresponderiam às dificuldades sociais e externas enfrentadas pelos alunos:

E eu tinha uma coisa, eu dava muita prova assim, porque em Caxias a gente tem uma clientela com muito problema de estudo, de acompanhamento em casa, de alunos que trabalham. Então, aquelas turmas que eram alunos mais velhos, que eu sabia que eles tinham uma dificuldade muito grande pra prendê-los na hora da explicação, a minha prova era quase que imediata (Professora Morgana).

Ademais, para Morgana as provas objetivas não correspondem a realidade social do aluno. Para a educadora, provas de caráter meramente de “marcar X” impedem que o estudante exponha os seus posicionamentos argumentativos, reflexivos sobre a temática abordada nas perguntas. De acordo com Solange, o problema dos alunos está na compreensão do enunciado, algo θ básico na matéria de Língua Portuguesa, e na reprodução dos conteúdos curriculares ensinados em sala de aula pelos estudantes nas atividades avaliativas.

O discente está no olhar apreciativo e avaliador do professor, seja nos dias normais de aula ou naqueles que especificamente são destinados para realizar os testes e provas. O aluno não é valorizado pelo que ele é, mas sim por aquilo que ele faz ou deixa de fazer. Logo, ao corrigir as avaliações, o docente faz um esforço para buscar apreender o que está nas entrelinhas, o que o estudante quis dizer, já que não consegue transmitir de maneira clara, coerente, fundamentada, lógica. Tenta, de todas as formas, considerar o máximo possível do que o aluno conseguiu fazer para, assim, poder avaliá-lo:

Se ele demonstra que aprendeu alguns conteúdos básicos que eu acho básico, por exemplo, se eu estou trabalhando com uma sétima série, que hoje em dia é oitavo ano, ele pelo menos tem que saber o ditado, separar isso, ter noção de sintaxe, eu acho que se não tiver essas dimensões básicas, saber as

orações e os períodos não têm como aprovar este aluno (Professora Solange).

Para Morgana, as dificuldades de seus alunos nas avaliações empregadas formam um tripé norteador na disciplina de Língua Portuguesa: “A escrita, a leitura e a interpretação”. Estes são os principais expoentes de problemas apresentados nas temáticas ensinadas em sua turma. Na sua exposição, trouxe à tona as lembranças das relações produzidas na instituição com a família dos seus alunos e as atividades solicitadas nas avaliações:

Engraçado, me lembrei agora de uma mãe que virou para mim um pouco tempo, eu até vim agora para o presente para você entender o que eu quero falar; uma mãe virou para mim e falou: É engraçado, eu estive vendo o projeto para eu fazer o trabalho, ela falou que o legal é que você não põe, por exemplo, tem um texto lá, eles não vão achar assim, não é aquele trabalho mapeado, porque eu não entendo um professor que trabalha mapeado, é ele ler, sintetizar aquilo que ele leu (Professora Solange).

De acordo com as falas acima, constatamos claramente que em muitas situações pelo fato de o aluno não conseguir desenvolver o conteúdo ensinado por seus professores e cumprir os prazos de entrega que seus educadores estabelecem, compete na figura da família o desenvolvimento dos trabalhos solicitados. Assim, constatamos que por mais que a escola chegue até o lar deste estudante, ela não consegue ser uma ponte satisfatória para a escolarização qualificada do aluno.

A disciplina de Educação Física é caracterizada pela sua praticidade no espaço escolar, contudo, com o advento tecnológico (uso do celular) as relações dentro do ambiente destinado as atividades desta matéria se tornaram virtuais ao invés de reais, pois por mais que este aluno compareça a escola, ele opta por estar no celular quando o educador emprega uma atividade avaliativa no seu trabalho: *“Então o aluno começa a buscar mais em termos de jogos em celular e ele vai abandonando essa possibilidade de participar, ele não descobre que aquele momento ali é muito mais rico, porque ele não está convivendo”* (Professor Paulo).

Para Goodson (2007, p. 244), as disciplinas escolares não são definidas e ajustadas no tempo e no espaço enquanto ações desinteressadas, mas se transformam num cabedal relacional de poder entre os indivíduos. Até porque, através da interação dos grupos sociais as ações dispostas no ambiente escolar são legitimadas, assim quanto maior e mais influente for este grupo, maior a sua persuasão sobre o conhecimento escolar.

As disciplinas escolares não são passivas e neutras, conforme destacou Goodson (2007), que denuncia a capacidade de promover a exclusão, a seleção e a competição no jogo

escolar. Na verdade, as disciplinas produzem hierarquias impostas dentro do campo social: “Posteriormente, as disciplinas escolares tornam-se não apenas ‘aceitas’, ‘estabelecidas’, ‘tradicionais’, ‘inevitáveis’, mas também, na sua forma acadêmica, mecanismos excludentes” (GOODSON, 2007, p. 245).

Nesta lógica diante da vigilância docente os corpos e comportamentos são controlados, pois através de seu ofício a sanção normalizadora consiste na formação de “micropenalidades” que visam coagir a indisciplina no espaço social da escola:

Na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 2014, p. 175).

Assim a disciplina se transforma na ordem diretiva da instituição de ensino por meio da imputação de exames avaliativos que configuram a necessidade de avaliar para penalizar e medir o conhecimento do estudante. Diferentemente da imposição dos castigos físicos, conforme defendeu FOUCAULT (2014, p. 177): “(...) castigar é exercitar”, ou seja, impor avaliações que não se encontram inseridas na realidade social em que o estudante se encontra inserido, com uma linguagem distante dissociada do seu contexto.

“Professor, você procura equacionar os problemas dos seus alunos ou os aceita conivamente?” Dilemas e possibilidades de enfrentamento dos rendimentos escolares

Iniciamos nossa análise e reflexão apresentando as principais dificuldades nas avaliações listadas pelas falas dos(as) professores(as) entrevistados(as). Durante nosso encontro também procuramos perceber quais estratégias adotavam para enfrentar os baixos rendimentos escolares em suas avaliações, ou se meramente aceitavam este quadro alarmante resultante da defasagem de suas turmas.

A professora Débora reafirmou em sua entrevista que o caminho que procura construir com os alunos é o diálogo e a conversa, para que tenham comprometimento e responsabilidade com as atividades avaliativas. No entanto, este processo transcorre sobre a via da intimidação e a imposição de seu discurso dominante sobre o alunado:

Eu tento conversar, chamar a atenção deles, eu falo como é importante que eles tenham compromisso, responsabilidade, e que façam, porque por mais que a gente queira ajudar, se eles não fizerem a gente não pode fazer muita coisa. Responsabilidade acima de tudo, compromisso acima de tudo. Então

eu fico conversando, mas você conversando, e em casa é assim muito livre, fica complicado (Professora Débora).

Já o professor Paulo destaca que caminho norteador escolhido para enfrentar as dificuldades nas avaliações está nele próprio, em refletir sobre a sua didática e a sua metodologia de ensino. Contudo, ele frisa que não realiza esta tarefa de maneira solitária. Convida seus alunos, de maneira democrática, para escutá-los, discutindo quais caminhos podem ser adotados como forma de estimulá-los a terem rendimentos satisfatórios nas atividades avaliativas: *“Apresentando os prós e os contras, abrindo discussão para que eles começassem a refletir sobre as próprias atitudes deles, não pura e simplesmente aqui, mas o cotidiano deles”* (Professor Paulo).

Dominique Julia (2001) entende que a cultura escolar procura desenvolver competências que permitam a sua reprodução social. Desta maneira, orienta a conduta dos indivíduos, cria estereótipos a serem seguidos, bem como inculca valores e comportamentos estabelecidos sob uma lógica dominante. Não diferente, Tardif e Lessard (2014) denunciam o caráter impositivo da cultura escolar, que ao regular, controlar e coagir os corpos, mantém no espaço da escola aqueles que aceitam os seus discursos oficiais e exclui aqueles que representam uma ameaça para a instituição.

A falta de atenção dos alunos em dias de avaliação foi um dos problemas salientados pela docente Morgana, o que acarreta a dificuldade de concentração do estudante nas explicações em sala de aula, colocando o conhecimento em prática nos testes e provas aplicadas. Como o perfil de seus alunos é de trabalhadores(as), a docente adota a estratégia de dividir o tempo da aula em três momentos, conforme o seu planejamento de ensino: 1) explica a matéria 2) tira possíveis dúvidas e, na mesma semana, 3) aplica a prova na intenção de facilitar a assimilação dos conceitos ensinados:

Eu geralmente numa semana que eram três aulas, em duas aulas explicava, dava o conteúdo, tirava as dúvidas, na outra já era uma avaliação daquele conteúdo, para ver o que pegou, sempre numa forma subjetiva, nunca aquelas perguntas de múltipla escolha, nunca gostei (Professora Morgana).

Um das tarefas essenciais dos(as) docentes se transforma em procurar equacionar os problemas percebidos e/ou constatados nas avaliações realizadas pelos alunos. Dentre as professoras, Morgana salienta que procura adequar a sua linguagem para transmitir de maneira mais clara possível os conteúdos ensinados para seus alunos. Logo, seja pelo olhar como pela fala, o aluno estava constantemente condicionado a jurisprudência professoral:

(...) eu acho que eu sempre falei com os meus colegas de Aquino, que um professor primário dá aula em qualquer nível de ensino, porque como ele

alfabetiza que é uma coisa muito difícil, ele consegue descer o nível como a gente fala, para que a gente consiga chegar ao aluno. Eu acho que essa facilidade eu tinha, de repente conversar com as minhas turmas, contando *casos que de repente era muito comum na vida deles* (Professora Morgana).

Por ter atuado na educação primária, esta condição levava o professor a adequar o seu *habitus* frente a diferentes leituras da realidade social, ou seja, a escola é pensada e retratada como um mundo social, cujos agentes constituem hierarquias e assumem posições destacadas. De modo que neste campo social, os seus profissionais exercem, na prática, uma ação de socialização com os diferentes indivíduos que se encontram em seu interior.

Pierre Bourdieu (1989, p. 61) entende que o *habitus* se torna um instrumento de disposições incorporadas pelos agentes em seu campo social de atuação. Assim, as características e as posições assumidas estruturam diferentes leituras realizadas por estes indivíduos em sua realidade social, o que configura uma razão prática operacionalizada pelo senso prático e crítico reflexivo no meio.

A fala da docente Morgana se contrapõe a dos outros docentes existentes na escola. Para a educadora, o título demarca uma distinção social do docente naquele espaço físico e simbólico. Neste caso, quanto maior fosse a titulação do docente, menor é a possibilidade dele enxergar e se preocupar com as origens sociais dos estudantes. Logo, o uso do título em sala de aula em períodos avaliativos se caracteriza como uma forma reprodutora da violência simbólica no espaço escolar, uma vez que esta ocorre de forma invisível sobre a convivência de seus agentes, que aceitam esta imposição coercitiva:

Que de repente eu tenho muitos colegas no Aquino, que muito professor é doutor, que muito professor que dá aula na universidade, a gente ali tem uma gama de professores que tem uma formação muito boa, mas que eles não conseguem não por culpa deles, mas que não conseguem, a experiência deles, vivência, foi num mundo diferente (Professora Morgana).

Para Elizabeth, a maneira de solucionar os baixos rendimentos em suas avaliações estava justamente em tornar este momento a realização da junção entre teoria e prática de ensino: *“Um colega pode ajudar o outro sim, você tem dificuldade, o outro que pegou mais, a gente trabalhava muito no fazer, uma coisa mais prática, eu pegava teoria e jogava na prática”* (Professora Elizabeth).

A precarização da alfabetização recebida é denunciada pela professora Vanessa. Para ela, os baixos rendimentos nas avaliações não são apenas condicionados por fatores atrelados aos problemas externos e familiares dos alunos, mas também por condicionantes de natureza

escolar. Para a educadora, o aluno que adentra os muros escolares com a alfabetização e o letramento comprometidos é percebido como incapaz de compreender os conteúdos ensinados pelos docentes no estabelecimento de ensino:

Agora você me fez uma boa pergunta. Porque isso é uma questão da alfabetização. Não só da alfabetização, mas da leitura, eu acho que o aluno que ler; é o aluno que mais vai ter facilidade de interpretar, e essa prática de leitura tem que ser trabalhada, em todas as disciplinas, e eu não estou só falando da disciplina de português. Eles não têm acesso a leitura, eles não foram ensinados, não foram despertados o gosto pela leitura (Professora Vanessa).

Para Bourdieu e Saint-Martin, o *hêxis* corporal consiste num “conjunto de propriedades associadas ao uso do corpo em que se exterioriza a posição de classe de uma pessoa” (BOURDIEU, SAINT-MARTIN, 2015, p. 213). Nesta lógica, através das propriedades específicas e gerais do grupo social da qual pertence, o docente necessita externar para seus alunos a características interiorizadas em seu meio para que possam construir caminhos plausíveis e melhorar os rendimentos nas avaliações aplicadas.

O caráter revisional das ações e condutas que levam aos baixos rendimentos dos estudantes em suas avaliações estiveram presentes nos discursos das docentes Solange e Patrícia. O corpo fala das dificuldades que sofre e padece:

(...) se eu visse um aluno que teve dificuldades naquele texto, ou naquele ponto da gramática, é voltar, repensar, falar. Eu fico com muitas chances de eles falarem na sala de aula, pelo contrário, eu nunca gostei da sala de aula que eles ficassem mudos, mas também né falando sobre o trabalho e não sobre outras coisas, é voltar, é você repensar o porquê aquele ponto não deu certo, porque eu dei um texto numa avaliação e porque quase ninguém conseguiu acertar quase nada, alguma coisa do meu trabalho foi falho (Professora Solange).

Com exercícios de revisão, cobrando muito no pé deles. Aí eu falo assim: Vamos lá, olha lá, aí eles falam a senhora pega muito no nosso pé (Professora Patrícia).

Para Azanha (1991, p. 67), a cultura escolar possui um caráter específico e autônomo produzido pelos agentes sociais na história e no tempo. Nesta premissa, compete ao caráter seletivo da escola coadunar todos aqueles que aceitam as suas regras de funcionamento e interiorizam as suas propriedades específicas.

Conforme defendeu Azanha (1991), a escola, enquanto instituição de uma cultura dominante, tem a função de se interpor a esfera privada do lar e o mundo. Todavia, não se

deve misturar estas realidades sociais opostas. A escola e o seu cotidiano produzem sentidos e significados pelas práticas desenvolvidas em seu interior:

Não se trata, simplesmente, de caracterizar os protagonistas que atuam no espaço escolar e relacioná-los a condições sociais, políticas e econômicas, procedimento que poderia sugerir relações de causa e efeito que, muitas vezes, implicam pressupostos obscuros e simplistas (AZANHA, 1991, p. 66-678).

O cotidiano é entendido por Michel de Certeau como “(...) aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente” (CERTEAU, 2013, p. 31). Assim, este espaço físico, mas também simbólico, produz um conjunto de estruturantes estruturados em seu meio, marcado por tensões e negociações entre os agentes envolvidos.

O discente necessita perceber os erros cometidos nas avaliações aplicadas por seus professores. Para Patrícia, o aluno não é o único culpado deste processo sistêmico estrutural, pois por mais que não desenvolva as respostas previstas em testes e provas, na concepção da educadora:

Voltando na avaliação, não adianta, eu sempre acreditei que quando eu entregava a avaliação para o aluno e não dizer para ele onde ele errou, ele mesmo vai vendo onde errou. Isso dá trabalho tá. Por isso essa exaustão, o da gente querer fazer o melhor, o aluno a gente não pode deixar para lá, ser o aluno não fez uma boa prova, a gente tem que continuar tentando (Professora Solange).

Para a docente Silvia o problema das dificuldades de seus estudantes está justamente na forma como que o ensino precarizado e sucateado chega até eles, o que ocasiona a redução do currículo ensinado em apenas um ano (na rede municipal de Duque de Caxias, ensino de espanhol é ofertado apenas no nono ano) o que deveria se aprender ao longo de todo Ensino Fundamental II:

Porque são muitas questões objetivas e aquelas que são mais subjetivas eu deixo que o aluno responda em português, que eu sei que ele não tem ainda, principalmente o espanhol para eles no nono ano. Ele não é como deveria ser, como você teve uma determinação numa época do MEC, que deveria ser em todas as séries do ensino fundamental, aqui em Caxias ele começou pelo nono ano dizendo que futuramente ele iria colocar em todos os anos, tem 15 anos não aconteceu ainda (Professora Silvia).

A realidade social do próprio aluno se transforma num instrumento para que o educador consiga equacionar as dificuldades desenvolvidas nas avaliações. Conforme destacou o docente Paulo, compete ao profissional da educação trazer exemplos para o espaço

escolar na premissa de suscitar a reflexão do estudante quanto ao seu modo de vida, gostos, hábitos e aptidões percebidos na jurisprudência professoral como inadequados e desordeiros às regras do jogo escolar.

Considerações Finais

O estudo permitiu constatar que as classificações sociais são transformadas em classificações escolares dentro da instituição de ensino. O aluno, objeto (ao mesmo tempo sujeito) central do trabalho docente, é um ser social complexo e carrega consigo todos os outros problemas e questões vividos e sentidos nos demais espaços sociais frequentados, que se materializam, reflexivamente, em suas ações, relações, atitudes e comportamentos escolares. Assim, a escola se transforma no espaço em que este discente externa os problemas vivenciados em seu cotidiano.

Este aluno externa as marcas da rebeldia, das violências sofridas através de seu corpo, que se transforma num instrumento de uma linguagem perpassada pelas estruturas estruturadas do campo social. O abandono da família no acompanhamento dos estudos do aluno faz com que a escola não seja uma extensão para o lar do aluno, pois as atividades solicitadas pelo corpo docente não voltam respondidas e as dúvidas retiradas.

No discurso produzido pelos docentes, a avaliação se transforma numa ferramenta de controle e coação social, inculcada a partir do medo do aluno ser penalizado, seja com a nota baixa ou a repetência no fim do aluno.

Na percepção dos(as) docentes da escola, o aluno que chega de outra instituição de ensino recebeu um conteúdo defasado e precarizado, eximindo as suas responsabilidades no fracasso do estudante. Nas falas dos professores, a responsabilidade pelas dificuldades no aprendizado do aluno está nos professores passados, vistos como aqueles que não conseguem atender aos anseios de seus alunos. A família e o aluno também são responsabilizados e culpabilizados pelos insucessos nas atividades avaliativas.

O professor necessita tecer estratégias para que o aluno obtenha resultados satisfatórios. Deste modo, seja através do tom de ameaça sobre as sanções futuras que pode receber, seja através do diálogo e da moralização dos comportamentos, a instituição precisa criar um repertório que sirva como um estimulante para o aluno.

Atividades para casa, folhas de exercícios, revisão de conteúdo, utilização das ferramentas tecnológicas se transformam em estratégias desenvolvidas pelos professores. E suas falas também denunciam a precarização de seu trabalho, que muitas das vezes carece de recursos materiais para poder ministrar as suas aulas.

Este trabalho ainda mostrou que ao invés de promover a liberdade e a transformação social dos alunos, as avaliações legitimam as desigualdades socioeconômicas existentes na escola através da distinção social. As classificações criam critérios estabelecidos para a produção da nota do aluno, que não escapa do julgamento professoral, de suas apreciações e percepções no campo.

Referências

AZANHA, José Mario Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. In: **Revista da USP**, São Paulo, n.8, p. 65 – 69., dez. /fev. 1991.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Bertrand Brasil S. A. Rio de Janeiro, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P.; SAINT – MARTIN, M. “As categorias do juízo professoral”. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo. **Perspectiva**, 2015.

CATANI, Denice. Barbara; GALLEGO, Rita de Cássia. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio / ago. 2007.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de história da educação**. Janeiro/ junho, 2001, nº1, p.9-43.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação entre duas lógicas. In: PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, p. 9-23.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Recebido: abril/2024.

Publicado: setembro/2024.