UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ENTRE *EXCLUÍDOS* E *HERDEIROS*: REPRESENTAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGENS DE ESTUDANTES E PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA

JOÃO CARVALHO DIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência para obtenção do título de Mestre

Orientadora:
Profª Drª Katiene Nogueira da Silva

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

De Dias, João Carvalho
Entre excluídos e herdeiros: Representações sobre avaliação, ensino e aprendizagens de estudantes e professores de uma escola pública paulista / João Carvalho Dias; orientadora Katiene Nogueira da Silva. -- São Paulo, 2020.
118 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Capital Cultural. 2. Pierre Bourdieu. 3. Avaliação das Aprendizagens. 4. Representações. I. Silva, Katiene Nogueira da, orient. II. Título.

Para o meu irmão Pedro (in memorian)

RESUMO

Desde a metade do século XIX, as instituições escolares do mundo todo assumiram um processo de expansão, consolidando, dessa forma, a chamada escola de massas. Há, seguramente, um discurso comum de que a educação tem um papel fundamental na vida dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e democrática. O sociólogo francês Pierre Bourdieu desenvolveu análises sobre como a escola opera em seu interior, buscando compreender os mecanismos que a instituição escolar utiliza para que a promessa de ascensão - a partir do esforço próprio e da inteligência - não se universalize. O argumento central que norteia a percepção de Bourdieu acerca das dificuldades de algumas crianças em avançar na carreira escolar se apresenta na ideia de capital cultural. A posse de capital cultural reconhecido pela escola favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. Este trabalho buscou compreender as relações entre avaliação, ensino e aprendizagens, no âmbito do ensino médio de uma escola pública estadual de São Paulo, levando em consideração as representações de alunos e professores à luz das produções de Pierre Bourdieu. Para isso, a investigação se valeu de diferentes fontes de pesquisa: observações em salas de aula, questionários e entrevistas. Os estudantes foram agrupados de acordo com seus sucessos ou fracassos em suas trajetórias escolares e as informações sobre o capital cultural, e as representações sobre avaliação, ensino e aprendizagens – obtidas através dos questionários e entrevistas - foram relacionadas. As análises possibilitaram perceber que os alunos que possuem capital cultural mais próximo daquele que a instituição escolar considera legítimo possuíam maior compreensão sobre os critérios de avaliação realizada por seus professores, maior entendimento sobre os objetivos e a organização dos planos de ensino dos docentes, e concepções acerca do processo avaliativo que abrangem outras dimensões que superam as provas respondidas ao fim de um tratamento pedagógico, por exemplo. Essas percepções se refletem em seus resultados e nas formas de agir e pensar acerca dos processos avaliativos. Esse modo de reprodução cultural e social operado pela escola a partir da exigência de um capital prévio reflete diretamente nos processos de aprendizagens dos estudantes e nas apreciações dos professores e são observadas, com clareza, nos discursos distintos dos alunos entrevistados. Para Bourdieu, a escola assume assim práticas de exclusão revestidas de um caráter brando, isto é, são imperceptíveis, graduais e sutís, tanto para aqueles que as exercem quanto para aqueles que são suas vítimas. Ainda que a pesquisa não apresente os verdadeiros *Herdeiros* retratados por Bourdieu em suas produções e anunciados no título deste trabalho, há aqui a intencionalidade de demonstrar como o imaginário e a crença na conquista da herança cultural que permitiria uma ascensão social a partir da "escola democrática" pelas classes mais desfavorecidas tornam-se, ao final do processo de escolarização, um engodo e uma decepção.

Palavras-chave: Capital Cultural; Pierre Bourdieu; Avaliação das Aprendizagens; Representações.

ABSTRACT

Since the middle of the 19th century, school institutions around the world have taken on an expansion process, thus consolidating the so-called mass school. There is certainly a common discourse that education has a fundamental role in the lives of individuals and in the construction of a more just and democratic society. Pierre Bourdieu, a French sociologist, developed analysis of how the school operates in its interior, seeking to understand the mechanisms that the school institution uses so that the promise of ascension - from its own effort and intelligence - does not become universal. The central argument that guides Bourdieu's perception about the difficulties of some children in advancing their school career, is presented in the idea of cultural capital. The possession of a cultural capital recognized by the school would favor school performance as far as it would facilitate the learning of school contents and codes. This work sought to understand the relations between assessment, teaching and learning, in the context of high school in a state public school in São Paulo, taking into account the representations of students and teachers in the light of Pierre Bourdieu's productions. For this, the investigation used different research sources: classroom observations, questionnaires and interviews. Students were grouped according to their successes or failures in their school trajectories and information about cultural capital, and representations about assessment, teaching and learning - obtained through questionnaires and interviews - were related. The analyzes made it possible to perceive that students who have a cultural capital closer to that which the school institution considers legitimate had a greater understanding of the evaluation criteria carried out by their teachers, a greater understanding of the objectives and organization of the teaching plans, and conceptions about the evaluation process that covers other dimensions that surpass the tests answered at the end of a pedagogical treatment, for example. This type of cultural and social reproduction operated by the school that is based on the requirement of prior capital directly reflects on the students' learning processes and on the teachers' appraisals, and is clearly observed in different speeches of the interviewed students. For Bourdieu, the school system assumes exclusion practices with a mild character, that is, they are imperceptible, gradual, and subtle, both for those who exercise them and for those who are their victims. Although the research does not present the true *Heirs* portrayed by Bourdieu in his productions, there is here the intention to demonstrate how the imaginary and belief in the conquest of cultural heritage that would allow a social rise from the “democratic school” by the most disadvantaged classes, at the end of the schooling process, become a deception and a disappointment.

Keywords: Cultural Capital; Pierre Bourdieu; Learning Assessment; Representations.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** que investiu em minha formação e possibilitou a realização deste trabalho.

Agradeço profundamente à professora **Katiene Nogueira da Silva** que desde o primeiro contato me acolheu e me orientou de forma gentil e primorosa, garantindo o desenvolvimento desta investigação com rigor e serenidade.

Agradeço à professora **Raquel Lazzari Leite Barbosa** que durante a graduação me orientou e me inspirou na vida acadêmica. Com sua generosidade e paciência instruiu meus primeiros passos na pesquisa, acreditou e acompanhou meu trabalho contribuindo com sugestões fundamentais durante o Exame Geral de Qualificação.

Agradeço à professora **Denice Barbara Catani** pelo incentivo, disponibilidade e por suas contribuições indispensáveis durante o Exame Geral de Qualificação.

Agradeço à **Escola** que me recebeu para a realização desta investigação. Aos coordenadores, professores e estudantes que colaboraram, direta ou indiretamente, com a produção da dissertação.

Agradeço imensamente aos meus pais, **Sueli** e **Orides**, às minhas irmãs **Maria Carolina** e **Lara Isys**, por todo amor e afeto dedicado a mim ao longo desse processo de mudanças. Por me incentivarem todos os dias e por serem meu alicerce em todos os momentos.

Agradeço à minha prima **Elisabeth** e minha amiga **Edna** que me receberam na cidade de São Paulo com muito carinho e tornaram todos os momentos mais felizes e menos difíceis.

Agradeço ao **Danilo** por me acompanhar e me incentivar de forma amorosa e compreensiva durante toda minha trajetória. Por ser meu companheiro e parceiro de vida.

Agradeço a todos os meus amigos que sempre estiveram comigo, mesmo nas dificuldades que a distância física impõe, compartilhando incertezas, angústias, mas, sobretudo, muito amor e alegria.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11

CAPÍTULO I. MODOS DE PRODUÇÃO DO TRABALHO 17

1.2 As observações 17

1.3 Os questionários 18

1.4 As entrevistas 19

1.5 Os sujeitos 19

CAPÍTULO II. ACESSO VERSUS ÊXITO: SOBRE OS MECANISMOS DE EXCLUSÃO SOCIAL NO ESPAÇO ESCOLAR 30

CAPÍTULO III. OS ESTUDANTES, OS PROFESSORES E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO 38

3.1 A avaliação no contexto escolar: um breve histórico 38

3.2 Sobre as representações 43

3.3 *"Eu quase nunca sei porque eu tirei aquela nota"*: As representações dos estudantes acerca da avaliação escolar 45

3.4 "*A minha avaliação não é absoluta, é totalmente relativa"*: As representações dos professores acerca da avaliação escolar 54

CAPÍTULO IV. OS ESTUDANTES, OS PROFESSORES E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO E AS APRENDIZAGENS 59

4.1 Conhecer o passado para compreender o presente: as primeiras discussões sobre *ensinar* e *aprender* e suas interfaces com o debate contemporâneo 60

4.2 "*Eles chegam na sala, passam a atividade na lousa e pronto!":* As representações dos estudantes em torno do ensino e das aprendizagens 67

4.3 *"Porque eu percebo que a dificuldade do aluno em aprender não vem só da sala de aula, é algo que vem antes da sala de aula"*: As representações dos professores em torno do ensino e das aprendizagens 81

CONSIDERAÇÕES FINAIS 93

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 99

ANEXOS 105
ANEXO A. Matriz de observação das aulas..... 105
ANEXO B. Questionário 108
ANEXO C. Roteiro das Entrevistas..... 114

XXVI

Às vezes, em dias de luz perfeita e exata,
Em que as coisas têm toda a realidade que podem ter,
Pergunto a mim próprio devagar
Porque sequer atribuo eu
Beleza às coisas.

Uma flor acaso tem beleza?
Tem beleza acaso um fruto?
Não: têm cor e forma
E existência apenas.
A beleza é o nome de qualquer coisa que não existe
Que eu dou às coisas em troca do agrado que me dão.
Não significa nada.
Então porque digo eu das coisas: são belas?

Sim, mesmo a mim, que vivo só de viver,
Invisíveis, vêm ter comigo as mentiras dos homens
Perante as coisas,
Perante as coisas que simplesmente existem.

Que difícil ser próprio e não ver senão o visível!

Alberto Caeiro

APRESENTAÇÃO

Os alunos que possuem capital cultural diferente daquele considerado legítimo pela escola recebem apreciações pedagógicas mais negativas dentro dessa instituição de ensino? Essa questão que norteia a investigação aqui apresentada nasce de um percurso pessoal formativo que começa ainda na graduação, no curso de Ciências Biológicas na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Campus de Assis, iniciado no ano de 2012. Naquele momento, apesar de enfrentar um curso que me proporcionaria tanto o título de bacharel quanto o de licenciado, meus objetivos ainda não se concentravam no campo educacional. Contudo, já os primeiros contatos com algumas disciplinas ministradas por professores do Departamento de Educação daquela instituição fizeram despertar em mim o interesse pelo ensino e pelas questões que o atravessam. Especialmente no 5º semestre do curso tive a oportunidade de frequentar às disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado, lecionadas pelos Professores Doutores Sérgio Fabiano Annibal e Raquel Lazzari Leite Barbosa, respectivamente. Essas experiências, somadas a oportunidade de integrar o grupo de alunos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – me aproximaram ainda mais das discussões impostas à educação. Foi nesse mesmo período que passei a frequentar regularmente as reuniões do Grupo de Estudos Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professor (GEPLENP) conduzido por Raquel e Sérgio.

Em 2015, em decorrência de minha participação no GEPLENP e no PIBID, optei por desenvolver um projeto de Iniciação Científica na área da educação sob orientação da Professora Drª Raquel Lazzari Leite Barbosa. Essa pesquisa esteve ancorada em uma investigação que foi desenvolvida na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Campus de Assis – SP, intitulada "Mapeamento da Avaliação das aprendizagens no Ensino Superior" também coordenada pela Profa. Drª Raquel Lazzari Leite Barbosa. Tal investigação esteve vinculada a uma pesquisa internacional liderada pelo Professor Dr. Domingos Fernandes da Universidade de Lisboa - Projeto AVENA[1] (Avaliação, Ensino

[1]O Projeto AVENA envolveu 4 universidades portuguesas e 3 universidades brasileiras, 36 pesquisadores seniores e cerca de 20 pesquisadores juniores.Os dois propósitos fundamentais da pesquisa eram conhecer e compreender práticas de ensino e de avaliação de docentes do ensino superior e percepções de docentes e estudantes relativas a uma diversidade de dimensões daquelas práticas (Fernandes, 2016). As investigações estiveram apoiadas em dados empíricos obtidos em contextos reais de sala de aula e buscaram compreender as percepções de estudantes e professores acerca dos conhecimentos em circulação durante as aulas e as conformações que assumem nos processos de aprendizagem e avaliação (CÂNDIDO; SILVA; MORAES, 2014, p. 563).

e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Perspectivas e Realidades – Universidade de Lisboa – Portugal) - foi financiada pela Fapesp, e desenvolvida pelos pesquisadores integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores – GEPLENP – durante o período de 2014 e 2015, e teve como objetivo central descrever, analisar e interpretar práticas de ensino e de avaliação desenvolvidas em três cursos de licenciatura da UNESP de Assis (SP).

Integrar o PIBID e o GEPLENP, assim como a produção de uma pesquisa de iniciação científica me proporcionaram a participação em alguns congressos – locais, regionais e nacionais – permitindo que eu me aproximasse ainda mais das produções acadêmicas educacionais.

Enquanto concluía a iniciação científica julguei que seria coerente me aprofundar nessas discussões e decidi me candidatar no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, na área de concentração sobre Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas**.** Em 2017 iniciei os estudos nesta Instituição de ensino sob orientação da Profª Drª Katiene Nogueira da Silva que também esteve envolvida com as pesquisas sobre avaliação do Projeto AVENA.

Este trabalho, portanto, é decorrente de minha trajetória enquanto pesquisador e se desenvolveu a partir de questionamentos e anseios que surgiram enquanto estive envolvido com o projeto de Iniciação Científica e o Projeto AVENA.

A proposta da investigação vai ao encontro da discussão apontada por Azanha (1991), em que o autor comenta a quantidade de pesquisas educacionais que se valem essencialmente de esquemas classificatórios e correlações estatísticas, mas que desconhecem inteiramente as relações efetivamente praticadas na escola.

> 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. O que interessa é descrever as "práticas escolares" e seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, "resultados escolares" etc.). Somente o acúmulo sistemático dessas descrições permitirá compor um quadro compreensivo da situação escolar, ponto de partida para um esforço de explicação e de reformulação. (AZANHA, 1991)

No campo educacional, a avaliação, desde há muito, tem se configurado como um importante desafio, especialmente no que tange as formas de avaliar, uma vez que os efeitos dessa prática podem constituir mecanismos legitimadores não apenas do sucesso, mas também do fracasso escolar, podendo conformar ou direcionar o "destino" dos alunos (CATANI & GALLEGO, 2009). Para Perrenoud (1999, p.10) "a avaliação

está no âmago das contradições do sistema educativo, constantemente na articulação da seleção e da formação, do reconhecimento e da negação das desigualdades". Se considerarmos os professores como os principais sujeitos do processo avaliativo, ou seja, a figura do avaliador, faz-se necessário que exploremos os desafios da avaliação do ensino e da aprendizagem pressupondo uma reflexão em torno de um paradoxo docente, em que qualquer professor é um avaliador profissional que, usualmente, não tem preparação para tanto em sua formação inicial e, quiçá, continuada, como assinala Alavarse (2013). Desta forma, entender as práticas pedagógicas e avaliativas desenvolvidas no âmbito da sala de aula em um contexto escolar torna-se fundamental nesse debate.

Por essas e outras razões é que a reflexão em torno da prática escolar avaliativa não deve ser demarcada apenas pelos aspectos técnicos, associados ao "como fazer", mas demanda que sejam consideradas suas dimensões éticas e políticas (CATANI & GALLEGO, 2009). Desse modo, este trabalho busca compreender as relações entre avaliação, ensino e aprendizagens, no âmbito do ensino médio, levando em consideração as representações dos alunos e professores acerca dessa tríade pedagógica à luz das produções de Pierre Bourdieu para que sejam produzidas análises que permitam discussões que incorporem elementos da sociologia, conforme defende Chartier (2002):

> O mais importante é trabalhar com Bourdieu, quer dizer, é utilizá-lo para temas que não pôde abordar, para períodos que não foram historicamente os mais importantes para ele. Trabalhar com seus conceitos, mas ir além, trabalhar com suas perspectivas, com a ideia de um pensamento relacional e a repulsa à projeção universal de categorias historicamente definidas (CHARTIER, 2002, p. 146)

Catani (2008, p.45) acrescenta que compreender o mundo a partir da sociologia de Bourdieu associa-se a um poderoso instrumento de libertação, "pois são revelados os fundamentos ocultos da dominação vigentes numa dada sociedade de classes – e é esse procedimento que ele realizou em vários domínios sociais".

Diante disso, a pesquisa se desenvolveu no contexto do ensino médio de uma escola pública a partir de um estudo qualitativo e foi orientada por algumas questões assim formuladas: De que maneira os professores organizam o ensino e a avaliação? O que valorizam mais? O que valorizam menos? Em que medida os alunos participam do desenvolvimento das suas aprendizagens e da respectiva avaliação? Que ambientes de ensino e avaliação parecem estar relacionados com melhores aprendizagens por parte dos alunos? Em que medida a avaliação para aprender, ou seja, a avaliação de natureza

formativa faz parte da vida pedagógica das salas de aula e como se relaciona com a avaliação de natureza somativa? Como professores e alunos utilizam os processos e resultados das avaliações que ocorrem nas salas de aula? A escola proporciona a individualização dos percursos de aprendizagem dos alunos? Se sim, como esse processo é construído? O capital cultural dos alunos estaria influenciando os resultados escolares alcançados por eles? O que representa para o aluno o veredito escolar? Qual o papel do avaliador diante desse sistema de ensino? Qual é o sentido da escolarização para os alunos portadores de diferentes capitais culturais? No contexto dessas indagações, a investigação teve como objetivo central compreender as práticas de ensino e de avaliação desenvolvidas no nível médio de ensino de uma escola pública estadual da cidade de São Paulo a partir de representações de alunos e professores considerando o capital cultural dos sujeitos participantes da pesquisa.

Na esteira de Chauí (1979 apud PATTO, 2015, p.30) esta investigação se propõe a evitar um modo de trabalho que produz resultados que tendem a generalizações ou simplificações "empobrecendo a complexidade real da existência de seres concretos". Dessa forma, ainda que o estudo seja realizado de forma a compreender uma realidade particular, pode-se dizer que as conclusões são e não são válidas apenas para o caso estudado. Isso significa dizer que existem relações entre o particular e o geral e

> desta perspectiva, trata-se de um estudo representativo, numa acepção de representatividade, que difere de sua definição estatística: o particular representa o geral porque eles só aparecem separados no contexto de uma maneira idealista de pensar a realidade social (PATTO, 2015, p.31)

Quanto à estrutura geral da dissertação, é necessário esclarecer que este trabalho está dividido em três partes: a primeira parte abarca a *"Apresentação"* da pesquisa, na qual estão expostos os objetivos da investigação e um primeiro capítulo intitulado *"Modos de produção do trabalho"*, em que são descritas as fontes utilizadas e as formas de análise das mesmas. A segunda parte, que constitui o capítulo II –*"Acesso versus êxito: sobre os mecanismos de exclusão social no espaço escolar"*, esforça-se em construir relações entre o histórico do ingresso da população economicamente desfavorecida na escola e as dificuldades de permanência e sucesso dentro desse espaço educacional. A terceira parte da dissertação apresenta análises das representações dos estudantes e professores participantes da pesquisa – realizadas a partir do estudo das fontes - acerca da avaliação, do ensino e das aprendizagens, e é constituída por dois capítulos: *III "Os estudantes, os professores e as representações sobre a avaliação"* e *IV "Os estudantes, os professores e as representações sobre o ensino e as*

aprendizagens". O terceiro capítulo inicia-se com uma contextualização histórica da avaliação no âmbito escolar e, em seguida, há uma breve discussão sobre o conceito de representações utilizado neste trabalho. Posteriormente são analisadas as representações dos estudantes e dos docentes acerca de processos avaliativos. O quarto capítulo busca examinar as relações que alunos e professores estabelecem com o ensino e as aprendizagens a partir da observação das fontes da pesquisa. O interesse em combinar os principais elementos discutidos ao longo do trabalho está organizado em *"Considerações finais"*.

Por fim, a parte de *Anexos* apresenta os materiais utilizados para construção desta dissertação, isto é, a matriz de observação de aulas, os modelos de questionário aplicados e os roteiros das entrevistas semiestruturadas realizadas.

⋆

⋆ ⋆

Para que se possa compreender como têm sido produzidos os trabalhos acadêmicos acerca da temática abordada nesta investigação, isto é, as relações que podem ser construídas entre o capital cultural de alunos e professores e as representações sobre avaliação, ensino e aprendizagens, foi realizado um levantamento da produção acadêmica nos bancos de teses e dissertações das três Universidades Estaduais de São Paulo - Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – e no catálogo da CAPES. Essa busca inicial foi realizada com o intuito de identificar qual o contexto em que esta pesquisa se insere dentro da produção já realizada por essas instituições mencionadas, verificando e ressaltando seus diferenciais e suas similaridades. Para tanto, foi realizada uma pesquisa por meio do termo "capital cultural" no campo "Palavras-chave" desses repositórios.

Essa busca resultou em um total de 79 produções que contemplavam dissertações de mestrado e teses de doutorado. Por consequência de uma pesquisa realizada no catálogo da CAPES, produções de outras universidades foram arroladas na consulta, tais como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de

Brasília, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, entre outras.

A abordagem em torno do capital cultural nessas produções decorre de diversas perspectivas. Oliveira (2015) da Universidade do Sul de Santa Catarina propôs a identificação do capital cultural das crianças que não acompanham o processo de alfabetização em relação à aprendizagem da leitura e da escrita no 3º ano do ciclo de alfabetização de seis escolas públicas; Silva (2013) – Universidade Federal de São Carlos - em sua dissertação objetivou investigar a existência de possíveis relações entre o perfil socioeconômico e o desempenho acadêmico de estudantes no Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (ENADE); Castro (2013), da Universidade Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, construiu uma investigação sobre as formas de preparação para o ingresso no Ensino Superior de alunos concluintes do ensino médio a partir das proposições de Bourdieu; Sousa (2018) produziu um estudo que consistiu em compreender a potencialidade do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid) em promover movimento do *habitus* e ampliação do capital cultural de egressos do subprojeto do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

O trabalho de Pupo (2011), realizado na Faculdade de Educação da USP, foi o que mais se aproximou dos objetivos desta dissertação. Intitulado "Disposições culturais e analfabetismo no Brasil: histórias de exclusão educacional", a pesquisa se apoiou nas teorias propostas por Pierre Bourdieu para investigar os condicionantes que determinaram o fracasso escolar e, supostamente, social, de um conjunto de jovens e adultos inseridos em salas de alfabetização das escolas municipais de Piracicaba, estado de São Paulo. Embora a pesquisa tenha sido realizada com estudantes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, a investigação faz uso de representações desses indivíduos a partir de seus discursos para legitimar o trabalho produzido.

Com base nas informações e nos dados encontrados, pode-se dizer que a pesquisa aqui apresentada se diferencia das produções já realizadas e armazenadas nos repositórios utilizados, uma vez que, entre os trabalhos analisados, nenhum busca compreender as relações entre avaliação, ensino e aprendizagens no âmbito do ensino médio, levando em consideração o capital cultural a partir de representações de alunos e professores e tomando os textos de Pierre Bourdieu como referencial teórico.

CAPÍTULO I

MODOS DE PRODUÇÃO DO TRABALHO

Neste capítulo procura-se evidenciar como as diferentes fontes – questionários, observações e entrevistas – contribuíram para a construção das análises e relações estabelecidas em torno do capital cultural e do sucesso ou fracasso dos alunos da escola pública pesquisada. Dessa forma, essa parte do trabalho tem como propósito caracterizar e justificar as três fontes utilizadas e, ainda, busca descrever e evidenciar quem são os sujeitos desta investigação.

É preciso destacar aqui a dificuldade de iniciar uma pesquisa dentro de uma escola pública. Antes que essa instituição na qual a investigação está inserida concordasse com a realização deste trabalho de mestrado, foi necessário percorrer 12 escolas estaduais que negaram o pedido. Telles (2002) aponta que existem múltiplas dimensões para o distanciamento entre a universidade e as escolas, dentre elas a formação dos professores, a ética na produção das pesquisas, ou até mesmo a desmoralização da profissão por parte de alguns pesquisadores. O autor alerta para a necessidade que os agentes escolares entendam a função social das pesquisas científicas e que os pesquisadores reflitam e discutam, juntamente com os professores, a construção de conhecimentos sobre a práticas pedagógicas, trabalhando assim, em parceria, na produção de sentidos em torno das ações e da sala de aula.

A seguir são apresentadas detalhadamente as três fontes utilizadas na pesquisa e, no subitem *"Sujeitos",* foi construída a caracterização dos entrevistados: alunos e professores.

1.2 As observações

A pesquisa se desenvolveu a partir de observações em duas salas de aula do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de São Paulo durante o segundo semestre de 2018 - de agosto a dezembro - tendo como propósito descrever e analisar situações cotidianas que versam sobre o ensino, as aprendizagens, a avaliação e o ambiente da sala de aula. As salas acompanhadas decorrem da participação voluntária de apenas dois professores atuantes naquela instituição de ensino. O período de observações contabilizou 64 aulas assistidas, sendo 32 aulas com cada um dos professores.

O acompanhamento das aulas ancorou-se em uma matriz de observação utilizada no Projeto AVENA. Essa matriz possui como objetos de investigação o ensino, as aprendizagens, a avaliação e o ambiente de sala de aula. Dentro de cada um desses objetos algumas dimensões possuíam maior interesse para esta pesquisa, tais como: organização e desenvolvimento do ensino; recursos e materiais utilizados; tarefas e natureza das tarefas; gestão do tempo e estruturação da aula; participação dos estudantes; natureza, frequência e distribuição de *feedback*; relações e interações entre docentes e estudantes; e o ambiente de sala de aula (movimento dos docentes e estudantes, linguagens utilizadas, estratégias para gerir o espaço).

Para Ludke & André (1986) a observação pode ser considerada um dos principais instrumentos de coletas de dados em pesquisas de abordagens qualitativas, uma vez que permite ao observador aproximar-se da perspectiva dos sujeitos, sendo ainda a melhor forma de verificação da ocorrência de determinado assunto, pois se trata de uma experiência direta.

1.3 Os questionários

Um questionário foi respondido por 150 alunos do nível médio de ensino dessa escola. O questionário possuía dois eixos principais: o primeiro dizia respeito ao capital cultural dos alunos, e o segundo buscou captar concepções e representações dos estudantes acerca do ensino, das aprendizagens e da avaliação.

A primeira parte do questionário foi construída com o intuito de angariar informações que pudessem agrupar os estudantes de acordo com o capital cultural que eles possuíam. Dessa forma, as questões propostas estavam relacionadas com diversas dimensões: escolaridade dos pais; o bairro que moram; quantidade de cômodos na casa; número de pessoas que moram na casa; se possui acesso à internet, TV a cabo e plataformas de *streaming*[2]; frequência a museus, teatros e cinemas; hábitos de leitura e facilidade de acesso a materiais impressos; participação em atividades e cursos extracurriculares; viagens dentro e fora do país.

O segundo eixo do questionário está ancorado no instrumento de coleta de dados do Projeto AVENA – mencionado anteriormente - e subdivide-se em três questões principais que versam sobre ensino, aprendizagens e avaliação. A intenção ao utilizar esse questionário foi de identificar e estabelecer relações entre diversos aspectos, tais

[2]A transmissão contínua, também conhecida como fluxo de mídia - ou *streaming* – é uma forma de distribuição digital de conteúdos de multimídia através da internet. Exemplos de serviços como esses são a *Netflix* e o *Spotify*.

como a concepção de ensino, avaliação e aprendizagens; a distribuição e utilização do *feedback*; e a participação dos alunos nas avaliações e processos de aprendizagens.

1.4 As entrevistas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas - baseadas nos questionários respondidos - com os alunos e professores participantes. O trabalho buscou relacionar os dados dos questionários com as entrevistas, para que fossem estabelecidas formas de entendimento da realidade que associassem as práticas avaliativas e o capital cultural dos estudantes.

A realização das entrevistas se apoiou no que Bourdieu (2008) recomenda. Para o autor, o pesquisador deve estar sempre atento ao que diz ao pesquisado, evitando qualquer tipo de ruptura de um possível vínculo entre as duas partes que se estabelece na intenção de proporcionar um melhor conhecimento sobre o que é pesquisado. Além disso, Bourdieu alerta para que o entrevistador busque diminuir ao máximo a sensação de desconforto do entrevistado proporcionando um ambiente harmonioso para o participante da pesquisa, por esse motivo algumas entrevistas com estudantes foram realizadas em duplas e outras individualmente.

> Tentar saber o que se faz quando se inicia uma relação de entrevista é em primeiro lugar tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber por esta espécie de intrusão sempre um pouco arbitrária que está no princípio de troca (especialmente pela maneira de se apresentar a pesquisa, pelos estímulos dados ou recusados, etc.) é tentar esclarecer o sentido que o pesquisado se faz da situação, da pesquisa em geral, da relação particular na qual ela se estabelece, dos fins que ela busca e explicar as razões que o levam a aceitar de participar da troca. É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras. (BOURDIEU, 2008, p. 695).

Cabe ressaltar que tanto a matriz de observação quanto o questionário aplicado e o roteiro das entrevistas realizadas estão apresentados no item “Anexos”.

1.5 Os sujeitos

Um ponto importante na execução desta pesquisa é a caracterização dos sujeitos que dela participaram. Uma vez que a investigação utiliza as representações de seus sujeitos a respeito da avaliação, do ensino e das aprendizagens, compreender o local de

fala de cada um dos entrevistados pode contribuir para uma leitura e compreensão mais apuradas.

Antes, contudo, estão expostas as caracterizações relacionadas com o capital cultural dos estudantes que responderam aos questionários aplicados. Essas informações são relevantes, pois categorizam e anunciam antecipadamente diversas características semelhantes ou distintas que os alunos entrevistados possuem.

Certamente, uma das maiores evidências do fracasso escolar é a reprovação do indivíduo em algum ano de escolarização durante sua trajetória enquanto aluno. Patto (2015) propõe em sua obra que a produção do fracasso escolar se dá no cotidiano escolar, e aponta a existência de diversos estereótipos e preconceitos que cercam as camadas mais pobres, e que partem não apenas da instituição, mas também da sociedade que não compreende as singularidades culturais de seus alunos. Para a autora, a estrutura e a funcionalidade do sistema educacional atravessam a produção do fracasso escolar, provocando dificuldades de escolarização nas crianças mais pobres. Assim sendo, para efeitos de análises, foram identificados dois Grupos de alunos dentre os respondentes: aqueles que afirmaram que em momento algum receberam qualquer apreciação negativa, ou seja, não obtiveram resultados abaixo da média dos sistemas de ensino, as chamadas "notas vermelhas", contabilizando 10% dos respondentes, denominados como **Grupo A**, e aqueles que declararam terem repetido algum ano do processo de escolarização, sendo estes 22% do total de questionários respondidos, **Grupo B**.

Entre os alunos que admitiram que foram reprovados em pelo menos um ano da vida escolar, quase 70% são do sexo masculino e cerca de 72% são estudantes que trabalham em algum período do dia. Em contrapartida, dos alunos que obtiveram sucesso durante a vida escolar 73% são meninas e 86% não exerce atividade profissional e dedica-se apenas aos estudos.

Quase metade da parcela de alunos que já vivenciaram a repetência (42%) possui mães que concluíram apenas o ensino fundamental e 12% dos pais que chegaram ao ensino superior. Por outro lado, pouco mais de 50% alunos que nunca reprovaram em nenhuma circunstância possuem mães que concluíram o ensino médio e pais que finalizaram alguma graduação na universidade. A maior parte dos estudantes dos dois Grupos comparados, cerca de 70%, nasceu na cidade de São Paulo ou em cidades próximas da Grande São Paulo.

Quanto ao acesso a informações fora do perímetro escolar, dos alunos do Grupo B, 12% não possui acesso a internet e quase metade desses estudantes não dispõe de TV por assinatura ou plataformas de *streaming* como *Netflix* ou *Spotify*. Todo os alunos do Grupo A possuem acesso a internet em suas residências, sendo que 80% possuem TV por assinatura e dispõem de plataformas de *streaming*.

O questionário também buscou verificar como os alunos do ensino médio estabelecem relações com alguns aspectos culturais. Para tal, os estudantes foram questionados sobre o conhecimento e a frequência a museus, teatros e cinemas. A tabela a seguir compara os dois grupos identificados.

Tabela 1. Comparação entre os dois grupos caracterizados em relação ao acesso a bens culturais

	GRUPO A*	**GRUPO B****
Já foi a algum museu	93%	84%
Foi no máximo cinco vezes a museus	26%	78%
Foi entre cinco e dez vezes a museus	60%	6%
Já esteve em algum teatro	100%	84%
Foi no máximo cinco vezes a teatros	26%	78%
Foi entre cinco e dez vezes a teatros	53%	3%
Foi ao teatro mais de 10 vezes	20%	3%
Já foi ao cinema	100%	96%
Foi mais de dez vezes ao cinema	93%	51%

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor
Notas:
(*) Alunos que obtiveram sucesso durante toda trajetória escolar, isto é, em momento algum passaram por qualquer reprovação, seja em alguma disciplina ou algum ano de escolarização.
(**) Alunos que fracassaram em algum momento durante a trajetória escolar, ou seja, alunos que repetiram pelo menos um ano do processo de escolarização.

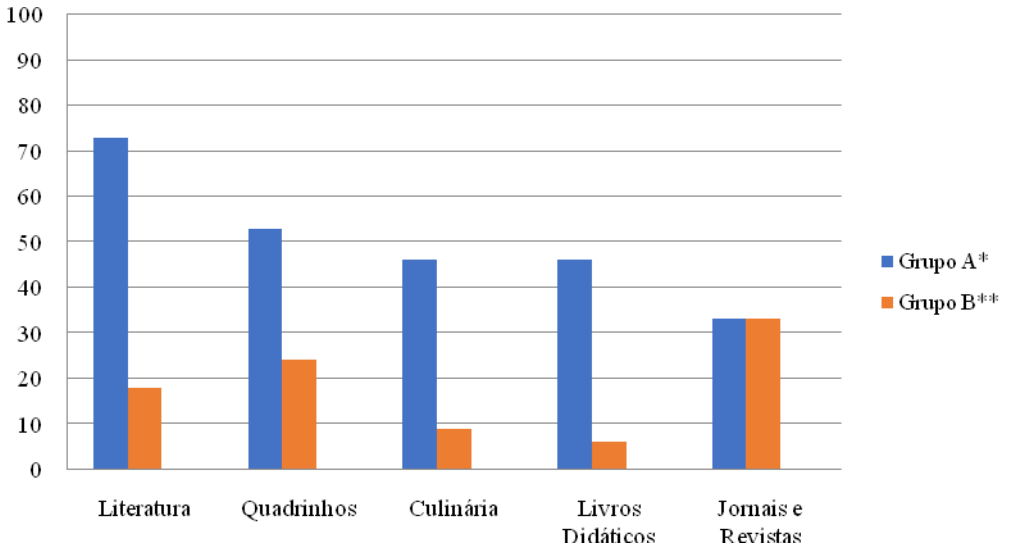
Conforme se pode visualizar a partir da tabela, os alunos que integram o Grupo daqueles que obtiveram sucesso escolar durante todos os anos de escolarização visitam museus, teatros e cinemas com mais frequência. Cabe ressaltar que a localização da escola na qual a pesquisa foi desenvolvida favorece a aproximação dos estudantes com os bens culturais citados, pois está fixada na região central da cidade de São Paulo. No entanto, a regularidade de visita a esses espaços se mantém apenas no Grupo A e, dessa forma, pode ser feita uma associação com um empenho familiar em relação a esse ponto e não apenas escolar.

Bourdieu e Darbel (2007) ao analisarem os museus de arte na Europa e seu público constataram que, na França, o fator mais determinante para a visita frequente a museus é o nível de instrução. Pessoas que possuem apenas formação escolar primária têm, durante o ano, a probabilidade de 2,3% de visitar um museu, o que equivale afirmar que seria necessário esperar quarenta e seis anos para que se realize essa expectativa matemática: excetuando as visitas realizadas por influência da escola, a maior parte desses indivíduos franceses nunca visitariam um museu. Das pessoas que são portadoras de um diploma técnico ou de ensino geral do segundo grau, passada a idade escolar, as visitas aconteceriam apenas de sete em sete anos. No caso daqueles que possuem nível superior de ensino, o ritmo de visitas é estável e independe da vida escolar, por volta de duas visitas de três em três anos.

> A existência de uma relação tão forte entre o nível de instrução e a prática cultural não deve dissimular que, considerando os pressupostos implícitos que a comandam, a ação educativa do sistema escolar tradicional só pode alcançar toda a sua eficácia enquanto se exercer sobre indivíduos previamente dotados, pela educação familiar, de uma certa familiaridade com o mundo da arte: daí, segue-se que a ação da Escola – exercida de forma bastante desigual (nem que fosse no que diz respeito à duração) sobre as crianças oriundas das diferentes classes sociais e que não é bem-sucedida senão de forma bastante desigual junto àqueles que ela atinge – tende, pelo menos, em países como a França ou a Holanda, a reduplicar e consagrar, por suas sanções, as desigualdades iniciais diante da cultura. Assim, considerando que a parcela daqueles que receberam da família uma iniciação precoce cresce consideravelmente como o nível de instrução, o que é possível identificar através do nível de instrução limita-se a ser o acúmulo dos efeitos da formação adquirida no seio da família com as aprendizagens escolares, por sua vez, pressupostas por tal formação (BOURDIEU & DARBEL, 2007, p. 54).

Quando questionados sobre a facilidade de acesso a materiais impressos para leitura em suas casas, ou seja, fora do ambiente escolar, 93% dos alunos do Grupo melhor sucedido respondeu positivamente. Dentre os materiais mais recorrentes em suas residências, segundo os estudantes, destacam-se livros (86%), além de dicionários, revistas, quadrinhos e livros didáticos assinalados por cerca de 60% desses alunos. Em contrapartida apenas 36% dos alunos do outro Grupo assinalaram ter facilidade em acessar materiais impressos em suas casas. O gráfico a seguir (Gráfico 1) ilustra como os alunos dos dois Grupos em discussão responderam a questão sobre o que costumam ler fora do espaço escolar.

Gráfico 1. Comparação entre o que costumam ler os alunos dos dois Grupos caracterizados



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor

Notas:
(*) Alunos que obtiveram sucesso durante toda trajetória escolar, isto é, em momento algum passaram por qualquer reprovação, seja em alguma disciplina ou algum ano de escolarização.
(**) Alunos que fracassaram em algum momento durante a trajetória escolar, ou seja, alunos que repetiram pelo menos um ano do processo de escolarização.

Outro aspecto que pode ser destacado do questionário está relacionado com o envolvimento dos alunos com cursos extracurriculares. Dos respondentes que possuem sucesso em sua trajetória escolar, 93% afirmou estar matriculado em algum curso para além dos compromissos escolares, sendo a maior parte – pouco mais de 65% - cursos de idiomas. Por outro lado, dos alunos pertencentes ao outro grupo, 75% declararam não participar de qualquer outra atividade dessa ordem fora do espaço da escola.

Quando questionados se já haviam viajado para outro estado do país, todos os alunos do Grupo A responderam positivamente, e um quarto deles havia viajado também para o exterior. Em comparação, dos alunos que reprovaram em algum ano da escolarização, 80% fizeram alguma viagem para outro estado, porém nenhum afirmou ter conhecido outro país.

A partir das informações recolhidas e sistematizadas através da primeira parte dos questionários aplicados, alguns alunos do Grupo A – Isabela, Dara, Samanta, Nicoli e Tamires - e do Grupo B – Erick, Vitória, Carol e Fernando - foram selecionados para as entrevistas e a seguir estão apresentadas caracterizações mais profundas a respeito de suas vidas, evidenciando características particulares de cada um desses sujeitos. O

mesmo foi feito com os dois professores que participaram da pesquisa. Essas caracterizações certamente auxiliam na compreensão das representações dos sujeitos a respeito da avaliação escolar e dos processos de ensino e aprendizagens, eixo norteador das discussões propostas nesta pesquisa. Cabe ressaltar que para preservar a identidade dos participantes foram utilizados nomes fictícios para todos os entrevistados.

Entrevistados do Grupo A

Isabela e Dara

Dara vive em São Paulo, no bairro de Pinheiros, com uma amiga de sua mãe e os filhos desta mulher, sendo todos eles portadores de diplomas de nível superior. Com frequência, a aluna viaja para o interior do estado para visitar sua família.

Isabela mora com sua mãe e seu irmão mais novo próximo à escola. A mãe estudou até o ensino médio e atualmente é balconista em uma padaria, enquanto Isabela faz estágio no Fórum.

As duas amigas possuem interesses similares como sair com amigos aos finais de semana, assistir séries e ler. Ambas ressaltam que suas famílias impõem sobre elas a responsabilidade escolar, sendo necessária a dedicação, pois estudar interferiria no futuro das adolescentes.

Dara, por ter estudado boa parte de sua vida em colégios privados, sente que o que é ensinado dentro da escola pública é desgastante, e relata estudar em casa outros assuntos como, por exemplo, dicas para o Enem e vestibulares.

Tanto Isabela quanto Dara se consideram boas alunas, pois para as jovens ser bom aluno é, nas palavras de Dara *"saber se portar diante de uma sala de aula, saber respeitar o professor"*.

Quanto ao futuro, as amigas deixam claro que pretendem ingressar no ensino superior. Dara enfatiza que deseja estudar em universidades públicas, e conta ter se encantado com a USP após uma visita ao campus. Isabela, por sua vez, pensa em tentar o ingresso em instituições públicas, mas também cogita estudar Direito em universidades privadas.

Samanta

Samanta foi criada pelos avós durante quase toda sua vida, mas atualmente vive com a mãe, o padrasto e a irmã que é mais velha. Sua mãe e irmã estudam pedagogia no período noturno.

A jovem tem o hábito de aproveitar os finais de semana para assistir séries e ler livros, pois após começar a trabalhar sua rotina ficou cansativa. Frequenta a escola durante a manhã, trabalha na Companhia de Engenharia e Trafego (C.E.T) a tarde e faz curso de mecatrônica a noite.

Costuma estudar em casa, pois durante sua vida escolar seus avós sempre a cobraram por bom desempenho acadêmico. Possui, em seu quarto, uma mesa que abriga o computador e seus materiais de estudo. Também utiliza livros que a professora de matemática empresta por conta do curso técnico.

Samanta sente que muitas vezes o progresso lento de seus colegas impede que ela avance com mais velocidade nas aprendizagens dentro da sala de aula. Considera-se uma boa aluna, pois tem *"compromisso com os professores e com as aulas deles"*.

A jovem deseja cursar engenharia na Universidade de São Paulo e realizar um intercâmbio no Canadá. Relata que a família manifesta respeito pelas instituições públicas de ensino superior e que optou pelo curso de engenharia por simpatizar-se com as ciências exatas e por estar envolvida com o técnico em mecatrônica.

Nicoli e Tamires

Tamires é filha de empregada doméstica e garçom. Teve quase toda sua trajetória escolar construída dentro de escolas privadas com bolsa de estudos. Possui uma irmã mais velha que cursa direito na PUC-SP com desconto de cem porcento na mensalidade.

Nicoli possui pai zelador e mãe que também é empregada doméstica. Estudou a vida toda na escola pública, mas faz curso de inglês em instituição particular de idiomas, pois tem o desejo que realizar um intercâmbio futuramente.

Aos finais de semana, Tamires costuma revisar o que aprendeu na escola, sair com os amigos e ir até a biblioteca ler. Nicoli tem o hábito de adiantar trabalhos escolares, e também navegar pela internet, conversar com amigos e escrever.

Assim como Nicoli, Tamires também possui o hábito da escrita, isso porque a jovem participa de um projeto de um professor que possui uma revista. Dessa forma, Tamires atua redigindo artigos para a revista.

Ambas relatam que suas famílias possuem controle sobre os percursos escolares, e que estudam em locais adequados para essa atividade. Tamires conta que gosta de ir até a biblioteca Mario de Andrade e que isso a motiva ainda mais.

As duas amigas revelaram durante a entrevista boas articulações enquanto discursavam e apresentavam também um vocabulário mais refinado. Consideram-se boas aulas, no entanto enxergam o desempenho satisfatório como obrigação de todo e qualquer aluno.

Ambas desejam estudar em universidades públicas assim que concluírem o ensino médio, pois julgam essas instituições como excelentes e porque acreditam que *"os alunos das escolas públicas têm que ocupar os espaços das universidades públicas*".

Entrevistados do Grupo B

Erick

Filho de uma mulher que trabalha de ambulante na Rua 25 de Março e de um homem autônomo, Erick possui uma irmã mais velha que concluiu o ensino médio e é atendente em uma cafeteria. Seu pai, assim como a irmã, tem o segundo grau completo, mas nunca frequentou curso superior. Sua mãe, no entanto, frequentou a escola até o oitavo ano. O adolescente que se mostrava tímido durante a entrevista apresentava outro comportamento na sala de aula, se socializava bastante com seus colegas e, quase sempre, não realizava as atividades propostas pelos professores.

Quando estava no terceiro ano do Ensino Fundamental I se mudou para o estado de Minas Gerais, onde cursou o quarto e o quinto ano, reprovando esse último. Retornou para cidade de São Paulo, refez o quinto ano e ingressou no ensino fundamental II, com dificuldades do sexto ao nono ano. Em seguida, voltou para Minas Gerais e reprovou o primeiro ano do Ensino Médio por estar trabalhando e perder muitas aulas ao longo daquele ano. Depois disso, retornou mais uma vez para São Paulo, fez novamente o primeiro ano, ainda com dificuldades em aprender, principalmente matemática e inglês.

Seus pais não costumam cobrar notas, ou como diz o jovem "*não ficam no meu pé"*. No tempo que passa fora da escola costuma jogar *vídeo game* e usar o celular. Não possui o hábito de estudar, e quando estuda faz isso no sofá da sala.

Dentro da escola sente-se como se estivesse em um ambiente de trabalho onde precisa cumprir horários, fazer o que se pede, e sofre punições quando não executa o ordenado. Acredita que a escola seja importante para seu futuro, mas não se identifica como um bom aluno, pois conversa muito, usa o celular nas aulas, e, com frequência, não leva o material adequado para sala de aula.

Projeta seu futuro trabalhando em alguma empresa ou como policial civil, por possuir admiração por essa profissão. Não pretende fazer vestibular, pois não tem interesse em ingressar no ensino superior, mas caso decida cursar alguma graduação deseja que seja em alguma instituição de prestígio, como por exemplo, em suas palavras, *"na UNINOVE, porque tem nota máxima no MEC... essas assim"*.

Vitória e Carol

Vitória mora com seus pais e mais três irmãos. Sua mãe concluiu o Ensino Médio e é auxiliar de cobrança. Seu pai estudou até o fim do Ensino Fundamental e atua como porteiro. Seus irmãos, por serem mais novos, não trabalham.

Carol tem uma mãe que estudou até o primeiro ano do Ensino Médio e trabalha em uma Sinagoga, já seu pai não estudou e é aposentado. Seus irmãos também não trabalham por serem crianças ainda.

Vitória e Carol são grandes amigas que optaram por serem entrevistadas juntas. Além de dividirem uma semelhança nas estruturas de suas famílias, ambas também estudam e trabalham. Vitória é estagiária administrativa no Tribunal de Justiça, e Carol é atendente em uma loja de um Shopping, na Avenida Paulista.

As duas amigas possuem famílias que não costumam acompanhar o desenvolvimento escolar atualmente, mas faziam isso quando eram mais novas. Outro ponto que as une é o fato de não estudarem em casa e de não terem hábito de leitura. Vitória enfatiza odiar a leitura desde pequena. Quando há necessidade de estudarem, fazem isso *"em qualquer lugar"*, até mesmo na cama. Acreditam que a escola é importante para garantir o futuro, mas não se consideram boas alunas, apenas respeitam seus professores.

As duas parecem concordar em suas críticas em relação à instituição escolar, como por exemplo, a quantidade de tempo que passam dentro da escola, e em relação aos professores, que, segundo elas, não acompanham as atividades que propõem.

Vitória e Carol optaram por cursar o ensino superior em universidades particulares, pois em suas palavras *"todo mundo passa"* no vestibular. Vitória pretende fazer administração e Carol educação física.

Fernando

Fernando é filho de pais com nível superior de ensino. Possui dois irmãos, um mais velho que apenas trabalha e outro mais novo que apenas estuda. Fernando, no entanto, cursa o ensino médio e faz estágio no Tribunal de Justiça. De aparência tímida, constantemente se embaraçava em seu discurso, se perdia em suas próprias palavras e raciocínio. Relata que seus pais não participam com empenho de sua vida escolar, deixando para ele essa responsabilidade. Não possui o hábito de estudar em casa, e confessa nunca ter pegado um livro para ler do início ao fim. Conta, no entanto, que aprecia utilizar seu tempo livre para acessar redes sociais e assistir vídeos na internet sobre *games*. Não se considera um bom aluno, pois não se dedica aos estudos, e sente dificuldades algumas disciplinas, especialmente na área de exatas. Pensa em cursar fisioterapia quando concluir o ensino médio em alguma instituição privada como a UNIP, Anhembi Morumbi ou UNINOVE, que segundo Fernando, são as melhores.

Os professores entrevistados

Professora Rita

Rita é professora de matemática há mais de vinte e sete anos. A decisão de ingressar em um curso de licenciatura partiu de dois exemplos marcantes em sua trajetória enquanto aluna do ensino básico: uma professora do ensino fundamental que, segundo Rita, a perseguia com imposições negativas e outro professor, no ensino médio, que a incentiva, chegando a inscrevê-la em competições de matemática e a conversar com os pais da professora. Trabalhou vinte e um anos em uma escola e pediu remoção para essa instituição há três anos, por decorrência do surgimento de sintomas da Síndrome de Burnout[3]. Relata possuir diversos colegas que passaram pela mesma situação, com graves quadros de depressão.

Apesar do período emocionalmente difícil que enfrentou, declara-se como uma professora muito feliz em sua profissão. Próxima do momento da aposentadoria, Rita

[3] Também conhecida como Síndrome do Esgotamento Profissional é um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade.

pretende trabalhar mais algum tempo para acompanhar melhor os alunos para quem leciona atualmente e diz *"doer no coração"* saber que precisa se aposentar.

Rita possui uma jornada de trabalho densa. Trabalha todos os dias no período da manhã nessa escola estadual, durante a tarde prepara aulas e materiais e a noite leciona para graduação em uma universidade. Tem, atualmente, cinquenta horas semanais dentro da sala de aula. Aos finais de semana utiliza o sábado para correções de atividades e provas de seus alunos, e, aos domingos, descansa.

A professora se emocionou ao comentar suas relações com os estudantes. Enxerga os alunos como *"crianças que precisam de ajuda, na grande maioria"*, decorrente da ausência do suporte familiar.

Destacou, contudo, as mudanças de valores da escola de quando era aluna e a escola que leciona, dando ênfase aos episódios de violência que presenciou e a falta de respeito ao trabalho docente por parte de alguns alunos.

Professor Moises

Com mais de quarenta anos de profissão docente, Moises decidiu ser professor quando ainda estava no ensino médio e auxiliava seus colegas ensinando a fazer tarefas e exercícios de matemática. Atua na escola pesquisada há vinte anos, e também trabalhou em outras escolas públicas e privadas, cursinhos e como professor particular.

Acredita que as maiores diferenças entre as instituições privadas e públicas do ensino básico são o controle do alunado, sendo vantajoso para os colégios particulares o receio por parte dos estudantes em reprovar, e a falta de cobranças – dos professores, alunos, direção e pais - nas escolas públicas.

Apesar das dificuldades da profissão, Moises demonstra felicidade e otimismo com seu trabalho. Próximo de aposentar-se, diz sentir-se confortável no exercício do magistério e não pretende parar de dar aulas no momento.

Considera a relação com seus alunos como positiva e familiar. Relata que a qualidade e o desempenho dos estudantes têm melhorado, pois uma parcela deles tem chegado de escolas privadas, aumentando também a participação das famílias no contexto escolar.

CAPÍTULO II

ACESSO *VERSUS* ÊXITO: SOBRE OS MECANISMOS DE EXCLUSÃO SOCIAL NO ESPAÇO ESCOLAR

É inegável que atualmente a composição da população escolar se configura por uma massa de jovens e crianças socialmente muito diversa. Lado a lado, no interior dos muros escolares, meninos e meninas, oriundos dos mais variados grupos sociais, dividem esse mesmo espaço de conhecimento que tem como objetivo central a formação dos novos cidadãos a partir da difusão dos saberes e valores acumulados ao longo da história da humanidade.

Contudo, nem sempre foi assim. Durante muito tempo a escola destinava-se a atender apenas os grupos sociais mais abastados, uma minoria. A maior parcela da população, pertencente ao grupo mais inferior da estrutura social vivenciava grande dificuldade em acessar a educação escolar.

Foi a partir da Convenção Revolucionária Francesa, ainda no século XVIII, que se formulou o ideal de uma educação escolar para todos os cidadãos, pensada sob uma nova concepção de sociedade, em que o indivíduo pudesse buscar, pela escola, a sua posição na vida social. Dessa forma, os objetivos escolares deixariam de centralizar-se na especialização de alguém cuja formação já havia sido realizada pela classe a qual pertencia, e passariam a ambicionar a formação comum do homem e a sua posterior especialização para os diferentes quadros de ocupações, em uma sociedade moderna e democrática (TEIXEIRA, 1989).

Evidente que essas novas propostas não se estabeleceram de imediato. O modelo da escola antiga, no qual se preparavam os escolásticos, ou seja, eruditos e intelectuais, resistiu durante quase todo o século XIX. Sobre esse modelo escolar, Teixeira (1999) destaca:

> Tal escola não visava formar o cidadão, não visava formar o caráter, não visava formar o trabalhador, mas formar o intelectual, o profissional das grandes profissões sacerdotais e liberais, o magistério superior, manter, enfim, a cultura intelectual, especializada, da comunidade, de certo modo distinta da cultura geral do povo e, sobretudo, distinta e independente de sua cultura econômica e de produção (TEIXEIRA, 1999, p. 311)

Contudo, paulatinamente a escola se direcionou a transformar-se em uma agência de educação cuja finalidade seria dar ao cidadão um conjunto de hábitos e atitudes indispensáveis à vida em sociedade.

No Brasil, até a segunda metade do século XVIII, as poucas escolas que existiam funcionavam, sobretudo, em espaços improvisados, como igrejas, dependências de Câmaras Municipais, prédios comerciais, ou na residência dos próprios mestres. Desse modo, o acesso as primeiras letras acontecia com muito mais frequência no sistema de escolarização doméstica. Especialmente no fim do século XIX intelectuais e políticos iniciaram debates acerca da necessidade da adoção do método de ensino mútuo, visando tornar o processo de aprendizagem mais rápido, barato e com professores mais bem formados. Para que essa proposta se concretizasse seria imprescindível a construção de novos espaços de aprendizagem. Foi nesse período que, primeiramente em São Paulo, e depois em outros estados, assumiu-se a proposta dos grupos escolares[4]. Monumentais, os grupos escolares se constituíam como verdadeiros templos do saber, propondo um modelo de ensino seriado (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Azanha (1979) destaca que para discutir os esforços de democratização do ensino no Brasil, sobretudo em São Paulo, faz-se necessário recorrer a alguns episódios da história, dentre eles: a Reforma Sampaio Dória (1920), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), e a expansão da matrícula no ensino ginasial (1967–1969). Para esse autor, a compreensão desses três momentos está associada ao entendimento de "democracia" implicada nessas ações político administrativas. Assim, os três casos exemplificam duas maneiras básicas de se compreender a democratização do ensino: 1) como prática de ampliação radical das oportunidades educativas e 2) como prática pedagógica.

Em 1920, Sampaio Dória assumiu a Diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo, encontrando uma situação na qual exigia que fosse duplicada a rede de escolas para atender toda população escolarizável. Devido à falta de recursos

[4] Em meados da última década do século XIX, primeiramente em São Paulo, e depois nos demais estados brasileiros, institui-se a necessidade da construção de espaços dedicados ao ensino. Através dos grupos escolares, os republicanos buscaram dar a ver a própria República e seu projeto educativo exemplar e, por vezes, espetacular. Monumentais, os grupos escolares, na sua maioria, eram construídos a partir de plantas-tipo em função do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. Edificados simetricamente em torno de um pátio central ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e de meninas. À divisão formal da planta, às vezes, era acrescido um muro, afastando rigidamente e evitando a comunicação entre os dois lados da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para os sexos. Apesar de padronizados em planta, os edifícios assumiam características diversas, sendo-lhes alteradas as fachadas (FARIA FILHO; VIDAL, 200, p. 24-25)

financeiros, e um compromisso com a erradicação do analfabetismo, Sampaio Dória propôs uma reorganização[5] do ensino primário. Essas mudanças, de acordo com Azanha (1979), revelam a compreensão – que se difundia naquele período – de que não há democratização de uma instituição pública como a escola sem que ela alcance a todos.

Outro projeto que se pautava na democratização do ensino e que ambicionava um sistema escolar que atingisse a todos, mas sem encurtar cursos, foi o documento apresentado através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova[6], que destacava a importância e a gravidade da temática educacional nos debates que envolviam os problemas nacionais, e a considerava indispensável para o crescimento econômico do país (AZEVEDO, 1932).

O manifesto de 1932 apresenta considerações acerca do *Estado em face da Educação* estabelecendo a Educação como essencialmente pública, isto é, direito de todos. Para que essa dimensão fosse de fato alcançada, seria então dever do Estado fornecê-la à população gratuitamente e de forma obrigatória. O documento propõe ainda a coeducação entre meninos e meninas e destaca a importância da laicidade no espaço de ensino.

> A grande novidade do Manifesto foi seu impacto na redefinição do campo dos debates educacionais. O que, antes, na década de 1920, era convergência em torno da "causa cívico-educacional" explicita-se como confronto de posições: escola única x escola dual; ensino público x ensino particular; ensino leigo x ensino religioso. Mas o próprio nome dado ao Manifesto evidencia que, no âmago desse confronto, enraizava-se outro, no campo teórico/doutrinário da Pedagogia, alimentado pelas novas ideias pedagógicas que fervilhavam na Europa e nos Estados Unidos (CARVALHO, 1994, p. 74).

Vidal (2013) ressalta que o Manifesto apresenta-se como um evento fundador do discurso de democratização do ensino no Brasil, e que a presença de alguns de seus signatários em posições políticas respeitáveis até meados dos anos de 1970, atuavam como um mecanismo ativador da memória do Manifesto.

---

[5]Concentrou os programas e reduziu esse nível de ensino de quatro para dois anos; diminuiu as jornadas diárias das quatro ou cinco horas diárias para duas horas e trinta minutos; a obrigatoriedade do ensino primário passou da idade mínima de 7 a 12 anos para 9 a 10 anos, postergando em dois anos o primeiro acesso das crianças à escola.

[6]O documento foi publicado simultaneamente em vários órgãos da grande imprensa brasileira no dia 19 de março de 1932 e reivindicava a direção do movimento de renovação educacional brasileiro, como se indicia em seu próprio título. O Manifesto pretendia modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Além da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação, propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira. O documento reuniu a assinatura de 26 intelectuais, dentre eles Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, Julio de Mesquita Filho e Cecília Meireles (VIDAL, 2013, p. 579-580).

A expansão do ensino ginasial em 1968-1970 também pode ser considerada como um momento de grande importância histórica na garantia ao acesso e na continuidade dos estudos escolares das crianças na segunda metade do século XX. Nesse período, a educação primária já havia sido praticamente universalizada, porém os exames de admissão obrigatórios para o ensino ginasial tornavam o ingresso para esse nível, segundo Azanha (1979), numa barreira quase intransponível para a grande massa de egressos do primário. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo unificou e facilitou os exames de admissão, que até então eram elaborados pelas próprias escolas, desejando diminuir a dificuldade de acesso ao ginásio. Pouco tempo depois da política de expansão paulista, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (**Lei n. 5.692/71**), os exames de admissão para o ensino secundário foram eliminados.

Na medida em que a escola se torna acessível a todos os cidadãos, independente de sua condição econômica, assumindo assim um papel democratizante - pelo menos no que tange ao ingresso -, institui-se com vigor sobre o sistema educacional a ideia de uma escola liberal. Nessa percepção, a escola pretende ensinar a todos, contudo apenas aqueles que "possuem inteligência" e, sobretudo, empenham-se para aproveitar essa oportunidade que o Estado oferece através da escolarização, terão condições para ascender socialmente. O próprio Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) trazia em seu bojo a concepção de que a educação deveria deixar de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social para assumir um *caráter biológico*, isto é, todo indivíduo teria o direito as mesmas oportunidades de educação até onde o permitissem as suas aptidões naturais (AZEVEDO, 1932). Nesse sentido, podemos falar de uma escola imbuída de fundamentos meritocráticos, ou seja, uma instituição que premia e posiciona nos mais altos postos aqueles indivíduos que dispõem de inteligência suficiente para compreender os conhecimentos que são transmitidos e esforço para permanecer na longa trajetória escolar. Dubet (2004) destaca a crueldade articulada a esse modelo escolar, uma vez que ao adotar o ideal de competição justa e formalmente pura, os alunos que fracassam não são mais vistos como vítimas de injustiça social, pois a eles foi dado o acesso à escola assim como todas as chances para ter sucesso, tornando esses alunos responsáveis pelo seu próprio fracasso.

A promessa de ascensão social por intermédio da escola não deve ser considerada totalmente dissimulada, porém se analisarmos o sistema educacional de uma forma mais abrangente – sobretudo nas décadas de setenta e oitenta - é possível

constatar uma grande quantidade de crianças que são excluídas da escola já nos anos iniciais. Ribeiro (1991) demonstra que no fim dos anos 1980 a probabilidade de um aluno novo na 1ª série ser aprovado era quase o dobro do que a probabilidade daquele que já era repetente na série. Ao analisar populações urbanas pobres no Nordeste, os resultados eram ainda mais alarmantes, sendo a probabilidade de promoção para os alunos novos na 1ª série próxima de zero.

> É difícil precisar como se instalou no Brasil uma situação como esta. Mas, análises semelhantes realizadas na década de 40, utilizando dados do início do decênio, já mostram que, apesar do acesso à educação básica ser de apenas 65% de uma geração, a repetência na 1ª série do antigo curso primário era da ordem de 60%. Parece que nos últimos cinqüenta anos conseguimos, em termos de eficiência no sistema de ensino básico, aumentar a cobertura sobre a população de 65% para os atuais 93%, reduzindo a taxa de repetência na 1ª série em apenas 6% (RIBEIRO, 1991, p. 16).

O sociólogo francês Pierre Bourdieu dedicou-se, para além disso, a desenvolver análises sobre como a escola opera em seu interior, buscando compreender os mecanismos que a instituição escolar utiliza para que a promessa de ascensão - a partir do esforço próprio e da inteligência - não se universalize. O argumento central que norteia a percepção de Bourdieu acerca das dificuldades de algumas crianças em avançar na carreira escolar se apresenta na ideia de *capital cultural*.

Segundo Bourdieu (1998), cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui componentes objetivos, externos ao indivíduo, como o capital econômico e os bens e serviços associados a ele, o capital social que se relaciona com as influências sociais mantidas pela família, e o capital cultural institucionalizado, concebido basicamente por títulos escolares. A bagagem que é transmitida ao indivíduo pela sua família inclui ainda componentes que passam a compor a própria subjetividade do sujeito, sobretudo o capital cultural em sua forma incorporada. Dos elementos que constituem essa forma de capital destaca-se a *cultura geral*[7] e os componentes a ela relacionados, como os gostos pela arte, culinária, vestuário, domínio da língua culta e informações sobre o mundo escolar.

[7] É necessário ressaltar que não existe definição para o conceito de cultura nos textos elaborados por Bourdieu, mas conclui-se que cultura pode ser entendida como o conjunto de saberes, conhecimentos que uma determinada sociedade julga legítimos, valorizados e desejados.

> A posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 21).

Posto que a escolarização pública e obrigatória seja um direito conquistado, isto é, garantida a todos, independente da posição socioeconômica que o indivíduo assume, dentro do universo escolar convivem crianças que dispõem de maior e menor facilidade em acessar o capital cultural valorizado pela instituição escolar. O espaço escolar se organiza a fim de transmitir uma cultura legitimada pelas classes mais favorecidas economicamente, considerando naturais as operações mentais e as disposições necessárias para apreensão do conhecimento. Dessa forma, a escola, ao invés de identificar os estudantes com maior potencial, ou seja, aqueles providos de mais inteligência, esforço ou motivação para atingir os objetivos da aprendizagem, como promete, na verdade identifica aqueles que possuem o capital cultural por ela valorizado, pois são aqueles que respondem melhor, por exemplo, às avaliações. Assim, o processo de eliminação dos alunos de origens sociais mais humildes que antes ocorria pela falta de acesso à instituição escola passa a se estender no tempo e diluir-se no percurso da escolarização, como consequência a escola "é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma" (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 221).

Um dos instrumentos mais eficazes de oferta e aproveitamento de oportunidades nos sistemas educacionais são as avaliações. Através delas são ofertadas – ou negadas - inúmeras oportunidades sociais e educacionais. Sob uma aparente neutralidade e equidade no processo avaliativo, o ato de avaliar transcende os fins explicitados pela avaliação, como diagnosticar o desenvolvimento dos alunos, por exemplo (CATANI & GALEGO, 2009). Os professores, no cotidiano de suas práticas, constroem seu *juízo professoral*, ou seja, sua capacidade de julgar e avaliar os alunos com base em seus esquemas mais amplos de entendimento e classificação do mundo social. O que se pretende dizer é que antes mesmo de serem classificados e hierarquizados através de notas atribuídas aos seus conhecimentos e ao seu aprendizado, os alunos já são julgados

por fatores de caráter social. Os professores, ao avaliarem seus alunos, produzem cotidianamente classificações que organizam suas percepções e suas apreciações, além de estruturarem suas práticas. (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998).

> Em outras palavras, inspirando-se na cultura da classe dominante e solicitando comportamentos que expressam a relação que com essa cultura mantém a classe dominante, a avaliação pede muito mais que aquilo que abertamente pede, pois pressupõe aprendizagens que se desenvolve fora da escola, longe da escola, antes da escola; em decorrência, desigualdades sociais mascaram-se em desigualdades escolares e a seleção social dissimula-se sob a ilusão da seleção educacional. (SOARES, 1981, p. 2).

Segundo Raphael (2002, p. 160, apud CATANI & GALLEGO, 2009, p. 20) o ato de avaliar a partir de um juízo de valor evidencia que toda avaliação serve-se de um padrão como referência, o qual representa um valor vigente e articula-se à questão cultural. Para Bourdieu e Saint-Martin (1998, p.193) ao atribuir nota ao aluno, o professor mobiliza representações pautadas na *hexis corporal*, isto é, evocam seus entendimentos acerca do "conjunto de propriedades associadas ao uso do corpo em que se exterioriza a posição de classe de uma pessoa", considerando, assim, que a origem social do aluno pode estar associada a qualidades morais e intelectuais.

Ainda de acordo com Bourdieu (2007), a escola legitima a reprodução cultural e social, uma vez que é exigido da criança um capital prévio que valoriza o estilo, a boa estética, a boa postura, conhecimento, entre outros. A ausência dessas disposições prévias pode desvalorizar o aluno e ainda, segundo o autor:

> A predominância dos valores que pode chamar de carismáticos são tão fortes que podem chegar a encobrir os índices das contradições e dos conflitos que a concorrência entre dois princípios opostos de avaliação e de hierarquização engendra na prática e no discurso dos professores do juízo professoral. (BOURDIEU, 2007, p. 248)

Assim, para Bourdieu, a função das instituições escolares está relacionada com a legitimação das desigualdades sociais, assumindo uma postura conservadora – longe de ser libertadora - e mantendo a dominação dos dominantes sobre as classes populares, promovendo, dessa forma, o reforço das desigualdades a partir da reprodução cultural, isto é, a partir do acesso desigual à cultura de acordo com a origem da classe (CATANI, 2008). Para que a cultura possa desempenhar sua função de legitimação dos privilégios herdados, convém e basta que o vínculo – ao mesmo tempo, patente e oculto – entre a cultura e a educação seja esquecido ou negado. A ideia da cultura de nascimento, isto é,

encarada enquanto dom, outorgada pela natureza, produz cegueira às funções da instituição escolar que garante a rentabilidade da herança cultural e legitima sua transmissão. Dessa forma, utilizando-se de seus veredictos formalmente irrepreensíveis, a escola transforma as desigualdades diante da cultura, socialmente condicionadas, em desigualdades de sucesso, vistas como desigualdades de dons que são, também, desigualdade de mérito (BOURDIEU & DARBEL, 2007).

CAPÍTULO III

OS ESTUDANTES, OS PROFESSORES E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO

O intuito desse capítulo é discutir as representações dos alunos e dos professores acerca das avaliações escolares. Para isso, primeiramente o capítulo é iniciado com uma breve exposição sobre o percurso histórico da avaliação no contexto educacional, para que assim haja um esforço de compreensão sobre a maneira como as pessoas lêem o mundo em uma determinada época, uma vez que, as representações, para Chartier (1990), são produzidas por meio de classificações, divisões e delimitações, em diferentes tempos e lugares, podendo sofrer mudanças, pois são historicamente construídas e determinadas por relações de poder e conflito de interesses dos grupos sociais.

Após essa explanação em que se busca demonstrar os diferentes sentidos que a avaliação adquiriu ao longo do tempo, parte do texto dedica-se à apresentação do conceito de representações e como estas são constituídas, utilizando como aporte teórico as concepções de Chartier e Bourdieu.

Depois disso, são analisados os discursos dos entrevistados – alunos e professores – buscando relacionar a construção das representações destes com suas práticas cotidianas enquanto profissionais da educação e estudantes. A análise dos discursos é combinada com as questões respondidas nos questionários com a finalidade de associar as representações dos alunos com o capital cultural.

Enfim, a proposta desse capítulo está centralizada na construção de um panorama de representações que professores e alunos da escola pública pesquisada possuem acerca de seus papeis enquanto agentes que avaliam e que são avaliados no âmbito escolar.

3.1 A avaliação no contexto escolar: um breve histórico

Para que sejam refletidas neste trabalho não apenas os aspectos técnicos da avaliação, mas que sejam consideradas, sobretudo, suas dimensões éticas e políticas, faz-se necessário compreender como a prática avaliativa se desenvolveu e incorporou-se em nossa sociedade, particularmente no mundo escolar, ao longo do tempo, buscando

identificar seus agentes, suas concepções e seus usos. Nesse sentido, é importante ter clareza de que a avaliação de modo algum pode ser considerada neutra ou ingênua, pois:

> Ela transforma, isto é, produz efeitos, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o Estado. Legitima valores e ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamentos, etc. [...] Na escola determina quem "passa de ano" e quem é retido, quais são os melhores e os piores, os inteligentes e os incapazes, os esforçados e os preguiçosos, os educados e os indisciplinados. Na vida social, quem merece ter as melhores posições, e mais poderes, em razão de seus méritos, e quem será excluído, por mediocridade e/ou desinteresse (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 20).

O termo "avaliação" é amplamente utilizado em nossa sociedade nas mais diversas situações para definir um grande número de fenômenos distintos. Portanto, a avaliação pode ser considerada pluri-referencial, ou seja, "é complexa, polissêmica, tem múltiplas e heterogêneas referências" (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 14). Dessa forma, parece justo que não haja uma definição que seja acordada por todos. O fato é que a avaliação possui um caráter inerente ao comportamento humano, podendo ser categorizada em avaliação informal e formal. As avaliações ditas informais são consideradas como percepções extremamente subjetivas, ao passo que uma avaliação mais formal se esforça sistematicamente para construir critérios explícitos e obter informações detalhadas e rigorosas. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Se for correto dizer que a avaliação faz parte da vida humana e está presente sob diferentes aspectos no cotidiano dos indivíduos, é também certo afirmar que essa prática se constitui como parte da cultura escolar desde a institucionalização da educação.

Especialmente na Europa a partir do século XVIII com o advento das escolas modernas, as avaliações educacionais adquiriram aspectos mais estruturantes, passaram a ser realizadas de formas mais constante, assumindo significados políticos e produzindo efeitos sociais de grande importância. Dias Sobrinho (2002) salienta que essas transformações exigiram das avaliações objetividade e transparência, o que resultou na utilização de testes escritos para efeitos de seleção e de legitimação. O mesmo autor faz lembrar que no caso da França, por exemplo, o protótipo do *baccalauréat*, ou também conhecido como *bac*, foi criado em 1808, em tempos imperiais napoleônicos, e ainda hoje vigora cumprindo sua função de selecionar estudantes para o ingresso no ensino superior.

É importante destacar que os testes escritos são uma criação da escola moderna. No período medieval, sabe-se que as universidades utilizavam-se apenas de exercícios

orais, e que os crescentes ideais de credibilidade, transparência e vigor se consolidaram a partir da utilização da forma escrita da avaliação.

Do fim do século XIX até o inicio do século XX, a psicometria exerceu forte influencia sobre as avaliações escolares. Essa técnica baseia-se na aplicação de testes padronizados objetivando medir a inteligência e o desempenho dos alunos. Na França, por exemplo, Alfred Binet elaborou um teste de inteligência e foi incumbido pelo ministro da Educação Pública de projetar um método que fosse capaz de realizar uma triagem das crianças portadoras de deficiência intelectual para que pudessem receber um programa de ensino mais específico. Mensuração e avaliação eram termos equivalentes, dessa forma, ainda nos anos iniciais do século XX houve um empenho significativo para o aprimoramento dos testes psicométricos, com objetivos de medir e classificar.

A partir da década de 1930 as noções de expansão industrial e recuperação econômica se aproximaram da educação, compreendendo, assim, a necessidade da reformulação dos programas educacionais e de medir seu cumprimento. Percebe-se, nesse momento, uma mudança de foco, da avaliação do indivíduo – a partir da psicometria - para a avaliação dos programas e currículos. A avaliação deveria, assim, se dedicar ao êxito na escolarização (DIAS SOBRINHO, 2002).

Em 1934, surge então, pela primeira vez a expressão *avaliação educacional* por Ralph W. Tyler. De acordo com Vianna (1989), a abordagem que Tyler propõe acerca da avaliação estaria, primeiramente, relacionada com a verificação periódica da eficiência de uma instituição como agente promotora da educação. Assim sendo, a avaliação forneceria elementos para uma crítica institucional, promovendo debates que orientassem o processo educativo.

Tyler defende que se as instituições educacionais têm por objetivo orientar seus estudantes para que alcancem determinados níveis de aprendizagem, isso somente é possível se, por intermédio da avaliação, possam ser levantadas informações sobre o seu desempenho, crescimento e desenvolvimento. Além disso, para o autor, seria objetivo da avaliação demonstrar à sociedade a eficácia das instituições em promover a aprendizagem. Dessa forma, os objetivos educacionais devem ser apresentados de forma a que possam ser quantificados, a fim de que ao final de um programa, possa ser verificado se os objetivos idealizados foram efetivamente alcançados, refletindo o sucesso ou fracasso desse programa educacional. (VIANNA, 1989)

> A teoria da avaliação educacional, no Brasil, sofreu uma grande influência dos estudos norte-americanos. A partir dos anos 60, principalmente, foi muito ampla a divulgação da proposta de RalphTyler conhecida como "avaliação por objetivos". Essa proposta passou a ser referencial teórico, básico nos cursos de formação de professores, causando até hoje grande e duradoura repercussão nos meios educacionais. (Hoffmann, 2003, p. 33)

A avaliação, enquanto campo emergente na área educacional recebeu – e ainda recebe – contribuições de vários pesquisadores. Podemos, contudo, destacar um dos que mais se evidencia: Michael Scriven. Scriven aponta que a avaliação pode desempenhar muitos papéis, mas com uma única meta que visa determinar o valor ou mérito de qualquer coisa que seja avaliada. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004). Desse modo, conforme assinala Vianna (1989), Sriven concebe a avaliação como um "levantamento sistemático de informações e sua posterior análise para fins de determinar o valor de um fenômeno educacional."

Scriven, em 1967, foi o primeiro a distinguir o papel *formativo* e o papel *somativo* da avaliação, com enfoque nos programas de ensino. Para o autor, uma avaliação formativa é realizada para oferecer informações à equipe de programa que sejam úteis para o aprimoramento desse programa. Por outro lado, uma avaliação somativa, segundo Scriven, é praticada para dar aos responsáveis pela tomada de decisões do programa julgamentos do valor ou mérito do programa em relação a critérios importantes. Assim, a avaliação formativa levaria a decisões sobre o desenvolvimento do programa, como modificações e revisões, ao passo que a avaliação somativa leva a decisões sobre a continuidade ou encerramento do programa.

A partir da segunda metade do século XX, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, as avaliações passaram a compor a agenda internacional de debates educacionais. Naquele período, a crença liberal de que os problemas sociais seriam resolvidos através de políticas alimentadas por generosas inversões de capital, posicionaram a avaliação como uma ferramenta que determinaria o valor e a eficácia dos variados programas e políticas sociais, sobretudo educacionais. Contudo, essa crença se abalou durante a grave crise econômica gerada pelo choque do petróleo no fim da década de 1970. Percebe-se, nesse momento, uma mudança de paradigma do Estado de Bem-Estar para o neoliberalismo. Dessa forma, a avaliação que antes tinha uma finalidade de analisar o êxito dos programas intencionando melhorá-los e torná-los mais produtivos em termos sociais, passa a operar em uma lógica controladora, deliberando cortes e racionalidade orçamentária (DIAS SOBRINHO, 2002). A partir dos anos 1980, os interesses de governos neoliberais pela avaliação aumentaram de forma progressiva, passando a atuar

numa perspectiva de "*Estado Avaliador*". Para Afonso (2009, p. 49) essa expressão se deve ao fato de que o Estado passou a admitir a lógica do mercado, adotando um *ethos*competitivo, "através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos." No Brasil, Gomes Neto &Rosemberg (1985) destacam que foi nesse mesmo período que o Ministério da Educação introduziu em sua agenda o incentivo aos estudos educacionais que se preocupavam com questões de rendimento escolar, estimulados pelas discussões com agências internacionais. A partir de então, algumas iniciativas no âmbito das secretarias estaduais passaram a integrar experiências em avaliação do rendimento escolar de seus alunos direcionando esforços para o estabelecimento de sistemas de avaliação educacional, associando o desempenho dos alunos em avaliações à qualidade escolar.

Paralelamente a esse movimento que se expandia em torno das avaliações externas, ainda em meados dos anos 1980, estudiosos da avaliação educacional passaram a considerar que a práticas avaliativas, sobretudo aquelas realizadas no interior das escolas pelos professores, deveriam ser ponderadas em uma perspectiva mais formativa para que fosse legitimado um processo de ensino mais democrático.

Philippe Perrenoud, em seu livro *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*, publicado em 1999, destaca que:

> Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares. (Perrenoud, 1999, p. 15)

A avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva, pode auxiliar o educador subsidiando informações que permitam reconhecer a eficácia ou a ineficácia de seus atos pedagógicos para que, caso seja necessário, reformule suas intervenções e os rumos das atividades e dos resultados. Nesse sentido, não há avaliação se o educador não se dispuser a acolher o que ocorre com o educando a fim de encontrar um modo de agir que seja construtivo (LUCKESI, 1995). Trata-se de levantar informações úteis à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, conforme assinala Hadji (2001):

> Uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros (HADJI, 2001, p. 20).

Hadji (2001) acrescenta que uma avaliação formativa implica, no aumento da variabilidade didática, isto é, maior flexibilidade e ajuste nas práticas pedagógicas do professor. Para Fernandes (2009) esse tipo de avaliação deve estar intrinsecamente associada com o ensino e as aprendizagens, ou seja, devidamente contextualizada, tendo como propósito melhorar as aprendizagens dos alunos, e não apenas classificá-los. O autor ainda defende que em um processo de avaliação formativa as interações entre alunos e entre alunos e professores é indispensável, destacando o *feedback* sobre os processos e produtos dos estudantes como um instrumento de orientação que esclarece os objetivos da aprendizagem e oferece informações que auxiliam a melhorar o que foi apresentado através da ativação de processos cognitivos e metacognitivos. O *feedback*, dessa forma, possui um papel crucial nas aprendizagens.

Conforme se pode perceber, há um movimento histórico que marca as transformações nos modos de conceber a avaliação educacional. Contudo, desde que a escola abriu seus portões para todas as crianças, oriundas dos mais diversos meios sociais, as avaliações tem consagrado o sucesso, sobretudo, aos mais abastados econômico e culturalmente, sendo estes, portanto, eleitos desde cedo. No âmbito das discussões sobre a avaliação das aprendizagens, a proposta da avaliação formativa manifesta-se como uma alternativa às práticas avaliativas que colaboram para as classificações sociais camufladas nos juízos escolares.

3.2 Sobre as representações

Os estudos sobre as representações sociais se iniciaram com Émile Durkheim e Lévi-Bruhl, mas foi a partir dos anos 1960, após a publicação de *A psicanálise, sua linguagem e seu público,* escrito por Serge Moscovici, que a temática ganhou destaque. Ainda que o conceito de representação empregado nesse trabalho não seja o de Moscovici, faz-se necessário mencioná-lo como o autor que difundiu os pensamentos em torno dessa conceituação.

As representações sociais de Moscovici podem ser consideradas como elementos simbólicos que são expressos pelos indivíduos através do uso da linguagem, seja ela oral, escrita ou gestual. No que diz respeito ao uso das palavras, os homens podem revelar suas opiniões, pensamentos, sentimentos. Essas mensagens, pronunciadas por intermédio da linguagem, são socialmente construídas e estão fundamentadas no contexto da situação real dos agentes que as expressam. Dessa forma, ao intentar

compreendê-las, faz-se necessário, antes, perceber a realidade contextual, isto é, a realidade social, econômica, cultural e étnica dos sujeitos que as manifestam (FRANCO, 2004).

A partir dos anos 1980 e 1990, Roger Chartier também se empenhou em tratar da questão das representações. Segundo o autor as representações se relacionam com "o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler" (CHARTIER, 1990, p. 16).

> Este retorno a Marcel Mauss e Emile Durkheim e à noção de "representação coletiva" autoriza a articular, sem dúvida melhor que o conceito de mentalidade, três modalidades de relação com o mundo social: de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais "representantes" (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe(CHARTIER, 1991, p. 193).

Para Chartier, as representações possuem múltiplas configurações, isto é, podem apresentar um caráter performático à existência dos indivíduos, levando os homens a viver nelas e por elas. Para isso, portanto, as representações seriam elaboradas por imagens e símbolos, construindo nos homens uma versão do mundo. (BOLDARINE, 2014)

Para Bourdieu as representações possuem uma origem histórica e coletiva, e são influenciadas por ideias, valores e crenças próprias das posições sociais e das hierarquias existentes entre a sociedade de classes. Assim:

> As representações dos agentes variam de acordo com a sua posição (e com interesse associados a ela) e com o seu *habitus*, como sistema de esquemas de percepção e de apreciação, como estruturas cognitivas e avaliadoras, que eles adquirem através da experiência duradoura de uma posição no mundo social. (BOURDIEU, 2004, p. 158)

Pierre Bourdieu conceitua o *habitus* como uma noção mediadora que busca romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar "a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade", isto é, a forma como a sociedade é depositada nas pessoas sob forma de *disposições* duráveis. Em outras palavras, são as capacidades e propensões treinadas e estruturadas dos modos de pensar, agir e sentir que orientam os indivíduos em suas respostas criativas aos constrangimentos e demandas do meio social nos quais estão inseridos. Assim, o

habitus proporciona – ao mesmo tempo – um princípio de sociação[8] e individuação: sociação, pois as categorias de juízo e ação, produzidas pela sociedade, são divididas por todos que se submeteram a condicionamentos sociais semelhantes; individuação porque cada indivíduo, por possuir uma trajetória particular, internaliza uma combinação única de esquemas. O *habitus* é, ainda, para Bourdieu, estruturado - por meios sociais passados - e estruturante, a partir de ações e representações presentes (WACQUANT, 2017).

Para esse autor, as representações são produtos sociais, ou seja, são produzidas sempre dentro de um contexto histórico e cultural, e, dessa forma, contaminam as práticas. O ponto que Bourdieu chama a atenção é que tanto as práticas quanto as representações podem estar carregadas de senso comum, e o senso comum, por sua vez, pode estar baseado em inverdades e falsas noções a respeito dos fenômenos sociais. Dessa forma, as representações dos indivíduos podem levá-los ao impedimento pela busca de explicações científicas para o entendimento desses fenômenos.

3.3 *"Eu quase nunca sei porque eu tirei aquela nota"*: As representações dos estudantes acerca da avaliação escolar

Nesse tópico do trabalho são construídas relações entre os discursos dos alunos a respeito da dimensão da *Avaliação* e o que os mesmos responderam no questionário aplicado. No que diz respeito a esse ponto abordado no questionário, pode-se perceber algumas similaridades entre as respostas dos dois Grupos comparados. Para pouco mais de 70% dos estudantes do Grupo A e do Grupo B, na maioria das disciplinas a avaliação desenvolve-se de maneira contínua ao longo do semestre através de uma diversidade de tarefas e instrumentos (provas, testes, trabalhos, relatórios, apresentações, pesquisas), tendo como objetivo principal atribuir notas e classificações aos estudantes.

Algumas falas dos alunos durante as entrevistas podem confirmar que eles possuem a compreensão de que são avaliados de diversas formas:

[8] Wacquant (2017, p. 215) utiliza o termo "sociação" porque as categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares (assim pode-se falar de um *habitus* masculino, de um *habitus* nacional, de uma *habitus* burguês, etc).

> *Comportamento, notas de provas, notas de caderno, e as faltas. Alguns professores utilizam a falta, se você falta muito eles tiram a nota.* (Erick)

> *Acho que prova, trabalho e nota de participação. Se não me engano tem mais uma nota, são quatro, eu acho. Prova, trabalho, participação, e... tem mais uma... acho que comportamento.*(Fernando)

> *Geralmente é uma avaliação mais geral, de comportamento, provas, atividades avaliativas e caderno.*(Samanta)

Ainda que esse resultado possa parecer positivo, isto é, que os alunos tenham uma percepção de que são avaliados de múltiplas maneiras, as entrevistas revelam que ainda assim os estudantes não compreendem os critérios adotados pelos professores e criticam situações avaliativas que acontecem ao longo do processo de escolarização:

> *Eles só recebem o trabalho e dão a nota. E se eu perguntar porque ele não tem argumentos, sabe? Parece que o critério é o que está mais arrumadinho, porque todo mundo pega os mesmos textos da internet.* (Dara)

> *Depende muito. Português e matemática é mais rígido. Mas tem matéria que se você tem os vistos no caderno você já passou. E comportamento eles sempre falam que vai ter nota, mas como vão avaliar nosso comportamento?* (Tamires)

O discurso das alunas permite que seja feita uma análise sobre o processo avaliativo do comportamento dentro da sala de aula realizado pelos professores. Bourdieu (2008) alega que os professores valorizam e exigem determinadas qualidades que são manifestadas nos alunos de diferentes maneiras, legitimando, assim, de forma implícita ou mesmo inconsciente, uma violência simbólica[9] dentro do espaço escolar. Dessa forma, o autor denuncia que os docentes exaltam – inconscientemente – as crianças que demonstram determinados valores, padrões de comportamentos e regras, que são adquiridos – verdadeiramente - na esfera social e familiar do aluno, e que satisfazem a autoridade estabelecida nessa relação proporcionando a resposta esperada. Diante disso, os demais comportamentos passam a ser considerados incorretos ou inadequados, qualificando, então, estes alunos como problemáticos. Assim, os professores passam a enaltecer naturalmente aqueles que apresentam essas disposições

[9] Apesar de arbitrária e socialmente vinculada a uma dada classe, a cultura escolar precisaria, para ser legitimada, se apresentar como cultura neutra. A autoridade alcançada pela por uma ação pedagógica, ou seja, a legitimidade conferida a essa ação e aos conteúdos que ela distribui seriam proporcionais à sua capacidade de se fazer ver como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social. Assim, na medida em que impõe e inculca em seu público, de modo dissimulado, uma cultura como cultura universal, a instituição escolar pratica – à sua maneira e sobre aqueles desprovidos, pelos nascimento, de "herança cultural" – um ato de "violência simbólica" (NOGUEIRA, 2017, p. 37).

reveladas em seus padrões de comportamento, pressupondo a estes alunos certas competências que podem ser observadas em apreciações positivas por ações implícitas e explícitas.

Outro dado importante sobre os critérios de avaliação utilizados pelos professores, 75% dos alunos do Grupo A concordaram que são conhecidos pela maioria dos estudantes, enquanto para o Grupo B essa porcentagem é de 40%. Isso pode ser um indicativo de que para os alunos que possuem já fracassaram em algum momento da vida escolar, isto é, reprovaram em pelo menos um ano do processo de escolarização, essas informações parecem não estar esclarecidas, o que pode implicar em outras reprovações. Para Bourdieu & Passeron (2014, p. 16) as diferentes "disposições dos capitais" dentro do espaço escolar se desmembram em estudantes que possuem, em algum nível, o capital cultural considerado positivo e em outros com capital julgado como negativo. Para os primeiros, torna-se possível reconhecer – com certa facilidade – os diferentes conceitos e práticas empregados no âmbito da escola e da sala de aula, enquanto os demais encontram maior dificuldade nesse reconhecimento, podendo, assim, refletir incisivamente na construção de suas aprendizagens, acarretando, dessa maneira, em apreciações negativas por parte de seus professores, aumentando o desestímulo e o índice de repetência dos alunos excluídos. Atrelado a isso estão os resultados – expressos em notas – atribuídos aos estudantes dos dois Grupos da pesquisa nas disciplinas de língua portuguesa e matemática:

Tabela 2. Comparação das notas de língua portuguesa e matemática dos estudantes pertencentes aos dois grupos da pesquisa

Médias	**GRUPO A***	**GRUPO B****
Língua Portuguesa	8,0	5,5
Matemática	8,6	5,7

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor
Notas:
(*) Alunos que obtiveram sucesso durante toda trajetória escolar, isto é, em momento algum passaram por qualquer reprovação, seja em alguma disciplina ou algum ano de escolarização.
(**) Alunos que fracassaram em algum momento durante a trajetória escolar, ou seja, alunos que repetiram pelo menos um ano do processo de escolarização.

Cerca de 80% dos respondentes de ambos os Grupos concordaram que na maioria das disciplinas, os resultados obtidos pelos estudantes nos exames finais são os elementos mais determinantes para a atribuição das suas classificações, conferindo, na mesma porcentagem, essa função à avaliação. Nas entrevistas também é possível

reconhecer que os alunos atribuem à avaliação escolar a função de verificação das aprendizagens. A seguir estão destacadas algumas falas que respondem ao questionamento que pretendia compreender se, para os alunos, a avaliação seria uma dimensão importante no desenvolvimento escolar:

> *Sim, porque coloca em prova o que você aprendeu na aula.* (Erick)

> *Sim, porque se a gente não souber como a gente está, como vamos saber o que precisa melhorar? Acho que é necessário.* (Fernando)

No entanto, outros alunos, sobretudo aqueles pertencentes ao Grupo A, criticaram os usos das avaliações e pontuaram um aspecto de injustiça que estaria relacionado com o processo avaliativo, uma vez que, segundo esses estudantes, a avaliação não estaria cumprindo com seu papel de reprovar os alunos com dificuldades, ou ainda que seus professores fazem o uso da avaliação apenas como um instrumento meramente burocrático, desqualificando sua importância:

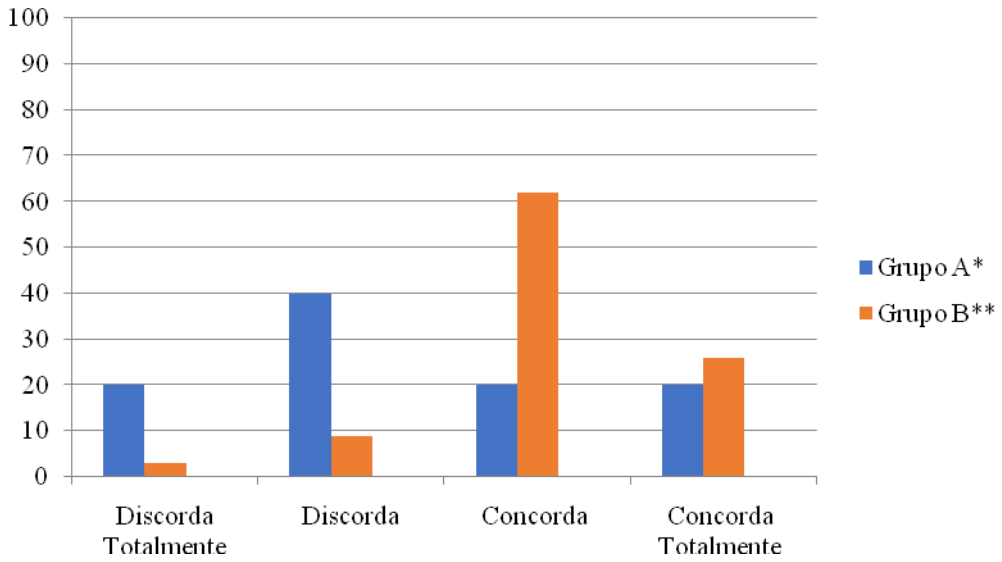
> *Se fosse uma forma justa, eu acho que seria importante.* (Dara)

> *Tem gente que estuda mesmo para ir bem e as pessoas que não estão nem aí passam de ano da mesma forma, não da para levar a sério.* (Isabela)

> *Como aluna, eu penso que é uma forma de se avaliar, saber o que não entendeu e no que preciso prestar mais atenção. Mas eu sinto que para muitos professores é só uma forma de conseguir uma nota para constar no diário e te passar de ano.* (Tamires)

Dos estudantes do Grupo A, 60% discordaram que os testes e/ou exames finais são a melhor forma de conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer, contudo, apenas pouco mais de 10% dos alunos do Grupo B apresentaram o mesmo ponto de vista.

Gráfico 2. Comparação entre os Grupos em relação à afirmação do questionário: "Na maioria das disciplinas, os testes e/ou exames finais são a melhor forma de conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer."



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor
Notas:
(*) Alunos que obtiveram sucesso durante toda trajetória escolar, isto é, em momento algum passaram por qualquer reprovação, seja em alguma disciplina ou algum ano de escolarização.
(**) Alunos que fracassaram em algum momento durante a trajetória escolar, ou seja, alunos que repetiram pelo menos um ano do processo de escolarização.

A análise dessa questão possibilita a discussão sobre as funções das avaliações, especialmente os teste e exames finais. A discrepância dos resultados por parte dos Grupos A e B demonstra que as concepções acerca do processo avaliativo para os alunos que nunca sofreram apreciações negativas de seus professores ao longo de sua trajetória escolar abrangem outras dimensões que superam as provas respondidas ao fim de um tratamento pedagógico. Essa construção de entendimentos em torno do papel das avaliações pode estar relacionada a um conjunto de disposições gerais que sugerem maneiras de agir e pensar em determinadas situações e contextos. Essas disposições, relativas a diversas esferas da vida social, são incorporadas naturalmente ao longo da vida dos indivíduos, e são capazes de sugerir tendências de comportamentos e pensamentos compartilhados entre determinado grupo social. O que se pretende dizer é que os alunos do Grupo A estão inseridos em cenários sociais diferentes dos estudantes enquadrados no Grupo B, e essas dessemelhanças podem contribuir para que os resultados das avaliações, por exemplo, sejam mais bem aproveitados pelos alunos do Grupo A, garantindo a estes alunos vantagens em suas trajetórias escolares.

Outro aspecto de grande relevância que merece ser discutido nesse tópico do trabalho sobre as dimensões a avaliação é o *feedback* dos professores a seus alunos após uma apreciação. Os estudantes, em seus discursos, salientam a falta, ou ainda, a inexistência de qualquer retorno sobre a avaliação de seus docentes:

> *No caso das provas eles só corrigem e dão a nota.* (Erick)
>
> *[...] eles corrigem, entregam as notas e passam para a próxima matéria.* (Fernando)
>
> *A maioria só entrega. Tem professor que faz só riscos e a gente não entende nada. [...] Realmente, pensando bem, ninguém entrega nossos trabalhos e explica o que a gente errou e porque não está certo...* (Dara)
>
> *Eu quase nunca sei porque eu tirei aquela nota...*(Samanta)
>
> *Eles dão as notas, mas a gente nunca entende porque tirou aquilo, não fica claro como eles estão avaliando, qual é o peso daquilo na nota final.* (Vitória)

Uma das alunas entrevistadas destaca que avaliações que possuem *feedback* são, no seu ponto de vista, mais positivas para a construção do conhecimento e utiliza como exemplo a Avaliação de Aprendizagem em Processo[10], realizadas nas escolas estaduais do Estado de São Paulo:

> *A gente faz aqui as AAPs [Avaliação da Aprendizagem em Processo], que toda rede estadual faz, e a partir delas eles mostram como está nossa defasagem. Então os professores voltam no ponto de defasagem e retomam aquele conteúdo. Eu acho isso bem legal. Mas isso é só em português e matemática. Tem professor que não da prova, é só trabalhinho e visto no caderno* (Tamires)

A prática das avaliações escolares assume uma posição capaz de estigmatizar os estudantes, categorizando-os como bons ou maus alunos. Brandão (1989), através de relato pessoal, expõe algumas diferenças entre esses estereótipos. Segundo o autor, a mera distribuição das carteiras na sala de aula pode evidenciar essa distinção. Enquanto os alunos mais "sérios" e estudiosos ocupam as primeiras, garantindo-lhes uma proximidade sagrada e íntima com o professor, os "outros" são forçosamente distribuídos da metade para trás. Os ditos "bons alunos" estariam sempre dispostos a abrir os livros e cadernos para realizar as tarefas no mesmo tempo em que os "maus

[10]Em 2011 surge na rede de ensino estadual de São Paulo, a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). De início abrangeu somente o 6º ano do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio. Gradativamente foi expandida para os demais anos/séries (do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª a 3ª série do Ensino Médio). AAP se caracteriza como uma avaliação de caráter exclusivamente diagnóstico, aplicada no início de cada semestre do ano letivo (SÃO PAULO, 2014).

alunos” estariam mais interessados em bagunça, conversas, jogos e diversão. Para os estudantes entrevistados, essas características relacionadas a esses perfis se mantêm:

> *Bom aluno é aquele que faz as lições, mesmo tendo dificuldade ele tenta fazer. Não conversa muito, e eu sou muito conversador em sala de aula. Tem sempre o material em mãos, e eu mesmo sempre esqueço de trazer as apostilas das aulas.* (Erick)
>
> *O bom aluno é aquele que faz tudo, estuda, presta atenção na aula, essas coisas. E o mau aluno é o oposto. Por isso eu me considero no meio. Eu já fui um péssimo aluno.* (Fernando)
>
> *Eu sou! (risos) Eu acho que nota não define a pessoa. Acho que ser uma boa aluna é saber se portar diante de uma sala de aula, saber respeitar o professor. E vai de mim querer fazer aquilo ou não, mas sem desrespeitar o professor.* (Dara)
>
> *Respeitar o conjunto... os colegas, as aulas, o professor. Às vezes a gente não copia as coisas da lousa, ou não faz o que é pedido, mas a gente respeita a escola. Tem gente aqui que não gosta da matéria e ainda desrespeita o professor. Acho que tudo bem você não estar a fim de copiar ou estudar aquela matéria, mas tem que respeitar o professor, sabe? Por mais que eu não goste do professor, eu nunca vou desmerecer o trabalho dele.* (Isabela)
>
> *Ah, o meu conceito mudou muito com o tempo. Por exemplo, antes eu pensava que ser boa aluna era você ter notas perfeitas, sempre estudar muito. Mas hoje em dia eu faço realmente o que eu acho melhor, de certa forma. Hoje em dia eu não me preocupo com as notas, mas eu me preocupo com a qualidade. Eu não vou mentir, às vezes eu sou uma aluna preguiçosa em copiar texto da lousa sim. Eu tento absorver a matéria sem me pressionar tanto, dar o meu melhor para aprender de fato. Eu não tenho uma média vermelha, mas também não tenho uma media de notas perfeitas. Estou entre sete, oito e nove.* (Tamires)
>
> *Eu não diria boa aluna, até porque eu não acho que exista esse conceito de boa aluna, todo mundo tem seus defeitos. Eu tento aprender, eu gosto muito de tirar as duvidas com os professores. Eu gosto muito de aprender, de me aproximar das coisas novas.* (Nicoli)
>
> *Sim... eu gosto de me empenhar nas coisas que os professores passam, com os trabalhos. Eu tenho um compromisso com os professores e com a aula deles. Então a partir do momento que ele tem isso, eu considero que seja um bom aluno.* (Samantha)

As falas dos estudantes entrevistados revelam que as representações sobre o “bom aluno” incorporam outras referências que vão além da avaliação pedagógica que convertida em notas escolares. Para esses alunos a concepção de bom aluno está atrelada, sobretudo, ao respeito às normas estabelecidas e à figura do professor. Atitudes como prestar atenção na aula, demonstrar respeito ou desrespeito, compromisso com a aula e com o professor, realizar as atividades que são solicitadas, entre outras, são atravessadas pelo controle dos corpos, impondo sobre eles uma relação de docilidade,

isto é, de disciplina. Para Bourdieu, “o corpo seria então um produto social desde as dimensões de sua conformação visível, derivada de condições sociais, até as formas de se portar e de se comportar, expressando toda a relação com o mundo social”. Desse modo, a noção de *habitus* se articula e engloba o corpo, ou seja, enquanto disposição tende a orientar as práticas corporais que traduzem uma maneira de ser no mundo. Assim, determinadas posturas e relações do corpo interiorizadas pelo indivíduo inscrevem-se na *hexis corporal*, isto é, suscitam maneiras de agir, sentir e pensar (MEDEIROS, 2017, p. 132).

Fernandes (2009) assinala que o acesso quase universal das crianças à educação é uma grande conquista das sociedades democráticas. No entanto, é necessário compreender se todos esses estudantes têm as mesmas oportunidades para aprender, se recebem *feedback* sobre seus progressos e dificuldades, e se sentem-se motivados, intrigados e satisfeitos. A avaliação constitui parte importante da democratização dos sistemas de ensino. As diferentes formas de organizar os processos avaliativos podem

> motivar ou desmotivar os alunos, podem construir importantes alavancas para superar os obstáculos, ou ser, elas mesmas, mais um obstáculo a superar, podem ajudar os alunos a estudar e a compreender bem suas limitações e potencialidades ou, muito simplesmente, desinteressá-los. [...] A avaliação pode segregar ou pode integrar. Pode melhorar a auto-estima dos alunos, pode piorá-la ou, em casos extremos, pode mesmo destruí-la. Pode orientar o percurso escolar ou pode afastá-los de qualquer percurso!(FERNANDES, 2009, p. 40)

Para Bourdieu e Champagne (1998) não há propriamente “democratização” no processo de abertura dos portões escolares para os indivíduos de origens sociais modestas, mas uma translação das posições relativas: em uma sociedade na qual os diplomas são raros, isto é, em que há mortalidade escolar precoce para os sujeitos provenientes de posições mais baixas e mesmo das médias, a distinção é dada pela escassez de diplomados, e em uma sociedade extensamente diplomada a distinção cabe aos indivíduos cujos diplomas são mais valorizados. Diante disso, os alunos entrevistados foram questionados sobre suas expectativas para o futuro. Aqueles pertencentes ao Grupo A parecem possuir maior intencionalidade em prosseguir em suas trajetórias escolares e ingressar no ensino superior em universidades públicas, socialmente mais reconhecidas:

> *Por enquanto estou pensando mais na USP [...] Porque minha família me diz que é a melhor, e ela tem uma fama muito boa, né? Então por enquanto tenho pesquisado mais sobre ela...*(Samanta)

> *Eu sei o caminho que quero fazer... Quero prestar letras na USP.Porque é uma faculdade boa e é pública. Mas para chegar lá tem que investir e estudar bastante.. mas é compensador. Eu tenho professores que já estudaram lá e me falaram que realmente é boa. Eu quero fazer letras e um curso editorial, quero trabalhar em editoras.* (Nicoli)

> *Eu ainda vou me decidir entre psicologia e jornalismo, mas eu quero muito ingressar em uma faculdade pública, até porque eu acho que os alunos de escola pública têm que ocupar os espaços das universidades públicas. Eu vejo muitos alunos de escola publica que saem do ensino médio e trabalham para pagar a faculdade.* (Tamires)

> *Eu quero UFSCAR ou USP. Eu fui na USP esses dias e me apaixonei muito. São públicas e eu pesquisei a posição delas... Elas são bem reconhecidas.*(Dara)

Em contrapartida, os alunos que fazem parte do Grupo B desta pesquisa pareciam não possuir a compreensão que os estudantes do Grupo A apresentaram, e relataram ter interesse em cursar o ensino superior em instituições privadas devido à facilidade de ingresso, ou até mesmo não prosseguir com seus estudos em busca de diplomas de nível superior:

> *Vestibular não. Na verdade eu só vou fazer faculdade se eu já estiver trabalhando e eu precisar do diploma. Mas fora isso eu não tenho interesse em fazer faculdade.*(Erick)

> *Não, eu não quero fazer vestibular de faculdade pública, eu prefiro pagar a faculdade, todo mundo passa. [...] vou fazer educação física, acho que na Unip.* (Carol)

> *Eu quero administração. Ainda não sei se vou fazer o ENEM, acho que vou fazer faculdade particular mesmo.Eu já trabalho na área, quero um emprego melhor no futuro.* (Vitória)

> *Eu quero cursar minha faculdade de fisioterapia, acho que na Anhembi Morumbi, Unip ouUninoveque são as melhores para minha área. Pública para fisioterapia eu não vi ainda...*(Fernando)

Bourdieu e Champagne (1998, p. 246) destacam que um dos efeitos mais paradoxais do processo de expansão de vagas nas instituições escolares foi a descoberta progressiva, por parte dos marginalizados, da função conservadora da Escola "libertadora". Após um período de ilusão, e até de euforia, "os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais que o secundário abria na época do ensino elitista". Dessa forma, se os estudantes não se sentem feitos para a escola, igualmente não se sentem feitos para as profissões e

posições às quais ela dá acesso. Assim, a instituição escolar é vista pelos alunos e por suas famílias, cada vez mais, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva.

Os discursos que dizem respeito às perspectivas de futuro dos estudantes dessa investigação, sobretudo daqueles pertencentes ao Grupo B, podem ser associados ao que foi dito pelos jovens entrevistados em *A Miséria do Mundo* (BOURDIEU, 2008) no que tange a ideia das oportunidades educacionais que são oferecidas a todos, mas são aproveitadas desigualmente por questões pessoais, ou ainda o sentimento trágico que acompanha o fracasso escolar em um mundo em que qualquer emprego depende de um diploma. Malik, jovem de 19 anos de origem argelina que se reconhece como alguém "muito preguiçoso" e se ocupa de um estágio não remunerado para satisfazer exigências de um liceu do subúrbio que lhe dará um diploma "sem grandes perspectivas" que o faz duvidar inclusive de uma possível contratação profissional, mas que, mesmo assim, permaneceu na escola na tentativa de retardar o ingresso na vida e na fábrica. Do mesmo modo, Claire, Muriel e Nadine, provenientes de três colégios diferentes nos quais faziam parte dos "bons alunos", mas que se chocam com o tratamento reservados a suas novas dificuldades encontradas ao nível do liceu e se deparam com a "violência que o mundo escolar exerce sobre os alunos menos preparados para as suas exigências".

Patto (2000) ressalta que o que Bourdieu encontra, descreve e analisa em liceus e cursos superiores franceses, no Brasil localiza-se especialmente na escola elementar: é crescente a ilusão de inclusão entre os jovens que conseguem ingressar no ensino secundário – em precários cursos noturnos da rede pública - ou até mesmo no ensino superior, muitas vezes em faculdades particulares que facilitam o ingresso dos estudantes que não conseguiriam obter êxito nos exames mais rigorosos e oferecem diplomas pouco valorizados no mercado de trabalho.

3.4 "*A minha avaliação não é absoluta, é totalmente relativa*": As representações dos professores acerca da avaliação escolar

Como foi destacado anteriormente, apenas dois professores se dispuseram a participar da pesquisa aqui apresentada. Aceitaram que suas aulas fossem acompanhadas e, ao longo do período da investigação dentro do espaço escolar, relataram por inúmeras vezes, suas dificuldades em ensinar e, sobretudo, avaliar seus

alunos. Mesmo sendo professores que carregam anos de experiência no magistério, sentiram-se seguros em relatar nas entrevistas seus modos de ensinar e avaliar. Esse item do trabalho tem como objeto de discussão as representações desses professores acerca das avaliações escolares.

A questão central que conduz as discussões não poderia ser outra: "Como você [professor] avalia seus alunos?". Os dois docentes revelaram discursos semelhantes:

> *Então, na verdade, eu avalio durante o bimestre todo, respeitando a individualidade do aluno. Eu me preocupo para que a nota não desmotive o aluno, não acho que para ser um aluno nota 10 ele precisa acertar cem porcento. Não é a correção [da prova] por si só. É o quanto ele participa, o quanto ele melhorou, o quanto ele se torna mais independente... de onde ele estava e para onde ele está indo. Essa é a nota dele.* (Professora Rita)

Cabe aqui que sejam compreendidos alguns pontos da fala da professora. De largada, a informação que é compartilhada é a de que ocorre em suas aulas uma avaliação contínua, isto é, *durante o bimestre todo*. A construção de seu discurso, evidenciando, antes de tudo, que a avaliação é frequente e regular pode produzir a seguinte indagação: Por que é importante ressaltar para um pesquisador educacional que as avaliações acontecem assiduamente durante todo o período letivo? Essa concepção sobre avaliações constantes do alunado certamente é enxergada como algo positivo e isso se revela nesse ponto da entrevista. Autores amplamente divulgados e acessados nos meios escolares e nos cursos de formação de professores, em particular aqueles que produziram considerações acerca das avaliações, como Perrenoud (1999) e Hoffman (2003), por exemplo, defendem que a avaliação da aprendizagem deve estar a serviço da ação pedagógica, e mais que isso, deve pautar os processos de individualizações dos percursos de aprendizagem. O que vem a seguir também pode ser analisado pelo mesmo raciocínio: respeitar a individualidade de cada estudante e a preocupação com o desenvolvimento cognitivo do aluno sem que a classificação norteie os processos avaliativos. Esses discursos carregam representações sobre como e porque avaliar, certamente fundamentados na teoria construtivista de Jean Piaget. Para Piaget, a construção do conhecimento ocorre na ação do sujeito sobre o objeto, e a avaliação deve superar a ideia de um momento especifico e fragmentado, contaminado por técnicas de memorização e repetições. A avaliação, segundo esse propósito:

> "terá de ser realizada a partir de parâmetros extraídos da própria teoria e implicará verificar se o aluno já adquiriu noções, conservações, operações, relações, etc. Assim, o rendimento poderá ser avaliado de acordo com a sua aproximação a uma forma qualitativa pretendida" (MIZUKAMI, 1986, p.82)

Uma vez que esse pensamento tenha conquistado o campo educacional, isto é, tenha recrutado seguidores, simpatizantes e professantes, a teoria construtivista e suas derivações irradiaram-se sobre as produções e discussões educacionais, atingindo, com intensidade, os cursos de formação de professores e o interior das escolas. Esse movimento, ao consolidar-se, passou a compor parte do contexto no qual esses e outros professores estão inseridos, levando-os a apropriar-se dessas ideias e tornando-as parte de suas representações de mundo, e ao mesmo tempo, determinando as práticas desses sujeitos. Para Chartier (2002, p. 68), as apropriações estão relacionadas "uma história social dos usos e das interpretações, relacionadas às suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que os produzem".

O outro professor que participou da pesquisa possui um discurso similar quanto ao processo avaliativo:

> *A avaliação eles fazem toda semana. Eu tenho seis aulas semanais, uma delas é avaliação. Não é necessariamente uma prova, pode ser um exercício e eu verificar se estão conseguindo responder. Se estiver todo mundo respondendo rápido, eu aumento a dificuldade. E a cada quinze dias eles fazem uma avaliação no papel para me entregar, essa é mais individual. No coletivo alguns alunos conseguem se esconder no conjunto de vozes, mas nessa avaliação não. Então toda semana tem essas avaliações e eu corrijo com eles na lousa os exercícios e entrego as folhas corrigidas também, para que eles vejam o que erraram, e ai ele me entrega a avaliação refeita valendo nota de trabalho.* (Professor Moises)

Apesar da semelhança com a fala da professora sobre uma avaliação, especialmente no que diz respeito aos múltiplos momentos em que o processo ocorre, existe outro ponto que merece destaque no discurso do professor, evidenciado a seguir:

> *Minha avaliação é relativa a cada aluno. Nota 10 não quer dizer que ele sabe tudo, mas tem a ver com o que eu esperava dele e o que ele próprio esperava. Então a minha avaliação não é absoluta, é totalmente relativa.* (Professor Moises)

O professor ao comentar sua visão do processo avaliativo, revela, em algum nível, apoiar-se em suas próprias expectativas para avaliar os discentes. O juízo dos professores acerca de seus alunos se organiza em torno de características desejáveis e valorizadas socialmente, o que leva ao entendimento de que estudantes que atendem as expectativas relacionadas ao *capital cultural* e a *hexis corporal* sinalizam melhores

qualidades morais e intelectuais. Para Bourdieu & Saint-Martin (1998) o julgamento dos professores se apoia em um conjunto de critérios difusos, e não padronizados, sistematizados ou explicitados, e leva em conta não apenas a aparência física de seus estudantes, mas também a roupa que veste e maneira de conduta. Essas relações implicam na proposição de que os estudantes são classificados escolarmente de acordo com sua classificação social. Esses autores definem a escola como uma máquina de transformação de adjetivos, convertendo adjetivos sociais em adjetivos escolares.

> O professor pode tudo se permitir, incluindo as alusões mais transparentes à classificação social ("vulgar", "pesado", "pobre", "estreito", "medíocre", "gauche", "desajeitado", etc.) porque é fora de cogitação, aqui, que alguém possa "pensar mal"; a neutralidade escolar não passa na verdade dessa extraordinária denegação coletiva que faz, por exemplo, com que o professor possa, em nome da autoridade que lhe delega a instituição escolar, condenar como escolares as produções e as expressões que apenas são o que a instituição escolar produz e exige. (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998, p. 219)

Rosenthal e Jacobson (1968) propõem que as expectativas do professor afetam não apenas as realizações escolares dos alunos, mas também seu desenvolvimento intelectual. Isso significa dizer que, os alunos os quais os professores esperam maiores progressos em relação às suas capacidades intelectuais de fato avançam mais que os alunos que são julgados como mais lentos. Para Luckesi (2011) as expectativas geradas pelo educador em relação aos alunos quanto as aprendizagem e aos modos de apresentar-se na sala de aula podem significar a impossibilidade do estabelecimento de um vínculo de trabalho educativo, ocasionando situações de acolhimento ou recusa do estudante que podem se manifestar desde modos explícitos até os mais sutis. Hadji (2001) acrescenta que o mau desempenho de um aluno pode não estar associado à falta de competência cognitiva ou de aptidão, mas a falta de um *savoir-faire* social. Isso significa dizer que os professores, ao avaliarem, apreendem, com frequência, um constructo social.

Nessa perspectiva, Bourdieu (2004) salienta que de forma imposta e vivenciada, as resoluções em torno do juízo professoral podem engendrar um tipo de violência dita simbólica que acontece de maneira suave – e muitas vezes invisível – uma vez que as vítimas não possuem consciência e conhecimento das relações sociais em forma de dominação as quais estão submetidas. Assim, o julgamento dos professores torna-se sincrético e categórico, produzindo uma esfera de segmentação dentro da sala de aula pautada em hierarquias. Para o autor, a violência simbólica no interior da vida escolar apresenta-se sem a necessidade de coerção física, mas desenrola-se de maneira velada e

inquestionável, se transfigurando de forma dissimulada nas ações mais simples, sendo reconhecida em sua legitimidade de violência exercida.

CAPÍTULO IV

OS ESTUDANTES, OS PROFESSORES E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO E AS APRENDIZAGENS

Os debates sobre educação em nossa sociedade contemporânea têm se intensificado ano após ano. Desde a metade do século XIX, as instituições escolares do mundo todo - de forma variável de país para país - assumiram um processo de expansão, consolidando, dessa forma, a chamada *escola de massas*. Atualmente, o que conhecemos por escola ou sistema escolar é algo muito similar em todo o planeta. Algumas dessas semelhanças que revelam essa condição globalizante podem ser apontadas, tais como: a forma da sala de aula; a presença de um professor e vários alunos; agrupamentos por idade ou grau de conhecimento; seriação de classes (anuais ou em ciclos); ciclos curtos de avaliação; rígida distribuição de horários; mecanismos legais de acesso e de exercício da profissão docente (CORDEIRO, 2013). Há, seguramente, um discurso comum que circula praticamente por todos os ambientes de nosso convívio de que a educação tem um papel fundamental na vida dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Essas discussões perpassam, obrigatoriamente, pelo papel da escola e pelos atos de ensinar e aprender.

Esse capítulo busca estabelecer relações entre os processos de ensino e de aprendizagens a partir das representações dos estudantes e dos professores participantes da pesquisa, considerando também a história dessas discussões no campo educacional. Dessa forma, primeiramente é apresentado um breve panorama histórico que se desenvolve em torno da concepção do *ensino* ao longo do tempo, e em seguida há um esforço para que sejam estabelecidas relações entre as ideias apresentadas e o debate contemporâneo sobre a atitude didática, considerando o discurso e os questionários obtidos na escola pesquisada.

4.1 Conhecer o passado para compreender o presente: as primeiras discussões sobre *ensinar* e *aprender* e suas interfaces com o debate contemporâneo

A ideia em torno da democratização do ensino não é recente. Ainda no século XVII, João Amós Comenius, ao publicar uma de suas obras mais prestigiadas, a *Didática Magna*, propôs debates inovadores e avançados para seu tempo, e, até hoje, podemos encontrar ecos, se não de suas propostas pedagógicas, pelo menos de sua pretensão, nas concepções e reflexões educacionais da modernidade. Comenius, influenciado pelos pensamentos de Lutero e da Reforma Protestante, propôs uma educação universal, partindo do princípio de ensinar tudo a todos, independente de gênero, classe social ou nacionalidade, o que caracterizou um rompimento com a tradição medieval ainda presente em sua época.

Comenius estabelece uma relação entre a teologia e a pedagogia, propondo que a educação conduza à piedade e a um conhecimento mais profundo de Deus. Em sua obra podemos perceber uma preocupação não apenas com o saber, a cultura e a moralidade, mas preconiza também a piedade.

> Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto, sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo solido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda [...] (COMENIUS, 1997, p.13).

Antes de escrever a *Didática Magna*, havia produzido uma análise crítica acerca das metodologias didáticas que eram utilizadas nas escolas de seu tempo, acusando-as de violentas, confusas, duras, obscuras e intrincadas, que tornava a escola em um local ineficiente e de tortura para a mente das crianças, castigando-as com coisas inúteis (COMENIUS, 1997, p. 318). Entretanto, Comenius percebia a escola como peça fundamental para o desenvolvimento do ser humano e compreendia a necessidade da instituição escolar. Para esse autor, o problema não se concentrava na instituição escolar, mas em alguns princípios que deveriam ser reformulados ou melhorados.

Ao analisarmos a obra do autor, podemos perceber que o método comeniano está atrelado com sua proposta de organização escolar. Sendo assim, a escola deve possuir as seguintes características:

> I. Toda a juventude nela seja educada (exceto aqueles aos quais Deus negou inteligência). II. Seja educada em todas as coisas que podem tornar o homem sábio, honesto e piedoso. III. Essa formação, que é a preparação para vida, seja concluída antes da ida de adulta. IV. E seja tal que se desenvolve sem severidade e sem pancadas, sem nenhuma coarctação, com a máxima delicadeza e suavidade, quase de modo espontâneo [...]. V. Todos sejam educados para uma cultura não vistosa mas verdadeira, não superficial mas sólida, de tal sorte que o homem, como animal racional, seja guiado por sua própria razão e não pela de outrem[...]. VI. Que a educação não seja cansativa, mas facílima: que aos exercícios de classe não sejam dedicadas mais de quatro horas, de tal modo que um só preceptor possa ensinar até cem alunos simultaneamente com um trabalho dez vezes menor do que o atualmente necessário para ensinar apenas um (COMENIUS, 1997, p.110).

Partindo desse excerto, compreendemos a preocupação de Comenius com a *formação para vida*, propondo que a educação escolar fosse adequada ao aluno, não cansativa, e que possibilitasse que um professor ensinasse a inúmeros estudantes ao mesmo tempo.

O autor insiste em seus escritos que para que se obtenha sucesso nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos seria necessário um método adequado que possibilitasse ensinar todas as artes. O fundamento do método e a reforma que Comenius propõe na educação partem do princípio de que o homem, por natureza, está pronto para aprender todas as coisas e o desejo do saber é inato (COMENIUS, 1997, p. 113, 116)

Comenius defendia uma educação desde a mais tenra infância, concebendo a educação como forma de humanizar o homem, e pensava também que o espaço mais apropriado para o ensino e a aprendizagem era a escola. A escola, para esse autor, deveria ser uma verdadeira *oficina de humanidade*, onde, sem distinção, se ensina *tudo a todos*. Ensinar *tudo* significa dizer que o importante não seria ensinar todas as ciências, mas conhecer *as razões e os objetivos* das principais coisas que estão na natureza e que os homens produzem.

Em sua proposta podemos perceber que a aprendizagem relaciona-se com o modo de percepção do mundo que perpassa pela busca de significados. Há, assim, uma necessidade de que a criança se conscientize do ambiente ao qual está rodeado e comece a constituir razões pelas quais as coisas se fundamentam. O autor estabeleceu alguns pressupostos para que a aprendizagem se desenvolvesse em qualquer matéria: (i) os exemplos devem anteceder as regras; (ii) as regras devem ser curtas, claras e exata; (iii) as regras devem ser acompanhadas de exercícios, para que seja manifesta sua utilidade.
Dessa forma, os princípios gerais que dirigem a obra desse autor vinculam-se ao método e a organização gradual do ensino. Assim, destaca-se: partir do mais fácil para o mais

difícil; partir do geral para o particular; ensinar tudo para utilização atual e no sentido atual; ter concisão, clareza e ordem em tudo; não se esquecer do exemplo; ensinar pelas causas, donde a necessidade de demonstração; predomínio da síntese sobre a análise. Comenius propõe desse modo, uma ciência da educação, que surge como algo novo, pois até então, a educação não era estudada como ciência, mas como parte da filosofia. Sendo assim, essa concepção científica da educação procurará preconizar um saber e regulamentar uma prática, em um diálogo entre o pensamento e a experiência. (LOPES, 2004, p. 141).

> A pedagogia (isto é, a didática) reivindica explicitamente o título de ciência baseada num método e, devido a isso mesmo, consciente do seu objeto, ou seja, uma teoria sistemática da educação e um plano de reforma prática que exprime a interação viva do pensamento e da ação: o pensamento liberta aquilo que deve ser efetivamente realizado num novo sistema educativo que já não deixa nada à arbitrariedade e ao acaso. A educação emerge então como objeto de um saber e aquilo que deve ser reproduzido. (CAULY, 1995, p. 182)

A escola da qual temos conhecimento nos dias de hoje não é a mesma do passado. No início, a escola era destinada essencialmente a uma elite, e somente depois da metade do século XIX, os portões dessa instituição passaram a se abrir para quase todas as pessoas, através de um processo de organização de sistemas nacionais de ensino, consolidando assim uma verdadeira massificação do acesso à escola.

Apesar dos ritmos de expansão da escola de massas terem sido bastante variáveis de um país para outro, esses processos acabaram sendo muito parecidos. Desse modo, podemos falar em uma lógica de globalização dos modelos pedagógicos e dos sistemas escolares, sem deixarmos de considerar as características próprias de cada país ou região.

A partir da década de 1990, diversas pesquisas propuseram-se a debater a identidade da pedagogia, da didática e das ciências da educação. No âmbito dessas discussões tem-se afirmado que a pedagogia toma a prática da educação como ponto de partida e de chegada de suas discussões. Nesse sentido, é ciência da prática. (PIMENTA; FUSARI; ALMEIDA; FRANCO, 2013)

Nessa perspectiva, o objeto de investigação da pedagogia é a educação como prática social, e compete a ela significar as práticas de educação e alargar os conhecimentos dos educadores frente aos desafios concernentes a esse campo de estudo. A didática, como área da pedagogia, estuda o fenômeno do ensino.

A origem etimológica da palavra *Didática* está no verbo grego *didasko*, que significa ensinar ou instruir. Desde Comenius, a didática adquire esse propósito, sendo

considerada como a arte de transmitir conhecimentos, ou seja, *preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la eficiente*[11].

Ao mencionar a *arte de ensinar* em seu trabalho, Comenius, parece estar caracterizando o professor como um profissional especializado, capaz de dominar sua função e realizá-la com competência. Desse modo, o professor adquire, desde o início da Didática, a posição de quem conhece e domina um ofício, sendo o ensino pensado como uma profissão.

A Didática, nesse sentido, preocupa-se com um objeto próprio dentro do campo educacional, que marca sua especificidade e define seu lugar. Esse objeto é o ensino.

> O ensino é uma prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. Por sua vez, dialeticamente, transforma os sujeitos envolvidos nesse processo (PIMENTA; FUSARI; ALMEIDA; FRANCO, 2013, p.144).

É importante lembrar que, conforme assinalou Contreras (1990), o ensino não deve ser considerado como uma prática orientada pela Didática, o que lhe atribuiria um caráter prescritivo, no entanto, a Didática participa da trama das ações políticas, administrativas, econômicas e culturais contextualizadas, que incidem na práxis do ensino.

> Grandes questões colocam-se hoje à didática: é possível ensinar tudo a todos? Ao ampliar a participação de todos os sujeitos, ao abrir espaços para a inclusão de todas as camadas sociais no processo de educação, a escola estremece e vacila muitas vezes: o que a didática tem que ver com isso? De quais professores precisamos hoje? Se ela tem a preocupação com o ensino, os concretizadores desse processo são os professores situados em contextos, e mais uma vez perguntamos: quais orientações e subsídios pode oferecer para a formação de professores? (PIMENTA; FUSARI; ALMEIDA; FRANCO, 2013, p.144)

Pensar a didática hoje implica visualizar, com clareza, seu espaço no campo educacional, considerando o ensino e seus contextos, bem como os sujeitos que o realizam – professores – e que atuam, sobretudo, em escolas e que visam por meio de uma formação humana emancipatória, essencialmente, mobilizar a aprendizagem em seus alunos. Esse entendimento coloca o professor em uma posição de peça chave, pois é ele quem tem o papel de compreender e articular a visão crítica da realidade e as

[11]HOUAISS, 2001. p. 22

pretensões educativas. Assim, o trabalho magistral atrela-se a uma função intelectual e não como técnico executor.

Posto isso, a didática enquanto campo particular da pedagogia assume uma responsabilidade social de ressignificar os processos de ensino objetivando a aprendizagem dos alunos a partir de discussões e reflexões que ocorrem no mundo sob a perspectiva do que é preciso ensinar e do que é necessário aprender.

A didática não se exime, nesse entendimento, de questões que se relacionam com a formação docente e as condições de trabalho que a escola proporciona a esses profissionais.

> [...] a didática interessa-se pelos temas básicos que a acompanharam no decorrer dos séculos: organização dos processos de ensino; planejamento de ensino; concretização de planos de trabalho docente; ensino em situação; processos de acompanhamento e avaliação; análise dos contextos; formação de docentes, entre outros. (PIMENTA; FUSARI; ALMEIDA; FRANCO, 2013, p. 152)

Tudo é capaz de ser ensinado e aprendido, essa é a atitude pedagógica moderna, a capacidade de transformar todas as dimensões da vida em dimensões ensináveis e aprendentes. A concepção da didática moderna nasce com João Amós Comenius. Esse autor colocou em questionamento as ações pedagógicas de seu tempo e, sem exagero, revolucionou o pensamento educacional de todos os séculos subsequentes. Lançou críticas em torno da instituição escolar e propôs reflexões e transformações que versam sobre a necessidade de um método que estimule os alunos no interesse pelo conhecimento, a utilização do tempo de aula a fim de que este seja suficiente para o aprendizado do estudante sem tornar enfadonho esse processo, o respeito às idades e etapas de aprendizagem dos alunos em processos que não envolvam violência e que evite levar os alunos ao aborrecimento.

Compreender as dinâmicas educativas visando capacitar os profissionais da educação a fim de promover uma educação mais humana é papel da pedagogia, investigando os conteúdos e os métodos da educação e articulando contribuições de outras ciências da educação. Em síntese, a Pedagogia é a teoria e a prática da educação, e a Didática, o campo da Pedagogia que trata do ensino.

A Didática, nos cursos de formação de professores, como uma disciplina, traz suas contribuições teóricas para a análise, compreensão, e interpretação do ensino num processo de pesquisa da realidade e se coloca como possibilidade de contribuir para que

o ensino resulte nas aprendizagens necessárias à formação de um sujeito crítico na sociedade.

A conformação e a concepção da didática na atualidade sustentam marcas das ideias propostas por Comenius, pois foi a partir desse autor que esse campo se configurou ao longo do tempo. De fato, hoje a didática ocupa um espaço bem demarcado dentro do campo educacional adquirindo a responsabilidade social de refletir sobre as mudanças que ocorrem no mundo acerca de temas como a organização do processo de ensino, as práticas pedagógicas, a avaliação, a formação dos professores, e o ensino e aprendizagem, cujo foco é essencialmente o *ensino* enquanto *prática social*.

As concepções acerca dos processos de ensino e aprendizagens receberam influências importantes no início do século passado, com destaque para as ideias construtivistas, que possuem em sua essência a construção do conhecimento a partir da interação dos sujeitos com o mundo que os cerca, isto é, quando há a interpretação desse mundo, e, também, para o pensamento socioconstrutivista, no qual o conhecimento que está impregnado na cultura e nas formas de viver das pessoas passa a ser reinterpretado pelos sujeitos apoiados em suas histórias de vida. Gestos, sotaques, valores, palavras, maneiras de se portar, falar, comunicar, à medida que os indivíduos internalizam esses conhecimentos, estes passam a serem reinterpretados, não se tornando meras cópias do que já existe na cultura. Isso significa dizer que todas as pessoas que vivem em uma mesma sociedade compartilham ideias, hábitos e valores, mas desenvolvem suas próprias interpretações em relação a esses objetos, uma vez que cada um dos indivíduos possui trajetórias singulares que interferem nas formas de interpretação da realidade a sua volta. De acordo com a teoria construtivista, o conhecimento:

> não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças á mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (PIAGET, 2007, p.1).

De acordo com Vasconcelos (1996), as ideias de Piaget ganharam força no Brasil no fim dos anos 1920, por impulsão do Movimento da Escola Nova. A crença dos escolanovistas na criação de uma sociedade mais solidária e fraterna orientou educadores progressistas daquele período a promoverem debates em torno da realização de inovações pedagógicas, em oposição aos métodos tradicionais, na intenção de

privilegiar o aluno no processo educacional, a fim de contribuir para formação de indivíduos autônomos e solidários.

Cabe destacar que o interesse pelas ideias piagetianas por meio de leituras rasas, parciais ou distorcidas, provocou apropriações indevidas acerca dessa teoria no Brasil, produzindo, assim, desorientações e incertezas sobre o construtivismo em professores que trabalhavam de forma tradicional e que passaram a adotar atividades basicamente mecânicas com seus alunos, distorcendo a teoria de Piaget, uma vez que o construtivismo se apresenta como uma teoria voltada para a construção do sujeito epistêmico e não para a ação pedagógica.

> Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História - da Humanidade e do Universo. Não se pode esquecer que, em PIAGET, aprendizagem só tem sentido na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das estruturas da consciência. Por isso, se parece esquisito dizer que um método é construtivista, dizer que um currículo é construtivista parece mais ainda. (BECKER, 1994, p. 89)

Dessa forma, a construção do conhecimento, ou seja, a resultante do ato pedagógico de ensinar, o aprender, do ponto de vista construtivista, exige que o professor conheça seu aluno como uma síntese individual da interação desse sujeito com seu meio cultural. Esses pressupostos que intentam superar a concepção pedagógica tradicional, impregnada pelo empirismo, influenciou – e ainda influencia – o campo educacional contemporâneo.

Meirieu (2005) propõe que ao fazer referências à aprendizagem, é essencial que seja discutido a instituição escolar e sua função enquanto promotora da humanidade no homem com o comprometimento em manter vivas as questões fundamentais da existência. Ao partir desse pressuposto, a escola passa a assumir um objetivo pautado em uma pedagogia na qual os indivíduos tornem-se capazes de engajar-se em formas de cidadania solidária, que, em algum nível, ainda precisam ser inventadas.

Essa pedagogia, de acordo com esse autor, inclui, entre outros elementos, a aprendizagem cumulativa, isto é, as competências são construídas progressivamente a partir de experiências prévias e aprendizagens em níveis crescentes de complexidade, na qual a ativação da memória permite o resgate da aprendizagem prévia para, em seguida, construir sobre ela, fazendo uso da reflexão ativa sobre o que tem sido aprendido, para

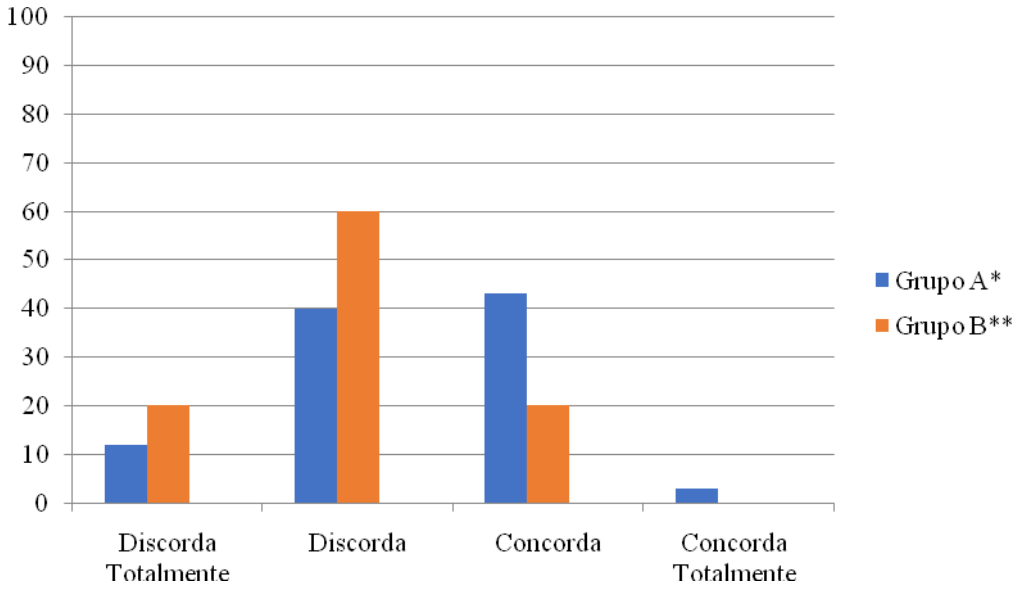
que se possa consolidar um novo conhecimento, entendimento ou habilidade. (MEIRIEU, 2005).

A perspectiva de Meirieu se relaciona com a visão piagetiana especialmente no que diz respeito à importância de considerar as aquisições anteriores dos sujeitos, pois é por meio dessas aquisições, ou do confronto delas, que o indivíduo tem a possibilidade de se apropriar de novos dados, ainda que essas novas aprendizagens produzam modificações em estruturas estabelecidas anteriormente.

4.2 "*Eles chegam na sala, passam a atividade na lousa e pronto!*": As representações dos estudantes em torno do ensino e das aprendizagens

Para que os alunos possam apresentar sucesso no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades ao longo do ano letivo parece coerente que os mesmos compreendam os programas de ensino de seus professores, isto é, que conheçam de antemão os objetivos de aprendizagens pelos quais os docentes conduzirão as aulas. Sobre esse ponto, pouco mais de 50% dos alunos pertencentes ao Grupo A afirmaram que no início de cada bimestre a maioria dos professores apresenta aos estudantes os programas da disciplina. No Grupo B o percentual de respondentes que concordou ou concordou totalmente foi de 60%. No entanto, apenas 20% do Grupo B declararam concordar que, em geral, os programas das disciplinas curriculares são claros e compreensíveis para a maioria dos estudantes, enquanto cerca de 50% do Grupo A concordaram ou concordaram totalmente com essa questão. Essa comparação pode ser visualizada no gráfico a seguir (Gráfico 3).

Gráfico 3. Comparação entre os Grupos em relação à afirmação do questionário: "Os programas das disciplinas curriculares são claros e compreensíveis para a maioria dos estudantes"



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor
Notas:
(*) Alunos que obtiveram sucesso durante toda trajetória escolar, isto é, em momento algum passaram por qualquer reprovação, seja em alguma disciplina ou algum ano de escolarização.
(**) Alunos que fracassaram em algum momento durante a trajetória escolar, ou seja, alunos que repetiram pelo menos um ano do processo de escolarização.

A análise desse tópico permite que sejam feitas considerações em torno dos códigos estabelecidos dentro da escola. Para Bourdieu, a comunicação pedagógica se estabelece em sua plena compreensão quando os sujeitos se apropriam do código utilizado na produção dessa comunicação. Em outras palavras, o aproveitamento de uma relação de comunicação pedagógica pode ser verificado no grau em que os alunos dominam o código necessário para decifrar essa comunicação. O autor ainda enfatiza que esse domínio está relacionado com a distância existente entre o arbitrário cultural[12]

[12]Para Bourdieu, o termo "arbitrário cultural" está relacionado com um fenômeno social que consiste em erigir a cultura particular de uma determinada classe social (a "classe dominante") em cultura universal. O autor defende que nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra, uma vez que os conhecimentos, significados e valores que orientariam cada classe ou grupo social em suas disposições e condutas, seriam, por definição, arbitrários, ou seja, não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal. Porém, apesar de arbitrários, esses significados e valores – isto é, a cultura de cada grupo – seriam concebidos e vividos pelos indivíduos como os únicos possíveis ou, pelo menos, como os únicos válidos. Nessa perspectiva, a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima só pode ser compreendida quando se considera a relação entre vários arbitrários em disputa em uma determinada sociedade e as relações de força entre os grupos ou classes sociais existentes nessa mesma sociedade. Assim, os significados (conhecimentos, valores etc.) arbitrários, capazes de se impor como cultura legítima, seriam aqueles sustentados pelas classes dominantes (NOGUEIRA, 2017, p. 36).

que a escola manifesta como cultura legítima e a cultura familiar de origem dos alunos. Dessa forma, para os estudantes das classes mais favorecidas a cultura escolar seria sua própria cultura, apresentada de maneira reelaborada e sistematizada. Para os demais, essa seria uma cultura "estrangeira" (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002). Assim sendo, os alunos do Grupo A parecem compreender de forma mais clara os propósitos dos programas disciplinares em comparação com os estudantes do Grupo B, estabelecendo, assim, uma vantagem pedagógica logo no início, enquanto ainda estão sendo discutidos os objetivos curriculares das disciplinas.

Dando sequência às analises, dos respondentes do Grupo A e do Grupo B, cerca de 50% concordaram que os professores utilizam metodologias de ensino variadas, favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens previstas nos programas. Contudo, enquanto cerca de 80% dos alunos do Grupo A concordaram que a maioria dos professores domina os conteúdos que ensina, no Grupo B esse percentual foi de 55%. Para Meirieu (2005) o professor deve ter domínio sobre a disciplina que leciona, utilizando esses saberes acadêmicos para ensinar com coerência a fim de garantir uma apropriação crítica do que foi ensinado, articulando assim o "domínio acadêmico" com o "domínio didático", uma vez que ninguém ensina sem o domínio completo dos conteúdos de ensino e sem condições de realizar a transposição didática desses conteúdos.

Durante as entrevistas os alunos manifestaram insatisfação pelos métodos de ensino adotados pelos professores. Assim como mostram os dados dos questionários, tanto os alunos do Grupo A como os alunos do Grupo B apresentaram pontos de vista semelhantes quando questionados sobre os materiais que seus professores costumam utilizar no desenvolvimento das aulas.

> *Ah, sempre falam e depois passam na lousa para copiarmos. Depois dão os exercícios do caderno do aluno para gente fazer. Dão um prazo para entregar e a gente entrega. Às vezes a gente faz esses exercícios em sala, junto com os professores, e outras vezes eles pedem para gente fazer em casa. A professora de matemática não gosta que a gente faça em casa, porque o pessoal copia um do outro, então ela pede para gente fazer na sala mesmo.* (Fernando)

> *Depende do professor, mas a maioria usa apostila, caderno e lousa...* (Dara)

> *A aula de muitos professores é chegar na sala e dizer "gente, façam a apostila da pagina 1 a 50". É isso.* (Isabela)

Um dado complementar a respeito desse mesmo ponto é que para 85% dos alunos do Grupo A e 65% dos alunos do Grupo B, os professores não utilizam uma diversidade de recursos - powerpoint, plataforma on-line, sites da internet, modelos físicos, material bibliográfico,vídeos e programas informáticos - para apoiarem o desenvolvimento das aulas. Catani (2010) destaca que a criação dos estilos didáticos de cada professor, isto é, as modalidades particulares construídas a partir de uma mobilização criadora de conhecimentos, experiências, história pessoal e práticas já conhecidas, permitem ao docente trabalhar na perspectiva de sua significação pessoal e social. É necessário considerar que as práticas pedagógicas dos indivíduos estão muito relacionadas ao que por eles foi experimentado ao longo de seu desenvolvimento. Para a autora, considerar a noção de *habitus*– circunscrito por Bourdieu – auxilia na compreensão do trabalho e da profissão docente. Catani (2010) ainda sublinha que Perrenoud (1993), ao evidenciar as ações pedagógicas dos professores utiliza-se das palavras de Bourdieu referindo-se a um:

> [...] sistema de disposições as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza (BOURDIEU, 1972, p.178-179 apud PERRENOUD, 1993, p. 39).

Assim, esse conceito possibilita que sejam analisadas e pensadas múltiplas ações possíveis dos indivíduos a partir de configurações biográficas, situações presentes, necessidades e condições.

Os alunos, no momento das entrevistas reafirmaram o descontentamento em relação às metodologias utilizadas por seus professores quando foram questionados se as formas de ensinar empregadas com frequência eram suficientes:

> *Acho que não... eu gosto quando eles trazem outras coisas, dá uma dinâmica maior nas aulas. Gosto de aprender como fazer, mexer com as coisas...* (Erick)
>
> *Não... mas o problema não é a apostila, é que eles não explicam. Eles só falam "façam de tal pagina a tal pagina" e é isso.* (Samanta)

Ainda sobre esse ponto, os estudantes queixam-se também da falta de acompanhamento das atividades propostas:

> *Eles nem lêem. A gente só entrega ou eles vêem que a gente fez.* (Vitória)
>
> *Eles passam tipo 20 paginas de exercícios e pedem para entregar. Depois eles só dão visto e anotam quem fez, não lêem nem corrigem nada. Eu posso escrever qualquer coisa que para ele é nota.* (Carol)
>
> *Geralmente as pessoas sentam juntas para resolver a apostila, e copiar uma das outras.* (Samanta)

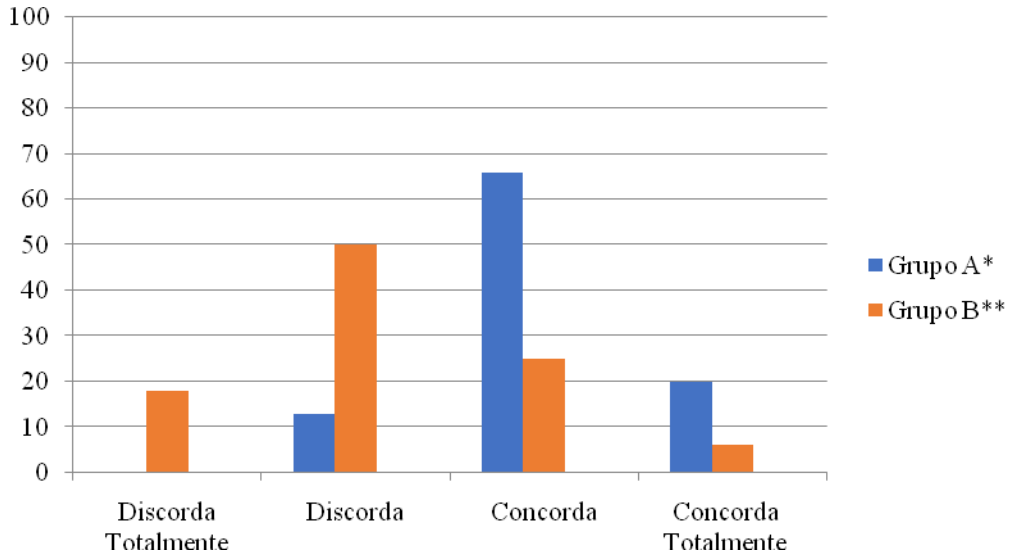
A aprendizagem, como enfatiza Meirieu (1998, p. 31), "exige uma ruptura com antigas representações ou preconceitos anteriores. Requer, portanto, uma intervenção externa ou uma situação específica que obrigue o sujeito a modificar o seu sistema de pensamento". As críticas dos alunos não são pontuais, em praticamente todas as entrevistas foram observados discursos como esses destacados.

Meirieu (2005), no que diz respeito às representações das aprendizagens, salienta que os alunos chegam à escola com inúmeras inquietações pessoais e com os mais diversos objetos de preocupação. Adentram a sala de aula e, por vezes, não demonstram ânimo e desejo pelos trabalhos propostos. Por isso, é essencial que o professor esteja atento e aberto a diversidade no ato de ensinar, leve em conta as orientações e materiais mais adequados para seus objetivos pedagógicos, permitindo que cada estudante encontre a sua melhor maneira de trabalhar. "E é sempre conveniente que o professor recontextualize regularmente o trabalho e faça um balanço dele, que realize sínteses, formalize as aquisições e indique os objetivos a serem atingidos por todos." (MEIRIEU, 2005, p. 202). Bourdieu (2010), no entanto, comenta que a ação pedagógica pode ser considerada um dos exemplos fundamentais da "violência simbólica", a partir da imposição dissimulada de um arbitrário cultural e de formas de ser, saber e agir dentro do espaço escolar. Para o autor, o estudante está sempre na posição de subordinado reconhecendo a autoridade pedagógica de maneira não intencional, uma vez que o docente representa a figura detentora dos saberes. No que diz respeito aos grupos sociais menos abastados, ou seja, aqueles que possuem conjunto de conhecimentos, significados e valores não reconhecidos como legítimos pela instituição escolar:

> o maior efeito dessa "violência simbólica" praticada pela escola não é a perda da cultura familiar de origem e a "aculturação" em uma nova cultura exógena, mas o reconhecimento por parte dos membros desses grupos, da superioridade e legitimidade da cultura dominante (NOGUEIRA, 2017, p. 37).

Dos alunos do Grupo A quase 90% concordaram que a maioria dos professores organiza e desenvolve o ensino de forma a que todos os estudantes tenham oportunidades para aprender o que está previsto nos programas, no entanto, apenas 30% dos alunos do Grupo B afirmaram o mesmo, conforme ilustra o Gráfico 4.

Gráfico 4. Comparação entre os Grupos em relação à afirmação do questionário: "A maioria dos professores organiza e desenvolve o ensino de forma a que todos os estudantes tenham oportunidades para aprender o que está previsto nos programas."



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor
Notas:
(*) Alunos que obtiveram sucesso durante toda trajetória escolar, isto é, em momento algum passaram por qualquer reprovação, seja em alguma disciplina ou algum ano de escolarização.
(**) Alunos que fracassaram em algum momento durante a trajetória escolar, ou seja, alunos que repetiram pelo menos um ano do processo de escolarização.

Essa diferença expressiva entre os respondentes dos dois grupos pode ser analisada sob a perspectiva bourdieusiana, considerando que o ensino, isto é, a comunicação pedagógica, da forma como é construída no espaço escolar em sua tradição exige - de maneira implícita - o domínio anterior de um conjunto de habilidades e referências culturais e linguísticas que apenas os sujeitos pertencentes a classes mais cultivadas possuiriam. Desse modo, os professores, no cotidiano das aulas, transmitiriam suas mensagens a todos os alunos supondo que todos possuem os mesmos instrumentos de decodificação. No entanto, somente aqueles que possuem a cultura escolar como cultura familiar possuiriam esses instrumentos, sendo estes, portanto, os

indivíduos capazes de compreender essas mensagens.(NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002)

Os dois Grupos apresentaram similaridade de julgamento quando questionados sobre a utilização, por parte dos professores, dos resultados das avaliações das aprendizagens dos estudantes para alterar as metodologias de ensino – 60% dos respondentes de ambos os grupos discordaram – e quanto às aulas desenvolverem-se com os professores expondo os conteúdos previstos nos programas enquanto os alunos vão ouvindo e/ou tomando notas, 80% dos alunos dos dois grupos concordaram com esse tópico. Esses dados podem revelar marcas da pedagogia tradicional nas atitudes pedagógicas dos docentes, isto é, a educação é compreendida enquanto *ensino* que consiste na administração de conteúdos. Esse modelo de pedagogia está intimamente relacionado com que o Freire (1996) denominou de *educação bancária*, em que há o professor que ensina e o aluno que aprende. Nesse vínculo pedagógico, o professor é considerado um receptáculo transbordante de sabedoria que deposita seus conteúdos em seus alunos, vistos como receptáculos vazios, carentes de conteúdos. Dessa forma, o docente se destaca enquanto protagonista único na transmissão do saber, e o aluno é visto como uma extensão do professor e do que por ele foi ensinado. Assim sendo, para que haja sucesso em seu percurso formativo, o aluno deve se adequar às predefinições e expectativas de seus professores.

Para uma parcela dos alunos, ajustar-se a esse modelo educacional parece ser algo natural, ou seja, a compreensão em torno da cultura escolar se estabelece a partir de sua formação inicial, ainda em um ambiente familiar e social, fazendo com que esses indivíduos incorporem um conjunto de disposições correspondente a uma posição específica na estrutura social, que passa a conduzi-los em diversos ambientes de ação, inclusive na escola.

Os dois Grupos manifestaram posições aproximadas sobre diversos aspectos: Em média, 60% dos alunos de ambos os Grupos discordaram que a maioria dos estudantes aprende os conteúdos constantes nos programas porque tem que estudar para os testes ou exames finais, cerca de 70% concordaram que aprendem melhor quando os professores lhes propõem, regularmente, tarefas para serem realizadas ao longo do semestre, quase 90% afirmaram que aprendem melhor nas disciplinas em que professores e estudantes estabelecem relações que facilitam a entreajuda no processo de aprendizagem. Esse último dado revela a importância das interações sociais e da mediação professoral para que aconteça o sucesso nos processos de ensino e

aprendizagens. Na perspectiva de Freire (2005), a valorização do diálogo configura-se como um importante instrumento na construção dos sujeitos, mas que a prática educativa dialógica somente se torna possível se os educadores acreditarem no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir de seus alunos:

> [...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

As relações que se estabelecem entre professores e alunos dentro do espaço escolar são pautadas na ação pedagógica, ou seja, essas interações são construídas a partir da proposição de que esta instituição ensina – através do corpo professoral – e os alunos aprendem. Bourdieu &Passeron (1975, p. 20) defendem que "toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural". Para a imposição de um arbitrário cultural no exercício da ação pedagógica é fundamental que, segundo os autores, haja uma autoridade pedagógica na qual os professores "são designados como dignos de transmitir o que transmitem, e, por conseguinte autorizados a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas e garantidas." (BOURDIEU & PASSERON, 1975, p. 34). O que se pretende dizer é que em um contexto de escola tradicional, o uso de métodos coercivos como castigos, humilhações, sanções corporais, entre outros, a fim de seja sancionada a herança cultural dominante – mesmo que de maneira inconsciente – pode promover um mal-estar entre os sujeitos participantes dessa relação, professores e alunos. Esses embaraços, segundo os próprios estudantes respondentes do questionário aplicado podem influenciar na construção do processo de aprendizagem.

O professor, enquanto sujeito que media o conhecimento, possui um papel fundamental na construção dessas interações. Durante as entrevistas, no entanto, foi ressaltado que a falta de professores prejudica tanto os processos de ensino – por parte daqueles que substituem os docentes ausentes por razões diversas – quanto os processos de aprendizagem, que se desintegram com a mudança ou mesmo a falta do professor:

> *Nessas mudanças a gente já recebeu muito professor bom. Por exemplo, a gente tinha um professor ruim, daí entrou um substituto bom, ou a gente tinha um professor bom e entrou um substituto ruim.* (Nicoli)

> *Tem muitas matérias que a gente está acostumado com a didática de um professor, aí no meio do bimestre entra outro professor com uma didática diferente, e nisso a gente se perde, e depois entra outro professor...* (Tamires)

> *O que me deixa triste nisso tudo é que tem matéria que a gente fica sem professor. Já teve caso de ficarmos dois anos sem professor de uma matéria.* (Nicoli)

> *Alguns professores têm todo um jeito de conversar com os alunos para que todos se envolvam na matéria. A forma que ela chama nossa atenção é diferente da forma que ela chama atenção do pessoal do fundo. É uma maneira de lecionar que envolve os alunos na aula. E temos outros professores que querem dar aula, mas não conseguem controlar o pessoal que fala demais. Então a forma que o professor leciona e a empatia com os alunos interfere muito.* (Tamires)

Bohoslavsky (1997) destaca que o professor somente assume o papel de um agente de socialização se o aluno o reconhecer como tal, caso isso não aconteça, ou haja a criação de uma posição de barreiras, pode-se acarretar uma paralisação total ou parcial do aluno.

Cabe ainda ressaltar que os alunos envolvidos com esta dissertação estão matriculados no ensino médio, fase marcada por inúmeros questionamentos e transformações físicas e emocionais. Ao responderem que as relações bem construídas com seus professores facilitam o processo de aprendizagem, pode-se supor também que, além das interrupções de vínculos ou ausência de determinadas disciplinas em seus currículos em decorrência da falta de docentes, os estudantes estejam considerando o fator afetividade como algo preponderante na construção do conhecimento. Dessa forma, parece coerente que a escola deva criar ambientes que estimulem a afetividade, possibilitando, assim, que os estudantes enxerguem-se durante o percurso pedagógico. A interação baseada no afeto não deve ser confundida com permissividade, isto é, a ação docente supõe a imposição de limites, no entanto, há a necessidade de que os alunos percebam seus mestres como sujeitos que estão comprometidos com suas ações e que enxerguem seus estudantes como seres que possuem ideias, emoções, sentimentos e expressões. Para Freire (1996):

> Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 146).

Mesmo diante de todas as dificuldades anunciadas anteriormente impostas à ação pedagógica no interior de uma escola pública, em especial a essa na qual a pesquisa se desenvolveu, foi possível identificar no discurso de uma das alunas a concepção de que o sucesso da escola no seu compromisso com o ensino pode se revelar nas atitudes e desejos de seus membros discentes, ideia essa que, com frequência, pode ser observada na sociedade:

> *[...] pois eu acredito muito no ensino e independente da escola quem faz a escola é o aluno.* (Tamires)

De acordo com Bourdieu e Champagne (1998), a escola serve como lugar e contrapartida de ajustes imperceptíveis e muitas vezes inconscientes das estruturas. Em outras palavras, a instituição escolar abriga contradições onde a inserção de novas classes sociais se revela como um problema que pode ser resolvido, considerando-se os obstáculos que derivam dessa nova configuração. Esses obstáculos, segundo o autor, seriam o preço a se pagar para alcançar os benefícios da democratização desse espaço. Assim, a escola oculta a linha tênue entre a origem social da criança e seu sucesso escolar, e mais, salienta as exceções de estudantes que mesmo em condições sociais precárias conseguem "êxito" no processo de escolarização.

> A escola utiliza casos improváveis de sucesso escolar em meios populares, os quais são vistos como exceções que confirmam a regra e que afirmam a autonomia relativa do sistema escolar, alimentando a ilusão, tida como necessária, a neutralidade de seu funcionamento (NOGUEIRA, 2009, p. 14)

Dessa maneira, ao exemplificar os "sucessos" atribuídos a sua missão "libertadora", a escola elimina a possibilidade de constituir-se enquanto uma instituição de conservação social. Esse objetivismo inclina-se em uma inversão de perspectiva, na qual a prática pedagógica passa a configurar-se como redenção para os indivíduos vítimas da desigualdade social. Assim, os estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente ao fracassarem são votados a uma exclusão ainda mais estigmatizante, uma vez que aparentemente tiveram "sua chance" oferecida pela instituição escolar (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 1998).

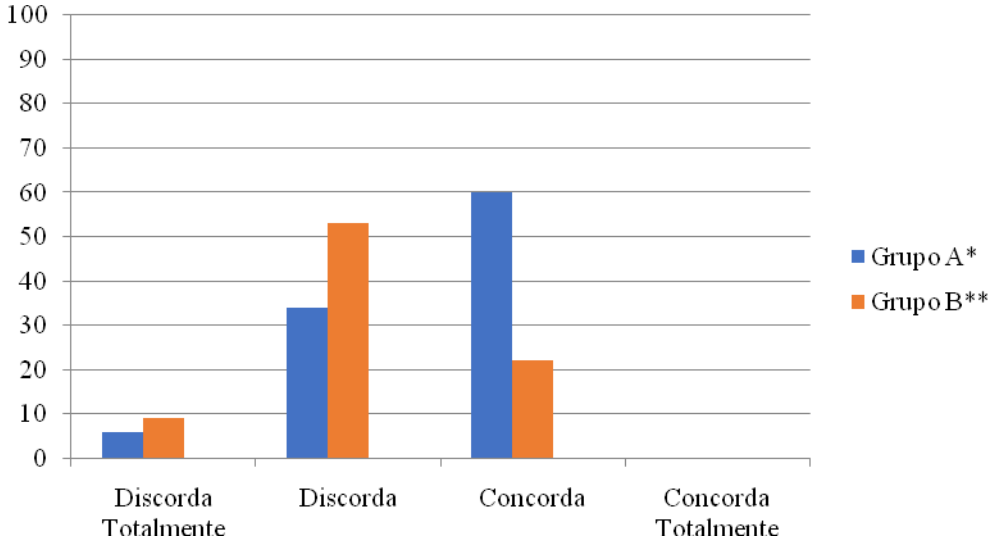
Nos dois Grupos 75% dos respondentes concordaram que os processos de aprendizagens se desenvolvem melhor quando os docentes utilizam uma diversidade de dinâmicas de sala de aula, como trabalho em grandes grupos, trabalho em pequenos grupos, trabalho em pares e trabalho individual. De acordo com Meirieu (2005) o

trabalho em grupo dentro da sala de aula visa garantir a participação de todos os integrantes e proporciona a verificação da coletivização das aquisições. Ainda segundo o autor, essa alternativa pedagógica "permite variar os métodos, estimular a curiosidade, favorecer as discussões entre as pessoas e atingir objetivos específicos" (MEIRIEU, 2005, p. 196). Um dos estudantes entrevistados pertencente ao Grupo B relatou na entrevista que possui a percepção de aprender melhor quando as atividades são organizadas em grupos de estudantes:

> *Eu gosto, porque às vezes eu tenho dificuldade em um assunto e meu amigo pode ser bom nisso, então ele pode me ajudar. Um ajuda o outro, em grupo é melhor.* (Erick)

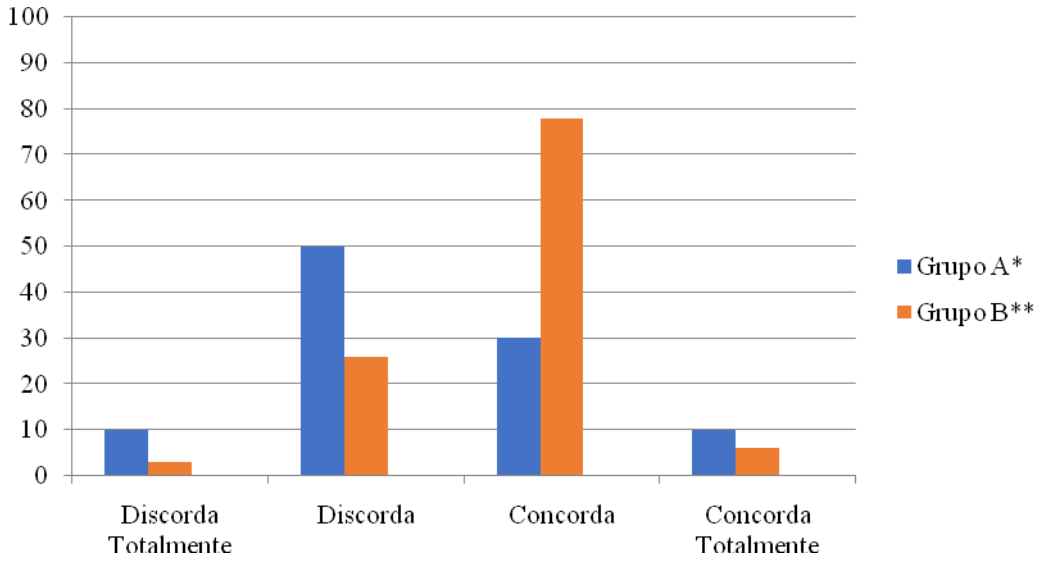
Os Grupos apresentaram diferenças consideráveis especialmente em dois tópicos em que avaliação e aprendizagens estavam relacionadas. Para 60% dos estudantes do Grupo A as informações decorrentes das avaliações são utilizadas para a melhoria de suas aprendizagens, no Grupo B esse percentual é de pouco mais de 20%. Quando questionados sobre aprenderem melhor em disciplinas em que a avaliação se desenvolve de forma contínua ao longo do semestre, 80% dos alunos do Grupo B concordaram com essa informação, enquanto 40% do Grupo A expressaram o mesmo ponto de vista. Os gráficos a seguir – Gráfico 4 e Gráfico 5 - ilustram essas diferenças.

Gráfico 4. Comparação entre os Grupos em relação à afirmação do questionário: "Em geral, os estudantes utilizam as informações decorrentes das avaliações para a melhoria das suas aprendizagens."



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor
Notas:
(*) Alunos que obtiveram sucesso durante toda trajetória escolar, isto é, em momento algum passaram por qualquer reprovação, seja em alguma disciplina ou algum ano de escolarização.
(**) Alunos que fracassaram em algum momento durante a trajetória escolar, ou seja, alunos que repetiram pelo menos um ano do processo de escolarização.

Gráfico 5. Comparação entre os Grupos em relação à afirmação do questionário: "De modo geral, os estudantes aprendem melhor nas disciplinas em que a avaliação é um processo que se desenvolve deforma contínua ao longo do semestre."



Fonte: Pesquisa realizada pelo autor
Notas:
(*) Alunos que obtiveram sucesso durante toda trajetória escolar, isto é, em momento algum passaram por qualquer reprovação, seja em alguma disciplina ou algum ano de escolarização.
(**) Alunos que fracassaram em algum momento durante a trajetória escolar, ou seja, alunos que repetiram pelo menos um ano do processo de escolarização.

Esses dados podem indicar que os alunos pertencentes aos dois Grupos categorizados possuem visões diferentes sobre a avaliação e o papel dela na construção das aprendizagens. Para os estudantes do Grupo B, a avaliação teria a função de obter um balanço sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer, com ênfase nos resultados, relacionando-se, portanto, com a visão somativa da avaliação. Sobre essa perspectiva, Sousa (1986) assinala que:

> A finalidade classificatória se sobrepõe à de análise, reformulação ou redirecionamento do trabalho desenvolvido. Portanto, a avaliação tem servido, essencialmente, para julgar e classificar os alunos. E, procedendo a esse julgamento, abstrai-se das condições contextuais presentes, dentre as quais se destaca o desempenho dos outros agentes do processo pedagógico. (SOUSA, 1986, p.111).

Contudo, de acordo com o questionário, os estudantes que estão dispostos no Grupo A, podem assumir uma visão de regulação e reorientação de suas aprendizagens a partir dos resultados obtidos nos processos avaliativos.

Os dados ainda demonstram que para os integrantes do Grupo B, percebem que em processos avaliativos que se desenvolvem de forma mais contínua, ou seja, que estão mais vinculados às práticas formativas, há um melhor aproveitamento da disciplina estudada. O trabalho de Black & Wiliam (1998) evidenciou três resultados que são de referência incontornável: a) as práticas sistemáticas de avaliação formativa melhoram muito as aprendizagens de todos os alunos; b) os alunos que mais se beneficiam de tais práticas são os que revelam mais dificuldades; e c) os alunos que frequentam aulas nas quais a avaliação predominante é de natureza formativa obtêm melhores resultados em exames e provas de avaliação externa do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é essencialmente somativa.

A escola contemporânea é herdeira de tradições e mecanismos avaliadores que a inclina em uma perspectiva de reprodução das desigualdades sociais, ignorando assim:

> [...] no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Partindo disso, a avaliação formativa cerca-se da compreensão em torno do distanciamento que existe no que diz respeito ao que a escola transmite e ao que é verdadeiramente cobrado dos alunos nos processos avaliativos. Ou seja, a avaliação formativa não tem por objetivo preconizar a diminuição do nível da qualidade do ensino no que tange aos conhecimentos culturalmente legítimos e socialmente valorizados, no entanto, essa concepção avaliativa evidencia a necessidade de se partir do capital cultural da clientela escolar, independente do nível de ensino, constituindo assim um avanço nas práticas educativas em direção a democratização do saber.

A partir das informações apresentadas e discutidas nesse tópico do trabalho pode-se concluir que os estudantes pertencentes ao Grupo A apresentam maior compreensão dos objetivos de ensino propostos por seus professores e percebem maiores oportunidades em aprender no decorrer das aulas. Essas percepções podem estar relacionadas às tecnologias do estudo apontadas por Bourdieu (2013) como uso de instrumentos que falicitam a compreensão dos códigos escolares, pois dialogam com as formas de organização do espaço e do tempo. Assim, os estudantes mais favorecidos possuiríam um trunfo que lhes proporcionam apreciações mais positivas e melhor aproveitamento dos componentes curriculares, uma vez que assumem posturas e

comportamentos esperados pela escola, mas que dependem, sobretudo, do investimento familiar.

4.3 "*Porque eu percebo que a dificuldade do aluno em aprender não vem só da sala de aula, é algo que vem antes da sala de aula":* As representações dos professores em torno do ensino e das aprendizagens

Os professores que participaram da pesquisa relataram durante as entrevistas que desenvolvem suas práticas de ensino pautadas em um contrato pedagógico que constroem com seus alunos no início do ano letivo. Sobre esse aspecto, Aquino (2000) pontua:

> Partindo, então do pressuposto de que toda ação implica uma parceria entre semelhantes, embora desiguais, poder-se-ia sustentar que, de um ponto de vista institucional, uma espécie de "contrato" nos entrelaça, posicionando-nos imaginariamente em relação ao nosso outro complementar, bem como delimitando nossos respectivos lugares e procedimentos, e, consequentemente, marcando a diferença estrutural que há entre eles. Um contrato invisível, mas com uma densidade extraordinária, posto que suas cláusulas balizam silenciosamente o que fazemos e o que pensamos sobre o que fazemos. Uma espécie, enfim, de "liturgia" dos lugares, se quiser. (AQUINO, 2000, p. 19)

O termo "contrato" no campo educacional pode ser analisado antes mesmo da adjetivação "pedagógico", isto é, há uma intencionalidade ao fazer uso dessa palavra. Rousseau, em sua publicação *Do contrato social*, de 1762, discute a noção de igualdade natural entre todos os homens e sugere que no contrato o homem perde a liberdade natural e o direito ilimitado a tudo, no entanto, ganha a liberdade moral – marcada pela civilidade – uma vez que não se faz escravo de seus impulsos. O autor ainda aponta que para que seja considerado legítimo, o contrato não pode acarretar prejuízo aos seus contratantes, assim sendo, nenhum dos signatários é obrigado a aceitar regras que beneficie apenas uma das partes. Essa condição remete à livre vontade dos contratantes como condição para o contrato. Isso significa dizer que qualquer imposição deslegitimaria o contrato, porém aquilo que foi contratado deve ser seguido, atribuindo sanções aos que transgridem suas responsabilidades, pois "a obediência à lei que se prescreveu a si mesmo é liberdade". (ROUSSEAU, apud MEIRIEU, 2005, p. 150). Aquino (2000) complementa que no contrato não há a exigência de uma submissão inquestionável, mas uma assunção voluntária e autônoma, ancoradas em disposições possíveis de convivência entre os pares de alguma ação. No âmbito escolar, o uso do

termo “pedagógico” associado à palavra “contrato” evidencia que para além de uma relação civil de convívio, existe no contrato pedagógico a intenção da aprendizagem, que deve compor e nortear o mesmo.

Sobre o contrato pedagógico os professores fizeram as seguintes observações:

> *A gente faz o nosso contrato. Nos primeiro dias a gente firma nosso contrato, de como será a avaliação, de como vamos trabalhar, tudo o que for necessário a gente fecha esse contrato. Esse contrato vai se adaptando no decorrer do ano, não é algo rígido.* (Professora Rita)

> *No inicio do ano eu apresento o planejamento do currículo, depois existe um contrato pedagógico, que é o que o aluno pode ou não fazer. Esse contrato pedagógico é claro que é flexível e discutido com os alunos. Esse contrato leva em conta, por exemplo, o uso do celular. O celular pode e deve ser usado como calculadora, como pesquisa, eventualmente responder alguma mensagem importante... isso tudo é discutido no contrato pedagógico. Parte das avaliações são decididas no começo do curso. Então, por exemplo, as avaliações serão em presença, trabalhos e provas. E outra coisa que eu deixo bem claro é qual é a matéria que ele vai ter ao longo do ano, o que ele vai precisar fazer ao longo do ano, e quais materiais ele vai precisar, compasso, régua, caneta... isso tudo já é decidido logo nos primeiros dias de aula, e depois esse contrato é renovado todo bimestre, dizendo “olha, nós combinamos isso e não está dando certo...” em geral isso tudo é conversado, alertando sobre o que não estão cumprindo.* (Professor Moises)

Durante o período de observações o que se pode perceber é que os estudantes, em certa medida, cumpriam as normas dos contratos estabelecidos por seus professores, no entanto, foi explícita a sensação de que os alunos, de maneira geral, apenas atendiam às expectativas das regras de convivência, e não se dedicavam à atividade pedagógica, salvo em casos que seriam avaliados e receberiam alguma apreciação do docente que comporia sua nota. Alguns estudantes executavam as ações pedagógicas solicitadas e, quase sempre, eram os alunos mais bem avaliados e elogiados pelos professores. Não coincidentemente esses estudantes pertenciam ao Grupo A da pesquisa, ou seja, aqueles que não haviam sofrido pareceres negativos ao longo da trajetória escolar e que apresentam capital cultural mais próximo daquele valorizado pela instituição escolar.

> A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” [...] dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a serem repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares”. (BOURDIEU, 1998b, p. 55)

Para Bourdieu (1998) a escola assume assim práticas de exclusão revestidas de um caráter brando, isto é, são imperceptíveis, graduais e sutis, tanto para aqueles que as exercem quanto para aqueles que são suas vítimas. Para o autor, a sutileza dessa exclusão se ancora na possibilidade do "se", ou seja, *se* o sujeito não alcançou o "horizonte" é porque não teria se esforçado o suficiente. Essa percepção torna o indivíduo o único responsável pelo seu destino, impedindo que sejam levantados questionamentos acerca das estruturas e dos modelos educacionais, além de toda conjuntura social na qual o sujeito está inserido. A análise bourdieusiana evidencia os mecanismos que transformam a escola em uma instituição que exclui em todos os níveis de ensino, mantendo em seu próprio âmago aqueles que ela exclui, mas que é reconhecida como legítima no que diz respeito ao seu discurso não arbitrário e socialmente neutro, podendo exercer – livre de qualquer suspeita – suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. De acordo com Bourdieu:

> para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

O ato de aprender supõe que haja um acompanhamento sistemático por parte dos docentes. Meirieu (2006) salienta que o professor deve proporcionar a seus alunos segurança, de modo a possibilitar a cada um

> confrontar-se com um saber que o ultrapasse e, ao mesmo tempo, fornecer-lhe a ajuda necessária para se aproximar dele; e deve solicitar o comprometimento da pessoa e, simultaneamente, colocar à sua disposição os recursos sem os quais não poderá ter êxito em suas aprendizagens. (MEIRIEU, 2006, p. 19)

Quando questionados – durante as entrevistas – sobre o acompanhamento das aprendizagens dos alunos, os professores salientaram conseguir desempenhar essa função, conforme pode ser observado nos discursos a seguir:

> *Então, são nos exercícios que eu percebo se foi ou não aprendido aquilo que eu queria. O feedback com os alunos é instantâneo, explico na hora, carteira por carteira, durante os exercícios.*(Professor Moises)

Fernandes (2009) destaca que o *feedback* é importante para ativar processos cognitivos e metacognitivos nos estudantes, regulando e controlando, assim, as

aprendizagens. A outra professora entrevistada salientou que à medida que conhece seus alunos ao longo do ano letivo passa a acompanhar melhor as dificuldades que os mesmos possuem:

> *No primeiro mês é mais complicado, mas a partir do segundo, terceiro a gente acaba conhecendo nossos alunos. Os alunos que estão no último ano comigo eu consigo falar de cada um deles se você me perguntar. Sei das dificuldades de cada um. Porque eu percebo que a dificuldade do aluno em aprender não vem só da sala de aula, é algo que vem antes da sala de aula.* (Professora Rita)

Cabe destacar, nessa análise, a observação da professora ao mencionar que a dificuldade de seus alunos na construção das aprendizagens pode ter origem anterior aos muros da escola.

> A transmissão dos conhecimentos seguiria o que Bourdieu chama de pedagogia do implícito, o pleno aproveitamento da mensagem pedagógica suporia, implicitamente, a posse de um capital cultural anterior que apenas os alunos provenientes das classes dominantes apresentam. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 33)

Outro ponto que merece ser evidenciado é o discurso de um dos professores sobre a autonomia dos alunos no processo do aprender. Para o docente, os alunos não possuem disposições suficientes para organizar seus processos de aprendizagem, impossibilitando o desenvolvimento satisfatório da aquisição de conhecimentos.

> *O aluno não sabe fazer nada sozinho, ele não tem autonomia. Se tem algo que aqui no estado é bem recorrente é a falta total de autonomia de um aluno pegar um exercício e sozinho construir toda solução. Isso interfere na realização de provas, por exemplo. Sempre faz exercícios com consulta, com o professor ajudando... e quando vem uma avaliação externa ele tem uma dificuldade muito grande em fazer sozinho. A escola está muito paternalista nesse sentido. Quando você da alguma prova sem qualquer tipo de ajuda as notas são muito baixas.* (Professor Moises)

A análise do que foi reportado pelo professor pressupõe a discussão acerca do papel da escola enquanto formadora de cidadãos críticos e autônomos. Isso significa dizer que os alunos não chegam à escola como cidadãos e que é necessário ter clareza dessa circunstância, pois caso não haja corre-se o risco de que se impeça a formação por meio dessa instituição. A formação do aluno ocorre em todos os momentos e ambientes da vida escolar. Nesse sentido, a construção da autonomia do aluno perpassa pelo papel mediador do docente, isto é, o professor deve intervir a fim de mobilizar os estudantes para uma vida democrática, tornando possível que eles aprendam para além dos objetivos conceituais e curriculares, mas que desenvolvam conhecimentos

procedimentais e atitudinais, fundamentais para o exercício da democracia. Sobre esse aspecto, Meirieu salienta:

> Não existe educação verdadeira que, nesse sentido, não seja indissociavelmente educação moral e política, não existe educação verdadeira que não acompanhe a criança em sua ascensão, sempre difícil, à maturidade: nascimento em si mesmo, em sua vontade, em sua consciência e na capacidade de inserir-se progressivamente em um coletivo democrático. (MEIRIEU, 2005, p. 102)

Outro aspecto fundamental para construção das aprendizagens está ancorado nas relações estabelecidas entre os professores e seus alunos. Conforme foi destacado no ítem anterior deste capítulo, os estudantes salientam que possuem menos dificuldade em aprender nas disciplinas em que desenvolvem bons vínculos com seus docentes. Assim sendo, os professores entrevistados foram questionados sobre essas relações e os discursos demonstram que existem considerações positivas por parte desses professores:

> *Eu vejo assim, são crianças que precisam de ajuda, na grande maioria. Ou seja, a maior parte não tem apoio da família, existe uma ausência muito grande da família, e o que tem me preocupado muito é a questão da depressão, o número de adolescentes com depressão tem aumentado muito, isso é preocupante. Acho que por causa disso eu não brigo tanto. Falta algo para eles, são pessoas que precisam de apoio e orientação. [...] Então essa atenção que eu dou a eles, eles retribuem na hora da aula prestando atenção no que eu digo. Eu sempre ouço "eu não gosto da sua matéria, mas eu vou fazer porque eu gosto de você".* (Professora Rita)

> *A relação é boa, nós conversamos bastante. É sempre uma relação familiar. Tem dias que os alunos não estão bem, eu respeito o espaço deles. Existem alunos que vem sem tomar café da manhã na primeira aula, então a primeira aula é prejudicada... mas a relação com o aluno em si não é de combate. Eu não entro no embate com eles. Parar aula para discutir com aluno eu não faço.* (Professor Moises)

Fanny, professora entrevistada por Rosine Christin (2008) em *A miséria do mundo* também relata construir uma relação amistosa com seus alunos. Apesar dos diferentes contextos e períodos, esse comportamento parece reforçar a ideia de que tanto para os alunos quanto para os professores um convívio mais harmonioso produz efeitos positivos nas aprendizagens:

> Fanny – [...] mas eles são muito legais, a garotada, porque há um desejo, eu o percebo com meus alunos de terceira, um desejo de realmente nos ajudar, até mesmo de gostar de nós. Portanto, quando ouço colegas que dizem "ah, não estamos aqui para isso, não estamos aqui para gostar das crianças", neste momento percebo que isso é absolutamente falso, que eles precisam disso, e que o professor precisa disso. Eu pelo menos tenho necessidade disso. Tenho a necessidade de estar bem com eles, bem sob todos os pontos de vista, se quero fazer um bom trabalho. E isso faz parte do conjunto, as pessoas tem vontade de viver. E na sociedade atual, os meninos vivem isso [...] (CHRISTIN, 2008, p. 540).

Aquino (1999) destaca que historicamente é sustentada a hipótese de que as relações entre professores e alunos são demarcadas pela crença comum de que um possui, ou guarda, algo de que os outros carecem. Este um – o professor – assume uma posição superior perante seus alunos por assegurar um domínio teórico compartilhado através de um domínio metodológico, construindo, assim, uma relação assimétrica. Bohoslavsky (1986) enxerga no ensino um vínculo natural de dependência manifestado em alguns pressupostos nos quais o professor (i) sabe mais que o aluno, (ii) deve proteger o aluno para que ele não cometa erros, (iii) deve e pode julgar o aluno, (iv) pode determinar a legitimidade dos interesses do aluno, (v) pode e deve definir a comunicação possível com o aluno.

Durante as observações, foi possível perceber que os docentes, em algum nível, tentavam estabelecer vínculos mais próximos com os estudantes na tentativa de construir diálogos e posturas que se assemelhavam àquelas praticadas pelos alunos com seus pares. No entanto, por mais aberto e flexível que o professor se apresentasse nessa relação, ainda assim existia o estabelecimento de uma relação de autoridade, assimétrica e vertical, mesmo em um contexto mais democrático.

> O professor pode achar que suas intenções são boas - e elas realmente podem sê-lo a nível consciente - pode pretender desenvolver no aluno a reflexão crítica, a aprendizagem criativa, o ensino ativo, promover a individualidade do aluno, seu resgate enquanto sujeito, mas, uma vez definido o vínculo pedagógico como um vínculo de submissão, seria estranho que tais objetivos se concretizassem. (BOHOSLAVSKY, 1986, p. 322)

A proximidade com os alunos aparece no discurso da professora entrevistada como um ponto positivo em relação às mudanças que a escola sofreu ao longo do tempo em sua perspectiva. A docente ainda ressalta a diferença existente entre os valores que existiam e que hoje não existem mais:

> *Acho que existe uma diferença grande. A mudança de valores é muito grande. Uma coisa positiva que eu penso é que os professores são mais próximos dos alunos agora. E outra coisa que eu percebo é o uso da tecnologia... hoje é tudo imediato, a gente só precisa saber usar os recursos da forma correta. Como ponto negativo eu vejo a violência... eu não lembro na época que eu estudava, eu não via violência do aluno com o professor. Tem muito caso assim. Os meus pais me ensinaram a ter muito respeito com os professores, e não isso tem se perdido por parte de muitas famílias.* (Professora Rita)

O relato da docente entrevistada nesta pesquisa pode ser associado ao que foi dito pela professora Hélène A., apresentado no texto *Uma relação de força* (2008) que compõe o livro *A miséria do Mundo*. Tal relação implica considerar que as expectativas

dos professores sobre seus alunos no que diz respeito às maneiras de se portar e agir dentro do espaço escolar podem estar carregadas de representações que se esbarram em valores associados a um grupo socialmente reconhecido como legítimo e que remonta às escolas existentes em um período de acesso limitado. Hélène A., uma professora que se diz cada vez mais "desolada" por conta da deterioração das condições de ensino e pelas relações estabelecidas entre professores e alunos no liceu onde trabalha em Paris, relata:

> Hélène A. - [...] eu não sou de forma nenhuma reacionária, pelo menos eu acho, mas antes a escola era um lugar que tinha valor, no qual aprendíamos a respeitar um pouco as coisas, as pessoas, os companheiros, onde aprendíamos a viver em conjunto, onde havia coisas que eram colocadas em seus lugares. Ora, hoje em dia eu chegaria até mesmo a dizer que é exatamente o contrário. Ela se tornou um lugar de deseducação; isto quer dizer que aqueles que chegam aí e ainda não entregaram os pontos e que acreditam naquilo que pode lhes proporcionar a escola profissionalizante, estes estão em perigo. Esse ambiente, essa violência e o temor que ela engendra naqueles que têm de suportá-la durante anos, isso não pode senão deixar marcas sobre o indivíduo, sobre o futuro pai irresponsável, sobre o cidadão. (BROCCOLICHI, 2008, p. 566)

O discurso apresentado pelo outro professor participante da pesquisa demonstra como a construção da representação de bom aluno está atrelada a condição social das crianças que frequentam o espaço escolar. Para esse docente, a escola pública tem melhorado sua qualidade, em parte, por receber uma nova clientela advinda de instituições privadas, supondo, dessa forma, que os estudantes dessas escolas possuem um desempenho melhor:

> *O que eu posso comparar é a escola que eu encontrei como professor há 20 anos e hoje. Eu percebo que recentemente a qualidade dos alunos melhorou. Isso porque uma parcela de alunos que estudava nas escolas particulares veio para nossa escola, e a presença das famílias na vida escolar aumentou. E por outro lado eu senti uma piora por parte dos professores, muitos se aposentaram, tem muito professor que é freelancer, e eu me sinto chateado porque na escola publica temos muita aula vaga. Nós temos muito professor ausente.* (Professor Moisés)

Em um trecho de uma entrevista com uma professora de inglês que ensina há doze anos no subúrbio parisiense apresentado em *A miséria do mundo* essa lógica de pensamento se mantém, ainda que na ocasião esteja acontecendo uma situação contrária ao que foi relatado nessa investigação:

> [...] Eu creio que a população mudou... creio que há cada vez mais filhos de trabalhadores imigrantes. E cada vez mais os bons alunos estão indo embora. Portando agora somos um colégio de pobres. E o que me causa mais temor é que acredito que logo o ensino público será a escola dos pobres (BOURDIEU, 2008, p. 531)

Essa percepção positiva acerca dos alunos provenientes de instituições privadas se relaciona, segundo o próprio professor entrevistado desta pesquisa, à partição familiar na vida escolar. Bourdieu e Champagne (1998) indicam que os alunos mais abastados recebem de suas famílias conselhos capazes de conceber um senso perspicaz de investimento, ou seja, tornam estes alunos qualificados para aplicar seus investimentos no bom momento e no lugar certo – bons ramos de ensino, bons estabelecimento, boas seções etc – ao passo que os alunos mais desprovidos, regularmente, sem essa assistência familiar, são:

> [...] obrigados a se submeter às injunções da instituição escolar ou ao acaso para encontrar seu caminho num universo cada vez mais complexo e são, assim, votados a investir, na hora errada e no lugar errado, um capital cultural, no final das contas, extremamente reduzido (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 1998, p. 223)

Assim, essas percepções reaparecem quando os professores entrevistados comentam sobre o futuro dos jovens para os quais lecionam no ensino médio:

> *Nós tivemos, no ano passado, 40% dos alunos que fizeram o ENEM. Esses alunos vieram, após a prova, fazer perguntas sobre as questões da prova. Então eles têm interesse, eles perguntam, querem saber qual curso podem fazer com a nota que conseguiram. Mas isso não é a maioria. A maioria, dentre aqueles que querem fazer um curso em ensino superior, se matriculam em faculdades de 290 reais a mensalidade, pois para ele já está bom. Esses alunos não fazem nem o ENEM. São alunos que não querem fazer provas.* (Professor Moisés)

> *Alguns querem universidade publica e outros privada. Muitos não têm confiança e dizem que nem vão tentar a publica, pois dizem que não vão passar. [...] Por que não sonham? Eu quero que eles tracem metas, projetem o futuro... a maior tristeza foi quando um aluno me disse que queria ser encarregado de repositor de supermercado. São crianças apáticas... de onde vem esses sintomas? É uma coisa que mexe muito comigo.* (Professora Rita)

Esses discursos destacados trazem informações que parecem estar intimamente relacionados com o trabalho de Bourdieu e Passeron apresentado em *Os Herdeiros*, no qual os autores demonstram, a partir de estatísticas indiscutíveis, como o acesso ao ensino superior francês opera de acordo com a origem social e o sexo, colocando em evidência a força da herança cultural e do ambiente familiar nas escolhas e no desempenho dos estudantes. Os autores demonstram também que "as chances de acessar ao ensino superior resultam de uma seleção que, ao longo do percurso escolar, se exerce com um rigor desigual segundo a origem social dos sujeitos" (BOURDIEU;

PASSERON, 2014, p. 12). Portanto, os estudantes que se beneficiam da herança de um capital cultural legitimado pela escola podem reinvestir espontaneamente esse capital nas atividades escolares, enquanto que para as classes menos favorecidas a cultura escolar se apresenta como algo distante de sua classe social de origem, obrigando-os a demonstrar qualidades intelectuais e psicológicas com as quais não possuem familiaridade.

> Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de 'dons' ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em 'distinção de qualidade', e legitima a transmissão da herança cultural (BOURDIEU, 1998, p. 58).

Diante disso, os alunos que possuem maiores aproximações dos recursos linguísticos e das referências culturais implícitas que caracterizam os discursos dos professores no interior das salas de aula acabam se beneficiando do que Bourdieu e Passeron chamam de *familiarização insensível*, isto é, algo vivenciado anteriormente à escolarização. Assim, esses estudantes mais favorecidos social e culturalmente tendem a cultivar o sucesso escolar alimentando uma lógica de reprodução e conservação a partir da conversão das estruturas sociais em conteúdos pedagógicos. Isso se desenrola inclusive no que diz respeito ao investimento dos professores sobre seus alunos, conforme pode ser observado em uma das falas da docente entrevistada:

> *Esses que se destacam estão sempre procurando algo a mais, por eles mesmos. Tanto é que minha proposta para o ano que vem é dar novos desafios a esses alunos. Enquanto os alunos que precisam de um reforço ficam revendo comigo o conteúdo, eu vou passar tarefas mais difíceis para esses que se destacam. No geral quem se destaca teve uma boa base no ensino fundamental, a gente precisa olhar com mais carinho para esse nível de ensino. Quando vem para o médio é mais difícil.* (Professora Rita)

Outros fatores podem comprometer ainda mais o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. A ausência de professores também é apontada pelo docente entrevistado como um aspecto negativo da instituição escolar atualmente. Considerando os dois discursos apresentados, isto é, o que foi dito pela professora sobre os valores perdidos ao longo do tempo no espaço escolar e o que foi mencionado pelo professor acerca das dificuldades de permanência docente nas instituições públicas de ensino, isso pode estar relacionado à precarização do trabalho docente no Brasil. Para

Piovezan e Ri (2016) esse processo de degradação das condições de exercício do magistério acompanham a própria história da educação no país. Segundo as autoras, a universalização de acesso aos bancos escolares decretou o fim do que ficou conhecido como a "Era de Ouro" da docência no Brasil. Nas décadas de 1940 e 1950 as condições de trabalho dos professores possuíam diferenças significativas:

> [...] pois foi nesse período que o Estado proporcionou aos professores melhores condições de trabalho quando comparadas às décadas posteriores. As principais características que geraram a dominação dos "anos de ouro" foram a então reduzida jornada de trabalho, o controle do processo de trabalho, prestígio social e dignos salários dos professores. Entretanto, essas condições de trabalho apenas eram possíveis em razão do acesso limitado ao ensino público e às classes sociais que freqüentavam a escola (PIOVEZAN; RI, 2016, p. 180).

Contudo, as últimas décadas, demarcadas e influenciadas por severas políticas neoliberais intensificaram o trabalho docente com a ampliação de contratações precárias e, por vezes, temporárias. Essas marcas auxiliam na construção de representações do mundo social desses indivíduos levando-os a proferirem discursos saudosistas acerca das condições de trabalho e da clientela escolar.

O processo de deterioração do trabalho docente e as dificuldades impostas à carreira no magistério repercutem de forma negativa na vida dos professores, podendo assim, contaminar suas práticas de ensino no interior de suas aulas. A professora entrevistada revela ter conhecido diversos colegas que enfrentaram severos casos de depressão em função do exercício da profissão e que essas situações de mal-estar podem ter relações com o corpo diretivo das instituições de ensino:

> *Eu tenho vários amigos que trabalharam comigo praticamente uns 15 anos juntos. Com a mudança que teve na direção, muitos pediram remoção, e muitos começaram apresentar quadros de depressão. Porque eu chegava na escola e olhava para aquilo e me dava um tristeza tão grande... eu pensava "alguma coisa está errada, preciso fazer algo".* (Professora Elisa)

Essas condições não são observadas apenas no sistema brasileiro de ensino. Mais uma vez, recorrendo à Fanny de *A miséria do mundo*, a professora comenta situações muito similares no que diz respeito à necessidade de mudar de escola ou até mesmo abandonar a profissão e que foram vivenciadas na França dos anos 1980:

> Fanny – Sim, há muitos deles, inclusive eu. Outros se sentem um pouco paralisados e teriam vontade de partir; eu estou pensando em (...) um colega de música; já existe um mal estar que se deve, creio eu, à mudança de diretor. Desde o ano passado temos um novo diretor que não conquistou de forma alguma a unanimidade, que é julgado muito severamente pelas pessoas (...). Existe um mal estar que é próprio da situação dos professores. Eu acredito que as pessoas tem a impressão, em todo caso falo por mim, a impressão de realmente estarmos sendo espremidos como um limão e de não sermos reconhecidos. Quando discuto com meus colegas de francês, é assim, temos a impressão de que não somos absolutamente nada, que estamos fazendo um trabalho – me desculpe a expressão – um trabalho de merda, é isso! (CHRISTIN, 2008, p. 539).

Outro ponto em comum entre as falas da professora participante da pesquisa e de Fanny se localiza no desejo de permanecer na docência a partir das relações que são construídas com seus alunos, isso implica estabelecer associações entre a pretensão e o empenho na atitude pedagógica e o bem-estar do professor dentro das salas de aula:

> *Eu sempre cheguei na escola, mesmo que eu não esteja legal, eu entro na sala de aula e fico legal com os alunos... o contato com o aluno, dar aula, me deixa alegre.* (Professora Elisa)

> Fanny - Eu acho que um professor hoje em dia, e isso é esmagador, é exaustivo, pois fazemos de tudo pela garotada, mas não acredito que possamos fugir a isso, mas ao mesmo tempo, quando eu digo que experimento um sentimento de não ter meu trabalho reconhecido, eu tenho uma relação muito boa com meus alunos e é isso que me mantém lá dentro. Porque com meus alunos, mesmo quando tenho turmas difíceis e mesmo quando há barulho, ou quando fico nervosa, etc., há alguma coisa que acontece, eu gosto deles e eles gostam de mim e eles me fazem permanecer no ensino. Se não tivesse isso eu faria qualquer outra coisa. Não sei, mas aceitaria qualquer trabalho! Porque os alunos, quando acontece isso, eles reconhecem o seu trabalho, temos este reconhecimento por parte da garotada (...) (CHRISTIN, 2008, p. 541).

Pereira (2001) organiza os valores do magistério a partir de dois pólos concorrentes: primeiro, o *etos missionário* da profissão – caracterizado por um conjunto de valorações que marcam o sentido vocacional do professor; segundo, o *etos do trabalho* – composto por características que ressaltam as virtudes laboriosas da profissão docente e as capacitações propriamente pedagógicas do professorado. Esses dois pólos evidenciam-se complementares à ansiedade por reconhecimento, recurso compensatório pelos escassos créditos tanto materiais quanto simbólicos obtidos pelos membros da comunidade professoral. Esse recurso abastece os docentes de um enobrecimento fictício, embora socialmente bem fundado.

André (2015) ao propor a discussão em torno de fatores que causam satisfação ou insatisfação no trabalho docente a partir de um relatório produzido pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – de 2006 destaca que embora

a questão da remuneração seja de valiosa importância, outros aspectos devem ser considerados, assinalando assim, as relações interpessoais, o apoio da equipe gestora, as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional. Além dos fatores mencionados, a atividade pedagógica dos professores parece se sustentar nos vínculos afetivos estabelecidos com seus alunos, na satisfação de acompanhar as trajetórias de aprendizagens dos mesmos e, ainda, no reconhecimento social do trabalho docente, sobretudo por parte dos pais dos estudantes.

Diante do que foi exposto neste tópico do trabalho, pode-se concluir que os discursos apresentados pelos docentes entrevistados nesta pesquisa no que diz respeito às aprendizagens dos estudantes e às relações que são estabelecidas no interior das salas de aula possuem semelhanças com algumas percepções professorais apresentadas em *A Miséria do Mundo*. Isso significa dizer que, em algum nível, as formas de operar e os mecanismos utilizados pela "escola democrática" para a manutenção de uma lógica de reprodução das estruturas sociais se mantém em diferentes espaços geográficos e períodos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui apresentado teve como finalidade compreender as relações entre avaliação, ensino e aprendizagens, no âmbito do ensino médio, levando em consideração as representações dos alunos e professores à luz das produções de Pierre Bourdieu. O pensamento de Pierre Bourdieu pode contribuir para sejam refletidas questões que dizem respeito às desigualdades estabelecidas nas relações sociais a partir da sua preocupação com a realidade empírica da reprodução das desigualdades de poder e de privilégios entre as classes sociais ao longo do tempo. Essa é uma inquietação que perpassa e unifica sua obra e produção. Bourdieu busca como entender que a ordem estabelecida com suas relações de dominação, com seus direitos e seus tratamentos de exceção, seus privilégios, suas injustiças, consiga perpetuar-se tão facilmente, com exceção de alguns acidentes históricos, e que condições de existência das mais intoleráveis possam aparecer – com frequência – como aceitáveis e até mesmo naturais. Para esse sociólogo seria inevitável constatar que se na maior parte dos casos os dominados não se revoltam para a dominação que os subjuga não é - ou não é somente - por receio consciente da repressão, mas também porque tendem a aceitar sua situação como inevitável e inscrita na ordem das coisas. O autor acrescenta que a reprodução social refere-se à reprodução das relações entre as classes, ou mais precisamente, à reprodução das relações de força entre as classes sociais, que devem ser compreendidas também como uma luta pela capacidade de impor a todos – ou a maior parte – a maneira legítima de enxergar o mundo e de se enxergar nesse mundo. A reprodução depende, assim, não apenas, mas também, do reconhecimento pelos dominados da legitimidade dessa dominação, isto é, do desconhecimento pelos dominados das relações de força que fundam a percepção de que a dominação nada mais é do que legítima. Essa forma de racionalizar essa problemática, circunscrita por Bourdieu, se revela na noção de violência simbólica. Essa percepção permite conceituar todas as formas brandas de dominação que se opõem às formas brutais baseadas na força exercidas sobre os corpos e que obtém a adesão dos dominados. No entanto, essas formas de dominação exercem uma violência real, uma vez que podem gerar vergonha de si, vergonha dos seus, autodesvalorização, autocensura e autoexclusão. Essa violência dita simbólica atua na esfera das significações que os dominados conferem ao mundo social, isto é, da maneira que compreendem esse mundo e do lugar a partir do qual vêem esse mundo.

Ao longo deste trabalho foram expostos dados que revelam e demonstram as compreensões acerca do ambiente escolar a partir das representações de jovens que possuem diferentes apropriações de cultura e, por conseguinte, se relacionam com as estruturas escolares de maneiras distintas. As significações a partir das quais são construídos os sentidos e o entendimento do mundo que cerca os indivíduos torna possível a concordância e a comunicação entre os sujeitos diante das categorias e de seus significados. Nesse sentido, para Bourdieu, a cultura que une, ou seja, que fornece instrumentos de comunicação e de compreensão da realidade estabelecida a partir das representações sociais acerca do mundo através dos sujeitos é também a cultura que separa mediante disposições que permitem as divisões e as hierarquias. No terceiro capítulo foram analisadas representações dos estudantes participantes dessa investigação sendo possível perceber que os alunos pertencentes ao Grupo A da análise – aqueles que nunca receberam qualquer apreciação negativa, ou seja, não obtiveram resultados abaixo da média dos sistemas de ensino, as chamadas "notas vermelhas" – possuíam maior compreensão sobre os critérios de avaliação realizada por seus professores e isso se refletia em seus resultados e nas formas de agir e pensar acerca dos processos avaliativos. Os professores entrevistados, por sua vez, relataram intencionalidade pedagógica em avaliar seus alunos de maneiras variadas, no entanto, também foi possível perceber, através de seus discursos, que o juízo lançado sobre seus alunos, em algum nível, tende a atender as próprias expectativas dos docentes.

Cada indivíduo, evidentemente, enxerga o mundo e a si mesmo através de sua cultura, tornando possível a interpretação de comportamentos a partir dela, e mobilizando juízos de valor como bom ou ruim, moral ou imoral, útil ou inútil, feio ou bonito, e assim por diante. Embora essas apreciações sejam construídas coletivamente e compartilhados no âmago das sociedades, os indivíduos não participam da mesma forma de todas as dimensões de sua cultura. Assim, a cultura atribui lugares diferentes para cada um que dela participa. Essas diferenças estão associadas às variações de poder, revelando assim dominantes e dominados, que possuem, dessa forma, desigualdades de acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos por aquela sociedade. Assim, quando indivíduos em um determinado momento da história social mobilizam categorias como homem e mulher, pobre e rico, branco e negro, aceitável e inaceitável, por exemplo, é construído um acordo sobre algo, isto é, uma imagem é produzida a partir da representação sobre aquilo e que a depender do tempo e do lugar é atribuído a esta representação determinadas qualidades, expectativas e limites em

relação ao seu comportamento perante a esfera social da qual ela faz parte. Essas representações podem então definir e justificar maneiras pelas quais os indivíduos se comportam e se relacionam com o mundo a sua volta (PASSIANI & ARRUDA, 2017). Assim, os entrevistados desta pesquisa discursam a partir das disposições e das representações que incorporaram de acordo com as relações que construíram em determinados contextos sociais dos quais participam e também apoiados em suas trajetórias singulares no decorrer de suas vidas.

A formação das percepções dos indivíduos é concebida por Bourdieu por meio da noção de *habitus* e permite que seja possível pensar no engajamento, na contribuição e na relação entre as disposições pessoais e coletivas e a orientação das ações, escolhas, decisões e julgamentos. A concepção de *habitus* pretende captar o modo como o estado das relações de força em um determinado momento é interiorizado pelos sujeitos, propondo uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob forma de disposições duráveis capazes de guiar suas propensões para pensar, sentir e agir a partir do meio social existe. Nessa perspectiva, a prática cotidiana, isto é, as escolhas, as ações e as apreciações dos indivíduos não é o resultado das ações intencionais organizadas a partir de objetivos definidos pelos sujeitos, para Bourdieu a noção de *habitus* permite designar uma competência prática que opera abaixo do nível da consciência, revelando assim a história individual e do grupo transformada em corpo e prática, uma estrutura social que se torna uma estrutura mental (WACQUANT, 2017).

A maneira como as representações e as visões de mundo são transmitidas é uma questão central em diversos pontos das produções de Bourdieu e oferece instrumentos para compreender a transmissão intergeracional da cultura. A noção de herança cultural permite mostrar que a reprodução social não depende apenas da transmissão de bens materiais de uma geração a outra, mas se relaciona cada vez mais à transmissão de um patrimônio cultural. Diante disso, ao revelar a escola como instituição encarregada de determinar o valor dos diferentes patrimônios culturais transmitidos pelas famílias, aponta, assim, o papel do Estado frente à reprodução social. A herança cultural, isto é, a transmissão de maneiras de ser e de se portar, habilidades, competências e sensibilidades que os indivíduos adquirem muitas vezes sem sentir ou sem escolher, são forçosa e desigualmente submetidas ao veredito escolar, apresentando, dessa forma, uma rentabilidade, que varia em função da maior ou menor valorização, por parte da

escola, da cultura do grupo de origem (ALMEIDA, 2017). Por conseguinte, aqueles alunos que possuem o capital cultural mais próximo daquilo que a instituição escolar considera como legítimo - aqui representado pelos estudantes pertencentes ao Grupo A da pesquisa – tendem a ser enaltecidos, mesmo que de forma inconsciente, por seus professores por possuírem valores, regras e padrões de comportamento adquiridos na esfera familiar e social, e que são valorizados contexto escolar. Os demais, sobretudo aqueles que não dispõem dessas disposições incorporadas e apresentam comportamentos vistos como inadequados ou incorretos são, por vezes, considerados problemático e, por isso, segregados. Essa forma de reprodução cultural e social operada pela escola a partir da exigência de um capital prévio reflete diretamente nos processos de aprendizagens dos estudantes e nas apreciações dos professores e são observadas, com clareza, nos discursos distintos dos alunos do Grupo A e do Grupo B deste trabalho, sobretudo no capítulo quatro.

Ainda que a pesquisa não apresente os verdadeiros *Herdeiros* retratados por Bourdieu em suas produções, há aqui a intencionalidade de demonstrar como o imaginário e crença na conquista da herança cultural que permitiria uma ascensão social a partir da "escola democrática" pelas classes mais desfavorecidas tornam-se, ao final do processo de escolarização, um engodo e uma decepção. A investigação demonstra que os alunos que possuem um capital cultural mais próximo do que a instituição escolar valoriza possuem vantagens durante a trajetória escolar em relação àqueles que estão mais distantes das expectativas de seus professores. Entretanto, isso não significa dizer que estes primeiros trilharão caminhos de destaque socialmente, uma vez que os mecanismos de exclusão escolar, brandos e sutis, operam, mesmo sobre estes alunos, muitas vezes, de formas imperceptíveis, mas são capazes de inculcar nos indivíduos a responsabilidade pessoal por não terem alcançado o "horizonte".

A produção de Bourdieu pode ser lida e compreendida, com frequência, sob uma perspectiva determinista, pelo fato de ter revelado alguns determinismos sociais que orientam a ação e as preferências dos indivíduos. Se examinada a partir de uma postura metodológica sem a qual é impossível construir qualquer ciência, o determinismo torna-se um ponto de partida inescapável. No entanto, a análise da acusação de que há na obra de Bourdieu um determinismo estruturalista, isto é, a construção de uma causalidade estruturalista que transforma os agentes sociais em meros suportes da estrutura social é debatida metodicamente à medida que o sociólogo mobiliza o conceito de "estratégia", que supõe um agente social motivado, com relação a fins específicos, ainda que esse

agente tenha sua ação restrita por determinações sociais, muitas vezes inconscientes e incontroláveis. A estratégia diz respeito a uma capacidade de improvisação regulada em um espaço de possíveis que é delimitado pela disposição à ação, ao modo de pensar, ao julgamento, constituído ao longo do processo de socialização, isto é, pelo *habitus*. Essas disposições orientam as práticas por meio de um processo contínuo de ajustamento das expectativas subjetivas às chances objetivas que o individuo é capaz de calcular ao se movimentar no espaço social. No limite, esse processo de ajustamento é o que leva o indivíduo a investir sua energia em determinados objetos e a renunciar a outros. Dessa forma, os argumentos de Bourdieu não se direcionam no sentido de identificar uma causalidade mecânica, mas ancora-se em uma causalidade estrutural que determina chances ou tendências. Como exemplo, Bourdieu e Passeron em *Os herdeiros: os estudantes e a cultura* demonstram como são desigualmente distribuídas – a partir da origem social dos alunos – as possibilidades de ingresso no ensino superior. No entanto, o ajuste entre disposições e estruturas pressupõe que o indivíduo funcione em um espaço estabilizado, isto é, supõe que as estruturas internalizadas por ele durante o processo de socialização sejam as mesmas ou sejam semelhantes àquelas com as quais ele se depara quando se encontra em condições de fazer tais ou quais escolhas, o que é apenas uma das possibilidades entre as muitas possibilidades possíveis ao longo da vida dos sujeitos (SAPIRO, 2017). Bourdieu alerta para o fato de que em uma nova configuração mais democratizante de acesso ao universo escolar tanto básico quanto em níveis mais elevados existam preços a se pagar, isto é, os valores econômicos e simbólicos atribuídos aos diplomas passariam por uma profunda transformação na qual "os alunos e os estudantes de famílias pobres tem todas as probabilidades de conseguir, no final de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com grandes sacrifícios, nada mais do que um diploma muito desvalorizado" (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 1998, p. 248). Diante disso, traçando um paralelo com as perspectivas dos alunos entrevistados na pesquisa, aqueles pertencentes ao Grupo B quando almejam vivenciar o ensino superior tendem a escolher instituições de ensino academicamente menos reconhecidas no campo educacional. Assim, o fracasso condena esses indivíduos que tiveram sua chance, criando uma visão de decepção pautada na promessa de uma terra prometida, mas que se afasta à medida que esses sujeitos aproximam-se dela.

Mudanças estruturais não são raras e são particularmente frequentes quando ocorrem crises econômicas e políticas, ou ainda processos de urbanização ou industrialização, por exemplo. Ainda que não resultem em mudanças na estrutura social,

isto é, nas relações entre as classes sociais, essas mudanças abrem possibilidades. O acesso ao ensino superior deve ser visto, desse modo, como resultado não apenas das disposições que um estudante determinado interiorizou ao longo de sua trajetória, mas de outras dinâmicas sociais, entre elas do estado dos processos de admissão à universidade em um dado momento e que é construído pela luta essencialmente política. A adoção de ações afirmativas para ingresso no ensino superior público no contexto brasileiro, por exemplo, pode ser enxergada como uma mudança social de grandes proporções capaz de provocar alterações importantes na possibilidade da inserção de alguns jovens, sobretudo aqueles menos abastados, nesse nível de ensino.

Para Bourdieu tampouco pode ser dito que um acontecimento histórico determinou uma conduta, mas que esse acontecimento produziu um efeito porque um conjunto de disposições suscetível de ser afetado por tal acontecimento lhe conferiu essa eficácia. Assim, o acesso de um estudante oriundo de grupos historicamente pouco representados no ensino superior depende, dentre outras coisas, da sua disposição a aderir a crença de que será capaz de superar os obstáculos à esse acesso, levando esse indivíduo a mobilizar recursos necessários para se inscrever nos processos seletivos e, se aprovado, para enfrentar as dificuldades inerentes ao processo de aproximação com a cultura acadêmica. Ainda que o indivíduo participe da situação que o determina, ele não escolheu o princípio de sua escolha, isto é, as disposições interiorizadas que o levam a escolher isto ou aquilo foram constituídas antes, por meio da sua história (SAPIRO, 2017).

A obra de Bourdieu foi necessária para demonstrar a força *conservadora* impregnada na instituição escolar para que assim, em algum nível, possa ser transformada na força *libertadora* que ela pode ser. Por fim, Bourdieu (2001, p. 157) diz “sendo determinado (miséria), o homem pode conhecer suas determinações (grandeza) e trabalhar para superá-las”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALAVARSE, O. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 3, n. 1, dec. 2013.

ALMEIDA, A. M. Herança Cultural. In: CATANI, A. M. et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.23, n.86, Rio de Janeiro jan./fev. 2015.

AQUINO, J. G. (Org). **Autoridade e Autoritarismo na Escola:** alternativas teóricas e práticas. 3ª Ed. – São Paulo: Summus, 1999.

AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos.** São Paulo: Summus, 2000.

AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.5, n.1/2, p. 93-108, 1979.

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista da USP**, São Paulo, n. 8, p. 65-69, dez./fev. 1990- 1991.

AZEVEDO, F. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo:** Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

BECKER, F. O que é o construtivismo?.**Ideias**, n. 20. São Paulo: FDE, 1994.

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: principles, policy & practice**. v.5, n.1, p.7-74, 1998.

BOHOSLAVSKY, R. H. A Psicopatologia do Vínculo Professor-Aluno: o Professor Como Agente Socializante. In Patto, M. H. (org). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.

BOLDARINE, R.F. Representações, narrativas e práticas de leitura : um estudo com professores de uma escola pública. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P; SAIN-MARTIN, M. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2001.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. 2.ed. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. São Paulo, Editora Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte:** os museus de arte na Europa e seu público. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; 2007.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. A violência simbólica. In: BOURDIEU, P. **A dominação masculina.** Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2010

BOURDIEU, P. O inconsciente da escola. **Pro-Posições**, Campinas , v. 24, n. 3, p. 227-233, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros:** os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRANDAO, C. R. A turma de trás. In: MORAIS, R. (Org.) **Sala de aula:** Que espaço é esse?. Campinas, SP: Papirus, 1989.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis, Decretos etc. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96**. Brasília, 1996.

BROCCOLICHI, S. Uma relação de força. In: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio /ago. 2006.

BROOKE, N. SOARES, J. F. (org). **Pesquisa em eficácia escolar:** origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

CÂNDIDO, R. M.; SILVA, K. N.; MORAES, D. Z. Construções curriculares e experiências didáticas no ensino superior: percepções de estudantes e professores nos cursos de graduação da Universidade de São Paulo. In: FERNANDES, D.; BORRALHO, A.; BARREIRA, C.; MONTEIRO, A.; CATANI, D.; CUNHA, E.; ALVES, P. (Orgs.). ***Avaliação*, ensino e aprendizagens em Portugal e no Brasil:** realidades e perspectivas. Lisboa: Educa, v. 2, 2014.

CARVALHO, M. M. Fernando de Azevedo: pioneiro da Educação Nova. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 37,1994.

CATANI, A. M. Pierre Bourdieu e seu Esboço de auto-análise. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 45-65, 2008.

CATANI, D. B; GALLEGO, R. C. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CATANI, D. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. **Educar em Revista**, núm. 37, 2010.

CAULY, O. **Comenius:** o pai da pedagogia moderna. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

CHARTIER, R. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, R. Bourdieu e a História: Debate com José Sérgio Leite Lopez.**Topoi**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 139-182, mar. 2002.

CHRISTIN, R. Uma vida dupla. In: BOURDIEU, P. ***A miséria do mundo***. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, *2008.*

COMENIUS, J. A**. Didática magna.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONTRERAS, J. **Enseñanza, curriculum y profesorado** – introducción crítica a La didáctica. Madri: Akal, 1990.

CORDEIRO, J. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Insular, 2002.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 14, p. 19-34, 2000.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade de Lisboa, Portugal, 19(2), pp. 21-50, 2006.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, D. Ensino e Avaliação no ensino superior: reflexões a partir da pesquisa realizada no âmbito do Projeto AVENA. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 36, n. 99, p. 223-238, Aug. 2016.

FRANCO, M. L. P. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São *Paulo*: Paz e Terra, 1996.

GOMES NETO, J. B.; RUSEMBERG, L. Indicadores de qualidade de ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação. **Em Aberto**, v.15, n.66, p.13-28, abr./jun.1995.

HADJI, C. **A Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMAM, J. **Avaliação mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOUAISS, A.; VILAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: objetiva, 2001.

LOPES, E. P. A interrelação da teologia e da pedagogia como pressuposto fundamental para a compreensão do conceito de educação de Comenius na Didática Magna. **Tese de doutorado.** Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo da Campo, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

McBEATH, J. *et al.* The change equation: capacity for improvement. In: McBEATH, J.; MORTIMORE, P. **Improving school effectiveness**. Hampshire: Ashford Colour Press, 2001.

MEDEIROS, C. C. C. Corpo In: CATANI, A. M. et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MEIRIEU, P. **Aprender sim, ...mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

NOGUEIRA, M. A**. Bourdieu & a Educação**. Ed.3. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

NOGUEIRA, M. A. Arbitrário Cultural. In: CATANI, A. M. et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PASSIANI, E.; ARRUDA, M. A. D. Cultura. . In: CATANI, A. M. et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PATTO, M.H.S. Mutações do Cativeiro: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar:** Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Editora Intermeios, 4ª. Ed, revista e ampliada, 2015.

PEREIRA, G. R. M. Servidão ambígua: valores e condições do magistério. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação** – Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

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

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética.** Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIMENTA, S.; FUSARI, J.; ALMEIDA, M. I.; FRANCO, M. A. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

PIOVEZAN, P. R.; RI, N. M. D. A precarização do trabalho docente no estado de São Paulo: vinte anos de reformas. **Etd – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 178-197, 2016.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estud. av.**, São Paulo , v. 5, n. 12, p. 07-21, 1991.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Pygmalion in the classroom**. New York, Rinehart and Winston, 1968.

SAPIRO, G. Determinismo. In: CATANI, A. M. et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SHEPARD, L. A. A brief history of accountability testing, 1965-2007. In: RYAN, K. E.; SHEPARD, L. A. (Org.) **The future of test-based educational accountability**. New York: Routledge, 2008.

SOARES, M.B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M.H.S., org. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1981.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio enEducación**, 2004.

SOUSA, S. M. Z. L. **Avaliação da aprendizagem:** teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1 grau. Tese (Dissertação de mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 1986.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.70, n.166, 1989.

TEIXEIRA, A. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 195, 1999.

TELLES, J. A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, No. 2, 2002.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VIANNA, H. M. **Introdução a avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.

WACQUANT, L. Habitus. In: CATANI, A. M. et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

WORTHEN, B.; SANDERS, J.; FITZPATRICK, J. **Avaliação de programas:** concepções e práticas. São Paulo: Editora Gente, 2004.

ANEXOS

ANEXO A. Matriz de observação das aulas

Objeto	Dimensões	Aspetos a observar	Exemplos de questões a responder
Ensino	— **Planificação/ organização e desenvolvimento do ensino**	▪ Entrega e discussão do programa; ▪ Tipologia de ensino (+- expositivo, +- interativo) – estratégias docente; ▪ Participação/envolvimento dos estudantes nas atividades; ▪ Modo como o docente expõe os conteúdos (segurança, clareza de expressão, capacidade de comunicação, etc); ▪ Revisão de conteúdos programáticos; ▪ Adaptações/ajustes programa (comparando com o programa à posteriori); ▪ Menor/maior regulação pelo programa; ▪ Incentivo à autonomia/responsabilidade dos estudantes e ao pensamento crítico;	▪ Que tipo de ensino é adotada pelo docente? ▪ De que forma os estudantes são solicitados a participar nas atividades? ▪ De que modo o docente expõe os conteúdos na sala de aula? ▪ São realizadas revisões dos conteúdos programáticos? ▪ Que adaptações/ajustes são realizados ao programa e porquê? ▪ De que forma é implementado/regulado o definido pelo programa? ▪ Como incentiva o docente o pensamento crítico dos estudantes e a sua autonomia?
	— **Recursos e materiais utilizados**	▪ Tipos de material; ▪ Formas de utilização (para resolução de exercícios nas aulas, apresentação de conceitos; etc.); ▪ Acessibilidade aos materiais e recursos necessários (quem/onde estão disponíveis);	▪ Que materiais são utilizados? ▪ Com que propósitos são utilizados? ▪ Que recursos estão disponíveis aos estudantes?
	— **Tarefas e natureza das tarefas**	▪ Identificação das tarefas da aula; ▪ Tarefas em grupo e/ou individuais; ▪ Tipos de atividades (exercícios, perguntas orais, trabalho laboratório); ▪ Papel do estudante e do docente; ▪ Colocação de questões pelo docente; ▪ Clareza das tarefas propostas; ▪ Divulgação dos objetivos das tarefas; ▪ Monitorização das tarefas que os estudantes realizam por parte do docente; ▪ Identificação de tarefas a realizar nas aulas seguintes; ▪ Solicitação de tarefas/atividades fora de sala aula;	▪ Que tarefas são propostas? (projetos, problemas, situações-problema, estudos de caso, etc) ▪ Qual a sua natureza? ▪ Como são propostas e com que objetivos? ▪ Qual o suporte da tarefa? ▪ Qual o papel dos estudantes? ▪ Qual o papel do docente no acompanhamento da realização da tarefa? ▪ Como finaliza o docente cada tarefa? Como passa à fase seguinte? Que envolvimento têm os estudantes nessa decisão? ▪ Que tarefas por desenvolver nas aulas seguintes são identificadas? ▪ Que tarefas/atividades são propostas aos estudantes fora da sala de aula? Com que propósito?
	— **Gestão do tempo e estruturação da aula**	▪ Início da aula (revisão aula anterior, etc.); ▪ Distribuição das tarefas pela aula; ▪ Organização de grupos de trabalho e do trabalho individual; ▪ Reconhecimento de necessidades e ritmos diferenciados; ▪ Oportunidades para esclarecimentos de dúvidas/colocação de questões;	▪ Como introduz, o docente a aula? ▪ Como inicia a atividade? ▪ Como estão os estudantes organizados no trabalho? ▪ O que acontece quando algum aluno/grupo termina a tarefa? ▪ O que acontece quando algum aluno/grupo não termina a tarefa? ▪ Que oportunidades são criadas para o esclarecimento de dúvidas?

		▪ Regulação do tempo;	
Aprendizagens	— **Práticas/ participação dos estudantes**	▪ Frequência e natureza da participação; ▪ Atenção nas aulas; ▪ Interesse/iniciativa dos estudantes; ▪ Adesão dos estudantes às tarefas; ▪ Compreensão das tarefas pelos estudantes; ▪ Colocação de questões pelos estudantes; ▪ Resolução de tarefas propostas / questões colocadas; ▪ Identificação de dificuldades;	▪ Com que frequência e de que forma participam os estudantes na aula? ▪ Com que frequência são solicitadas tarefas/atividades em sala de aula? ▪ O que fazem os estudantes depois da apresentação da tarefa a realizar? ▪ Como interagem entre si e com o docente? ▪ Que dificuldades são sentidas pelos estudantes? ▪ De que forma resolve o docente essas dificuldades?
	— **Natureza, frequência e distribuição do *feedback***	▪ Frequência; ▪ Escrito, oral; ▪ Formal/informal; ▪ Natureza; ▪ Reação e utilização do *feedback*;	▪ Com que frequência existe *feedback* ao nível da aprendizagem dos estudantes? ▪ Qual a sua natureza? ▪ Qual o seu propósito? ▪ Como os estudantes reagem ao feedback do docente? ▪ Que utilização fazem os estudantes do *feedback* dado pelo docente?
Avaliação	— **Instrumentos, funções e tipo de avaliação**	▪ Instrumentos de avaliação; ▪ Modalidade (formativa, sumativa, diagnóstica) ▪ Formas de avaliação (auto, heteroavaliação e co-avaliação) ▪ Funções avaliação;	▪ Que tipos de instrumentos são utilizados na avaliação? ▪ Qual a sua natureza? ▪ Com que objetivos/funções? (Regulação? Classificação? Verificação? Monitorização?)
	— **Natureza, frequência e distribuição do *feedback***	▪ Escrito, oral; ▪ Formal/informal; ▪ Frequência; ▪ Sobre que instrumentos/actividades; ▪ Discussão resultados; ▪ Sentimentos/atitudes manifestados relativamente ao processo avaliativo;	▪ Que tipo de *feedback* é dado pelo docente? ▪ Com que frequência existe *feedback*? ▪ Sobre que tarefas/atividades? ▪ Existe discussão dos resultados da avaliação? ▪ Como reagem os estudantes ao processo de avaliação? (linguagem verbal e não-verbal, auto-estima, motivação/desmotivação); ▪ Como reagem os estudantes aos resultados da avaliação? (linguagem verbal e não-verbal, auto-estima, motivação/desmotivação);
	— **Momentos e intervenientes**	▪ Momentos em que ocorre a avaliação; ▪ Intervenientes (estudantes, docentes, outro);	▪ Em que momentos ocorre a avaliação? ▪ Quem avalia os estudantes? ▪ Existem práticas de auto e heteroavaliação? Como reagem os estudantes a tais práticas? Como são organizadas? ▪ Os estudantes são solicitados a avaliar o docente durante o processo?
Ambiente de sala de aula	— **Relação/interação docente e estudantes**	▪ Abertura à discussão/debate; ▪ Reação dos estudantes às questões colocadas; ▪ Reação do docente às questões colocadas; ▪ Interação docente-estudante; ▪ Interação estudante-turma ou estudante-estudante;	▪ Como interagem os estudantes e o docente? ▪ Como interagem os estudantes e os seus pares? ▪ Que tipo de comunicação está presente em toda a aula? ▪ Que objetivos parecem estar subjacentes a esta comunicação? ▪ Como reage o docente face às dificuldades encontradas pelos estudantes? ▪ Como responde o docente às dúvidas e dificuldades colocadas pelos estudantes?

			▪ Como reage o docente às intervenções dos estudantes? ▪ Como reagem os estudantes às questões colocadas pelo docente?
	— **Clima de sala de aula**	▪ Clima (silencioso, barulhento, conversador, entreajuda, colaborativo); ▪ Movimento sala de aula (do docente e estudantes); ▪ Linguagem verbal e não-verbal; ▪ Atitudes docentes e estudantes; ▪ Satisfação intervenientes;	▪ Como se pode caracterizar o ambiente de sala de aula? ▪ Existe deslocação do docente aos lugares para monitorizar as tarefas? ▪ Como é realizado o movimento do docente e estudantes dentro da sala de aula? ▪ Que estratégias são utilizadas para gerir o espaço? ▪ Que atitudes prevalecem?

A matriz de observação utilizada neste trabalho foi produzida pelos integrantes do Projeto AVENA e aqui está apresentada com algumas modificações.

ANEXO B. Questionário

1) Sexo:
   ( ) Masculino ( ) Feminino

2) Ano de nascimento:

   _____

3) Trabalhador-Estudante?
   ( ) Sim ( ) Não

4) Qual nível de escolaridade de sua mãe?
   ( ) Menos de 4 anos
   ( ) 5º ano (Ensino Fundamental I)
   ( ) 9º ano (Ensino Fundamental II)
   ( ) Ensino Médio
   ( ) Ensino Superior
   ( ) Ensino Superior (pós-graduação)
   ( ) Não sabe

5) Qual nível de escolaridade de seu pai?
   ( ) Menos de 4 anos
   ( ) 5º ano (Ensino Fundamental I)
   ( ) 9º ano (Ensino Fundamental II)
   ( ) Ensino Médio
   ( ) Ensino Superior
   ( ) Ensino Superior (pós-graduação)
   ( ) Não sabe

6) Onde você nasceu?
   ( ) SP – Capital / Grande São Paulo
   ( ) Estado de São Paulo, mas não na capital / grande São Paulo
   ( ) Outro Estado
   ( ) Outro país

7) Em qual bairro você mora?

   _____

8) Quantos cômodos sua casa possui?
   ( ) 2 a 3
   ( ) 3 a 4
   ( ) 4 a 5
   ( ) 5 ou mais

9) Quantas pessoas moram na sua casa?
   ( ) 2 a 3
   ( ) 3 a 4
   ( ) 4 a 5
   ( ) 5 ou mais

10) Em sua casa, você possui acesso à internet?
( ) Sim ( ) Não

11) Em sua casa, você possui acesso à TV a cabo?
( ) Sim ( ) Não

12) Você possui acesso a plataformas de streaming (Netflix, spotify...)?
( ) Sim ( ) Não

13) Você já foi a museus?
( ) Sim ( ) Não

14) Em caso afirmativo da questão anterior: Quantos?
( ) Até 5
( ) de 5 a 10
( ) mais que 10

15) Quantas vezes?
( ) Até 5
( ) de 5 a 10
( ) mais que 10

16) Você já foi ao teatro?
( ) Sim ( ) Não

17) Em caso afirmativo da questão anterior: Quantos?
( ) Até 5
( ) de 5 a 10
( ) mais que 10

18) Quantas vezes?
( ) Até 5
( ) de 5 a 10
( ) mais que 10

19) Você já foi ao cinema?
( ) Sim ( ) Não

20) Em caso afirmativo da questão anterior: Quantas vezes?
( ) Até 5
( ) de 5 a 10
( ) mais que 10

21) Fora da escola, você costuma ler, predominantemente:
( ) através de dispositivos eletrônicos (smartphones, computador, tablet, TV...)
( ) através de materiais impressos (livros, revistas, jornais...)

22) Em sua casa, você tem acesso, com facilidade, a materiais impressos para leitura?
( ) Sim ( ) Não

23) Em caso afirmativo: Quais? (Nesta questão você pode selecionar mais de uma alternativa)
( ) Livros
( ) Dicionários
( ) Jornais
( ) Revistas
( ) Quadrinhos
( ) Livros didáticos
( ) Outros:_____

24) O que você costuma ler? (Nesta questão você pode selecionar mais de uma alternativa)
( ) Literatura
( ) Culinária
( ) Livros didáticos
( ) Quadrinhos
( ) Livros bíblicos
( ) Jornais
( ) Revistas
( ) Outros _____

25) Você faz algum curso fora da escola?
( ) Sim ( ) Não

26) Em caso afirmativo: Cursos de qual natureza? (Nesta questão você pode selecionar mais de uma alternativa)
( ) Esportes
( ) Artes plásticas
( ) Musica
( ) Teatro
( ) Culinária
( ) Informática
( ) Idiomas
( ) Outros _____

27) Você já realizou alguma viagem para fora do estado de São Paulo?
( ) Sim ( ) Não

28) Você já realizou alguma viagem para o exterior?
( ) Sim ( ) Não

29) Você já recebeu alguma nota abaixo da média ("nota vermelha")?
( ) Sim ( ) Não

30) Você já foi reprovado em algum ano de escolarização?
( ) Sim ( ) Não

31) Sua média em Língua Portuguesa foi _____

32) Sua média em Matemática foi _____

Pedimos-lhe agora que reflita sobre o **ENSINO**. Recorrendo à escala apresentada,manifeste, por favor, a sua posição com base no que considera que acontece mais frequentemente no curso em que estuda.

Questões	**Discordo totalmente**	**Discordo**	**Concordo**	**Concordo totalmente**
1.1.No início de cada bimestre, a maioria dos professores apresenta aos estudantes os programas de cada disciplina curricular.				
1.2.Em geral, os programas das disciplinas curriculares são claros e compreensíveis para a maioria dos estudantes.				
1.3.Na maioria dos casos, os professores utilizam metodologias de ensino variadas, favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens previstas nos programas.				
1.4.A maioria dos professores domina os conteúdos que ensina.				
1.5.Em regra, os professores utilizam uma diversidade de recursos para apoiarem o desenvolvimento das aulas (powerpoint,plataforma on-line, sites da internet,modelos físicos, material bibliográfico,vídeose programas)				
1.6.A maioria dos professores proporciona oportunidades para que, nas aulas, os estudantes participem numa variedade de atividades de aprendizagem (discussões,análise de textos, resolução de problemas, redação de comentários).				
1.7. Os professores desenvolvem a maioria das aulas recorrendo a diferentes dinâmicas de trabalho (grande grupo, pequenos grupos, pares, individual).				
1.8.Em geral, nas aulas, os estudantes têm oportunidades para esclarecer dúvidas, verificando se aprenderam os conteúdos previstos nos programas.				
1.9.Os professores estão, normalmente, disponíveis para ajudar os estudantes a superarem dificuldades de aprendizagem para além do horário das aulas.				
1.10.A maioria dos professores organiza e desenvolve o ensino de forma a que todos os estudantes tenham oportunidades para aprender o que está previsto nos programas.				
1.11.Os professores utilizam, sistematicamente, os resultados da avaliação das aprendizagens dos estudantes para alterar as metodologias de ensino.				
1.12.Em regra, os professores incentivam os alunos a relacionar e a integrar conhecimentos para resolver uma diversidade de problemas.				
1.13.A organização da maioria das aulas favorece o desenvolvimento das aprendizagens previstas nos programas.				
1.14.Na maioria das disciplinas curriculares, as aulas desenvolvem-se com os professores expondo os conteúdos previstos nos programas enquanto os alunos vão ouvindo e/ou tomando notas.				

Pedimos-lhe agora que reflita sobre a **APRENDIZAGEM**. Recorrendo à escala apresentada, manifeste, por favor, a sua posição com base no que considera que acontece mais frequentemente no curso em que estuda.

Questões	**Discordo totalmente**	**Discordo**	**Concordo**	**Concordo totalmente**
2.1.A maioria dos estudantes aprende os conteúdos constantes nos programas porque tem que estudar para os testes e/ou exames finais.				
2.2.Estudar para os testes e/ou exames finais é, em regra, suficiente para que os estudantes aprendam o que está previsto nos programas.				
2.3.A maioria dos estudantes aprende melhor quando os professores lhes propõem, regularmente, tarefas para serem realizadas ao longo do semestre.				
2.4.A maioria dos estudantes aprende melhor nas disciplinas curriculares em que professores e estudantes estabelecem relações que facilitam a entreajuda no processo de aprendizagem.				
2.5.A maioria dos estudantes aprende melhor quando os professores utilizam uma diversidade de dinâmicas de sala de aula (trabalho em grande grupo, trabalho em pequenos grupos,trabalho em pares, trabalho individual).				
2.6.A maioria dos estudantes aprende melhor quando os professores utilizam uma diversidade de recursos para ensinar (materiais bibliográficos, powerpoint, plataforma on-line, sites da internet, modelos físicos, programas informáticos).				
2.7. Os estudantes, em geral, são adequadamente acompanhados e orientados pelos professores ao longo do processo de aprendizagem.				
2.8.Em geral, os estudantes utilizam as informações decorrentes das avaliações para a melhoria das suas aprendizagens.				
2.9.Para a maioria dos professores e dos estudantes, aprender significa alcançar os objetivos previstos nos programas de cada disciplina curricular.				
2.10.De modo geral, os estudantes aprendem melhor nas disciplinas curriculares em que a avaliação é um processo que se desenvolve deforma contínua ao longo do bimestre.				
2.11.Os estudantes, em geral, envolvem-se ativamente nas tarefas de aprendizagem que lhes são propostas pelos professores.				
2.12.A maioria das aulas são estruturadas de forma a criar oportunidades para os estudantes verificarem se aprenderam os assuntos previstos nos programas.				
2.13.Os estudantes aprendem melhor nas disciplinas curriculares em que são, sistematicamente, incentivados pelos professores a participarem de todas as atividades.				
2.14.O clima existente na maioria das aulas é favorável ao desenvolvimento das aprendizagens por parte dos estudantes.				

Pedimos-lhe agora que reflita sobre a **AVALIAÇÃO.** Recorrendo à escala apresentada, manifeste, por favor, a sua posição com base no que considera que acontece mais frequentemente no curso em que estuda.

Questões	**Discordo totalmente**	**Discordo**	**Concordo**	**Concordo totalmente**
3.1.Na maioria das disciplinas curriculares,a avaliação desenvolve-se de maneira contínua ao longo do bimestre.				
3.2.Os professores, ao longo do bimestre, debatem com os estudantes,freqüentemente, a organização e o desenvolvimento do processo de avaliação.				
3.3.Os critérios de avaliação, a utilizar em cada disciplina curricular, são conhecidos pela maioria dos estudantes.				
3.4.No processo de avaliação utiliza-se, com frequência,uma diversidade de tarefas e/ou instrumentos (provas, testes, trabalhos, relatórios, apresentações, pesquisas).				
3.5.Na maioria das disciplinas curriculares, a avaliação é, sobretudo, utilizada para atribuir as notas/classificações aos estudantes.				
3.6.A avaliação é utilizada, com frequência, para orientar os estudantes a aprenderem melhor.				
3.7.Os professores utilizam, sistematicamente, a avaliação para que os estudantes se conscientizem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem.				
3.8.Em regra, a avaliação realizada é consistente com o ensino e comas aprendizagens.				
3.9.Os estudantes são frequentemente, envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas.				
3.10.Os professores, em geral, criam oportunidades para que os estudantes clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens.				
3.11.Na maioria das disciplinas curriculares, os resultados obtidos pelos estudantes nos testes e/ou exames finais são os elementos mais determinantes para a atribuição das suas classificações.				
3.12.Na maioria das disciplinas curriculares, os testes e/ou exames finais são a melhor forma de conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer.				
3.13.Os professores incentivam, com frequência, os estudantes a analisar e/ou refletir acerca das aprendizagens realizadas.				
3.14.De modo geral, as informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar.				
3.15.Para a maioria dos estudantes, a avaliação é, no essencial, um processo de administração de testes e/ou exames destinados a atribuir classificações.				

A segunda parte do questionário utilizado neste trabalho – itens referentes ao ensino, à aprendizagem e à avaliação - foi produzida pelos integrantes do Projeto AVENA e aqui está apresentado com algumas modificações.

ANEXO C. Roteiro das Entrevistas

QUESTÕES – ENTREVISTA COM ALUNOS

As entrevistas com os alunos estão divididas em três blocos de questões que dizem respeito às relações familiares do estudante, às relações com a escola e às projeções para o futuro. Assim sendo, o roteiro abaixo obedece a essa ordem, mas pode ser alterado ao longo da conversa.

1) **Relações Familiares:**

- As entrevistas se iniciam solicitando que o aluno relate sobre sua trajetória de vida, ressaltando, sobretudo as questões que envolvam seu percurso escolar e de seus pais. Nesse momento da conversa pede-se que o jovem responda a questões como a origem de sua família, a escolaridade de seus pais, a quantidade de irmãos, se todos frequentaram a escola, a profissão dos membros da família, o que costuma fazer nos fins de semana...

Após essa introdução à conversa, outras questões podem ser abordadas:

- Como é sua relação com seus pais?
- Você é cobrado por notas pelos seus pais?
- Você tem o habito de estudar em casa? Se sim, recebe ajuda de algum familiar?
- Em sua casa, possui algum lugar específico para estudar?
- E possui material que auxilie na realização das tarefas?
- Você tem acesso à internet? Se sim, o que costuma ver na rede?

2) **Relações com a escola:**

- Em linhas gerais, como foi sua vida escolar? Teve muitas dificuldades ao longo de sua trajetória? Facilidades?
- Como eram as outras escolas que estudou antes? Eram diferentes?
- Como você se sente dentro da escola?
- Estar na escola é importante em sua vida? Por que?
- Você se considera um bom aluno? O que seria um bom e um mau aluno para você?

ENSINO/APRENDIZAGENS/AVALIAÇÃO/AMBIENTE DE SALA:

- No inicio do ano/bimestre os professores explicam os objetivos da disciplina e os critérios de avaliação?
- Como vocês [estudantes] participam das atividades propostas pelos professores?
- Existem ajustes do conteúdo programático ao longo do bimestre?
- Os professores incentivam vocês a relacionarem outros conhecimentos à disciplina deles?
- Que tipos de materiais são mais utilizados pelos professores?
- Os professores costumam propor tarefas para realizarem na sala de aula e em casa? Como acontece o acompanhamento dessas tarefas?
- Vocês costumam realizar trabalhos em grupos? Como e quando isso acontece? Você prefere trabalhar em grupos ou individualmente? Por quê?
- Você costuma sentir dificuldades quando o professor propõe alguma tarefa/atividade?
- Que tipos de instrumentos de avaliação são utilizados pelos professores?
- O professor propõe algum feedback dessas avaliações? Como? Poderia citar exemplos?
- Com que freqüência você se sente avaliado?
- Há alguma discussão dos resultados das avaliações?
- Você acha que a avaliação é importante? Por que? Qual o objetivo da avaliação para você?
- O que você pensa sobre o ambiente da sala de aula?
- Como é sua interação com os professores e com seus colegas?
- Os professores são dispostos a tirar as duvidas dos alunos?

3) Projeções para o futuro

- Como você se imagina em cinco anos?
- Você pretende prestar algum vestibular? Se sim, qual e por que?
- Por que escolheu esse curso?
- Essa escolha tem alguma influencia de seus pais?

QUESTÕES – ENTREVISTA COM PROFESSORES

O roteiro de entrevistas com os professores está organizado em quatro blocos de questões: Formação e escolha profissional; Processos de ensino, aprendizagem e avaliação; Representações acerca dos alunos; Representações acerca da escola

1) Formação e escolha profissional

A entrevista pode se iniciar solicitando que o professor relate sobre sua trajetória de vida, sobretudo escolar para que possa responder a questões como:

- Quando você decidiu ser professor?
- Foi influenciado por alguém?
- Há quantos anos leciona?
- Há quantos anos trabalha na mesma escola?
- Como é/foi trabalhar em outras escolas? Existem muitas diferenças com a escola atual?
- Você se sente realizado profissionalmente? Por que?
- Como você percebe o reconhecimento (ou não) do seu trabalho?
- Qual sua relação com o trabalho em casa? Atrapalha suas relações sociais? Algum amigo/parente já criticou por não estar disponível?
- Você calcula quantas horas trabalha na semana? Isso é calculável?
- Você já teve algum colega que adoeceu por conta de profissão?
- Você é feliz sendo professor? Pensa em se aposentar?

2) Processos de ensino, aprendizagem e avaliação

- Você apresenta aos alunos os objetivos da disciplina e os critérios de avaliação no inicio de cada ano/bimestre?
- Geralmente, como você propõe as atividades aos alunos?
- Você realiza ajustes no conteúdo programático ao longo do ano? Por que?
- Você considera que incentiva o pensamento crítico dos estudantes? Como?
- Que tipo de materiais você costuma utilizar em suas aulas?
- Você propõe tarefas aos alunos para que eles realizem em sala e em casa? Se sim, com que objetivo?
- Você consegue realizar o acompanhamento dessas tarefas?
- Você organiza a realização de atividade em grupos? Por que?

- Os alunos apresentam duvidas no decorrer das aulas?
- Você sente que os alunos participam das aulas?
- Os alunos apresentam dificuldades na execução das tarefas?
- Você costuma dar algum feedback das tarefas propostas? Como faz isso?
- Como você avalia seus alunos? Quais instrumentos utiliza?
- Com qual objetivo você avalia seus alunos?
- Você realiza algum feedback após avaliar seus alunos? Como?
- Como os estudantes reagem aos processos de avaliação?
- Em que momentos você faz uso da avaliação?
- Você recebeu alguma formação específica em avaliação? Como foi (em caso afirmativo)?
- Como você descreveria o ambiente da sala de aula?

3) Representações acerca dos alunos

- Como são seus alunos? Como você os definiria?
- Como é sua relação com seus alunos? Por que você a classifica assim?
- Existem alunos mais difíceis? Como isso se manifesta nas aulas? Você tem algum exemplo que lhe venha à cabeça?
- O que você considera como um aluno bom ou ruim?
- Qual sua relação com os alunos que costumam dar mais trabalho na sala de aula?
- Como os alunos se relacionam com o ensino?
- Você espera que alguns alunos façam vestibular e estudem em universidades publicas? São muitos alunos nessa situação? Por que?
- Quais fatores você acredita que interferem no processo de aprendizagem dos alunos? Como você percebe isso dentro da sala de aula?
- As coisas eram assim também nas escolas pelas quais você passou anteriormente? Os alunos apresentavam os mesmos comportamentos? Em caso negativo, a que você atribui essa diferença?

4) Representações acerca da escola

- Você conseguiria dizer se existem diferenças na escola de quando você era aluno e a escola de hoje em dia na qual você trabalha? Quais são as transformações mais evidentes?