

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

THAIS DE FREITAS ROSSINI

**PERCEPÇÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORES DO ENINO MÉDIO SOBRE A
IDEIA DE “BOM” E “MAU” ALUNO NA CIDADE DE SÃO CARLOS - SP**

São Carlos

2020

THAIS DE FREITAS ROSSINI

**PERCEPÇÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORES DO ENINO MÉDIO SOBRE A
IDEIA DE “BOM” E “MAU” ALUNO NA CIDADE DE SÃO CARLOS - SP**

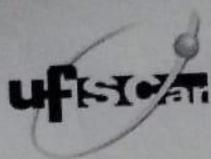
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^a Dr. Flávio Caetano da Silva

SÃO CARLOS

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Thais de Freitas Rossini, realizada em 19/02/2020:

Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva
UFSCar

Profa. Dra. Débora Cristina Piotto
USP

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
UFSCar

AGRADECIMENTOS

Acredito que tudo existe por Deus e para Deus, sou grata pela vida e pelas oportunidades que só pela bondade Dele foram possíveis.

Gratidão pela minha família, meus pais Regis e Luciana pelo apoio e paciência em todo o tempo e ao meu irmão Tiago, que é o melhor presente que meus pais me deram e um dos meus melhores amigos.

Gratidão pela vida da Rayssa e pela nossa amizade que começou na UFSCar, mas que agora é pra vida inteira. A Kay completa nosso trio e juntas compartilhamos ótimas memórias.

Gratidão por ter sido aluna da professora Maria Cristina, tanto na graduação como na Pós. Sou grata por ela ter contribuído na minha formação acadêmica, tanto por momentos dentro da sala de aula, quanto fora em nossas conversas pelos corredores. Cris é muito querida pelos alunos e não é à toa.

Gratidão por ter sido recebida em Ribeirão Preto pela professora Débora para cursar como ouvinte a sua disciplina e por assim, ter tido a oportunidade de conhecê-la e de convidá-la para ser parte da minha banca. Sou grata por sempre ter ouvido minhas dúvidas e procurado me ajudar. Fui contemplada pela generosidade tanto da professora Cris, como da professora Débora, isso foi muito importante para minha formação e para guardar como exemplo.

Gratidão ao professor Flávio, por toda sua contribuição na minha formação desde 2015, sua generosidade e por todos os questionamentos durante esse período que já dura mais de cinco anos e que me faz pensar sobre que tipo de professora eu quero ser.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

RESUMO

O objetivo central desse trabalho é analisar aspectos que baseiam a ideia de “bom e mau” que um grupo de professores do ensino médio possuem a respeito dos seus alunos, a fim de compreender em quais noções (sociais, morais, pedagógicos, etc.) essas concepções se amparam. Como objetivos específicos, observamos de que forma a classificação é enunciada e se há, indícios da teoria do dom nessas concepções. Foram empregados na discussão alguns conceitos do sociólogo francês Pierre Bourdieu como o de *habitus*, campo e juízo professoral. A coleta de dados se desenvolveu em duas etapas, primeiro com o envio do questionário online por e-mail e depois via entrevista semiestruturada, ambos com professores do ensino médio atuantes no município de São Carlos – SP. O questionário online obteve dezesseis respostas e foram realizadas sete entrevistas. Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo. Os dados tanto do questionário como das entrevistas foram analisados de forma conjunta, sendo organizados em três categorias de análise: o bom aluno, o mau aluno e efeitos da classificação na avaliação. Foi possível perceber que enquanto a ideia de bom aluno é baseada no esforço e na valorização do mérito, a ideia de mau aluno está ligada ao desinteresse e comentários sobre a família e origem social. Ainda que a análise da prática em sala de aula não tenha sido contemplada pelo trabalho de campo, conforme o professor descreve a forma com que avalia os alunos, percebe-se caminhos pelos quais a classificação entre as concepções de bom e mau aluno podem ser notadas de forma objetiva por meio dos critérios de avaliação.

Palavras chave: *habitus*. Juízo professoral. Ensino médio

ABSTRACT

This work's main goal is to analyse aspects that bases the "good and bad" idea that a group of high school teachers have about their students, in order to comprehend in which notions (social, moral, pedagogic, etc.) these conceptions are grounded. As specific objectives, observing in which form this classification is enunciated and if there are evidences for the "Gift Theory" among this conceptions. It was applied in the discussion some concepts from the sociologist Pierre Bourdieu as of *habitus*, the field and the teacher judgement. The data collect develop in two steps, first with the sent of an online questionnaire by e-mail and later via a semi structured interview, both with high school teacher active in the city of São Carlos, SP. The online quiz received sixteen answers and seven were the interviews performed. The data were analysed based on content analysis. The data from the quiz as well as the interviews were analyzed in conjunction, being then organized in three analysis categories: the good student, the bad student and the effects of classification in the evaluation. It was possible to perceive that the idea of good student is based on effort and the appreciation of merit, the idea of bad student is connected to disinterest and comments over Family and social background. Even the practice analysis in classroom has not been looked on in the field work, as the teacher describe the form he evaluates the students, it is clear the path through which the classification between good and bad students can be noted objectively through the evaluation criteria.

Keywords: *habitus*. Teacher Judgement. High school

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Indicador de Esforço Docente.....	17
Gráfico 2 – Indicador de Adequação da Formação Docente.....	18
Gráfico 3 – Sexo.....	40
Gráfico 4 – Tempo de docência.....	41
Gráfico 5 – Tempo de docência no ensino médio.....	41
Gráfico 6 – Graduação em licenciatura.....	41
Gráfico 7 – Formação acadêmica.....	42
Gráfico 8 – Suporte e formação para a atuação no ensino médio.....	42
Gráfico 9 – Características do bom aluno.....	54
Gráfico 10 – Elementos negativos para o desempenho escolar.....	54
Gráfico 11 – Principal característica do mau aluno.....	56
Gráfico 12 – Interferência da origem social dos alunos em seu desempenho escolar.....	60
Gráfico 13 – Possibilidade de não classificação dos alunos.....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Indicador de Esforço Docente.....	17
Tabela 2 - Indicador de Adequação da Formação Docente.....	18

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professores (a) entrevistados.....	17
Quadro 2 – Caracterização do bom aluno.....	18
Quadro 3 – Professores (a) entrevistados.....	39
Quadro 4 – Caracterização do bom aluno.....	43
Quadro 5 – Características do mau aluno.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

IC- Iniciação Científica

SUMÁRIO

1. Introdução.....	11
2. A Construção do <i>Habitus</i> Professoral e o Ensino Médio	15
2.1 Ensino médio no Brasil.....	15
2.2 A construção dos <i>habitus</i> professoral	22
2.3 O juízo e a classificação.....	30
3. Itinerário da pesquisa.....	38
3.1 Apresentação e organização dos dados.....	40
4. Análise dos dados	45
4.1 O bom aluno.....	45
4.2 O mau aluno.....	57
4.3 Efeitos da classificação na avaliação	68
Considerações finais.....	77
Referências Bibliográficas.....	79
Apêndices	85

1. Introdução

A escola sempre foi, para mim, desde o segundo ano da graduação em pedagogia (2014) um ambiente fértil para questionamentos. Desde que entrei em uma delas como aluna estagiária e até sair formada, os inúmeros questionamentos me acompanham. Sempre a vi como um espaço complexo e intenso, tanto pela forma como é organizada, pela interação intensa entre todos que ali fazem parte, bem como, por toda a pressão incessante à qual ela é submetida. Não faltam questões quando o assunto é escola, muito menos quando, ao questionar a escola, se questiona a relação entre professor e aluno.

Em 2014, iniciei minha trajetória como bolsista do PIBID (Programa de Iniciação à Docência) a qual teve duração de três anos. O Programa propicia o contato de estudantes de licenciatura com a prática docente e rotina escolar, para que projetos pedagógicos sejam desenvolvidos, contribuindo assim para a formação de futuros professores. Durante todo esse período, participei do desenvolvendo de projetos com alunos do 1º ano do ciclo I, 6º ano e 9º ano do ciclo II. Durante o tempo na escola, foi possível acompanhar momentos na sala dos professores, reuniões de planejamento da escola, também um pouco da rotina de trabalho e planejamento da professora que nos supervisionava. No curso de pedagogia era comum discussões sobre planejamento de aulas que fossem mais atrativas aos alunos, que contassem com mais recursos e que considerasse aspectos do seu contexto, enfim, aulas que levassem esses aspectos em consideração com o objetivo de garantir a participação dos alunos, resumindo aqui brevemente. Pois bem, durante a atuação nesse período que corresponde ao 3º ano dessa trajetória, quando os projetos eram desenvolvidos com alunos do 9º ano, foi possível ver mais de um professor (a) planejando aulas por esse caminho e nos orientando para que os projetos por mim e outras bolsistas, fosse também nessa direção. Entretanto, na hora da execução era notável o desinteresse dos alunos, que culminava na dificuldade em envolvê-los nas atividades. Conforme o tempo passava e o trabalho se desenvolvia quase sempre diferente do esperado, o desinteresse dos alunos me intrigava. Me questionava por que nada parecia bom o bastante, atrativo o bastante, mesmo que fosse pensado, repensado ou que pedíssemos a opinião deles. Era comum também entre os professores as queixas sobre o desinteresse dos alunos.

Foi então que, movida por essas questões e curiosa para conhecer um pouco do trabalho com pesquisa, escrevi em 2016 um projeto de iniciação científica (IC). O projeto foi escrito e submetido à FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo) no final de 2016 e posteriormente aprovado em 2017 e teve duração de dez meses. Intitulado “A produção

do desinteresse dos alunos pela escola” objetivamos analisar de modo geral o desenvolvimento do desinteresse dos alunos pela escola e seus desdobramentos. Tínhamos por hipótese que o desinteresse era produzido pela própria escola diante da forma como ela é organizada. Nos procedimentos de pesquisa utilizamos entrevistas como método de coleta de dados com estudantes do ensino fundamental II. A escola em que eu atuava via PIBID deu-me autorização e suporte para que a coleta dos dados fosse realizada com os alunos. Foi pedido para que a escola, na figura do coordenador que acompanhava o desenvolvimento da pesquisa, selecionasse quatro estudantes, dois considerados por ele interessados e dois desinteressados. Ele fez a escolha consultando alguns professores desses alunos e depois os convidou para participar da pesquisa. O desenvolvimento se deu tranquilamente e chegamos até algumas conclusões interessantes. A principal delas, é que a escola produzia o desinteresse mesmo que ele não fosse assim nomeado pelos estudantes. A maneira como se engendravam, organizavam, mercantilizavam os bens simbólicos e classificavam os alunos de forma hierárquica, eram fatores que contribuía para o desinteresse. Mas não foram só as conclusões que fomentaram novos questionamentos, durante o processo da pesquisa e em conversas com coordenador e professores, era explícita a forma como se referiam prontamente aos alunos muitas vezes já diretamente com adjetivos. Uma das alunas por eles selecionada e considerada desinteressada para conceder entrevistas, protagonizou um momento intrigante. Durante a entrevista ela falou sobre sua relação com a escola e como se interessava pelas atividades do grêmio estudantil, o apoio do pai para que continuasse os estudos mesmo após ter sido retida no ano anterior e principalmente como considerava a conclusão dos estudos importante para que ela pudesse, depois de terminar, ingressar no curso de direito. Depois de finalizada a entrevista e durante o processo de análise dos dados, essa foi a entrevista que mais se destacou dada a sua contradição com o que foi dito a respeito da aluna e o que ela respondeu.

Indagamos como os professores chegavam prontamente a esses julgamentos sobre os alunos, que poderiam na prática, não ter correspondência com a percepção dos próprios estudantes. Esse cenário descrito acima somado as conclusões da pesquisa e a novos questionamentos, chegou-se até este projeto aprovado na Pós-Graduação.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar quais os pressupostos (morais, sociais etc.) que sustentam a ideia de “bom” e “mau” que os professores possuem a respeito de seus alunos. E como objetivos específicos, analisar de que forma a classificação é enunciada pelo docente, se há nas classificações, indícios da teoria do dom e se o processo de escolarização pode ser identificado como tendência a consagração de desigualdades. Contribuiria assim o docente para

a reprodução de estereótipos? Teria a origem social dos estudantes impacto na concepção de bom e mau aluno destes profissionais? Consideramos que são questões importantes para discussão da relação professor e aluno. Esperamos dessa forma, contribuir acrescentando elementos à essa discussão. Também fomentar o debate sobre as implicações desse julgamento.

Durante o processo de revisão bibliográfica para a elaboração do projeto, poucas produções foram encontradas fazendo uso da ideia de juízo professoral ao se pensar a relação professor e aluno. As obras encontradas focavam a discussão no contexto do conselho escolar EARP (2012; 2010). Vale ressaltar que com essa temática nunca foi e nem será nosso objetivo procurar vilões ou criar um jogo de culpa entre escola, professores e alunos.

O referencial teórico ampara-se nas contribuições do sociólogo francês, Pierre Bourdieu. Por quê Bourdieu, um autor francês e não outro? o autor trouxe conceitos como o de *habitus* e juízo professoral, que muito nos ajudam a pensar essas questões. Bourdieu falava da França, entre outras coisas de seu sistema de ensino, mas feitas as ressalvas necessárias, sua teoria também contribui para outros contextos, como o do Brasil. A partir de 1980 seus textos passaram a ter maior disseminação no Brasil, sua metodologia passou a ser utilizada para se pensar questões do contexto brasileiro (ORTIZ, 2013).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com trabalho de campo. A coleta de dados ocorreu de duas formas, via questionário online e depois por entrevistas semiestruturadas. Ambos com professores do ensino médio atuantes no município de São Carlos – SP. Foi feito contato com as dezoito escolas do município para apresentar a pesquisa e convidar os professores. Em todas elas o contato foi via pessoa do coordenador pedagógico e este definiu como a divulgação da pesquisa chegaria até os professores. Foram ao total dezesseis respostas no questionário online e sete entrevistas realizadas. Os dados foram analisados pautados pela análise de conteúdo Bardin (2007) e organizados em três categorias: o bom aluno, o mau aluno e os efeitos da classificação na avaliação.

O trabalho está organizado em quatro seções partindo da primeira, a introdução. Na seção dois, empreendemos descrição e contribuições de dois conceitos principais na obra de Bourdieu, *habitus* e campo, expomos o conceito de juízo professoral e o processo classificatório. Ainda na seção 2 foi contextualiza a discussão sobre o ensino médio no Brasil, sua estrutura, desafios e aspectos das condições de trabalho do professor para pensarmos a questão da formulação da concepção da ideia de bom e mau aluno. Na seção 3 foi descrita a

metodologia, processo de coleta e organização dos dados. Já na seção quatro está a análise dos dados e por fim considerações finais.

2. A Construção do *Habitus* Professoral e o Ensino Médio

2.1 Ensino médio no Brasil

Esta seção tem o intuito de caracterizar o campo a que os professores analisados pertencem. O objetivo aqui é apresentar seu contexto de trabalho, hierarquia e disputas, para assim, buscar compreender as relações entre ensino médio e os pressupostos que baseiam a ideia de bom e mau aluno. Como o professor nesse campo pode ter seu *habitus* moldado, corroborando para que o sistema de classificação permaneça.

A escola no Brasil, divide-se entre os níveis da educação básica, creche (0 a 3 anos), educação infantil (4 a 5 anos), ensino fundamental (6 a 14 anos) e ensino médio (15 a 17 anos). Aqui em questão, o ensino médio foi o período da escolarização básica escolhido para discussão e recorte a respeito do tema proposto. Existem inúmeras possibilidades de olhares sobre essa etapa de ensino. Aqui será apresentado um panorama sucinto de sua organização/estrutura, quais as principais dificuldades enunciadas por pesquisadores da área e o que indicam dados das últimas pesquisas voltadas a educação básica.

O ensino médio no Brasil, teve em sua origem a característica de ser destinado a formação das elites que aqui residiam (PILETTI, 2003). Chamado nesse período de ensino secundário, tinha por função atribuída mediante a Lei Orgânica de Ensino Secundário de 1942 o preparo das habilidades condutoras dos homens que deveriam assumir responsabilidades maiores dentro do país (PILETTI, 2003). Entretanto, mesmo o ensino médio sendo voltado às elites, elas não precisavam dele para formar-se, o que fazia com que ele recebesse uma figura de formalidade, outros caminhos formavam as elites e não eram os que perpassavam o ensino médio (PILETTI, 2003). Mesmo que nessa época os grandes nomes em cargos de influência fossem bacharéis, a relação era mais estabelecida via ligações familiares e questões socioeconômicas do que pela formação que tiveram (PILETTI, 2003). Durante o período em que a organização da educação esteve a cargo dos jesuítas, a duração do ensino médio oscilava em nove anos, dividido entre letras humanas (gramática, retórica e humanidades), filosofia e ciências (PILETTI, 2003). Piletti (2003) salienta que o ensino médio foi vítima de diversas reformas inconsequentes, em que cada burocrata que assegurava o poder sobre a educação, pretendia atribuir-lhe características pessoais com pretensão simplista para resolver os problemas, no fim, as reformas pouco passavam de palavras. No período que corresponde de 1759 a 1996 quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, houve vinte e uma reformas no ensino médio no Brasil (PILETTI, 2003).

Durante o período monárquico, da tentativa de organizar o ensino público secundário surgiram os primeiros liceus e o Colégio Dom Pedro II, este que, como padrão para demais estabelecimentos, oferecia estudos seriados com duração de sete anos, conferindo o título de bacharel em letras que significava o ingresso ao ensino superior sem nenhum exame ou processo seletivo. Ainda nesse período como uma outra opção, foi adotado o sistema de matrículas avulsas, onde se estudava o que era exigido nos exames preparatórios para o ensino superior (PILETTI, 2003). As matrículas avulsas foram o caminho mais recorrente durante o período da monarquia (PILETTI, 2003). Das vinte e uma reformas que acometeram o ensino médio, onze delas foram durante o período republicano e observando tais medidas, dois aspectos merecem ser ressaltados, primeiro que o autoritarismo foi predominante e segundo que mesmo as últimas já contendo a participação de movimentos sociais que acompanharam as discussões, elas ainda não passaram, segundo Piletti (2003) de arranjos de cúpula. Decorrente de oito anos de discussão e com participação de setores interessados da sociedade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 foi aprovada, com caráter descentralizador e colocando a União com a coordenação da política nacional de educação (PILETTI, 2003).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, testifica a educação básica tendo por finalidade assegurar o desenvolvimento do educando em sua cidadania e garantindo a possibilidade de progredir nos estudos e no trabalho. Ao que tange o ensino médio, a lei nº 9.394/96, acentua que sua finalidade é consolidar o conhecimento adquirido nos anos anteriores de forma a promover a continuação nos estudos, preparo para o trabalho e cidadania, visando a flexibilização diante de novas situações, formação ética, pensamento crítico, desenvolvimento como pessoa e autonomia intelectual, também pontua a capacidade de articulação entre teoria e prática em todas as disciplinas, além da compreensão dos procedimentos produtivos. O currículo foi dividido em linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Também segundo a lei nº 9.394/96 cabe ao currículo considerar a formação integral do aluno, de forma a executar trabalhos voltados para seu projeto de vida e em toda sua formação cognitiva, física e socioemocional. Algumas instituições oferecem a articulação entre a formação técnica profissionalizante com o ensino médio, preparando os alunos para o mercado de trabalho.

Em 2009 com intuito de avançar na universalização do acesso ao ensino médio, foi lançado o programa Ensino Médio Inovador, em defesa da superação da divisão entre ensino

profissionalizante e formação acadêmica (MESQUITA; LELIS, 2015). Ainda em 2009 houve mudanças no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que passou a ser um dos meios de entrada nas universidades e para obter a certificação de conclusão do ensino médio (MESQUITA; LELIS, 2015).

Já em 2011 o governo federal lançou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), concedendo assim, bolsas de estudo a alunos de escolas públicas para cursos técnicos em instituições particulares. Com esse novo lançamento, as discussões sobre a identidade do ensino médio acentuaram-se, ressaltando mais uma vez sua indefinição (MESQUITA; LELIS, 2015). O Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2011 a 2020, propõe alavancar as matrículas dos jovens no ensino médio e outros pontos para superação das taxas de aprovação e melhoria no desempenho (MESQUITA; LELIS, 2015). No que se refere as políticas de financiamento do ensino, a desigualdade é evidente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio chegaram a esse cenário em 2012. Cenário marcado pela dificuldade de identificação da função social do ensino médio, de estabelecer seus objetivos e dividido entre a integração ou não do ensino profissional e médio (MESQUITA; LELIS, 2015). Em meio a esse contexto estão os professores que atuam nessa etapa de ensino e que dada a situação, são submetidos a maior carga horária e condições precárias de trabalho na maioria das escolas (MESQUITA; LELIS, 2015). As autoras pontuam o déficit na contratação de novos professores, o que faz com que muitos lecionem disciplinas de outras áreas de conhecimento que não competem a sua formação e isso somado a salas de aula com elevado número de alunos. Para as autoras é evidente que a falta de definição de uma identidade para o ensino médio, propostas imprecisas e as demandas, impactam o trabalho docente. Moraes (2017) não considera o ensino médio no Brasil como “fracasso”, mas sim pela ausência de políticas públicas que promovam a universalização e a qualidade como direito garantido.

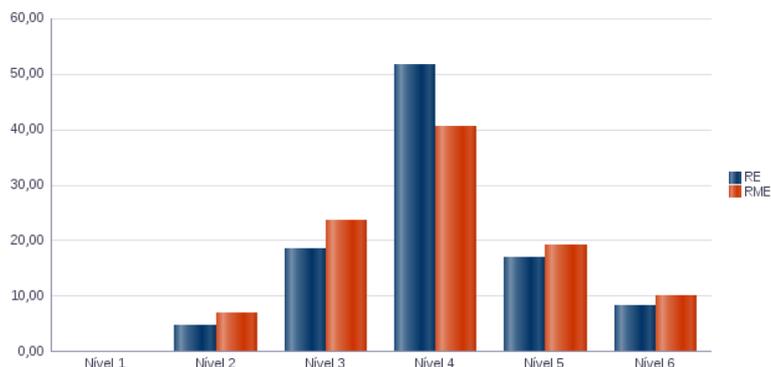
Com a emenda constitucional nº 14 de 1996 a educação infantil ficou sob responsabilidade dos municípios e o ensino médio sob responsabilidade dos estados. Também em 1996 com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) houve o aumento no número de matrículas e intensificação no uso dos turnos escolares, diante disso as escolas públicas tiveram uma ampliação nas últimas duas décadas e agora se deparam com novas demandas e desafios (COSTA; OLIVEIRA, 2011). Para Costa e Oliveira (2011) houve o êxito da universalização já

que se aumentou consideravelmente o número de matrículas, mas por outro lado, o êxito não acompanhou o emprego de recursos financeiros, as condições de ensino e trabalho docente. Uma vez que “tal ampliação tem efeitos diretos sobre a remuneração, as condições de trabalho e as funções/tarefas dos professores” (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p. 729). A remuneração baixa e em muitos casos a contratação temporária em situações mais precárias, como aposentadoria e direitos trabalhistas, levou o professor da escola pública a encarar uma jornada de trabalho mais extensa (COSTA; OLIVEIRA, 2011).

Em 2016 quando Michel Temer assumiu a presidência da república, foi publicada a medida provisória 746/2016 tratando de mais uma reforma para o ensino médio, essa dividida em duas frentes, mudança no financiamento público dessa etapa e na estrutura curricular (SILVA, 2018). Retirar a obrigatoriedade do ensino de sociologia, filosofia, artes e educação física, além de tornar possível a contratação de profissionais diante de notório saber para docência, levou segundo Silva (2018) a uma grande repercussão midiática. A medida provisória foi convertida na Lei 13.415/2017, sancionada pelo então presidente Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017 (MEC, 2017). A nova reforma foi promovida por meios tradicionais como televisão e rádio, mas também por youtubers mediante pagamento do MEC, que alegou ser essa uma forma eficiente de fazer a informação chegar até o público alvo do ensino médio (MEC, 2017). A contratação foi veiculada pelo jornal Folha de São Paulo e repercutiu nos maiores sites de notícia do país como G1, UOL e Estadão. Entre as principais mudanças propostas pela reforma, está a reestruturação do currículo, chamado de itinerários formativos divididos em cinco áreas de conhecimento, linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional (SILVA, 2018). O currículo do ensino médio passa a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e passa a compor o Art. 36 da LDB (SILVA, 2018). Essa é a reforma mais recente no ensino médio.

Mediante dados disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP via o painel educacional estadual, foi feito o recorte do estado de São Paulo, buscando algumas informações importantes sobre os professores do ensino médio que contribuíssem para esse cenário descrito ao longo da seção. Segundo o Indicador de Esforço Docente, gráfico apresentado abaixo, tem por objetivo sintetizar aspectos do trabalho do professor que possam contribuir para sua sobrecarga durante o exercício da profissão. Fazem parte dos dados do gráfico informações sobre turnos de trabalho, escolas e etapas de atuação. Os dados mais recentes são de 2017. A sigla RE corresponde a rede estadual e RME a redes municipais do estado.

Gráfico 1 – Indicador de Esforço Docente



Fonte: MEC/INEP (2017)

Tabela 1 – Indicador de Esforço Docente

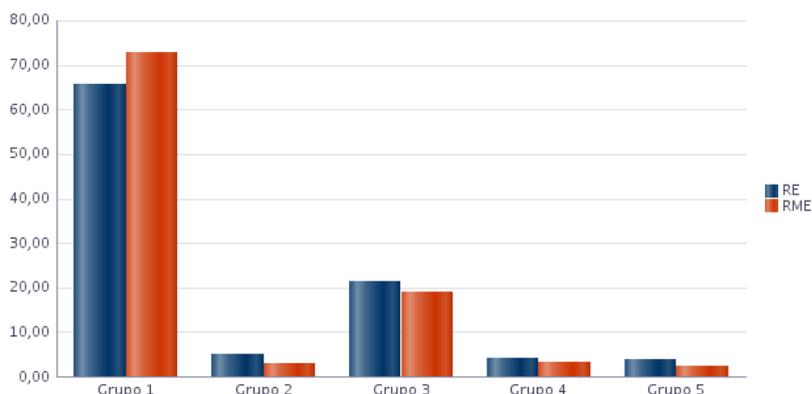
Níveis	Descrição	RE	RME
		%	%
Nível 1	Docente que tem até 25 estudantes e atua em um único turno, escola e etapa.	0,20	0,00
Nível 2	Docente que tem entre 25 e 150 estudantes e atua em um único turno, escola e etapa.	4,70	6,90
Nível 3	Docente que tem entre 25 e 300 estudantes e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.	18,50	23,50
Nível 4	Docente que tem entre 50 e 400 estudantes e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.	51,50	40,50
Nível 5	Docente que tem mais de 300 estudantes e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.	16,90	19,10
Nível 6	Docente que tem mais de 400 estudantes e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.	8,20	10,00

Fonte: MEC/INEP (2017)

A maioria dos professores atuantes no estado de São Paulo tem entre 50 e 400 alunos, os outros dois níveis com maior porcentagem também apresentam isso. Nos três níveis com maior percentual, nível 3, 4 e 5 apresentam que a grande maioria dos professores trabalham em mais de um turno e mais de uma escola.

Outro indicador importante na mesma plataforma no site do INEP, o Indicador de Adequação da Formação Docente, também com a última atualização em 2017, mostra que a maioria dos professores atua em sua área de formação, mas 21,40% lecionam disciplinas em áreas diferentes de sua formação. O gráfico 2 permite a visualização dos dados.

Gráfico 2 – Indicador de Adequação da Formação Docente



Fonte: MEC/INEP (2017)

Tabela 2 - Indicador de Adequação da Formação Docente

Grupos	Descrição	RE	RME
		%	%
Grupo 1	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	65,50	72,50
Grupo 2	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	5,00	2,90
Grupo 3	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.	21,40	18,90
Grupo 4	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias anteriores.	4,10	3,30
Grupo 5	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior.	4,00	2,40

Fonte: MEC/INEP (2017)

A maior concentração de alunos no ensino médio está na rede estadual. Segundo dados do Censo Escolar de 2018, o número é de 6,5 milhões de estudantes (BRASIL, 2019). Também segundo o Censo Escolar, o número de professores que lecionam na educação básica do país é de 2,2 milhões e 62,9% deles atuam no ensino fundamental (BRASIL, 2019).

O Brasil, segundo última divulgação, dispõe de 181.939 escolas de educação básica, mas o ensino médio é ofertado apenas por 28.673 o que corresponde a 15,8% (BRASIL, 2019). Em 2018, o segundo ano do ensino médio recebeu 6.527.074 de matrículas em escolas estaduais (BRASIL, 2019). O percentual de alunos no país matriculados no ensino médio que passa pelo menos 7 horas em atividades escolares aumentou, foi de 7,9% em 2017 para 9,5% em 2018 (BRASIL, 2019). O número de matrículas na educação profissional a nível nacional aumentou 3,9% em comparação com 2017, o maior aumento foi na modalidade concomitante e a integrada ao ensino médio (BRASIL, 2019). O estado de São Paulo obteve nas escolas públicas urbanas

e rurais, 422.000 matrículas no 1º ano do ensino médio, 461.746 no 2º ano e 420.252 no 3º ano. O município de São Carlos registrou em 2018 nas escolas públicas que oferecem ensino médio regular, tanto urbanas como rurais 2.110 matrículas nos 1º anos, 1.989 no 2º ano e 2.003 no 3º ano. Esses dados foram obtidos na plataforma Quedu¹, que facilita o acesso a dados educacionais como do Censo Escolar, que foram utilizados acima.

Resultado de diversas reformas e com identidade difusa, o ensino médio caminha entre novos e velhos desafios, avanços e entraves (MESQUITA; LELIS, 2015). Para Enguita (2014, p. 10) o ensino médio é a “encruzilhada estrutural do sistema de ensino”. Uma identidade sem consenso entre formação geral ou técnica, reformas constantes, constantes demandas tanto por exclusão como por inclusão de conteúdos no currículo são exemplos das tensões as quais o ensino médio é envolto (KRAWCZYK, 2014).

Em meio a uma jornada extensa de trabalho, muitas vezes em condições precárias e às vezes lecionando uma disciplina em área de conhecimento diferente de sua formação. Essa é a realidade da maioria dos professores do ensino médio no Brasil. Isso nos tem levado a observar a possibilidade do professor nessa situação, ter fôlego para repensar sua percepção de “bom ou mau” aluno e se seria esse contexto um solo fértil para a classificação. Assumiremos, por ora essa assertiva, como hipótese a ser verificada pela pesquisa.

¹ Plataforma que organiza dados educacionais. Idealizada pela Meritt e pela Fundação Lemanb em 2012.

2.2 A construção dos *habitus* professoral

Ao partir da prerrogativa de que algo é construído e não inato á alguém, faz-se necessário traçar o caminho escolhido para explicar e delimitar tal construção. Nessa primeira seção o esforço acompanhado das contribuições do sociólogo francês Pierre Bourdieu, foi direcionado a apresentar o cenário de criação e desenvolvimento do sistema de classificação. Como o agente pensa o que pensa, de que forma sua ação é orientada, como o meio influencia nesse processo e como o professor estabelece sua concepção de bom ou mau aluno. A discussão se inicia com o conceito de *habitus* e passa pelo campo, *habitus* professoral e juízo professoral.

É notório como em suas obras, Bourdieu procurou compreender as relações sociais de uma nova maneira. Essa nova forma de interpretar possuía em sua concepção a intenção de distanciar-se de teorias como a do subjetivismo e objetivismo. A busca pela superação dessa dicotomia está no centro do quadro teórico de análise da vida social desenvolvida por Bourdieu (PETERS, 2013). Em seu estudo etnográfico na Argélia, Bourdieu acompanhando os camponeses em um momento de transformação histórica, começou a utilizar e desenvolver o conceito de *habitus*, que foi a via mediadora, ultrapassando os limites do subjetivo e do objetivo que possibilitou ao autor compreender a Argélia no seu momento de mudança (WACQUANT, 2006).

Dentro dessas teorias, o subjetivismo tem a tendência a interpretar a ordem social como consequência da ação intencional e consciente de quem a pratica, já o objetivismo, pensa a sua interpretação no sentido de reificar a ordem social, colocando-a como uma realidade externa, concebendo como algo de fora para dentro e inflexível às ações individuais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). A opção pela tentativa de distanciamento de Bourdieu dessas teorias sobrevém por meio de críticas e por uma opção teórica diferente, cujo aparato conceitual se sustenta, tratando-se de um desafio teórico desde o seu início, e essa, como afirmam Nogueira e Nogueira (2017) é uma possibilidade de interpretação da obra do autor. Para ele, o subjetivismo possui um escopo limitado, não atingindo bases sociais que tendem a condicionar as experiências práticas do indivíduo e, sobretudo por fomentar uma visão ilusória de mundo que confere a esse indivíduo excessiva autonomia em suas ações e interações (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). Os fatores seriam analisados de forma independente, sem relação com as estruturas que nos constituem em todos os aspectos. O objetivismo, em contraponto ao subjetivismo, traz uma ruptura importante no que tange a experiência imediata e Bourdieu a considera legítima e necessária (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). Com isso “essa ruptura seria a condição primeira para um conhecimento científico do mundo social” (NOGUEIRA;

NOGUEIRA, 2017, p. 22). É preciso ponderar sobre a necessidade de novos estudos para se aprofundar a relação entre o indivíduo e as instituições sociais.

O mundo social para Bourdieu, requer investigação das estruturas sociais que o constituem e organizam. Para assim, encontrar caminhos que se distanciem das teorias que colocam os indivíduos como plenamente conscientes de seus gostos e ações o tempo todo em sua prática. Essa desmistificação é um dos temas centrais da obra do autor. Mesmo sinalizando aceitação a alguns aspectos do objetivismo, Bourdieu ainda assim, teceu suas críticas a essa opção teórica. Uma delas é de que essa teoria teria a tendência a pensar a prática como execução de regras já postas e estruturadas, sem a investigação da formulação dessas regras, como estas são produzidas socialmente (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

Bourdieu, ao distanciar-se do objetivismo e do subjetivismo, empreende uma alternativa dita capaz de trazer tal mudança de rumo.

[...] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas, nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-la. (BOURDIEU, 1983, p. 47).

A proposta de Bourdieu trata de investigar como as disposições são internalizadas pelo sujeito, formando um conjunto de disposições que estruturadas, estruturam a prática e assim, busca-se compreender a forma de articulação entre as práticas subjetivas e o plano de ação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). Toda teoria possui os conceitos que a amparam e consolidam. Sendo assim, Bourdieu trouxe o conceito de *habitus* como amparo. O conceito surge, então, da necessidade de analisar a relação entre comportamento dos agentes e os condicionamentos sociais (SETTON, 2002).

O *habitus* é apresentado, portanto, como opção a uma recusa das teorias mencionadas acima e para romper com os modelos do estruturalismo, mas sem assim, findar na filosofia da consciência, com objetivo de mostrar a capacidade criadora do agente, sem anulá-lo como operador prático (BOURDIEU, 1989). Dessa forma, Bourdieu (1989) propunha que tal noção de *habitus* era o trajeto para desviar tanto das teorias da consciência ou do sujeito, como romper com o paradigma estruturalista. O autor propunha por meio desse conceito apreender como o social é incorporado, formas de agir, preferências, gostos e, dessa forma, opor-se à ideia da liberdade individual (LAHIRE, 2002). Assim, “[...] o *habitus* indica a disposição incorporada, quase postural [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 61).

Ao usar o *habitus*, Bourdieu recupera a antiga ideia da escolástica, traduzida da noção de hexis utilizada por Aristóteles que remetia a características da alma e do corpo adquiridas pelo processo de aprendizagem. Tempo depois, Durkheim também utilizou o conceito para referir-se ao estado geral do indivíduo, que orienta ações duráveis (SETTON, 2002). A escolástica percebia o *habitus* como uma disposição estável para agir de determinada maneira, um *modus operandi*, Bourdieu o reinterpreta partindo dessa premissa e em meio ao embate objetivismo/subjetivismo (BOURDIEU, 1983). Dessa forma, o *habitus* faria a mediação entre as dimensões objetiva – estrutura e subjetiva a prática no mundo social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

O *habitus* se sustenta antecedendo, orientando a ação e fazendo parte da constituição de novos esquemas de percepção (BOURDIEU, 1983). Segundo Nogueira e Nogueira (2017) o *habitus* desempenha na teoria de Bourdieu um elo entre três dimensões: a estrutura das posições objetivas, a subjetividade e as situações de ação, e é com esse conceito que o autor propôs a superação do objetivismo e do subjetivismo. O subjetivismo é deixado para trás conforme a prática do sujeito não mais é vista como autônoma e consciente, e sim, como algo produzido, instável e diferenciado conforme a posição social de origem. Já o objetivismo pode ser superado conforme as estruturas sociais deixam de ser interpretadas como produtoras de comportamento de forma mecânica (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). Antes da execução, a ação é interiorizada, incorporada como um conjunto de disposições para tal.

Trazendo a ideia do *habitus* e pensando as práticas sociais dos agentes:

As práticas sociais seriam estruturadas, isto é, apresentariam propriedades típicas da posição social de quem as produz, porque a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 25).

O autor sustenta que cada sujeito em sua posição na estrutura social tem um tipo de vivência e conseqüentemente experiências diferentes que estruturam a sua subjetividade, que culminaria em suas percepções e apreciações que norteariam suas ações (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). A teoria praxiológica pressupõe uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade, para Setton (2002, p. 64) “[...] uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e estrutura de um campo, socialmente determinado”. Sendo assim, as ações, escolhas ou comportamentos do agente não são provenientes de planejamento, e sim, produtos do encontro do *habitus* mediante determinado campo (SETTON, 2002). Assim, “Bourdieu propõe que a

prática não é nem o precipitado mecânico de ditames estruturais, nem o resultado da perseguição intencional de objetivos pelos indivíduos” (WACQUANT, 2017, p. 214). Para Peters (2013) a teoria praxiológica tem como característica a dialética fundamental nas condutas individuais socialmente adquiridas condensadas no *habitus* e, o campo como estrutura objetiva onde os agentes ocupam diferentes posições.

Na teoria desenvolvida por Bourdieu, ao tratar do conceito de *habitus*, necessariamente deve-se falar do conceito de campo, uma vez que eles atuam de forma interdependente. Assim:

[...] o *habitus* não é um mecanismo autossuficiente para a geração da ação: opera como uma mola que necessita de um gatilho externo e não pode, portanto, ser considerado isoladamente dos mundos sociais particulares, ou “campos”, no interior dos quais evolui. (WACQUANT, 2017, p. 21).

Com uma gênese parecida com a do conceito de *habitus*, semelhante no sentido de uma opção como fuga a polarizações e mudança de paradigma, Bourdieu desenvolveu o conceito de campo. Tal conceito foi elaborado no sentido de realizar uma reflexão combativa (BOURDIEU, 2004). Bourdieu objetivou com o conceito de campo escapar da polarização de interpretação das formas de produção do conhecimento, como filosofia, arte, história, literatura etc. todos esses envolvem produção de conhecimento e entre todos existem conflitos internos semelhantes. Primeiro estão os que acreditam que “para compreender a literatura ou a filosofia, basta ler os textos” (BOURDIEU, 2004, p. 19) o texto é tido como autonomizado, início e o fim e fora dele não há nada mais para ser conhecido (BOURDIEU, 2004). Esse seria um dos polos de interpretação. Em oposição a essa primeira perspectiva, estariam, segundo Bourdieu (2004), aqueles normalmente filiados ao marxismo que relacionam o texto ao contexto e interpretam as obras “colocando-as em relação com o mundo social ou mundo econômico” (BOURDIEU, 2004, p. 19). Essa seria segundo o autor, a polarização no que tange a interpretação dos diversos meios de produção, por um lado os que se atém ao texto apenas, e em oposição a isso, aqueles que o interpretam em relação ao contexto social e econômico diretamente. Para Bourdieu ao pensar a ciência, a mesma polarização é encontrada, como um processo de perpetuação, criando a si própria e sem intervenção do mundo social (BOURDIEU, 2004).

Posto o que o autor chamou de gênese do conceito de campo, para escapar a esse paradigma pautado na polarização, Bourdieu o recusa e apresenta o conceito de campo. Para compreender a produção cultural de um campo, seja ele qual for, não basta referir-se ao texto e

tampouco estabelecer uma relação direta com o contexto social (BOURDIEU, 2004). Bourdieu propõe com seu conceito:

[...] entre esses dois polos, muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo o campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a artes, a literatura ou a ciência. (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Entre os polos, Bourdieu volta o olhar para centro do campo, a estrutura é mais complexa, para o autor existem outros aspectos a serem levados em consideração. O espaço é feito pelos agentes e pelas suas relações objetivas que ocorrem ali (BOURDIEU, 2004). A ideia de campo substitui para Bourdieu a de sociedade, uma vez que esta “[...] é constituída por um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa, com lógicas e possibilidades próprias, específicas, com interesses e disputas irreduzíveis ao funcionamento de outros campos” (CATANI, 2011). O campo tem em sua estrutura, um comando responsável pelas intervenções científicas, pontos de vista, lugares escolhidos, desejos, interesses, e isso se dá pela estrutura das relações objetivas entre os agentes que compõem o campo, estão no seu princípio, ou seja, “é a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer” (BOURDIEU, 2004, p. 23). Os agentes ocupam diferentes posições dentro do campo, dentro dessa estrutura que determina ou orienta suas escolhas em relação a posição (BOURDIEU, 2004). Para Bourdieu, só podemos compreender o que diz um agente, seja ele de qual campo for, se soubermos que posição ele ocupa dentro do campo, qual o seu lugar de fala nesse espaço (BOURDIEU, 2004). É preciso conhecer o lugar que o agente ocupa dentro do campo em função das relações objetivas estabelecidas ali.

Sistema de posições e lutas entre agentes que ocupam diferentes lugares, capital distribuído de forma desigual, bem como, *habitus* correspondentes a cada campo, esses são alguns dos elementos fundamentais sobre a teoria dos campos (LAHIRE, 2002). Sendo assim, os campos possuem semelhante estrutura e funcionamento (BOURDIEU, 1989). Ao reinterpretar Weber no que tange à relação religião e economia, Bourdieu, analisando de forma relacional, ressalta que o que era tratado como conceitos específicos do campo econômico, como oferta, concorrência e procura, por exemplo, na verdade acontecia em todos os outros tipos de campo (BOURDIEU, 1989). Todo campo possui uma autonomia relativa, sustenta uma crença, tem um jogo de linguagem em disputa entre o simbólico e o material entre os agentes (BOURDIEU, 1989). Dessa forma, é comum ao referir-se à teoria geral dos campos, o

vocabulário ser repleto de expressões como investimento, disputa, capital e ganho, mas tal uso, não visa findar a discussão em questões de interesse material e monetário (BOURDIEU, 1989). Para Bourdieu, compreende-se a constituição de um campo quando se percebe qual a crença que o sustenta e reconhece quais bens materiais e simbólicos estão ali sendo produzidos e disputados no jogo de linguagem que está sendo jogado (BOURDIEU, 1989).

Pelo *habitus* é possível identificar um padrão, uma homogeneidade nos gostos de um grupo (SETTON, 2002). É possível compreendê-lo como uma disposição incorporada. Para Setton (2002, p. 61) o *habitus* é uma ferramenta conceitual que contribui para se pensar a relação “entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos”. Não se trata segundo a autora, de destino, mas sim de um conceito em constante reformulação e que pode ajudar a pensar as características de uma identidade social, tanto consciente como inconsciente (SETTON, 2002). Sendo assim, o conceito pode ser pensado para Setton (2002, p. 61) “[...] como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas”.

[...] o conceito de *habitus* não expressa uma ordem social funcionando pela lógica pura da reprodução e conservação; ao contrário, a ordem social constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história. (SETTON, 2002, p. 65).

O *habitus* é portanto, variável mediante tempo, espaço e distribuição de poder; transferível para os diversos aspectos da prática, consumo e escolhas que consolidam estilos de vida; durável, mas não imutável, dada sua construção social que pode ser mudada conforme novas formas de atuação no campo (WACQUANT, 2017). O conceito pode ser produto de diversos estímulos que não sejam necessariamente homogêneos e coerentes, uma matriz híbrida com a tendência a seguir o seu contexto de produção (SETTON, 2002). Dessa forma, Setton (2002) pensa a formulação do *habitus* no indivíduo moderno na sociedade contemporânea. Entre as definições de *habitus*, é importante ressaltar o que esse conceito não é, como por exemplo, o *habitus* nunca será cópia de apenas uma estrutura social, dado seu carácter dinâmico, não se trata de algo uniforme porque pode variar conforme o grau das situações que o criaram e, conseqüentemente não está sempre de acordo com o ambiente em que foi produzido. (WACQUANT, 2017). O próprio Bourdieu advertiu sobre o uso errôneo desse conceito, universalização inconsciente do *habitus*, sem levar em consideração as suas condições de produção, se estas são idênticas ao seu funcionamento (WACQUANT, 2017).

A escola, espaço social instituído pelo campo educacional para, em tese, reproduzi-lo, é o lugar de institucionalização da profissão docente e produz um *habitus* inerente a esse espaço

de atuação em seus profissionais, chamado aqui de *habitus professoral* e *habitus institucional*. “O *habitus* professoral, no caso, é construído-acionado no campo educacional [...]” (PIMENTA; LOPES, 2014, p. 271). Segundo Pimenta e Lopes (2014) estudar o *habitus professoral* permite identificar mecanismos de reprodução e também encontrar pistas para intervenções em questões importantes do sistema de ensino. O *habitus* faz a mediação entre a posição social e a sua ação (PIMENTA; LOPES, 2014).

O *habitus institucional* é também uma possível forma de leitura e interpretação do conceito de Bourdieu. Para Clemente, Fàbregas e Puig (2015) o *habitus institucional* tem duas características fundamentais, a primeira é que propõe ir mais além da perspectiva individual do professor, analisando a cultura escolar em uma perspectiva coletiva e a segunda é não analisar as práticas organizacionais em si mesmas, mas incorporar na análise elementos culturais que fazem parte do dia a dia dos centros educacionais. Sendo assim, o *habitus institucional* se constitui de disposições individuais, mas se reinventa nas práticas cotidianas nos centros educacionais (CLEMENTE; FÀBREGAS; PUIG, 2015). Em suma, o *habitus institucional* propicia a análise dos centros educativos em uma perspectiva coletiva, explorando articulação entre a agência do professor e a estrutura da instituição (CLEMENTE; FÀBREGAS; PUIG, 2015).

Assim, o *habitus* é considerado como uma estrutura estruturada e estrutura estruturante, não se trata apenas da internalização, mas também de sistemas de classificação preexistentes às representações sociais, ou seja, o *habitus* vem antes da escolha, a sistemas de classificação anteriores a ação (BOURDIEU, 1983). A classificação é anterior à ação e isso pode se dar por meio do *habitus*. O processo classificatório pode ser o *habitus* operando como estruturante na ação do agente. O *habitus* se sustenta antecedendo, orientando a ação e fazendo parte da constituição de novos esquemas de percepção (BOURDIEU, 1983). O princípio da classificação e dos sistemas divisórios e classificatórios está no *habitus*. O *habitus* forma a noção/visão dicotomizada e/ou classificadora da sociedade. Ainda que se objetive um *habitus*, restará as imagens, representações e toda dimensão do *ethos* (MONTAGNER; MONTAGNER, 2011). *Habitus* é uma noção resgatada e renovada por Bourdieu, que nos ajuda via sua mediação, a ultrapassar a divisão entre senso comum, sociedade e indivíduo, percebendo como a sociedade interioriza nas pessoas disposições duráveis, tendências treinadas e estruturadas tanto no agir, no sentir, pensar, direcionando assim o agente em seu meio social (WACQUANT, 2017).

Cada campo produz seu próprio *habitus* (LAHIRE, 2002). Sendo o campo o espaço acima descrito e o *habitus* uma tendência a algo que foi previamente internalizado, tendência essa que pode ser desde o pensar até as ações do agente. Considerando que o *habitus professoral* é produzido pela escola, aqui tida como espaço social instituído pelo campo educacional, que se sustenta no conflito e na disputa, tais contribuições muito nos ajudam a pensar sobre a construção dos pressupostos dos professores sobre o bom e mau aluno, uma vez que o *habitus*, orienta a ação e constitui a percepção. Classificar os alunos entre bom e mau pode ser segundo esses conceitos, um *habitus* produzido dentro da escola e internalizado pelos professores.

2.3 O juízo e a classificação

O conceito de juízo professoral compõe a discussão devido sua contribuição para problematizar a forma de avaliação dos professores. A avaliação dos professores não é pautada apenas por aspectos pedagógicos, sendo assim, o juízo professoral nos ajuda a pensar os critérios que podem ser levados em consideração pelos professores a respeito da ideia de bom e mau aluno. O objetivo desta subseção é apresentar de que forma as interferências externas podem compor a avaliação contribuindo para a reprodução dessas classificações.

Ao estudarem civilizações antigas e suas formas primitivas de classificação, Durkheim e Mauss (1981) argumentaram que esse processo (classificação) possui natureza e organização de cunho social. As classes/categorias são unidas segundo a origem social, logo a hierarquia social se sobrepõe à hierarquia lógica e os vínculos que unem os grupos são sociais (DURKEIM; MAUSS, 1981). Outro ponto explorado pelos autores, a dimensão afetiva das diferenciações e semelhanças entre as classificações, segundo eles é maior do que a dimensão intelectual e varia conforme os valores geográficos. Portanto “é o valor emocional das noções que desempenha o papel preponderante na maneira pela qual as ideias se aproximam ou se separam. É ela que serve de caráter dominador na classificação” (DURKEIM; MAUSS, 1981, p. 454).

Para Bourdieu e Saint Martin (1998) sociólogos e etnólogos negligenciam em suas discussões, que tanto os sistemas de classificação como a classificação em si, enquanto instrumentos de conhecimento que exercem funções, não são totalmente conhecidas pelo agente. Pensando sobre as distinções entre prática e conhecimento prático, Bourdieu e Saint-Martin fizeram ponderações. A operação de conhecimento é mais ou menos complexa, não passiva, contudo não se pode afirmar que se trata de uma construção puramente intelectual (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998). O conhecimento prático, operação de construção acionado por referência a funções práticas, sistemas de classificação (taxinomias) organiza a percepção, apreciação e estrutura a ação (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998).

Os sistemas de classificação são provenientes da prática sucessiva de determinada situação de existência e assim, forma-se um sistema de percepção, apreciação e ação adquiridos pela prática e utilizados no estado prático sem de fato ter acesso à representação explícita, servem como operadores por meio das estruturas objetivas das quais são produto e assim tendem a se reproduzir na prática dos agentes (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998). As taxinomias práticas são condição do estabelecimento e construção do sentido e consenso sobre mecanismos de comunicação e de conhecimento, elas são eficazes enquanto estruturantes à

medida em que são estruturadas. Taxionomia é uma categoria de pensamento socialmente constituída (NOGUEIRA, 2017). Porém, não é suscetível a uma análise profundamente estrutural ao ser retirada de sua condição de produção, se for, não será compreendida em suas funções sociais (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998). Segundo Bourdieu e Saint-Martin (1998) é mais fácil compreender esse processo quando se analisa os julgamentos que os professores forjam a respeito dos alunos e colegas de trabalho, em sua produção acadêmica e em sua prática. Limitar as funções sociais não é algo simples “o sistema de classificação que é profundamente dissimulado e que está no princípio de todas as classificações escolares e das classificações sociais que determinam ou legitimam as primeiras” (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998, p. 188).

Ao tratar da jurisprudência professoral, Bourdieu e Saint-Martin (1998) ressaltaram pontos importantes provenientes da análise das fichas com informações sobre os alunos de um professor de filosofia, do primeiro ano de ensino superior de Paris. Pontos esses, que lhes possibilitaram verificar sua hipótese a respeito dos critérios implícitos na forma tradicional do julgamento. As taxinomias e as apreciações fazem supor a estrutura do juízo professoral conforme a nota e origem social dos estudantes, são apresentados como formas de avaliação. As classificações são transmitidas na e pela prática do professor e distante de qualquer intenção pedagógica, são manifestas de três formas diferentes: pensamento, expressão e apreciação. Sendo assim:

O julgamento professoral apoia-se de fato sobre todo um conjunto de critérios difusos, jamais explicitados, padronizados ou sistematizados, que lhe são oferecidos pelos trabalhos e exercícios escolares ou pela pessoa física de seu autor. (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998, p. 192).

O juízo professoral é parte do trabalho docente (OLIVEIRA, 2017). Dois critérios externos implícitos e recusados pela instituição escolar que influenciam no momento das apreciações da avaliação, é a expressão oral e o sotaque dos alunos, inegável marca da origem social e o *hexis* corporal, forma de agir e de comportar-se (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998). Para Nogueira e Nogueira (2017, p. 53) “Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de simples verificação das aprendizagens, incluindo verdadeiro julgamento cultural, estético e, até mesmo, moral dos alunos”. Oliveira e Medeiros (2018) munidos dos dados empíricos de seu trabalho de campo analisando a avaliação de professores nos Conselhos escolares, aferiram que a avaliação vai além de aspectos acadêmicos, os comentários julgadores que presenciaram faziam, em diversos momentos, relação ao contexto social e comportamento. Em contraponto as questões pedagógicas eram pouco aprofundadas nas discussões,

demonstrando o que as autoras consideraram como sendo resultado de pouco conhecimento sobre os alunos por parte dos professores. As autoras evidenciam uma tendência encontrada que consiste em avaliar elementos como “caráter, a postura, o comprometimento, a composição familiar e se esse estudante possui ou não problemas de saúde” (OLIVERIA; MEDEIROS, 2018, p. 732).

Earp (2012) realizou um estudo etnográfico em uma escola do Rio de Janeiro acompanhando reuniões do conselho de classe por um ano. Segundo a autora, durante as reuniões, ficava à disposição dos professores um arquivo com informações sobre o aluno, com foto, filiação, origem escolar e etc. Tal arquivo era constantemente solicitado para consulta quando os docentes se encontravam em dúvida no momento da atribuição dos conceitos. Isso indica que no fechamento das notas outros aspectos que fogem ao pedagógico poderiam ter influência no procedimento. As apreciações atribuídas podem ser lidas como um sistema que recebe elementos socialmente classificados (BOURDIEU; SAINT MARTIN, 1998). Tal sistema assegura uma relação estreita entre a classificação de entrada e a classificação de saída, sem reconhecer ou conhecer os seus critérios de classificação social. “O sistema de classificação oficial, escolar, se objetiva no formato de um sistema de adjetivos” (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998, p. 195).

Bourdieu e Saint-Martin (1998) analisaram que a taxinomia que se exprime e estrutura objetivamente a percepção escolar é na verdade a forma eufemizada da taxinomia dominante, que se organiza com a hierarquia de qualidades consideradas populares e etc.

Ideologia em estado prático, produzindo efeitos lógicos que são inseparavelmente efeitos políticos, a taxinomia escolar encerra uma definição implícita de excelência que, constituindo como excelentes as qualidades apropriadas por aqueles que são socialmente dominantes, consagra sua maneira de ser e seu estado. (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998, p. 196).

A taxinomia consagra a hierarquia e as diferenças. Ao analisar a forma como o professor se referia aos alunos em suas fichas e em seus trabalhos, os autores chamaram de agressão simbólica, expressões brutais de qualificação como “humildes” e “modestos”. Fica a ressalva que no contexto dos autores, essas características não eram valorizadas, mas no cenário onde esse trabalho transita, o esforço e o mérito são reconhecidos e valorizados, como a discussão na categoria de análise sobre o bom aluno irá exemplificar. À medida que tais adjetivos são alocados em referência à profissão dos pais, é possível notar a relação social entre nota (conceito) e adjetivo dado e que não é neutra.

A homologia entre as estruturas do sistema de ensino (hierarquia das disciplinas, das seções, etc.) e as estruturas mentais dos agentes (taxinomias professorais) está no princípio da função de consagração da ordem social que o sistema de ensino preenche sob aparência de neutralidade. (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998, p. 196).

A neutralidade funcionaria como uma máscara. Earp (2012) apresenta a maneira como os alunos eram expostos nas reuniões e classificados em categorias além da esfera pedagógica. A autora relata que as histórias pessoais dos alunos eram expostas tanto para justificar o comportamento como o baixo rendimento. Os julgamentos eram de cunho moral e por isso a discussão pedagógica envolvendo questões de aprendizagem, por exemplo, não existia. A autora salienta que “no entanto, cumpre registrar que os professores julgam o que julgam porque acreditam que estão realizando um julgamento escolar” (EARP, 2012, p. 11). Em vários casos a conduta da mãe apareceu atrelada ao juízo emitido na reunião de conselho, as mesmas eram culpabilizadas ou criticadas pela ausência, e esses fatores eram atrelados à avaliação de cada aluno (EARP, 2012).

Esse processo de classificação se desenvolve no campo universitário, por exemplo, de forma censurada, uma vez que é inesperado que tanto os que atribuem, como para aqueles que recebem o julgamento, que o entendam em seu significado social, tidos assim como parte do ritual escolar (BOURDIEU; SAINT MARTIN, 1998). Os autores chamaram de denegação coletiva o que faz com que o professor nomeie, por exemplo, um trabalho como escolar sendo que este segue as exigências da instituição escolar; a denegação é produzida pelos professores ao atribuírem a nota com base nos trabalhos escolares e no próprio indivíduo, sua apresentação é reproduzida pelo aluno que ao saber que é considerado inapto para a filosofia, escolhe se dedicar a geografia (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998). Ambos consideram que a denegação acontece disfarçada de neutralidade. A atribuição da denegação somada ao não reconhecimento, faz parte da estrutura de um sistema que tem por função produzir divisões entre instituições e disciplinas (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998).

Os alunos considerados “interessados” ou “esforçados” segundo Earp (2012), eram mais valorizados na hora de atribuir o conceito e os considerados “desinteressados” ou “que não querem saber de nada” menos valorizados. E os alunos com maior frequência eram melhor classificados do que os faltosos. Alunos com várias reprovações e com desempenho considerado ruim, foram realocados para outras escolas como forma de livrarem-se do “problema” (EARP, 2012). A reprovação é a forma como a escola legitima a exclusão dos alunos. Segundo Earp (2012) o critério do comportamento é levado muito em conta na

atribuição da nota, ele pode influenciar diretamente no aumento na diminuição dela conforme considerar o professor.

O processo de avaliação pode ser mais cruel, acompanhado da aprendizagem, uma vez que são inseridos nesse processo características sociais, culturais e morais dos alunos e culmina em privilegiar aqueles que já possuíam capital compatível ao da instituição (OLIVEIRA; MEDEIROS, 2018). A avaliação classificatória na escola é sustentada pelo *habitus professoral*, que assim, tende a se reproduzir no campo (OLIVEIRA; MEDEIROS, 2018).

Earp (2010) também com base em um estudo etnográfico em duas escolas do Rio de Janeiro, pontuou que a classificação dos professores pode ser interpretada como uma questão geográfica, pensando os lugares que estes ocupam dentro da sala de aula e o quanto isso implica na comunicação e atenção recebida pelo professor. Ela nomeou o modelo de “centro-periferia” referindo-se aos lugares em que os professores colocam os alunos e como isso constitui a estrutura relacional na sala de aula. Aqueles que se assentam no “centro” são os que recebem mais atenção dos professores, tem suas perguntas respondidas e maior contato visual em detrimento dos que se assentam na “periferia”. A autora constatou que algumas perguntas dos alunos da “periferia” não chegavam a ser respondidas. Essa diferenciação também era vista pela quantidade superior de vezes que os professores chamavam os alunos “centro” para ir até o quadro e como estes eram chamados pelo nome enquanto os da “periferia” não (EARP, 2010). A autora constata mediante sua pesquisa que os “bons alunos” são produzidos na própria estrutura da sala de aula. Alunos do “centro” tendem a ter notas “boas”. “A seleção que constrói os estudantes bons é produzida na escola e na sala de aula” (EARP, 2010, p. 24). Para ela, o princípio classificador é a repetência e através dela se criam os estereótipos de aluno. A autora descartou que o problema seria a formação dos professores, uma vez que ambos demonstravam conhecimento na disciplina por eles ministrada, eram a maioria formados em pedagogia ou licenciatura e ainda vários possuíam pós-graduação. No entanto, ela destaca que paira a crença de que “só aprende quem quer e para aprender é preciso ter esse dom. Os professores não se responsabilizam pelo fato do seu aluno não aprender” (EARP, 2010, p. 24).

A materialização do sistema de classificação nas instituições em que as divisões acontecem de maneira a não reconhecer a divisão do trabalho, o sistema de ensino traduz sua classificação primeiro pelas classes escolares e depois pelas classes sociais (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998). Assim a classificação escolar opera como potencial mantenedora da

divisão social do trabalho, onde os trabalhos braçais, os mal remunerados e de pouco ou nenhum prestígio são preenchidos pelas classes populares.

A escola transforma adjetivos sociais em escolares – a vida fora da escola influencia no julgamento dos professores afetando a vida escolar do estudante de forma complexa (OLIVEIRA; MEDEIROS, 2018). Os agentes, ao acreditarem realizar um julgamento totalmente escolar, mascaram o julgamento social sob formas eufemizadas de expressão da linguagem escolar, assim se acredita e faz crer que o julgamento é sobre o aluno e jamais a sua pessoa social (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998).

Todo esse refinado aparato de classificação detalhado por Bourdieu e Saint-Martin culmina com:

A transmutação da verdade social em verdade escolar (de “você é um pequeno burguês em “você é trabalhador, mas não é brilhante”) não é um simples jogo de escrita sem consequência, mas uma operação de alquimia social que confere as palavras sua eficácia simbólica, seu poder de agir duravelmente sobre as práticas. (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998, p. 199).

Essa é uma forma de censura do campo escolar para manter a eficácia simbólica que evita revoltas (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998). A taxinomia está entre o agente e sua “vocação”, comanda a direção e orientação entre as diversas seções e disciplinas (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998). O eufemismo a respeito dos alunos só funciona e é absoluto quando estes que os recebem, são predispostos a reconhecê-lo devido sua condição social e escolar, “Prega-se somente aos convertidos” (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998, p. 200).

O simbólico fica em jogo no sistema de classificação. O poder simbólico é exercido nas relações sociais de forma invisível, conscientemente ou não, via seu sistema de símbolos como instrumentos de conhecimento e comunicação; possui estruturas que o sustenta de forma sistêmica, como a arte e a religião, é a forma de poder que produz dominação (BOURDIEU, 1989).

Ao discorrer sobre violência simbólica, Maugner (2017) ressalta que Bourdieu não foi o pioneiro na investigação que envolve essa temática, antes dele tanto Weber, Marx, Engels, Durkheim e Mauss já haviam apresentado outras respostas aos questionamentos sobre os indivíduos se sujeitarem e/ou aderirem a situações de dominação a que são expostos. Para o autor, o que Bourdieu faz é trazer uma nova contribuição por meio do conceito de violência simbólica. Tal conceito faz referência a uma força branda em comparação a qualquer forma de violência física. Embora a violência simbólica não seja física e tenha o carácter manso,

disfarçando, portanto, a violência em si, ela é ainda violenta por ser uma forma de dominação que forja no outro, por exemplo, a autocensura (MAUGNER, 2017). A dominação via violência simbólica mostra que adquirir consciência sobre esta, não livra o indivíduo da mesma, assim ela pode ser exercida independentemente da vontade ou da consciência e isso a insere no corpo (MAUGNER, 2017). Para Bourdieu o exercício da dominação simbólica não deve ser encerrado ou meramente restringido à consciência, mas também como “esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos *habitus* e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma” (BOURDIEU, 2005, p. 50).

Bourdieu e Passeron (2014) na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, dissertaram sobre esse conceito. A violência simbólica é um poder que impõe significações como legítimas mediante as relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Os autores caracterizaram a ação pedagógica como sendo uma das formas de objetivação da violência simbólica. Isso ocorre uma vez que as relações de força entre os grupos e as classes sociais formam a base do poder arbitrário, poder esse que institui a comunicação pedagógica, isto é, “da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação)” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 27).

A ação pedagógica enquanto poder simbólico, não existe em si mesma, mas condicionada a uma relação de comunicação que só produz seus efeitos uma vez recebidas as condições sociais para a imposição/inculcação (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

A força simbólica de uma instância pedagógica define-se por seu peso na estrutura das relações de força e das relações simbólicas (exprimindo sempre essas relações de força) que se instauram entre as instâncias exercendo uma ação de violência simbólica, estrutura que exprime por sua vez as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas da formação considerada. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 28).

Ação pedagógica e violência simbólica são conceitos indissociáveis para se pensar o processo de classificação.

A questão da jurisprudência professoral sobre o aluno, dissimula, uma prática classificatória sem necessariamente pensar sobre ela, o que podemos indicar como consequência do *habitus*. A avaliação é atravessada por esse sistema de julgamento, o que se transforma em um meio para que a classificação docente seja enunciada pelo professor na sala de aula, contexto em que ele pode elucidar os aspectos da sua concepção de bom e mau aluno. A análise desses aspectos consiste, como já mencionado, em um dos objetivos específicos desta pesquisa. E aqui como hipótese, ponderamos que a ação pedagógica via violência simbólica

promove o julgamento de aspectos sociais da vida do aluno, como importante justificativa para que este seja classificado como mau aluno e assim, se distanciando de aspectos pedagógicos.

3. Itinerário da pesquisa

Nessa seção explicamos as escolhas metodológicas e o detalhamento do processo de coleta dos dados. O trabalho de campo foi desenvolvido com professores atuantes no ensino médio do município de São Carlos – SP e progrediu de duas formas, primeiro com o envio de um questionário online e depois por meio de entrevistas semiestruturadas.

Trata-se aqui de uma pesquisa de cunho qualitativo. Uma das características para a pesquisa qualitativa é o contato ostensivo do pesquisador com e no campo pesquisado. Essa aproximação acaba por exigir mais das pessoas envolvidas (FLICK, 2009). Campo aqui nesse contexto pode referir-se à instituição, grupo, subcultura, família, empresa e etc. (FLICK, 2009). Trata-se de uma pesquisa pautada na abordagem qualitativa, por isso o contato do pesquisador com o campo de estudo, a descrição minuciosa do contexto dos dados coletados e a apreciação do processo são características fundamentais dentro dessa abordagem (BOGDAN, BIKLEN, 1994). Em uma sociedade com mudanças aceleradas e diversificação em todas as áreas da vida, faz com que as pesquisas sociais enfrentem novos desafios, o que contribui para a relevância da pesquisa qualitativa (FLICK, 2009). A pesquisa qualitativa ampara-se em critérios como a análise e reconhecimento de diversas teorias, escolha adequada de métodos, na reflexão do pesquisador como parte do processo e na diversidade de métodos e abordagens (FLICK, 2009). Para o autor “pesquisadores qualitativos estudam o conhecimento e as práticas dos participantes” (FLICK, 2009, p. 24). Sendo assim, nesse contexto o pesquisador e o entrevistado formam o principal instrumento de coleta e reconhecimento dos dados (FLICK, 2009).

Alguns procedimentos para a coleta de dados em uma pesquisa qualitativa são necessários, tais como, estabelecer as fronteiras para o estudo, realizar entrevistas semiestruturadas, materiais visuais e estabelecer protocolo para o registro das informações coletadas (CRESWELL, 2010). E também segundo Flick (2009, p. 24) “[...] a adoção de métodos abertos à complexidade de um tema de pesquisa é também uma maneira de resolver temas incomuns com pesquisa qualitativa”.

A primeira etapa da coleta de dados foi via questionário online e a segunda com entrevistas semiestruturadas. O questionário online que foi criado e disponibilizado via recurso Google Forms, que faz parte da plataforma Google Docs da empresa Google. Essa ferramenta possibilita tornar a resposta obrigatórias ou não, múltipla escolha ou discursivas. Os dados obtidos foram tabulados e organizados em gráficos e tabelas. O Google Forms surgiu com o objetivo de facilitar a busca por informações em redes e para ser utilizado em novas formas de avaliação e organização de dados (MATHIAS; SAKAI, 2012).

A entrevista na pesquisa qualitativa propicia por meio da fala e torna compreensível as realidades dos entrevistados por meio dos discursos, servindo para compreender como as pessoas percebem a realidade (FRASER; GONDIM, 2004). Ao falar de metodologia, Bourdieu (2008) optou por ater-se ao que considerou mais importante, a relação entre pesquisador e o entrevistado, explorando problemas teóricos e práticos dessa relação. Bourdieu preferiu explicar os princípios dos procedimentos e as intenções por trás do processo. Relação de pesquisa é uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos. Tal relação não é isenta de distorções, por isso faz-se necessário reconhecer e dominar tais distorções (BOURDIEU, 2008). Bourdieu (2008) traz o que chamou de *reflexividade reflexa*, o trabalho do pesquisador no campo durante a condução da entrevista, de controlar, dominar os efeitos que atravessam esse momento, consequência da estrutura social em que a entrevista é realizada.

Pensando a relação de entrevista, alguns princípios para sua execução foram adotados, como “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 explicar e as razões que o levam a aceitar participar da troca” (BOURDIEU, 2008, p. 695). Um motivo pela escolha da entrevista semiestruturada foi considerando-se a interação entre entrevistador e entrevistado, e que, por não responder a uma estrutura rígida de perguntas, permite aberturas para que o participante discorra com mais liberdade (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

Segundo Campos (2004) ao que tange o universo das pesquisas qualitativas, é imprescindível a escolha de métodos de análise que proporcione um olhar diverso sobre os dados e, ainda segundo o autor, um método muito utilizado é a análise de conteúdo. Método este que será utilizado aqui para análise dos dados coletados.

Para Bardin (2007, p. 33) “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. E como tal não é condicionada a um instrumento, mas sim a um grande conjunto de formas facilmente adaptáveis ao campo das comunicações. (BARDIN, 2007). Trata-se de um método intencionado na inferência dos conhecimentos relacionados à condição de produção e inferindo em indicadores (BARDIN, 2007).

O método da análise de conteúdo segundo Bardin (2007) pode organizar a análise dos dados em três tópicos que não precisam se suceder, pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados (inferências e interpretação). Cabe a pré-análise a leitura flutuante, escolha de quais documentos serão analisados e constituição do que a autora chamou de corpus (o tipo de registro que será analisado) e por fim, a preparação desse material. Já na fase de exploração do material é feita a divisão entre material de registro e unidades de contexto, esta

que encaminha para a elaboração de eixos temáticos. Ao que corresponde a terceira etapa, o tratamento dos resultados, é elaborada a categorização, depois a descrição dos dados e a análise dos mesmos que resulta nas inferências e na interpretação (BARDIN, 2007). Os dados obtidos via entrevistas e questionário online foram categorizados para análise. Essa categorização, segundo Bardin (2007) agrupa em conjuntos de classificação e elementos semelhantes. Depois disso é feita a divisão dos dados em grupos de componentes semelhantes e atribui-se a eles um nome a esse conjunto (BARDIN, 2007).

3.1 Apresentação e organização dos dados

Para este trabalho trilhamos um caminho até os professores que seriam entrevistados. Para tanto, a escolha foi por professores atuantes no ensino médio do município de São Carlos – SP. Essa decisão foi interessada no fato desses profissionais lecionarem nesse que é o último ciclo da escolarização básica, o que para nós pareceu um contexto propício para uma melhor observação dos processos classificatórios. No total foram dezesseis respostas obtidas via o questionário. Uma das perguntas era um convite para conceder entrevista e participar assim, da segunda fase da coleta de dados da pesquisa.

Para que chegássemos aos professores, primeiramente entramos em contato com a Diretoria de Ensino do município, mas esta não pode nos fornecer nenhuma informação com contato dos professores ou algo semelhante. Diante dessa circunstância, foi feito contato direto com as dezoito escolas da cidade em que o ensino médio é ofertado. O primeiro contato em todas as escolas se deu via ligação telefônica e foi pedido para conversar com o profissional que pudesse responder sobre essa questão e em todas as instituições a ligação foi transferida para o (a) coordenador (a) pedagógico. Nesse momento foi apresentada a pesquisa, seus objetivos, demais explicações e foi perguntado se poderia ser divulgado ali o questionário online entre os professores daquela escola. O desenvolvimento desse contato com as escolas e apresentação da pesquisa via coordenador (a) aconteceu de diferentes formas. Em dez escolas os coordenadores pediram para que fosse enviado por e-mail a descrição da pesquisa junto com o link para o questionário, para que os mesmos divulgassem aos professores. Em outras cinco escolas o coordenador concedeu alguns minutos na reunião de ATPC. A pesquisadora foi até a escola e fez a divulgação da pesquisa e depois correu uma lista para que os interessados colocassem seu e-mail. Em uma escola o coordenador pediu uma reunião rápida para conhecer o projeto e depois disso ele divulgou para os professores. Em uma outra escola o coordenador iria conceder os minutos iniciais da reunião de ATPC, mas a reunião acabou por ser cancelada então foi solicitado para que a descrição mais o link fossem enviados para ele via aplicativo/rede

social de mensagem e depois ele enviaria aos professores. Em uma escola o contato não aconteceu por conta da dificuldade em conseguir que a ligação fosse atendida e quando não, pela impossibilidade de falar com o coordenador.

Encontramos pontos de convergência entre as escolas. Em todas elas o contato com o coordenador foi feito depois da segunda ligação, no mínimo e a todos foi pedido depois da conversa para retornar a ligação dias depois para confirmação ou não. Para se chegar a como a pesquisa poderia ser desenvolvida ali também foram várias ligações e em todas a pessoa que foi indicada para tratar disso foi o coordenador (a) pedagógico. Como esse é um profissional com mais de uma função, essa foi uma das circunstâncias para que as ligações acontecessem diversas vezes até que este estivesse em condições de conversar. Alguns por telefone demonstravam interesse e apoio a divulgação, outros já adiantavam que seria difícil dada a demanda de trabalho dos professores e por isso não garantiriam adesão.

Segundo respostas do formulário online, doze professores (a) sinalizaram que poderiam conceder entrevista, mas apenas sete deles de fato o fizeram. Foi feito contato via e-mail ou telefone (segundo escolha do professor sinalizada no formulário) com aqueles que optaram por participar da entrevista, cinco deles não retornaram nenhum e-mail e uma professora disse que depois passaria uma data com sua disponibilidade, mas não emitiu nenhuma resposta. Portanto, foram sete entrevistas realizadas e cinco desistências.

Quadro 3 – Professores (a) entrevistados

	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 7
Gênero masculino ou feminino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Disciplina que leciona	Artes	História	Matemática	Filosofia	Língua Portuguesa	Filosofia	Língua Portuguesa e inglês
Lugar que foi realizada a entrevista	Biblioteca Comunitária da UFSCar - BCO	Escola em que leciona – sala de material didático	Casa da entrevistada	Escola em que leciona – sala de leitura	Escola em que leciona – sala de leitura	Escola em que leciona – mesa no pátio	Escola em que leciona – sala de aula desocupada

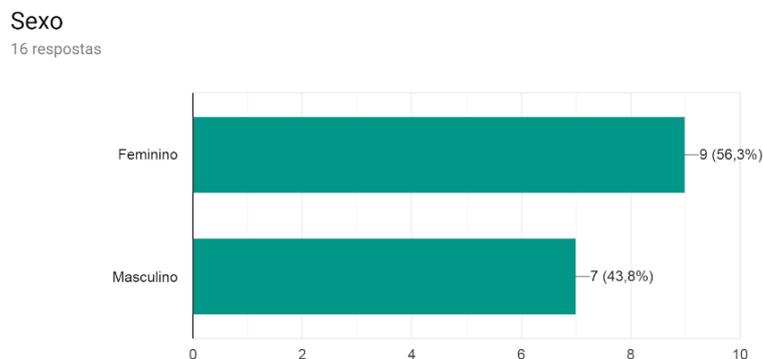
Tempo de duração	47 minutos e 27 segundos	29 minutos e 21 segundos	43 minutos e 30 segundos	15 minutos e 19 segundos	19 minutos e 8 segundos	8 minutos e 45 segundos	15 minutos e 23 segundos
------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	-------------------------	-------------------------	--------------------------

As entrevistas ocorreram sem nenhum tipo de constrangimento aparente e todos os entrevistados falaram sobre o tema de forma livre, sem interrupções. As entrevistas que foram realizadas nas escolas foram feitas em salas sem constante entrada e saída de pessoas, para que tanto a gravação, como as respostas não fossem interrompidas. Todos aceitaram que o áudio da entrevista fosse gravado e assinaram o TCLE que fora aprovado junto ao projeto pelo Comitê de Ética da UFSCar via parecer 2.997.428. Depois de gravadas, todas as entrevistas foram transcritas.

Como já mencionado, foram obtidas dezesseis respostas no questionário online. O questionário foi desenvolvido contendo vinte e quatro questões, sendo quatorze de múltipla escolha e dez para respostas curtas. Duas perguntas de múltipla escolha foram excluídas da pesquisa por erro no momento da configuração para número máximo de respostas dos participantes. Portanto, para a análise serão vinte e duas perguntas e o questionário foi dividido em temas. Bloco 1: formação acadêmica, tempo de carreira e gênero; Bloco 2: Expectativas sobre os alunos e origem social; Bloco 3: Caracterização do “bom” e do “mau” aluno.

Os gráficos apresentados a seguir apresentam respostas do questionário online. Tais gráficos foram gerados pela própria plataforma Google Forms como meio de organizar os dados alcançados. Eles estão aqui alocados com objetivo de contribuir com a caracterização dos participantes da pesquisa e seu contexto.

Gráfico 3 - Sexo

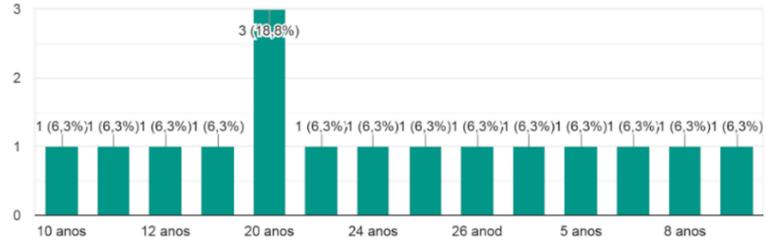


Fonte: Questionário online (2019)

Gráfico 4 – Tempo de docência

Há quanto tempo você leciona?

16 respostas

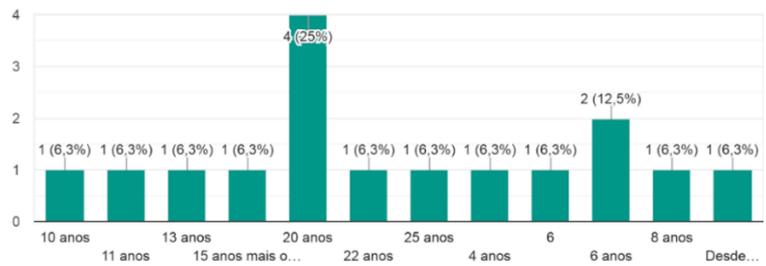


Fonte: Questionário online (2019)

Gráfico 5 – Tempo de docência no ensino médio

Há quanto tempo você leciona no ensino médio?

16 respostas

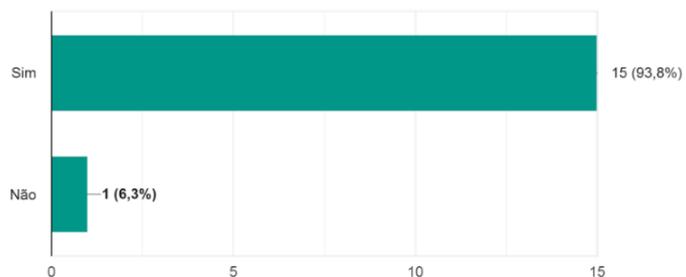


Fonte: Questionário online (2019)

Gráfico 6 – Graduação em licenciatura

Você concluiu curso superior em licenciatura?

16 respostas

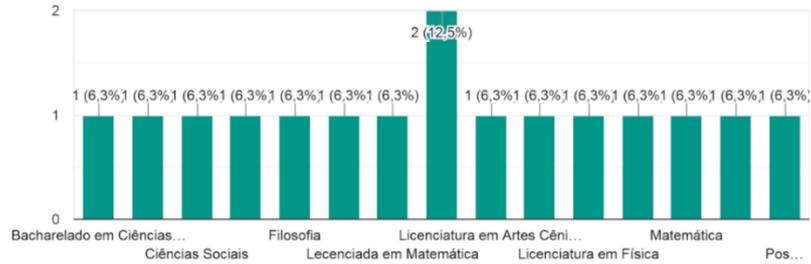


Fonte: Questionário online (2019)

Gráfico 7 – Formação acadêmica

Qual sua formação acadêmica?

16 respostas

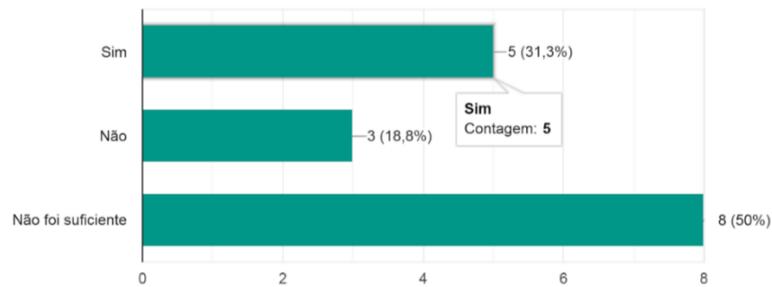


Fonte: Questionário online (2019)

Gráfico 8 – Suporte e formação para a atuação no ensino médio

Você considera que sua formação lhe forneceu suporte para atuar com essa faixa etária (Ensino médio)?

16 respostas



Fonte: Questionário online (2019)

As demais respostas provenientes do questionário foram alocadas na análise conforme as categorias. Tanto as respostas dos questionários, como das entrevistas foram analisadas de forma conjunta, organizados em três categorias, bom aluno, mau aluno e efeitos da classificação na avaliação. A organização e desenvolvimento da análise segue na próxima seção.

4. Análise dos dados

Como já destacado anteriormente, em consideração as duas etapas do processo de coleta dos dados, questionário e entrevistas, optamos por considerar e analisar ambas as respostas de forma conjunta. Foram analisadas as respostas dos questionários e trechos das entrevistas, para juntos subsidiarem a análise dos dados. Os questionários obtiveram 16 respostas e todos estão aqui sendo consideradas. Dos 16 professores que participaram dessa primeira fase (questionário) sete concederam entrevista na segunda etapa. Mesmo com a diferença entre o número de participações, optamos por considerar ambas as respostas.

Vale a pena nesse momento rememorar o objetivo principal da pesquisa e os dois objetivos específicos que lhe seguem. Nosso objetivo principal foi analisar quais as percepções dos professores a respeito da ideia de bom e mau aluno, o que sustenta ambas concepções. Ademais, analisar de que forma a classificação é enunciada pelo professor. Não analisamos a prática dos professores, mas ambos falaram sobre implicações destas concepções em sua prática docente e, portanto, podem nos dar direcionamentos. E por último, analisar se há nas classificações indícios da teoria do dom e se podemos perceber o processo de escolarização como tendência à consagração de desigualdades. A análise foi dividida em três categorias: o bom aluno, o mau aluno e os efeitos da classificação na avaliação.

4.1 O bom aluno

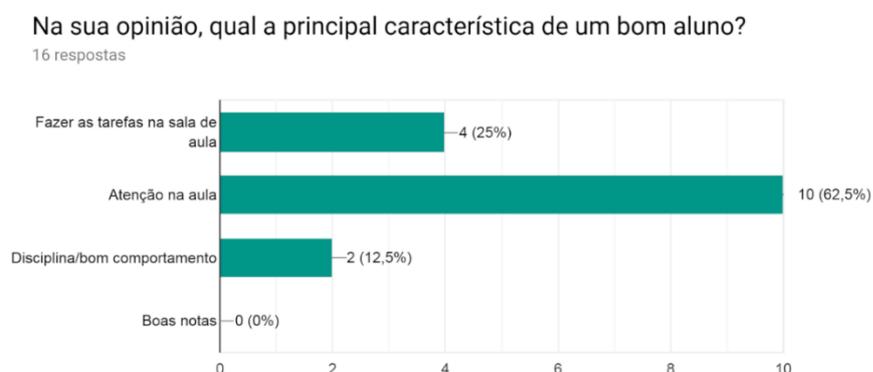
A respeito da concepção de bom aluno, pergunta enviada pelo questionário sobre quais seriam suas características principais, essas foram as respostas.

Quadro 4 – Caracterização do bom aluno

Fale sobre o que você considera ser característica principal de um bom aluno:
Estar atento.
Com disciplina e bom comportamento acaba atingindo boas notas com a realização das atividades em sala.
Para ser um bom aluno precisa ter interesse.
Responsável e comprometido.
Dentre as opções colocadas eu colocaria o aluno que presta atenção na aula como um aluno que gosto de ter em minha sala de aula. Existem alguns, poucos, que mesmo indisciplinados quando a aula apresenta alguma coisa interessante eles param e

prestam atenção, de forma a compreender o assunto mais acuradamente que muitos alunos que sempre se mantêm em postura e dentro da disciplina.
Ser participativo, frequente, curioso e interessado.
Acompanhar a provocação/raciocínio.
Participar ativamente das aulas.
O objetivo é o aluno aprender. Se ele presta atenção, a probabilidade dele aprender é maior, o que não necessariamente ocorre se ele tem boas notas, faz as lições ou tem bom comportamento.
Atenção e participação na aula, interesse.
Nenhuma das anteriores fornece uma boa perspectiva do bom aluno. Mais do que atenção e bom comportamento, espero envolvimento e participação ativa nas aulas e atividades. Apenas marquei uma alternativa porque era obrigatório, mas ela não reflete minha opinião.
Disciplinado/ responsável.
Bom aluno é aquele que participa de alguma forma na aula, oralmente ou fazendo os exercícios escritos.
Participativo.
Participa ativamente e positivamente nas aulas e atividades.
O bom aluno não é aquele que sabe tudo, mas o que procura sempre estar melhorando, aprendendo.

Gráfico 9 – Características do bom aluno



Fonte: Questionário online (2019)

As respostas do questionário muito de assemelham às das entrevistas. Principalmente pelo conjunto de adjetivos que os professores utilizam para se referir aos alunos e assim, sinalizar o que consideram mais importante. Nas entrevistas também foi pedido para que os professores descrevessem o bom aluno. Essas foram as respostas.

Professora (a) 1: eu acho que a curiosidade, o bom aluno não é só aquele que tem a disciplina, é aquele que é curioso, que procura ah... saber ele te questiona para poder saber qual aplicação daquilo, como que surgiu aquele conhecimento. Para o professor se você for ver na sala de aula o aluno disciplinado é muito bom, mas nem sempre o aluno disciplinado é o melhor aluno. Bom aluno é aquele aluno que questiona, que é curioso é... que te desafia [...] então eu acho que o bom aluno é esse, é o aluno que realmente tem curiosidade e que procura ah... se esforçar, superar as dificuldades também...

Professora (a) 2: então...aí...eu bem separo assim né?... tem A pessoa e tem O aluno, porque assim...na minha cabeça era uma coisa só no começo... e não é...ele individual...pessoa...pode ser uma coisa...e ele como aluno é outra...que é a postura em sala de aula...se ele participa das aulas...se ele tem interesse...se ele... pergunta...né?...se ele faz as atividades...se ele lê algum livro..que...outra dificuldade é eles lerem livro...hoje em dia...então pra mim O bom aluno é aquele aluno que participa da aula...primeira coisa...é o que participa... ele pode ter dificuldade...mas ele tá lá buscando...ele tá lá participando...ele pergunta...né? ele pede ajuda...então pra mim O bom aluno é esse

Professora (a) 3: Bom aluno é aquele que tenta né?... que se esforça pra aprender...que faça...que faz as tarefas...que...ãhn...participa das aulas que eu sempre chamo pra responder...é aquele que colabora também com os colegas quando tem dificuldade fazendo silêncio...bom aluno é esse...aquele que se esforça. Não atrapalha a aula...mas também que ele se mostre empenhado em aprender alguma coisa...né?

Professora (a) 4: o bom aluno...acho que dentro da minha dinâmica de aula não é necessariamente esse perfil que eu espero né... eu gosto de alunos que participam...que questionam e principalmente que gostam de interagir né.. pra mim é muito importante a gente ter interação...então as vezes quando a pessoa fica muito quieta... apesar dela ter bons resultados nem sempre é o que eu esperava do bom aluno... ele tem bons resultados mas a gente não interage...alguns alunos ficam mais quietos...mais tímidos...então eles interagem pouco comigo...e eu gosto bastante de interação...então pra mim o bom aluno pode ser tanto aquele que me dá bons resultados e às vezes aquele que não é nota dez por causa de outras coisas... por exemplo não consegue terminar atividades por serem mais ativos...mas eu acho que a nossa dinâmica de interação pra mim é muito importante...pra mim um bom aluno interage bem comigo

Professora (a) 5: Olha... no momento ... assim.... são... a questão do interesse...né...não é nem de conseguir executar algumas tarefas assim... é mais da pessoa que está disposta né...é o que está faltando muito assim né...não sei se é um modelo antigo né...que vai ter que ser reformulado...a escola provavelmente né...porque é uma coisa mais dinâmica... mas essa vontade assim pra mim eh...é uma coisa super legal assim...de ir atrás do conhecimento né...

Professor (a) 6: A primeira coisa assim, é o...o... o aluno precisa ser contextualizado, né? Para ser classificado, então, o bom aluno de ensino público, eh... um aluno que tenha todas as suas... os seus sentidos eh... em ordem, né? Eh... a gente vê que o desempenho dos alunos tá intimamente ligado ao incent... ao tipo de família que ele tem, ao incentivo na casa, né? A alimentação... o tipo de família, tem aluno que você vê que eles vêm chutados pra escola, né? Então eles chegam, mal-humorados, com raiva, batendo as coisas, eles não deixam de ser bons alunos, né? São bons alunos, você só precisa conseguir alcançar eles e isso tem que ser de uma maneira diferenciada, então eu vejo muito isso no teatro. [...] venho trabalhar a prática de teatro, que é muito difícil trabalhar na escola, e o bom aluno pra mim é aquele, nesse sentido é aquele que vai se dispor a fazer, né? Aquele...Claro é preciso... como eu sou formado na área, eu sei que é preciso todo um trabalho técnico de habilidades.

Professor (a) 7: Bom aluno é aquele lá que tudo que você passa ele copia, ele faz perguntas, ele faz lição de casa ele estuda em casa, ele tem a participação da família, ele participa das atividades. Ele não fica questionando “ai o texto é grande, ai é muito grande pra copiar”. Mas o bom aluno é esse, que leva a sério, não aquele que se mata que fica lá cinco horas nos livros, não, mas dá uma revisada no que a gente deu, estuda pra prova, por mais que nós é que na hora coloquemos.. na hora que eu do a prova, geralmente eu dou a prova com consulta, mas mesmo com consulta essas provas não são as vezes... Essas provas elas são difíceis porque eles ficam muito tempo em celular, mas o aluno bom ele responde é.. a questão as vezes termina antes do que você tá esperando. Porque ele já tem assim, eles já compreendem, as vezes o aluno tem um dificuldade mas ele é esforçado então a gente valoriza isso na hora de uma nota, a gente incentiva entendeu?

A ideia de bom aluno orbita entre o esforço e a participação. O interesse também está entre uma das principais características atribuída ao bom aluno. Alguns fizeram ressalvas quanto a questões particulares das disciplinas que lecionam e que relação isso teria com a ideia de bom aluno. Os professores caracterizaram o bom aluno pela participação que este apresenta durante as aulas, fazer as atividades, questionar e interagir.

O professor percebe que alguns alunos são mais curiosos, outros menos. Para isso, ao propor uma atividade, ao dar uma aula expositiva, ao dar uma prova, ao conversar com um aluno, ao pedir um trabalho a ser feito em casa, aos poucos, mesmo sem ter que elaborar um

mecanismo, o professor vai construindo uma grade de legibilidade – um conjunto de pequenas coisas que lhe indicam quem são seus alunos, cada um deles, o conjunto da classe. Depois de um tempo, vai, aos poucos construindo uma imagem a partir dos elementos que colhe a cada dia junto aos alunos. Assim, por exemplo, ao ler um trabalho de um aluno específico no qual encontra uma pergunta que lhe parece bem redigida, com potencial para gerar algum debate, ou algum conhecimento, nota que aquele aluno tem algo diferente. Em uma aula, a seguir, aquele aluno lhe apresenta uma pergunta sobre o que ele está tratando com a classe. Em outra oportunidade, ao propor para a classe quem gostaria de participar da elaboração de um trabalho de organização de uma festa na escola, e, novamente o aluno se dispõe a ajudar. Aos poucos, uma imagem de quem é aquele aluno vai sendo encaixada num modelo que o professor tem de bom aluno. Quando você lhe pergunta: quem você acha que é o bom aluno? Ele já tem em mente, quem, quando e porquê.

Os que caracterizam o aluno como esforçado, em algum momento de sua fala relacionaram isso a superar dificuldades ou ao termo “levar a sério”. Nota-se que a ideia de bom aluno é baseada no seu esforço. O mérito não é só destacado pelos professores, mas também valorizado. Pela fala dos docentes o esforço e a participação sustentam a ideia de bom aluno que pressupõem.

O termo mérito faz menção a alguém ser digno de algo, merecedor de honras e recompensas. O merecimento seria para aqueles que apresentam qualidades morais e intelectuais reconhecidas pelos demais. A noção de mérito possui estreita relação com o desenvolvimento de habilidades, competências e estratégias que equilibram uma lógica de pensamento dominante (VIEIRA et al., 2013). A sociologia da educação encontra-se diante do embate entre mérito e excelência pessoal, uma vez que muitos consideram que as oportunidades educacionais já foram disponibilizadas e que por isso, cabe a cada um traçar seu caminho (SETTON; MARTUCCELLI, 2015). O mérito, segundo as autoras possui raízes antigas, mas de 1960 em diante é quando assume importante posição no cenário escolar, conforme se desenvolve a ideia de igualdade de oportunidades (SETTON; MARTUCCELLI, 2015). Para as autoras a trajetória escolar se transforma em competição social, onde os diferentes resultados são convertidos em conceitos de justiça e por sua vez, legitimam desigualdades. Já a meritocracia, segundo Vieira et al. (2013) surge como um modelo político, social e econômico onde privilégios são conquistados pelo mérito e assim, o poder é exercido por poucos e estes considerados mais competentes.

No Brasil, a discussão sobre mérito e meritocracia é atravessada pela desigualdade social. A legislação educacional brasileira faz reconhecimento da desigualdade mesmo diante da universalização ao acesso. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) documento oficial que reconhece as diferenças no acesso, permanência, de aprendizado e entre grupos de raça, sexo e condição socioeconômica (MEC, 2017). Na Constituição Federal de 1988, ficou declarado que um dos princípios para ministração do ensino é a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). A LDB Lei Nº 9394/96 reafirma o mesmo princípio (BRASIL, 1996). Considerando esse quadro disforme do contexto brasileiro, o texto da lei trata de igualdade de oportunidades e não só acesso.

Valle (2015) ainda destaca o quanto o nosso sistema de ensino é segregado em sua estrutura, resultado de uma complexa relação de administração e financiamento, produto de uma divisão desigual de oportunidades que atinge desde a educação infantil até a Universidade. Sendo assim, só a ampliação das vagas não soluciona o problema da igualdade de oportunidades dentro de um sistema “fragmentado, hierarquizado e profundamente desigual” (VALLE, 2015, p. 128).

Nossas crianças e jovens sofrem as consequências de sua origem social e econômica, do nível de formação dos seus pais, do local de nascimento (rural/urbano, centro/periferia, grandes cidades/pequenas cidades, regiões litorâneas/interior do país...), do tipo de escola que frequentam, do tipo de curso, do turno, por ser presencial ou à distância, do fato de figurar como estudante, estudante-trabalhador ou trabalhador-estudante. A ampliação da oferta, nesse quadro de segregação social, tem reafirmado o mérito escolar – financiado essencialmente pela família –, aclamando o sucesso pessoal e legitimando uma espécie de superioridade intelectual dos bem-nascidos. (VALLE, 2015, p. 128).

Ainda que com acesso à escola, o aluno seja ele de que idade for, não está imune ou será apresentado de forma branda aos desafios que um sistema desigual estabelece. Para a autora, a contribuição de Bourdieu com uma sociologia reflexiva pode ser notada pela desmistificação de que a escola e o ensino se tornaram democráticos, discurso que herdamos do século precedente e a seleção meritocrática, com base em diversos programas e medidas paliativas que encobrem a meritocracia escolar e favorece aqueles com condições financeiras de se beneficiar dela – e assim, encarar um sistema que afirma igualdade, mas que na prática seleciona e elimina provido de diferentes mecanismos (VALLE, 2015). Mesmo diante da contribuição de diferentes campos sinalizando o papel da escola no reforço e na justificação da desigualdade social, ainda assim a relação da educação com justiça social permanece até hoje no mundo contemporâneo, e que desenha a meritocracia escolar (VALLE, 2013). E a autora destaca que concepções são

delimitadas objetivando trabalhar nessa articulação e princípios como igualdade e mérito pavimentam as políticas de democratização da educação.

Com a primeira LDB de 1961, é possível notar a orientação do princípio meritocrático, em um momento na história do país em meados de 1950, onde em meio a um projeto desenvolvimentista à escola, o processo de escolarização possuía importante função de modernização da sociedade via processo de industrialização (VALLE, 2015). O texto da lei atribui a responsabilidade ao Estado e à família, e com isso pode se notar que a meritocracia escolar se subsidia por essa parceria, porém, a distribuição das oportunidades no Brasil continua sendo desigual (VALLE, 2015). Se atribui a família a também responsabilização pela escolaridade, em um contexto cravado por uma exorbitante desigualdade social, contribuindo assim para desigual distribuição de oportunidades. Durante as mudanças durante o período do regime militar, os princípios meritocráticos presentes nas reformas educacionais, também são notórios, com a ampliação da obrigatoriedade e as mudanças na estrutura do 1º e 2º grau (VALLE, 2015). Para Valle (2015) o financiamento continua sendo de maior parte por conta das famílias e estas devido a tal investimento, esperam maior retorno, o que pode ser facilmente notado ao pleitearem vagas em Universidades públicas após todo investimento na educação básica.

Nos anos 1960 Bourdieu teve importante papel ao desenvolver uma crítica com base empírica sobre a desigualdade escolar, confrontando a crença de que por meio da escola pública e gratuita o problema das oportunidades via ampliação do acesso estaria resolvido (BOURDIEU; PASSERON, 2014). A ideia apresentada na obra mencionada, foi reafirmada por NOGUEIRA e NOGUEIRA (2002). Dessa forma, Bourdieu também contribuiu para o enfraquecimento da argumentação de que dentro da escola os alunos competiam de forma igualitária e aqueles que se destacassem, por questão de mérito poderiam avançar em sua escolarização e mais tarde ocupar lugares importantes na hierarquia social, e assim, a escola seria uma instituição neutra e que selecionaria os alunos embasada em parâmetros pragmáticos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Nesse contexto a colaboração de Bourdieu ganhou força. Segundo Nogueira e Nogueira “Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais” (2002, p. 17).

Ao discorrer sobre meritocracia no sistema de ensino brasileiro amparada pelas contribuições de Pierre Bourdieu, Valle (2015) pontua a transformação de outros capitais, como o cultural e o social em capital escolar, principalmente ao que tange o ingresso a níveis mais

elevados de escolarização. Para a autora, a meritocracia no Brasil é financiada pelas famílias, dado que no Brasil o que prevalece é a desigualdade na distribuição de oportunidades. Portanto, não se pode esperar que ao mesmo tempo que essas famílias invistam tanto em altas mensalidades, bem como em atividades extracurriculares, que as mesmas pensem sobre os princípios meritocráticos os quais elas movimentam (VALLE, 2015). Com isso, a noção de capital escolar pode ser explorada em discussões sobre as ambiguidades da educação brasileira (VALLE, 2015). Ao acrescentar as contribuições teóricas de Bourdieu a discussão sobre mérito, faz-se necessário incluir as questões de herança cultural, para se pensar o processo de escolarização.

O mérito e o esforço salientado pelos professores como característica principal do bom aluno, no contexto brasileiro onde predomina a desigualdade de oportunidades, faz com que seja um assunto ainda mais complexo. Ainda que complexo, faz parte da concepção de bom aluno deste grupo de professores.

Arelada a questões sobre o desempenho dos alunos, uma das perguntas direcionadas aos professores fazia menção à ideia de dom, aptidão ou talento natural para os estudos como justificativa ao desempenho satisfatório. A questão carregava o desejo de perceber se seria possível destacar indícios desta teoria. Os docentes foram indagados se atribuíam à ideia de dom ou talento natural aos alunos que possuíam desempenho escolar satisfatório. As respostas que seguem são trechos retirados das entrevistas.

Professor (a) 1: sim, mas não só eu acho que... o bom desempenho está vinculado em parte com isso, mas estímulo, motivação [...]

Professor (a) 2: Acho que alguns...alguns a gente percebe que tem aquela facilidade...né...de se concentrar...algo...agora outros não...a gente vê que é no dia-a-dia é treino vamos dizer assim. Geralmente tem né (apoio da família) porque aí você vê por exemplo...leitura...ai...desde pequeno...tem gibi em casa...tem livro...ou tem irmão mais velho...que estuda...que tem livro em casa.

Professor (a) 3: Tem aqueles que tem talento...mas eu acho que quando os pais dão importância...mesmo que ele não tenha talento ele vai se esforçar para fazer ...pelo menos...pra ter uma nota né?

Professor (a) 4: a minha disciplina como é filosofia e ela é muito abstrata principalmente no primeiro ano eu percebo que muitos alunos tem dificuldade né...então é claro que alunos que já tem grande facilidade de abstração com 14...15 anos tem muita mais facilidade em aprender a minha disciplina...mas como eu falei eu acho que tudo isso é muito relativo né...porque eu acho que cada pessoa tem o seu dom né... muito difícil a gente falar né...se a gente

souber qual que é o dom daquela pessoa talvez a gente vá descobrir que ele também é um bom aluno dentro do limite dele...ou dentro dos talentos e dos dons dele...

Professor (a) 6: Que as pessoas falam, aí professor, aquele tem o dom, aquele menino tem um dom para o desenho, toda sala de aula existe, toda sala de aula desde os nove anos que eu dou aula, eu juro, em todas as salas de aula, você encontra um no mínimo exímio desenhista, um cara exímio que desenha muito bem, porque ele teve incentivo da primeira série até a série que ele está.

Professor (a) 7: não o bom desempenho... eu acho assim, existem alunos que tem uma tendência natural, não sei ou a família, que eles tem essa coisa de responsabilidade mesmo [...]

Uma professora não respondeu essa pergunta, apenas disse que não sabia o que responder. Os demais atrelaram o dom a outros aspectos que somados a ele, potencializariam o desempenho escolar satisfatório dos estudantes. Um dos professores, por trabalhar com o ensino de arte não atribuiu o desempenho ao dom e sim ao incentivo constante desde os anos iniciais.

O dom aqui nesse contexto foi agregado à motivação, estímulo e principalmente incentivo da família. Sobretudo por conta deste último aspecto destacado, que tais pontuações encontram-se nessa sequência do texto.

Bourdieu caracteriza os sujeitos mediante a herança social que estes trazem na bagagem e reconhece que a herança pode ter elementos que contribuam para o sucesso escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). No destino escolar, em sua perspectiva, o que provoca maior impacto é o capital cultural em sua forma incorporada via herança familiar. Isso se dá uma vez que em sua sociologia da educação, o autor atribui menos peso ao fator econômico e maior ao fator cultural, quando se trata de desigualdade escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

Bourdieu destacou o papel da dimensão tanto simbólica como cultural na reprodução social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). As divisões sociais seriam, segundo Bourdieu, reforçadas pelas hierarquias culturais, conforme classificam devido ao tipo e quantidade de bem cultural de cada um, aqueles mais prestigiados e valorizados distinguem quem os tem dos demais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). A esse poder consequência da posse e consumo dos bens culturais socialmente importantes, Bourdieu o denominou de capital cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). Esse capital foi primeiramente utilizado como hipótese para analisar as diferenças de desempenho escolar de estudantes de diferentes classes sociais

(BOURDIEU, 1998). O capital cultural pode achar-se em três diferentes estados, incorporado, objetivado e institucionalizado (BOURDIEU, 1998).

Para Bourdieu o capital cultural pode favorecer o aluno na escola de formas diferentes. Uma delas, ocorre quando o capital cultural favorece o desempenho escolar do aluno a aprender códigos, linguagens, referências culturais e valores que a escola possui e, para a criança proveniente de uma ambiente onde esse capital cultural circula, a educação escolar funcionaria como uma extensão a educação familiar, mas aquelas oriundas das camadas populares acabam por vivenciar de forma diferente o ambiente escolar, já que seria algo estranho à sua realidade (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). Outra forma de privilégio via aquisição desse capital ocorreria devido a melhores resultados nas avaliações formais, já que para o autor a avaliação vai além de aspectos pedagógicos e podem se transformar inclusive em julgamentos morais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). Para Bourdieu, a educação dos alunos das classes mais abastadas seria uma continuação do que já se tem em casa devido seu maior capital cultural, enquanto que para aqueles provenientes de contextos opostos a escola seria um ambiente de desvalorização (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Os fatores e dificuldades econômicas não são suficientes para explicar o que o autor chamou de “mortalidade escolar” e o quanto isso difere entre as classes sociais (BOURDIEU, 2015). Isso se deve ao fato da escola desfavorecer aqueles que já são desfavorecidos, fazendo portanto, que haja mais obstáculos a serem superados, estes no âmbito cultural, relacionados a dons e habilidades concernentes com a origem social onde os que escapam da eliminação são os que conseguiram melhor se adaptar ou os que são provenientes de famílias que já possuíam capital esperado (BOURDIEU, 2015). Para compreensão do dom é necessário um afastamento tanto da filosofia da consciência, como do economicismo que tem seu foco no interesse econômico (BOURDIEU, 1996). O dom, segundo Bourdieu, funciona no meio social como uma economia de bens simbólicos apoiada em uma estrutura incorporada e disposições que tornam possíveis seu funcionamento (BOURDIEU, 1996). Se utilizando da generosidade como exemplo, o autor pontua que a esta enquanto dom, só é possível para aqueles que em determinado meio onde ela é valorizada e recompensada, lhe foi incorporada (BOURDIEU, 1996). O bem simbólico é produzido no campo e é no campo que esse bem simbólico é classificado e consumido dentro de uma hierarquia. O valor dos bens simbólicos no campo está atrelado à valorização e destaque que o mesmo oferece. “As hierarquias entre bens simbólicos seriam, portanto, uma base importante para a hierarquização dos indivíduos e grupos sociais”

(NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 36). Ocupam posições de destaque os que adquirem esses bens simbólicos sendo o dom um deles.

Os capitais operam como instrumentos de acumulação, quanto mais se tem, mais se investe e maiores as chances de um retorno favorável (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). O sucesso escolar, na perspectiva de Bourdieu, está diretamente relacionado ao capital cultural que o estudante possui, uma vez que a escola exige de forma direta e indireta, ações, comportamentos e conhecimentos provenientes de uma cultura dominante (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

Além de permitir à elite se justificar pelo o que é, a “ideologia do dom”, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais estreitamente ligado ao seu destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza) – a sua natureza individual e à sua falta de dons. (BOURDIEU, 1998, p. 59).

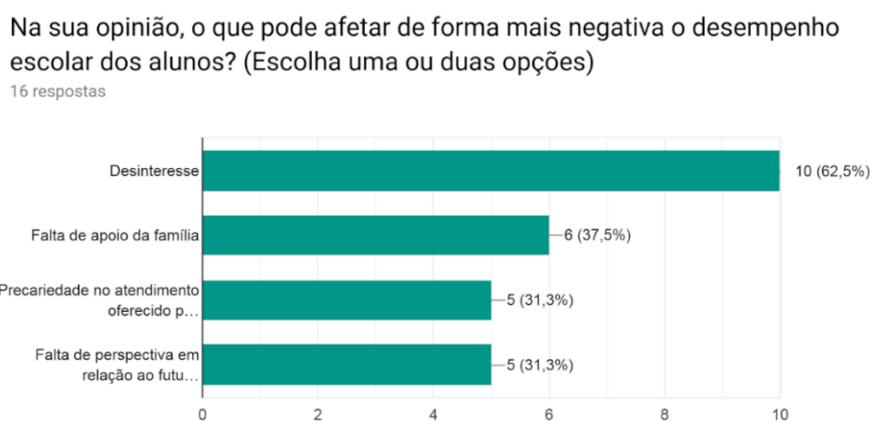
A escola opera não como uma instituição libertadora, mas sim colaborando para a conservação social, uma vez que legitima as desigualdades ratificando a herança cultural e o dom social travestido de dom natural (BOURDIEU, 1998). “[...] as diferenças de poder passam a ser percebidas apenas como diferenças de conhecimento, de inteligência, de competência, de estilo, ou, simplesmente, de cultura” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 41). Bourdieu atrela o “dom” à herança cultural e não a algo inato. A herança cultural, para Bourdieu, é encarregada da diferença entre as crianças logo no início da escolarização e de seus índices de aprovação (BOURDIEU, 1998). “Elas herdam também saberes, gostos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom” (BOURDIEU, 1998, p. 45). Ao falar da escola e sua contribuição para o que chamou de conservação da ordem social, Bourdieu traz em questão a desigualdade cultural entre os alunos e não apenas a social. Para o autor, a escola opera de forma triunfante a favor da conservação quando ignora essas diferenças e trata a todos como iguais (BOURDIEU, 1998).

Pelas contribuições de Bourdieu é possível desmistificar a escola enquanto instituição libertadora e o dom como algo natural aos indivíduos. Ao falar do dom, se fala sobre privilégio que é produto de uma sociedade desigual. Desigual no aspecto econômico, na organização em classes e frações de classes, nas oportunidades de acesso e na herança cultural legitimada pela escola. O que a ideologia do dom propaga como natural, Bourdieu relaciona diretamente a

herança cultural e ao capital cultural. Os alunos aqui neste cenário são duplamente afetados em um sistema de ensino profundamente desigual. Sendo o capital e as oportunidades distribuídas de forma desigual, a herança cultural acumulada pela família e herdada pelos alunos também é disforme. A família na obra de Bourdieu, funciona na função de reprodução das relações sociais de duas formas, uma delas é via herança cultural e a outra sob o disfarce do dom que naturaliza a herança cultural recebida (SINGLY, 2017).

A família é citada por dois professores ao caracterizarem o bom aluno, por outros quando questionados acerca do dom e mediante respostas do questionário online, os professores consideraram, depois do desinteresse, a falta de apoio da família como fator negativo de interferência no desempenho escolar.

Gráfico 10 – Elementos negativos para o desempenho escolar



Fonte: Questionário online (2019)

Um ponto de conexão entre os pressupostos que baseiam a ideia de bom e mau aluno é o papel da família, seja a cargo de exemplificar o aluno considerado bom ou para tecer críticas de sua omissão na vida escolar dos filhos, quando o assunto é o mau aluno. Tanto para uma situação, como para a outra, a família é citada e também caracterizada conforme as informações que os professores possuem a seu respeito. Adiante, na categoria que trata da percepção de mau aluno, a família e sua relação com a escola é destaque.

4.2 O mau aluno

No questionário online, essas foram as respostas dos professores sobre as características principais do mau aluno.

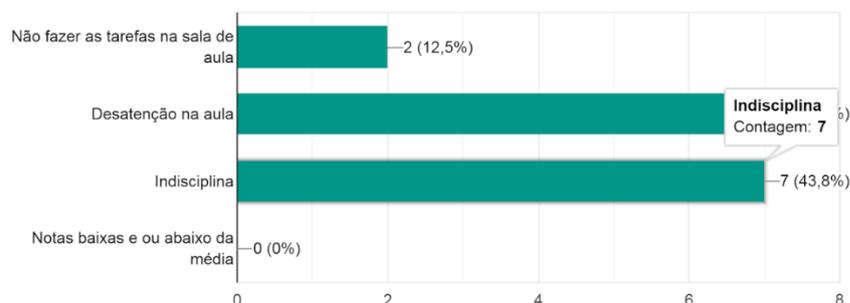
Quadro 5 – Características do mau aluno

Fale sobre o que você considera ser característica principal de um mau aluno:
Falta de respeito com o conteúdo e com o professor.
Desinteresse associado a indisciplina.
Na minha opinião a principal característica de um mau aluno e não realizar as tarefas propostas, por falta de interesse causando a maior indisciplina na sala de aula.
Desrespeito.
Pelo mesmo motivo da anterior, a total desatenção na aula por parte dos alunos frustra o professor em muitos momentos.
A indisciplina leva à desatenção, portanto essas características estão muito ligadas, ficar atento às aulas é muito importante para a formação acadêmica do estudante.
Não saber conviver. Apesar da tentativa de separar o pedagógico do disciplinar.
Não se interessar, nem participar.
Idem anterior.
Falta de interesse e falta de atenção.
Acho que julgar um aluno como mal aluno é relativo a diversos fatores e é difícil de enquadrar em uma definição, o que leva ao mal comportamento ou indisciplina advém de inúmeros aspectos e não acho que indisciplina faça de alguém mal aluno, cada um tem uma forma de interagir e de se comportar. Apenas marquei uma alternativa porque era obrigatório, mas ela não reflete minha opinião.
Indisciplinado /desinteressado.
Aquele que não faz nenhuma atividade e não interage com os outros alunos.
Apatia.
Desinteresse e falta de comprometimento.
O aluno que vai obrigado na escola e não faz tarefa me preocupa, mas aquele que, além de não fazerem, não deixam os colegas fazerem, são os que me deixam mais decepcionada.

Quadro 11 – Principal característica do mau aluno

Na sua opinião, qual a principal característica de um mau aluno?

16 respostas



Fonte: Questionário online (2019)

Assim como sobre as considerações a respeito do bom aluno, os professores durante a entrevista fizeram a descrição das características do mau aluno segundo suas concepções.

Professor (a) 1: o mau aluno... É aquele aluno que é totalmente desinteressado, tem momentos que você dá aula, agora nesses últimos tempos... Tem aluno que não virava nem te olhava, não escutava nada, eu procurava trazer o conteúdo de uma maneira diferente. Até a gente se sente desmotivado também, quando você... quando você tem uma turma... você tem 40 alunos numa lista e você dá aula para 5... sabe é complicado... que não tem interesse nenhum. Tem situações que às vezes você tá falando para pouquíssimos. O mau aluno para mim, o pior defeito que tem é o desinteresse, é nem querer te ouvir...

Professor (a) 2: na minha visão é aquele que não quer nada...aquele que vem pra escola e não tem nenhum objetivo...aquele que...não estuda...às vezes dorme...na sala de aula...não faz atividade atrapalha o outro. Indisciplina, sim...indisciplina. Você tem que conquistar eles...então alguns você percebe que é pela dificuldade alguns não...então eu tenho alunos que fi...que eu considero maus alunos mas eles têm...habilidade de aprender.

Professor (a) 3: Que o mau aluno é aquele que vem...vem já sem material...vem sem nada... só vem com umas...com uns brinquedos...coisas assim nesse sentido...né? é...coisas que não são da aula...além de ele não prestar atenção... não querer...não faz nada né?...tem alunos que não fazem nenhuma atividade e ele ainda fica perturbando os outros que tentam fazer ou prestar atenção...ficam levantando...fica mexendo...fica tirando sarro...né

Professor (a) 4: Pra mim isso fica ainda mais difícil dentro do contexto que a gente vem de famílias hum...de que vivem na violência...de que vivem na...na

questão da pobreza né...então eu acho que isso fica ainda mais difícil...porque na minha experiência alguns alunos que eu considerava...que num tinha...aqueles que tinham um comportamento mais agressivo né...mais impositor...a gente começa a conversar e vê que eles vem de uma realidade muito adversa...então pra mim eu fico com mais dificuldade ainda de falar do mau aluno porque geralmente aqui na nossa escola o aluno que é considerado mau aluno principalmente por causa da questão da indisciplina vem de lares muito desfeitos né...vem de uma realidade onde muitas vezes tem violência e drogas dentro de casa... mas dentro do senso comum geralmente o mau aluno é aquele que é um aluno um pouco mais agressivo, mas como eu falei que eu gosto muito de interação e gosto um pouco mais de dinâmica em sala de aula na verdade meu maior problema é quando os alunos são agressivos fisicamente assim...né...de levantar pra agressão física...não necessariamente para comigo...mas para com os outros...isso é o que me deixa assim mais receosa...então pra mim o que chega mais perto do mau aluno dentro da minha realidade hoje é agressão física.

Professor (a) 5: o mau aluno...olha...pra mim o mau aluno...no momento como a sala é muito lotada é aquele que...realmente está na sala para executar várias coisas que não...que não tem nada assim...nada a ver tipo...eh...tacar fogo no papel...jogar caderno pro alto...é realmente...tá mais interligado com a indisciplina por causa que...a questão da quantidade de alunos mesmo né...e se você já coloca as pessoas lá que não...eh...os alunos que ficam executando esse tipo de coisa que não é pra acontecer...você não consegue nem dar atenção pras pessoas que...que realmente estão...

Professor (a) 6: Mau aluno é aquele que foi ensinado a combater a educação, como se a educação fosse algo, como que o professor e a educação fossem o inimigo dele, não fosse um... uma coisa boa pra ele, como se o professor não quisesse ajudar. Então ele está na classe, mas independentemente do que você faça, vira de ponta cabeça, você pode dançar, cantar, ir até ele, puxar algo que ele adora, gosta, trazer, jogar pra todo mundo, não adianta, ele não quer, não vai, não faz.

Professor (a) 7: mau aluno é aquele que vem toda hora com celular em sala de aula, ele é mal educado com os aluno, com os professores, com a direção da escola. Ele não tem limites, ele as vezes tá envolvido com drogas, ele tá envolvido... não tem estrutura familiar, não tem pai as vezes não tem mãe, as vezes é criado por vó, criado pela vizinha, criado pela tia, ou as vezes tem pai e a mãe tá presa ou o inverso, tem a mãe e pai ta preso, então as vezes assim, não é que a culpa é só do aluno, as vezes ele não tem ali uma cobrança dentro de casa. Então se eles não respeitam o pai ou a mãe, eles vão respeitar os professores aqui na escola? Então existe sempre isso. Então pra ele não interessa, ele não vê aquele negócio, por exemplo, história, geografia, português, inglês, matemática, ele não vê aquilo como oportunidade dele estudar as vezes avançar, as vezes quem sabe pra uma universidade ou mesmo um curso técnico, eles não tem uma visão muito é... assim ampla do que o estudo pode oferecer pra eles.

Já no conceito dos professores sobre o mau aluno, o inverso da participação, o desinteresse é considerado pela maioria como uma característica principal. O aluno que “não quer saber de nada”, que não participa, não faz atividades e etc. A indisciplina, outro ponto reafirmado por mais de um docente também está entre as características principais. O contexto em que o aluno vive também é ressaltado por alguns professores como forma de pensar o aluno. Nesse momento, as inflexões sobre família também aparecem como justificativa para o comportamento do mau aluno. Se no caso do bom aluno o esforço e a participação são estimados, ao apontar para o mau aluno, os professores reprovam o oposto. Queixas a respeito da falta de participação, desinteresse, indisciplina e, as citações das contribuições familiares são mais recorrentes do que em relação a ideia de bom aluno.

Os desafios do Ensino médio no Brasil são muitos e sua estrutura enfrenta problemas há tempos. É importante aqui rememorar o panorama desta etapa da educação básica, alguns de seus principais desafios e tê-los como pano de fundo sobre o contexto a que esses alunos e professores são submetidos todos os dias. Foi principalmente para este momento que a discussão acerca do Ensino médio foi desenvolvida no início deste texto.

Propondo uma análise sobre possíveis causas do desinteresse dos alunos, Frankiv e Domingues (2016) consideraram alguns elementos que podem corroborar com esse problema, como o currículo fragmentado, a relação do aluno com o professor e os conteúdos apresentados de forma distante da realidade dos alunos. As autoras alegam que o desinteresse é resultante tanto pelos alunos não se identificarem com o processo pedagógico da escola e nem a mesma estar ajustada aos anseios deles (FRANKIV; DOMINGUES, 2016).

Caldas e Hubner (2001) analisaram que conforme os alunos avançam em sua escolarização, havia uma perda de interesse deles pela escola, o que chamaram de desencantamento. O desinteresse pode, como nesse caso, ser percebido de forma geral, mas também em disciplinas específicas como Educação física (ALMEIDA; CAUDURO, 2007) e em matemática (PREDIGER; BERWANGER; MORS, 2009).

Com respaldo nas contribuições de Bourdieu, é preciso tratar o interesse para falar de desinteresse e vice e versa. O interesse precisa ser questionado, a razão das ações do agente no campo, uma vez que este não realiza ações aleatórias, mas que também não necessariamente racionalizam todas elas (BOURDIEU, 1996).

O conceito de *illusio* ou interesse pode ser empregado na análise dessa temática. Expressões oriundas do campo esportivo para exemplificar a questão foram frequentemente usadas por Bourdieu. A *Illusio* pode ser entendida como estar no jogo, acreditar que ele vale a pena ser jogado (BOURDIEU, 1996). O jogo que é considerado a ser jogado, é o que já foi antes incorporado e recebeu importância, pois foram impostos pelo sentido do jogo (BOURDIEU, 1996). O *habitus* é responsável por atribuir esse sentido. O interesse foi antes incorporado pelo agente por meio do *habitus* do campo. A relação de *illusio* acontece em todos os campos, é condição e também produto do funcionamento de seu funcionamento (BOURDIEU, 1996). Ainda segundo Bourdieu (1996) o agente ao incorporar o senso do jogo, não necessariamente pensa sobre suas ações antes de realizá-las, via *habitus* elas foram internalizadas. Portanto, não se espera reações estratégicas para todas as ações dentre destes jogos (ROSSINI, 2017). Uma vez incorporado o sentido do jogo com suas regras e funcionamento, o agente pode proceder de forma desinteressada para alcançar seus objetivos e de forma desinteressada, elucidar seus interesses (BOURDIEU, 1996). Sempre será um interesse, mesmo que transmitido como desinteresse. Para Bourdieu, o desinteresse é interpretado como uma forma do interesse (ROSSINI, 2017). Os campos têm a sua dinâmica e “cada campo, ao produzir, produz uma forma de interesse que, do ponto de vista de um outro campo, pode parecer desinteresse “ou absurdo, falta de realismo, loucura etc.” (BOURDIEU, 1996, p. 149).

Quando observado via os conceitos trazidos por Pierre Bourdieu, o desinteresse sempre terá algo a encobrir e, não é de fato isento de algum tipo de interesse. O desinteresse sempre será interessado, seja inconscientemente ou não. Os alunos, segundo os recortes das entrevistas, são interpretados pelos professores como desinteressados, mas pode ser que para eles não seja assim, talvez seja uma forma interessada de demonstrar que eles não encontram razões para estarem ali. Seria esse um modo de jogarem o jogo com os recursos que dispõem.

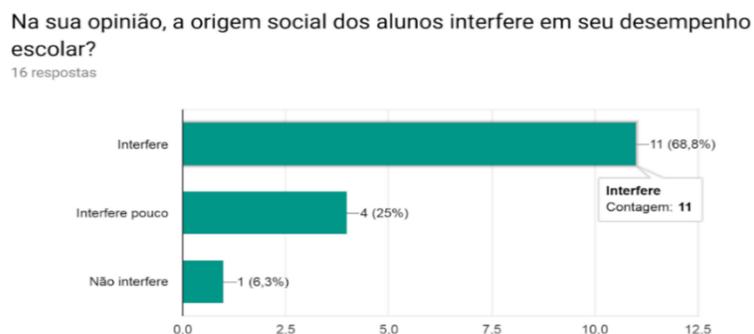
Com relação à indisciplina dos alunos os professores a relacionaram não à violência física, mas a situações onde os alunos fazem brincadeiras, não prestam atenção na sala, conversam com outros colegas, uso do celular e etc. Uma professora comentou sobre comportamentos de violência física, mas mesmo que seja chamada de indisciplina existem diferenças. Silva (2010) aponta para a necessidade de esclarecer as diferenças entre indisciplina e violência para evitar generalizações. O conceito de indisciplina está relacionado ao de disciplina, que seriam as regras com objetivo de regular e controlar as ações dos estudantes, assim, a indisciplina é o descumprimento dessas regras causando tumultos em muitos casos

(SILVA, 2010). As regras violadas pelos alunos são pelos professores consideradas importantes para o desenvolvimento da aula (SILVA, 2010). Já a violência no contexto escolar, está atrelada à agressão física, moral ou psicológica (SILVA, 2010). Neste quadro os dados direcionam que a queixa dos professores é ao primeiro ponto, a indisciplina. Os casos de indisciplina na sala de aula e as situações que dela resultam contribuem para que os professores não consigam realizar seu trabalho da maneira como gostariam e se frustram (SILVA, 2010). Em uma pesquisa realizada pela OCDE em 2013, argumentou-se que os professores no Brasil perdem cerca de 20% do tempo de suas aulas colocando os alunos em ordem para conseguir dar a sua aula, enquanto a média dos demais países participantes foi de 13%. Um cenário desafiador para os professores.

Ao que compete a ideia de mau aluno e os pressupostos que a sustentam, outra pergunta foi acrescentada ao longo do roteiro da entrevista com a intenção de saber se os professores dispunham de informações adicionais sobre esses estudantes. Aqui nesse caso foi feita a junção das respostas de duas perguntas que mostraram como os comentários são direcionados a família e as condições a que os alunos vivem. Os comentários sobre família não ficaram apenas nas respostas sobre aspectos do bom e do mau aluno.

A primeira pergunta era se os professores sabiam de algo sobre a vida além da escola dos que consideravam serem maus alunos. Já a segunda foi sobre a origem social do estudante, de que forma ela pode afetar seu processo de escolarização. Antes, no questionário, uma das perguntas foi sobre origem social e seu impacto, conforme se observa no gráfico 12.

Gráfico 12 – Interferência da origem social dos alunos em seu desempenho escolar



Fonte: Questionário online (2019)

As respostas das entrevistas alocadas abaixo, correspondem primeiro a pergunta sobre o conhecimento ou não de aspectos da vida dos alunos para além da escola. Já em seguida, segue a resposta do mesmo professor, mas agora sobre a interferência da origem social dos estudantes no processo de escolarização. Alocamos as respostas de forma a elucidar aspectos que envolvem a questão sobre o mau aluno.

Professor (a) 1: Através da primeira semana de observação ou mesmo atividade para nota, você traça uma diagnóstica e o comportamento desse aluno na sala. Alguns casos eu cheguei até falar com a coordenadora “esse aqui aconteceu isso, isso, isso, né... não conheço as turmas o que que você me fala?” alguns tinham realmente laudo outros problema com droga né e a maioria realmente é porque não queriam [...] era eu acho que é falta de vergonha na cara mesmo, sabe? falta de vergonha na cara mesmo, a maioria. Tem alguns que você percebe... você fala a situação econômica? não justifica, não justifica situação, esse negócio de tentar sempre descobrir uma colocar uma desculpa porque não tá aprendendo não justifica. Pais e mães, alguns que eu pedi para chamar pai é... não conseguiram nem localizar os pais, ligava, ligava, dois casos, falaram que a mãe não atende o telefone quando vê que é da escola, entendeu? Então... esses alunos que trabalham que tem emprego, que são esforçados a gente tem casos, aluno muito pobre, um caso de uma menina aqui que a gente viu também teve um problema na família tá, mas sei lá, você tem que aprender a superar o mundo lá fora não vai querer saber, eu falo isso para eles.

Professor (a) 2: alguns a gente sabe né?... que a vida...assim...a clientela que eu tenho hoje tem uma vida complicada fora da escola. Então por exemplo...às vezes a família não é estruturada...então né? a gente fica sabendo umas coisas assim sabe? Aluno... sei lá...tem tem...um aluno...aí é fundamental...que foi abandonado no lixo...então te...são histórias muito tristes assim...que você acha que só vê em novela. Eh... que... não tem nenhum parâmetro (refere-se ao que chamou de família desestruturada)...assim de...de orientação. Não é questão de pai e mãe...às vezes tem vó tem tio né...a gente vê que muitos deles são quase assim abandonados...né...ficam na rua até tarde...ninguém se importa...né...aí o pai e a mãe às vezes é alcoólatra...às vezes é usuário de drogas também...então é uma história assim...eu sei que... eles não tem assim... uma orientação...não existe uma rotina...aí você vai cobrar rotina de estudo...sendo que às vezes eles não tem nem mesa em casa direito

Professor (a) 3: Ah... quando...tem alguns que vem contam né?... mas a gente vê que as vezes a gente chama o pai é...é...melhor nem chamar...porque as vezes o aluno é até bom...pelo que...as vezes os pais nem consideram nem aparecem nem nada...então você que não tem preocupação mesmo com a educação...pelo menos no sentido escolar não [...] tem alguns que os pais até se esforçam...vem...tentam...conversam...falam que tentam...de tudo também e não conseguem

Professor (a) 4: diversos alunos...principalmente as meninas...se sentem muito à vontade pra me contar questões da sua vida pessoal e muitas delas envolvem questões de abuso sexual...então realmente....principalmente as más alunas... [...] alguns alunos principalmente quando chegam no primeiro ano que demonstram um comportamento muito arredoio ou muito agressivo...eu já costume perguntar aqui na escola se alguém já sabe da história familiar deles como é que é...pra mim é muito importante...como eu falei...eu sou professora por vocação...eu acredito que o exemplo e o afeto é melhor forma de educação pra mim não adianta nada meu aluno conhecer meu conteúdo e não se tornar uma pessoa melhor né.

Professor (a) 5: É complicado assim... muito complicado...aqui ainda a gente tem a mediação...né...que é uma pessoa que...que lida com... com as questões fora da escola... é um pouquinho mais fácil quando você tem dúvida mas a maioria das escolas que não tem essa mediação e eu que s....por exemplo tem escola que eu vou só pra dar quatro aulas e vou embora...eh...a gente acaba perdendo bastante contato assim né...

Professor (a) 6: Sei [...]E quando eles entendem que o que eles vivenciam, que é crime, falta, miséria, é pai que espanca a mãe, pai alcoólatra, família do crime, que vende droga e ele está lá no meio, apesar do menino não fazer nada, o menino que tem o irmão que é disciplina (PCC), eh... essas coisas você vai sabendo, quando você conversa, aí você expõe o seu primeiro.

Professor (a) 7: Então os que eu tenho contato na escola, que eu já cheguei a perguntar, porque tem uns que não dá nem pra ter papo, eles são assim muito arredios e tal, geralmente... eu vou citar um exemplo de uma menina dessa sala que eu falei que eu vou entrar daqui a pouco, a mãe dela ano passado tava presa, a vó criava, então ela não tinha ali o pai parece que ela não conhecia, então geralmente o ambiente familiar acaba criando essas crianças dessa maneira e elas, se elas não tem um índole assim boa pra um estudo, uma coisa assim, elas acabam se perdendo, então pra elas ali elas não tem que respeitar ninguém [...] Então o mau geralmente é aquele que ta envolvido com droga, já foi encaminhado por esse caminho, já foi direcionado pra isso, o pai as vezes não está presente ou as vezes está, tem casos assim que a família, o aluno tem família mas ele não ... ele já tem aquela tendência pro lado ruim, ele vem aqui já achando que ele pode ofender todo mundo, ele pode xingar todo mundo. Então existe um “n” motivos pro cara se tornar um mau aluno entendeu, geralmente a coisa gira em torno do que, pelo que eu vejo aqui no bairro, por exemplo, é droga, é família desestruturada, é família que assim, a mãe não quer saber do filho, larga o filho por qualquer canto, o cara dorme não sei onde, dorme na casa de parente, dorme... então eles não tem essa coisa de família que nós estamos acostumados, de pai e mãe presente ou mesmo de pai e mãe separados mas os pais é... tem contato com os filhos e tem aluno assim no caso que as vezes o pai já morreu era bandido, foi morto pela polícia ou o pai tá preso, então quem que vai cobrar?

Respostas da pergunta sobre a interferência da origem social no processo de escolarização.

Professor (a) 1: aí eu não acredito tanto nisso... em parte a situação econômica ela influencia um pouco, mas não só. Se você tem motivação dentro de casa, se você tem estímulo ou se você não tem, mas você é curioso, você é esforçado, a gente vê tem tantos casos né que você vê que consegue superar as dificuldades e vai além, não é? Então sei lá, não uso isso como desculpa só não [...] se a pessoa tem uma... uma um poder aquisitivo melhor ela vai ter acesso a mais informações, ela vai ler mais, ela vai se motivar se a família aí também auxiliar nesse sentido que tem muitos casos que tem famílias super ricas que os filhos não viram nada, não viram nada porque não tem interesse, tem tudo fácil. Então depende muito de como você... você é lida com isso sabe? uma criança que vem de um lar desestruturado, que não tem tanta condição financeira ela vai ter muito mais dificuldades com certeza, que ela não vai ter acesso à cultura, ela não vai ter como visitar o Museu, sabe? ter um material mais adequado, ter uma internet, a gente tem em casos de alguns que não tem, é difícil hoje mas tem e, mas hoje não. A escola ajuda muito nesse sentido sabe...

Professor (a) 2: olha...bastante viu... porque aí...essa fase que eles estão tendo...ainda mais a clientela que eu tenho aqui...eu acho que ...influencia bastante...porque não chega assim...ser uma coisa assim...vamos dizer...superficial...ta na vida deles né?... então às vezes você...você fala sobre projeto de vida e eles não tem... porque eles não tem perspectiva...mas por causa daquilo que eles vivem [...] porque as vezes é pobre, mas tem uma mãe...tem um pai...tem alguém que tá orientando essa criança...esse aluno...então se ele tem essa orientação...não tem problema ele ser pobre...né...porque daí ele vai buscar...agora...quando ele é pobre...e não tem estrutura...ele chega a ter estrutura aqui na escola...e às vezes a gente não dá atenção.

Professor (a) 3: olha nós já tivemos alunos que não tinham muita condição social e que eram ótimos alunos...então ...eu acho que tem alguma influência nesse sentido... lógico que a gente sabe que alimentação...tudo isso influencia...mas a pessoa as vezes se esforça...tem a resiliência e tudo mais ou porque os pais cobram ou porque eles querem uma vida melhor talvez pros pais

Professor (a) 4: ah...eu acho que...na verdade é muito diretamente né...porquê ...claro que a gente tem...algumas pessoas se tornam pessoas né...muito educadas...e tal...tratam a gente bem mesmo vindo de famílias desestruturadas...mas eu acho que...tudo a gente aprende nessa vida...a gente se torna ser humano aprendendo a ser humano...se eu aprendi a ser ser humano em um ambiente onde as pessoas só gritam e só xingam é claro que eu só vou gritar... eu só vou xingar...se eu aprendi a ser humano...tipo...com carinho e com amor...é claro que eu vou ser um ser humano que sabe o que é carinho e o que é amor...então eu acho que essa questão social...principalmente aqui né onde as pessoas tem um acesso a droga muito fácil...onde muitas famílias não

se importam muito com os alunos...tenho alunos que já me falaram que com 12...13 anos já dormiram na rua...que não voltam pra casa, sabe? Então eu acho que...diretamente eles sentem que a família não se interessa por eles não é? Imagina se sua própria família...se sua própria mãe não se interessa por você...você vai achar o que que a sociedade espera de você né? Então eu acho que essa questão social...familiar... é diretamem...é influencia diretamente...né...porque a gente aprende a ser quem a gente é... não acho que nós já nascemos tudo o que nós somos né...inclusive essa parte do talento que você falou né...acho que muitas coisas a gente aprende nós somos motivados a sermos melhores.. existe uma família que acredita em você...você é motivado a ser melhor...você tem uma família que só grita com você que fala que merece apanhar...que vive de safanão...que motivação essa pessoa tem pra ser um ser humano melhor?

Professor (a) 5: nossa...muito...muito...a gente tem casos de aluno que vem né...por causa da merenda...é bem complicado...impacta em tudo né...não tem nem o que falar...em tudo né...desde a postura dele dentro da escola...desde as relações dele né...entre eles...eh...enfim...é bem complicado...aqui na escola ainda a gente não tem muitos casos de crianças carentes assim... mas eu já trabalhei em escolas mais afastadas que era bem complicado...de aluno pular o muro no período contrário pra tomar a merenda né... a tarde...depois pular pra voltar de novo... é bem complicado isso daí...então a criança vem com fome...não vem com o banho tomado...enfim...afeta tudo.

Professor (a) 6: e aí esses alunos não têm então uma família que venceu pra isso, então ele já não tem o incentivo familiar [...] mas dar um livrinho pra ele, fala isso vai ser bom pra você, olha que legal, num vai ter uma mãe que corrige a lição, então toda uma... uma... um contexto cultural familiar ele já não vai ter, porque o pobre, né? a gente tem assim, infelizmente, que o pobre não estuda, ele não ascende educacionalmente, poucos, né? [...] até socialmente falando ele não tem roupa direito, ele não tem comida direito, tem aluno chega com fome na escola.

Professor (a) 7: se o aluno vem de uma família totalmente bagunçada e sem base nenhuma, ele vai chegar aqui na escola, se der muita sorte dele se comportar né, porque geralmente a gente pega uns casos assim de alunos que é... aluno que a mãe ignora, então esses casos assim eles são mais... é... isso aí eu fico pensando como que ele vai sentar numa carteira, na cadeira e presta atenção no que você tá falando se ele tem inúmeros problemas fora aqui da escola, né [...]Então nós as vezes assim, não sabemos da história de todos os alunos da Escola, eu sei de alguns casos que as vezes eles comentam, um colega fala “ah professor a família dele é muito complicado e tal” isso realmente se ele tivesse uma família mais unida, mais estruturada o desempenho na escola seria melhor, não digo que seria um aluno nota 10 em tudo, mas melhoraria muito o comportamento e as notas

Entre os aspectos do que disseram saber sobre o mau aluno, comentários sobre pobreza e família foram recorrentes. Como já dito, família é um ponto de convergência entre bom e mau aluno, por isso a retomada do tema. Em alguns momentos se referiram a ela com o termo “desestruturada” indicando que essa potencializa de forma negativa a vida escolar dos alunos. A família uma vez desestruturada, segundo fala dos professores, deixa o adolescente sem um adulto como referência e que poderia assim, apoiá-lo em seus estudos. Ao usar esse termo eles se referem a família cujo núcleo não está centrado na figura do pai e da mãe e que passa para avó ou tia/tio o cuidado com o adolescente. Esse termo utilizado por eles também é atribuído a família sem referência, aquelas cujos pais não veem, aparentemente, sentido na escolaridade dos filhos. Atribuir a nomenclatura de desestruturada às famílias cujo núcleo de formação foge ao tradicional, configura-se em uma situação complexa, uma vez que até 2013 o Brasil somava mais de 5,5 milhões de certidões de nascimento sem o nome do pai. O IBGE vem mostrando nos últimos censos o aumento no número de divórcios e de guarda compartilhada dos filhos. Isso é importante para problematizar a ideia de família desestruturada que é trazida pelos professores.

Família faz menção à diversidade em sua composição e varia conforme as diferentes realidades, econômica, cultural, escolarização e etc. (ROMANELLI, 2016). Ao analisar estudos e produções dentro da temática da relação escola e família é possível perceber a inclinação constante de agentes escolares a reportarem-se às famílias oriundas das camadas populares usando o termo desestruturadas como forma de classificação (ROMANELLI, 2016). Ainda segundo o autor, outro problema é que nesses estudos a referência feita às famílias de forma generalizada, não considera suas diferentes formulações. Contudo, Romanelli (2016) ainda argumenta que a pluralidade dessas famílias das classes populares precisa ser considerada na análise.

Ao longo do tempo o tratamento à questão da família por parte da sociologia da educação foi mudando. Em meados dos anos 1950 a 60 os estudos dirigiram-se às diferenças de oportunidades, observando a família como fator para a desigualdade (NOGUEIRA, 1998). Posteriormente, tanto para o estruturalismo quanto para o individualismo, os estudos sobre família a observaram como produtora de bens ou pretensões escolares, conforme a sua classe social e, sendo assim, a família poderia designar a trajetória escolar dos seus (NOGUEIRA, 1998). Ainda segundo a autora, nos anos 80/90 o olhar da sociologia da educação mudou do macro para o micro, para as situações pedagógicas cotidianas e é nesse contexto, que dentro

desse campo de estudo se começa a analisar as trajetórias escolares e os mecanismos das famílias nesse processo.

No entanto, para se pensar sobre essa questão é necessário considerar as mudanças pelas quais tanto a família contemporânea, como a escola passaram (NOGUEIRA, 1998). Uma das transições da família foi que os pais, responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos filhos, busquem alocá-los da melhor maneira possível na sociedade, planejando assim, estratégias para que sejam mais competitivos e suas chances de êxito principalmente escolar sejam maiores (NOGUEIRA, 2005). A escola por sua vez também passou por mudanças, como políticas de ampliação do acesso e da obrigatoriedade do ensino, no currículo e métodos pedagógicos, aumento na variedade dos tipos de estabelecimentos de ensino, ambos passaram a influenciar a rotina familiar (NOGUEIRA, 2005). No século XX o movimento escolanovista passou a questionar os métodos tradicionais, o que fez com que o aluno fosse colocado no centro e ativo no processo de aprendizagem e, para Nogueira (2005, p. 573) “revestem-se, nos dias atuais, de uma forte preocupação com a coerência, entre, de um lado os processos educativos que se dão na família e, de outro, aqueles que se realizam na escola”. Isso quer dizer que a escola precisa organizar seu trabalho de forma conectada com o que os alunos trazem de casa, suas vivências (NOGUEIRA, 2005). Uma das mudanças que a escola passou, foi que se tornou comum que os professores tenham conhecimento de informações pessoais de seus alunos, acontecimentos da intimidade familiar a título de compreendê-lo (NOGUEIRA, 1998). O foco passou a ser a dinâmica do grupo familiar e como se relaciona com o meio social. Dessa forma, os direcionamentos familiares “operariam como uma mediação, entre de um lado a posição da família na estratificação social, e de outro as aspirações e condutas educativas e as relações com a escolaridade dos filhos” (NOGUEIRA, 1998, p. 95). Para a autora, esse contexto mostra a contínua aproximação entre escola e família, instituições elementares no processo de socialização.

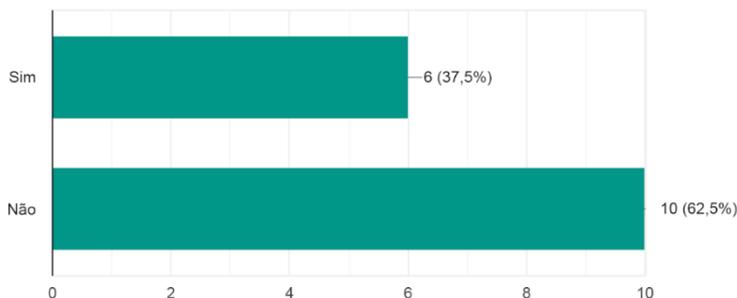
4.3 Efeitos da classificação na avaliação

A classificação, percepções dos professores sobre ela e de que forma poderia ser enunciada e percebida em sua prática, compõem um dos objetivos específicos deste trabalho. Como já dito, a prática não foi acompanhada no processo de trabalho de campo. Entretanto, pela maneira como os professores falaram a respeito do seu modo de avaliação, é possível ter indícios de como essas classificações afetam os alunos. A classificação, segundo respostas do questionário é inevitável para os professores, conforme evidencia o gráfico 13.

Gráfico 13 – Possibilidade de não classificação dos alunos

Na sua opinião, é possível não classificar os alunos?

16 respostas



Fonte: Questionário online (2019)

A pergunta a que correspondem os próximos trechos das entrevistas, foi para analisar se os professores notavam que os alunos se sentiam classificados e se, poderiam assim, ter um comportamento alinhado a essa ideia. Os professores responderam à pergunta sobre quais critérios consideram no momento de avaliar e fazer a atribuição das notas. Atrelada a essa questão alguns professores responderam se sua noção de bom e mau aluno influenciava nesse momento.

Professor (a) 1: eles mesmos fazem essa rotulação e acontece sim ah... às vezes a gente procura a orientação... é que todos sejam iguais, mas tem situações... a gente procura... Eu particularmente procuro não falar, falo “todo mundo é capaz” [...] Eles mesmos se classificam, se um aluno participa demais “ah esse daí que é o queridinho” Não, não é que ele é o queridinho, ele tem interesse, a gente procura deixar isso bem claro. **Sobre o comportamento:** Hoje é muito comum se vitimar... demais... sabe assim? “Eu não aprendo porque eu não tive...” eu ouvi muito isso aí “não tive esse conteúdo ano passado porque eu não tive professor” eu falei “então eu vou retomar porque agora você tem professor, então faça sua parte e vamos parar com essa coisa de jogar a culpa no outro” porque tudo a sociedade de maneira geral agora é moda né... se vitimar por tudo “é porque eu sou branca, porque eu não consigo isso porque eu sou negra porque eu sou azul ou porque eu sou pobre porque eu sou rico”. Então eu já deixei bem claro que todo mundo é igual e eu estou disposta a tirar dúvida de todo mundo, desde que você faça sua parte.

Professor (a) 2: Ah...se sentem...se sentem, se algum professor por exemplo, fala que uma classe é melhor do que outra... eu evito fazer comparações...mas tem... as vezes...eles ouvem algum professor falar. Eles tem essa visão sim... **Sobre o comportamento:** Ah...Alguns sim [...] Eu tenho...eu tenho alguns alunos do terceiro ano assim... que eles já acham...que são ruins né...aí você

vai conversando com eles... “mas não é bem assim...você tá numa sala considerada fraca...mas é porque você tem as suas dificuldades...então vamos trabalhar”...né?

Professor (a) 3: Eh...acho que alguns sim...porque eles falam assim “nossa...mas essa pessoa tirou isso...não tirou dez” né? ou então “ah...se ela não fez...então...ninguém ia fazer mesmo” né? umas coisas assim. Mas tem alguns alunos que às vezes surpreendem de uma hora pra outra começam fazer...vem pra frente...começam participar da aula. **Sobre o comportamento:** Então... não sei de onde que vem isso né...se é mais uma questão de chamar a atenção...se uma questão de alguns não são alfabetizados direito...né...mas... claro que cada um tem o seu jeito...então tem alguns que mesmo ele não tendo...não sendo um bom aluno assim de tirar notas boas ele se esforça e ele não atrapalha a aula...agora tem uns que não...parece que eles vem e de proposito ele vem pra atrapalha e desde pequeno...então eu não sei se...o que que levou a isso...porque ele já era assim...às vezes...porque tem alguns que eu dei aula no ensino fundamental e depois dei aula no ensino médio...alguns você percebe que melhoraram...agora tem outros que foi assim desde o...desde pequenininho.

Professor (a) 4: ai... eu acho que quando eles chegam principalmente aqui no início do ensino médio alguns se sentem mais... principalmente os que vem de outras escolas...porque eles já vem né... tentando manter um estereótipo que eles tinham nas outras escolas...quando o pessoal é daqui mesmo e a gente já conhece porque como eu falei só no ensino médio né...quando a gente já conhece um pouco mais assim... acho que talvez um pouco menos...mas falar a verdade eu nunca parei pra refletir muito nisso... mas acho que no primeiro ano...acho que talvez eles se sintam um pouco mais. **Sobre o comportamento:** ah...eu imagino que...sim né...como...eu ... como eu tento fazer uma aula diferenciada e trabalhar uma questão mais crítica né... eu tento desconstruir muito questão de estereótipos né... e muitos deles como eles estão numa fase de afirmação...tanto né...emocional...quanto da própria sexualidade...muitos passam por várias crises né.

Professor (a) 5: ainda não... eles percebem mais na questão de...de notas...eh...eles num...num tão ligados ((riso)) com nota...eles se preocupam sim... ah:::fulano é CDF tirou não sei quanto né... **Sobre o comportamento:** com certeza...sim...eu acho que sim] não todos né mas...alguns já...já vem taxados né...principalmente quando rola as transferências entre escola né...a troca de alunos entre escola né? sim...a gente consegue ver.

Professor (a) 6: Sim, por exemplo, os alunos que são classificados como ruins [...] pra ser popular, parece pelo que eu estava percebendo que existe algumas coisas... algumas coisas a cumprir, sei lá, matar uma aula, eh... brincar durante as salas de aul... as aulas, entendeu? Não ligar pra coisas que a... se dizem importantes, não ser amigo...assim, discutir com o professor, ter alguma rixa, alguma briga, alguma coisa, essas coisas fazem parte de um perfil, que os professores ou a escola, todo o sistema escolar já rotulou, e ele sabe... ele sabe, e muitos gostam, muitos buscam esse rótulo, né?

Professor (a) 7: sim, eles são... entre eles, eles sabem porque quando nós falamos as notas [...] claro que eu dou, deixo alguns alunos com nota vermelha e tem alunos em todas as salas que merecem 10, 9 ou 8. E nessas horas eles meio que se provocam né falam “oh tirei 9 você tirou 3 tal” então eles as vezes acabam se sentindo sim é rebaixados, mas todos tem a capacidade de tirar uma nota azul, uma nota boa, ninguém está assim, o cara não vive no mundo da lua “lesidão” da cabeça e fala “ah não consigo fazer” consegue! o que falta é vergonha na cara um pouco, não sei se eu podia falar isso, vergonha na cara e preguiça, deixar a preguiça de lado, porque minha disciplina é só leitura, o cara que não gosta de ler não gosta dela. Eles tem noção, se o aluno ele é um aluno que tira só nota baixa ele tem noção disso daí, não precisaria ninguém falar pra ele “o fulano, você tem um péssimo comportamento você tem nota baixa” “ah agora que eu descobri” não, eles mesmos sabem que eles... e muitos não ligam sabe [...] vamos supor que tem oito matérias no fundamental e ele tem 5 ou 6 notas vermelhas, geralmente esse tipo de aluno eles não estão ligando para isso, porque não tem a cobrança em casa. Então eles mesmos se sente, as vezes eles, esses alunos eles se acham, eles se tornam referência pra outros alunos ali pra começarem a seguir o exemplo deles, é aquela velha história da laranja podre que estraga o cesto inteiro, entendeu

Segundo os professores, os alunos percebem a diferenciação entre eles. Seja por comentários sobre as notas, esforço ou falta dele, como justificativa para os resultados obtidos. Pode-se observar que os alunos não só percebem, mas vide as respostas, de alguma forma correspondem a essa classificação. Como no caso do Professor (a) 1, nos está revelando duas coisas, em princípio. A primeira é sobre sua percepção da existência de rotulações dos alunos, na escola. A segunda é relativa à ideia de essa rotulação ser gerada pelo próprio aluno. Os professores classificam os alunos segundo suas percepções, mas e quando o aluno classifica a si mesmo e a seus colegas?

O que constitui o esquema de percepções do agente, orienta suas ações e faz com que homogeneidade dos gostos seja percebida é o *habitus*, conceito apresentado na seção 1. O *habitus* é produzido e opera dentro do campo, espaço hierarquizado e de disputas, aqui em questão referimo-nos a escola como espaço social instituído pelo campo educacional (BOURDIEU, 1989; SETTON, 2002). A luz desses conceitos, uma possível interpretação aos trechos acima onde mais de uma vez os professores reconhecem que os alunos tanto percebem a classificação como também se classificam e o fazem com os colegas, é que lhes foi incorporado o *habitus* do campo em que estão e que, sendo assim, faz com que incorporem também o senso do jogo ali jogado. Entre o jogo e a necessidade de jogar o jogo – a *illusio* – há uma espécie de acordo tácito – nem sempre revelado – de que todos são rotulados para o bem ou para o mal. “Pertencer àquele universo e dele participar é, portanto, compartilhar da

mesma *illusio*, da crença fundamental em seu interesse” (AGUIAR, 2017, p. 231). Partilhar das mesmas expectativas, princípios de classificação, que se adaptam ao mesmo meio social específico, é compartilhar da mesma *illusio*. (AGUIAR, 2017)

O que a noção de *illusio* reflete, como interesse em um campo, é uma cumplicidade e o ajustamento entre as estruturas mentais dos sujeitos (seu *habitus*, ou suas disposições) e as estruturas objetivas (os próprios campos, suas regularidades, os alvos em jogo, as disputas), manifestados numa tendência à ação, ao investimento, que nasce desse acordo. (AGUIAR, 2017, p. 231).

O conceito de *illusio* foi também destacado ao trecho do texto onde se fala sobre o desinteresse retratado pelos professores como característica do mau aluno. Talvez uma possível causa desse desinteresse seja o fato dos alunos perceberem e internalizarem essa classificação e por isso reagirem de forma desinteressada a aquilo que o professor propõe na aula. O jogo sendo jogado nesse caso é que todos são classificados. Portanto, podem se auto rotular e fazer o mesmo com os colegas.

A classificação não fica apenas nas percepções, é possível perceber no processo de avaliação a maneira como estas duas se encontram. Os professores foram indagados sobre sua forma de avaliar, quais critérios eram considerados.

Professor (a) 1: Cada professor tem o teu estilo, vai ter... o que pesa é aula a aula, é a participação, é a atividade, aula a aula, é a frequência, porque se o aluno falta demais, pode ser ótimo só que ele vai perder o conteúdo, ele pode tirar 10 na prova, mas ele não vai ficar com 10 no bimestre, porque ele perdeu, é uma coisa continua. Então temos a participação efetiva na sala de aula com a realização das atividades e tarefas [...] Avaliação Global “a o aluno foi mal na prova” mas ele teve uma boa participação durante o bimestre, ele provavelmente vai ficar uma nota muito melhor do que um que tirou 10, mas que é indisciplinado, que atrapalha os colegas, então avaliação é Global, não é só somar e dividir por quatro, porque aí eu até faço a média dessas quatro só que depois tem uma nota minha olhando o todo, então é assim que eu faço. **Se acha que as concepções de bom e mau aluno influenciam na atribuição das notas:** tem um peso, mesmo porque eu não estou com a caderneta aqui, no finalzinho no campo 11 a gente faz anotações e ah... às vezes não dava, mas normalmente eu sempre faço aula a aula, porque se fosse só da prova com o nível que esses alunos estão, cada vez tá descendo mais um nível, por incrível que pareça.

Professor (a) 2: Então...primeira coisa assim...se o aluno já participa da minha aula...por pior assim...ou a dificuldade que ele tem... eu sei que ele tá buscando... eu já não dou nota vermelha... eu só dou nota vermelha para aquele que realmente não faz nada. Mas quem tenta eu classifico...ou dou uma nota pra ele azul né... de cinco pra cima...porque eu sei que ele tá tentando e

buscando...como terceiro ano são alunos que eu peguei desde o primeiro então eu já tô acompanhando...mas quando é uma classe nova...né...que eu não conheço ninguém...aí eu tento ver durante as aulas e... atribuir uma nota assim...

Professor (a) 3: bom...nós temos que avaliar por diversas maneiras né... não pode usar uma avaliação só...então uma é prova...o outro é um trabalho...participação na sala de aula...eu sempre chamo pra responder e chamo todos e ainda tem aquele que nunca responde e fica assim” ai professora não precisa nem chamar tal pessoa nunca faz” eu falo “não quem sabe esse dia ele vai fazer” né? eu sempre chamo eu sempre dou oportunidades pra ninguém falar assim “ah...ela não me chamou por isso que eu não respondi” né? ou “não li”...porque às vezes eles tem vergonha de levantar a mão...então eu chamo todos...então tem uma nota só de participação na aula de realização de tarefas...tudo mais. **Se acha que as concepções de bom e mau aluno influenciam na atribuição das notas:** Não...não interfere...porque eu faço...tento fazer usando os mesmos métodos pra todo mundo... é...e se eu vejo assim...”nossa esse daqui não merecia mas tirou” então...não vou abaixar. Não não tem...às vezes eu nem faço olhando os nomes...alguns a gente até sabe...mas olho pros números mesmo pra qual o desempenho.

Professor (a) 4: Ah.. olha eu na verdade...eu gostaria de avaliar só pelo dia-a-dia na sala de aula, eu só aplico tra...eh...provas escritas...trabalhos escritos porque eu sou obrigada por lei né...mas na verdade eu sou meio contra esse tipo de avaliação...então as minhas avaliações escritas elas são geralmente consideradas muito fáceis por parte dos alunos porque a minha intenção é que realmente ninguém vá mal em nenhum tipo de avaliação minha... mas o que eu gosto mesmo de avaliar é pela forma como eles interagem com os conhecimentos que eu vou dando e as atividades que eu vou propondo no dia-a-dia e alguns trabalhos em grupo [...] então eu gosto mais de...de analisar por isso que eu faço muito questão de aprender logo de início o nome dos meus alunos...e conhecer um pouquinho deles pra que de toda essa interação já saiba de quem já é bem alfabetizado de quem não é...de quem socializa bem quem não socializa...quem já vem sofrendo bullying da sala às vezes de outro né...de outros anos né...tentar dá uma... remanejada neles ali.

Professor (a) 5: ãhn...ultimamente eu tô dando peso dois em participação...né...pra ver se...se movimentam...eh...e tem a semana de prova né...a maioria das escolas adotaram... e o trabalho em casa né...e sempre uma multimídia...alguma coisinha assim do tipo...sempre são quatro frentes assim. **Se acha que as concepções de bom e mau aluno influenciam na atribuição das notas:** com certeza né...assim...com certeza...muito né...nós não somos seres neutros ((risos)) olha...não diria um preconceito assim...mas me lembrar muito...como eu costumo dar peso dois na...na...na participação...eu sei que alguns alunos por exemplo...eh...tímidos...eh...que tem vergonha...eles podem sim sofrer...eu tento...perceber o aluno que tenha timidez né de falar em público...ou simplesmente não gosta de participar em debate né... mas...e chamar ele de lado assim...mas são coisas que a gente vai adaptando né...

Professor (a) 6: faço um diagnóstico, primeiro do que eles conhecem sobre... eu explico o que é arte e as quatro linguagens, depois eu faço uma explicação boa sobre teatro, explico a fundo o que é teatro tudo e tal [...] Só que no trabalho prático, não... eu não tenho todos na minha mão, porque eu não posso expor alguns que não tem essa habilidade de exposição aflorada, então o que que eu faço, eu distribuo alguns alunos que eu... que não querem ou que tem outra aptidão muito forte como desenho pros elementos do teatro, e deixo eles atuarem ali, eh... com liberdade.

Professor (a) 7: bom eu tenho, dou 3 tipos de nota, dou a prova, dou o trabalho as vezes o trabalho é em grupo ou as vezes é individual [...] dou nota de participação, o que seria essa nota de participação, seriam as... eles estão muito acostumados na rede estadual a ouvir isso do visto no caderno, por exemplo, tem a matéria lá você dá o visto, copiou, fez o exercício tá tudo certo, corrige, mais um visto, essa seria a nota de participação.

Pelos relatos, pode-se perceber a importância que os professores atribuem a participação nas aulas como um dos componentes entre as formas de avaliação. Em alguns momentos o esforço é considerado e valorizado no fechamento das médias mesmo que os resultados obtidos indiquem outra coisa. Em dois recortes os professores disseram que sua opinião de bom e mau aluno acaba por influenciar nesses momentos.

Atentando para o tema da avaliação, faz-se necessário perceber a distinção entre o que é componente avaliatório e o que é consequência das representações sociais dos professores (LUCKESI, 2002). O autor interpreta as representações sociais como padrões inconscientes de conduta que modelam a maneira como agimos e, mencionando diversos autores com conceitos que podem auxiliar na compreensão das representações, o *habitus* de Pierre Bourdieu foi um deles. Avaliação e nota possuem funções diferentes, a primeira é de caráter diagnóstico, enquanto a segunda faz parte do registro de resultados dos alunos (LUCKESI, 2002). Instrumentos de avaliação, como provas e trabalhos por sua vez também são chamados de avaliação, mas na verdade são recursos utilizados no processo de avaliar.

A legislação sobre avaliação destaca que ela deve ser predominantemente qualitativa. Mas para Luckesi (2002) de forma errônea, o aspecto qualitativo foi e é interpretado como afetivo, enquanto o quantitativo como cognitivo na escola. Dessa forma:

Dar mais atenção ao qualitativo que ao quantitativo não significa dar mais atenção ao afetivo que ao cognitivo, e sim estar atento ao aperfeiçoamento, ao aprofundamento da aprendizagem, seja no campo afetivo, seja no cognitivo, ou no psicomotor. (LUCKESI, 2002, p. 87).

A avaliação da aprendizagem dentro de um modelo liberal é autoritária e nesse contexto ela assume uma posição disciplinadora tanto de aspectos cognitivos como sociais (LUCKESI,

1984). A forma tradicional de avaliação escolar estabelece a classificação como principal função da avaliação e segundo um padrão determinado, os conceitos os colocam entre melhores e piores e, segundo os autores, isso contribui de forma negativa para formação de estigmas (LEITE; KAGER, 2009).

Uma outra faceta da forma tradicional de avaliação é usá-la como ferramenta disciplinadora de condutas (LEITE; KAGER, 2009). Analisando os dados da pesquisa realizada com estudantes do 3º ano do ensino médio, que tinha por objetivo observar as relações da ação dos professores na hora da avaliação da aprendizagem e as consequências delas na vida dos alunos, Leite e Kager (2009) chegaram à algumas considerações. Entre elas, algumas aqui em destaque, os alunos relataram o sentimento de incapacidade, perda de motivação para estudar e que os considerados melhores alunos eram tidos como parâmetro (LEITE; KAGER, 2009). Cenário este que acaba por ter entre seus efeitos, a produção de estigmas, assumindo “a principal função do ato de avaliar, a classificação e não o diagnóstico” (LEITE; KAGER, 2009, p. 129) e dessa forma “a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento” (LUCKESI, 1984, p. 35).

Nota-se pelos trechos das entrevistas que os professores deram muita importância à nota de participação e ao explicá-la os critérios não pareceram claros. Aparece como algo multiforme que é utilizada para movimentar a aula fazendo com que os alunos participem, ou como entrega de trabalhos e demais atividades. A participação enquanto fator para nota precisa ser esclarecida, porque não tem seus critérios claros e também por poder acabar prejudicando alunos mais tímidos (BOAS; SOARES, 2016). Outro ponto delicado em relação a participação é que ela pode ser vinculada “à avaliação da pessoa do estudante e incluir-se perigosamente na avaliação informal, que exerce grande influência sobre a formal” (BOAS; SOARES, 2016, p. 250).

Uma indagação aqui é a de que se o professor tem como parte do seu trabalho a avaliação e precisa fazê-la de diferentes formas, como ele aprende a avaliar? A avaliação, segundo Boas e Soares (2016), não tem nos cursos de licenciatura um espaço que lhe é merecido e necessário, o conteúdo sobre avaliação acaba por ser diluído entre algumas disciplinas. Uma das perguntas sobre avaliação era se os professores haviam cursado alguma disciplina sobre esse tema durante a sua formação, a resposta de todos foi não. Disseram que quando estudaram algo sobre avaliação foi dentro de outras disciplinas e dos sete entrevistados, seis cursaram licenciaturas.

Todos disseram que aprenderam a avaliar na prática com seus erros e acertos e com exemplos de seus antigos professores.

Na seção 2 onde o conceito de juízo professoral foi apresentado, percebe-se que a avaliação do professor é carregada de elementos que fogem ao pedagógico. Somada à precariedade da temática na formação de professores e ao peso que a avaliação tem na formação dos alunos, pela atribuição das notas, acompanhamento de seu desempenho e etc. Pode se interpretar por essa conjuntura que a soma desses fatores pode favorecer para que a ideia de bom e mau aluno afete os alunos de forma objetiva.

Considerações finais

Quando apresentados os conceitos de *habitus*, campo, *habitus* professoral e juízo professoral atrelados a realidade docente no ensino médio, foi com objetivo de caracterizar o difícil campo do ensino médio e de que forma esse cenário com as dificuldades lá apresentadas poderia colaborar na classificação. E de fato o crítico quadro do ensino médio somado às condições precárias dos professores, índices de sobrecarga, salas de aula lotadas e principalmente, uma escola em desencontro aos alunos, contribui para que a classificação superficial e errônea de bom aluno e mau aluno continue existindo, sendo reproduzida e sendo internalizada pelos alunos. Talvez se os professores trabalhassem em melhores condições e recebessem atenção à sua formação continuada poderiam repensar seus meios de avaliação e assim, contribuir para mudança positiva desse contexto?

Esforço e mérito constituem a ideia de bom e mau aluno trazida pelos professores, questão difícil e delicada sendo o Brasil um país de desigualdade social obscena. Por um lado é injusto valorizar o esforço em meio a uma desigualdade brutal de oportunidades, mas por outro, dado o quadro difícil do ensino médio e as dificuldades que os professores encontram nas salas de aula, a valorização do esforço e da participação parece ser a única forma encontrada por eles de conseguir movimentar a aula, envolver os alunos, gerar debates e garantir que façam as atividades, já que alguns relataram sobre o número baixo de alunos que de fato participam da aula. O dom é uma falácia que continua se perpetuando e naturalizando o que não é natural e nunca será. Indícios da teoria do dom foram identificados entre os argumentos para justificar bom desempenho, mas o que foi chamado de dom, pelas contribuições de Bourdieu, é possível chamar de herança cultural. Os professores ao atribuírem ao dom o bom desempenho, reproduzem os valores de uma herança por eles legitimada. O mau aluno foi caracterizado como desinteressado, indisciplinado e não faltaram comentários sobre suas famílias para justificar a concepção dos professores a respeito dessa ideia. É muito delicado e até injusto atribuir tamanho peso as informações sobre família a respeito de alunos submetidos a situações adversas como as mencionadas na categoria de mau aluno.

A classificação como se pode notar, é também internalizada pelos alunos e faz com que estes classifiquem os colegas, porque entenderam o jogo a ser jogado ali. Principalmente os maus alunos que dentro dessa concepção apresentada de mau aluno não tem chances de serem classificados de outra forma. A avaliação sobre influência das concepções de bom e mau aluno, uma vez que os professores atribuem peso maior à participação, como ficam aqueles que não participam da aula? Com uma nota (conceito) menor. Mas não participam porque não entendem

o conteúdo ou porque não querem estar ali? Não me parece que os professores tenham a resposta, e aí mais uma vez o contexto para se pensar a forma de trabalho desse professor é importante. Em uma sala com quarenta alunos, menos da metade com atenção na aula e os demais conversando, com brincadeiras ou fazendo qualquer outra coisa que atrapalhe o desenvolvimento da aula, o professor em meio a tudo isso, como poderia repensar sua avaliação ou apresentação do conteúdo para alcançar os demais? Não é difícil responder a essa pergunta. Por essa mudança não acontecer, os bons alunos continuam sendo considerados como bons e os maus alunos sendo maus, uma vez que a organização do trabalho docente e o sistema de classificação continuam os mesmos. O problema é que os alunos são classificados e avaliados dessa forma, vazia de aspectos pedagógicos e carregada de julgamentos pessoais. A avaliação social e a avaliação pedagógica misturam-se de forma que a social, como objetivamos mostrar, sobressai sobre a pedagógica e dessa forma, a escola contribui para reprodução das desigualdades. Esperamos que este trabalho contribua para discussões nesse sentido.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Andrea. Illusio. In: CATANI Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina (org.). **Vocabulário Bourdieu**, 2017.

ALMEIDA, P. C. DE; CAUDURO, M. T. O desinteresse pela Educação Física no ensino médio. **Lecturas: Educación física y deportes**, n. 106, p. 59, 2007. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd106/o-desinteresse-pela-educacao-fisica-no-ensino-medio.htm>. Acesso em: Fev. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edicoes 70, 2007. 223 p. (Coleção Extra Coleção).

BOAS, B. M. F. V. et al. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 99, p. 239–254, ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?frbrVersion=3&script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000200239&lng=en&tlng=en. Acesso em: Fev. 2020.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. São Paulo: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989. (Memória e Sociedade).

BOURDIEU, P. **Sociologia**. (Organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática. 1983.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. Para Compreender. In: _____. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 693-713.

BOURDIEU, P; SAINT-MARTIN, M. As categorias do Juízo professoral. In: NOGUEIRA, M, A; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**.5. ed. Petrópolis:Vozes, 1998, p. 205- 241.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. Livro 1- Fundamentos de uma teoria da violência simbólica. In: **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 21-90.

BOURDIEU, P. A violência simbólica. In: **A Dominação Masculina**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p. 45-54.

BOURDIEU, P. A escolha dos eleitos. In: **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora UFSC, 2015, p. 15-46.

BOURDIEU, P. Marginalia: algumas notas adicionais sobre o dom. **Mana**, v. 2, n. 2, p. 7–20, out. 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131996000200001. Acesso em: Fev. 2020.

BOURDIEU, P. É possível um ato desinteressado?. In:_____. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. 9. ed. Campinas: Papyrus editora, 1996. p. 137-156.

BRASIL. [Constituição 1988]. Constituição Federativa do Brasil de 1988. Brasília.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: Fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: Fev. 2020.

CALDAS, R. F. L.; HÜBNER, M. M. C. O Desencantamento com o Aprender na Escola: o que dizem Professores e Alunos. **Revista Psicologia - Teoria e Prática**, v. 3, n. 2, p. 71-82, 2001. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1091>.

Acesso em: Fev. 2020.

CAMPOS, C. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n. 5, p. 611–614, 2004.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672004000500019&script=sci_abstract&tlng=pt)

[71672004000500019&script=sci_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672004000500019&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 06 set. 2019.

CATANI, A, M. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 114, p. 189–202, 2011. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000100012&script=sci_abstract&tlng=pt)

[73302011000100012&script=sci_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000100012&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 13 jul. 2019.

CLEMENTE, A, T, C; FÀBREGAS, M, C; PUIG, C, F. El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. **Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación**, n. 18, p. 37–58, 2015. Disponível em:

https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4728/TM_18_%282015%29_02.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 abr. 2019.

COSTA, G; OLIVEIRA, D. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, v. 29, n. 2, p. 727–750, 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p727>.

Acesso em: 19 jul. 2019.

CRESWELL, J, W. **Projeto de pesquisa- métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 184-210.

DURKHEIM, É; MAUSS, M. Algumas formas primitivas de classificação. In. **Ensaio de sociologia**. São Paulo: Perspectiva, 1981. 496 p.

EARP, M, L. Antropologia e Educação: um estudo sobre a repetência. **Enfoques**, v. 9, n. 1, 2010. Disponível em:

<<http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br/ojs/index.php/enfoques/article/view/97>>. Acesso em: 14 out. 2019.

EARP, M, L. O Juízo professoral: Um estudo em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ESTUDOS, 16, 2012, Campinas. **Anais....** Araraquara: Junqueira & Morin, 2012, livro 3, p. 1970-1981.

Disponível em:

<http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2019b.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p. (Biblioteca Artmed; Métodos de Pesquisa).

FRANKIV, M. A.; DOMINGUES, S. C. Desinteresse e Proposições para Escola Atual: Contribuições do Pensamento Complexo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 19, p. 113–128, 7 set. 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/5600/4616>. Acesso em: 01 fev. 2020.

FRASER, M, T; GONDIM, S, M. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 14, n. 28, p. 139–152, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2004000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 set. 2019.

KRAWCZYK, N. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: **Sociologia do Ensino Médio**. São Paulo: Cortez editora, 2014, p. 13 – 42.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 37–55, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a04v2378.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

LEITE, S. A. DA S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 17, n. 62, p. 109–134, mar. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100006. Acesso em: 01 fev. 2020.

LUCKESI, C, C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica**, v. 4, n. 2, dezembro, 2002, p. 79-88. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540206.pdf>. Acesso em: Jan. 2020.

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 61, 1984.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATHIAS, S,L; SAKAI, C. Utilização da Ferramenta Google Forms no Processo de Avaliação Institucional: Estudo de Caso nas Faculdades Magsul. **Faculdades Magsul (FAMAG)**, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/centro_oeste/eixo_1/google_forms_processo_avaliacao_instit_estudo_caso_faculdades_mag.pdf. Acesso em: 14 out. 2019.

MAUGNER, G. Violência Simbólica. CATANI [et al.] In. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 1 ed. 2017, p. 359-361.

MEC paga R\$ 295 mil para vídeos de youtubers sobre a reforma do ensino médio, **G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-desloca-r-295-mil-para-propaganda-de-youtubers-sobre-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 14 out. 2019.

MESQUITA, S, S; LELIS, I; A. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 89, p. 821–842, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0821.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

MONTAGNER, M. Â; MONTAGNER, M. I. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. **Tempus Actas de Saúde Coletiva**, v. 5, n. 2, p. 255–273, 2011. Disponível em: <http://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/979/919>. Acesso em: 11 jul. 2019.

MORAES, C. S. O Ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 405–429, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00405.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

NOGUEIRA, M. A. e NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Pensadores & Educação, v.4).

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15–35, abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 fev. 2020.

NOGUEIRA, M. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-170, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850>. Acesso em: 01 fev. 2020.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 8, n. 14–15, p. 91–103, ago. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X1998000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 fev. 2020.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, n. 176, p. 563–578, out. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850/4121>. Acesso em: 01 fev. 2020.

OLIVEIRA, J. Categorias do Juízo Professoral em Conselhos de Calsse: entre interpretações, julgamentos e implicações. 2017. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, setor de educação, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47566>. Acesso em: 14 out. 2019.

OLIVEIRA, J; MEDEIROS, C. Categorias do juízo professoral: entre interpretações, julgamentos e implicações. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 72, p. 710–737, 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4774>. Acesso em: 19 set. 2019.

ORTIZ, R. Nota sobre a recepção de Pierre Bourdieu no Brasil. **Sociologia & Antropologia**, v. 3, n. 5, p. 81–90, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2238-387520130005000081&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 out. 2019.

PETERS, G. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n. 83, p. 47–71, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v28n83/04.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

PILETTI, N. Considerações Históricas. *In*: PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio**. São Paulo: Ática, 2003.

PIMENTA, A; LOPES, C. Habitus professoral na sala de aula virtual. **Educação em Revista**, v. 30, n. 3, p. 267–289, 2014. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a12.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2019.

PREDIGER, J.; BERWANGER, L.; MÖRS, M. F. Relação entre aluno e matemática: reflexões sobre o desinteresse dos estudantes pela aprendizagem desta disciplina. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 1, n. 4, p. 23-32, fev. 2013. Disponível em:
<http://univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/39>. Acesso em: 01 fev. 2020.

ROMANELLI, G. Famílias e escolas: arranjos diversos. **Revista Pedagógica**, v. 18, n. 38, p. 78–96, 22 nov. 2016. Disponível em:
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3388>. Acesso em: 01 fev. 2020.

ROSSINI, T, F. Estudo sobre a relação de alunos do ensino fundamental – ciclo II – com a escola e a produção do desinteresse. 38 p. (Trabalho de conclusão de curso em pedagogia). UFSCar, São Carlos, 2017.

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

SETTON, M, G, J. A; MARTUCCELLI, D. A escola: entre o reconhecimento, o mérito e a excelência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1385-1391, dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1385.pdf>. Acesso em: Mai. 2020.

SILVA, L. C. (2010). Os professores e a problemática da indisciplina na sala de aula. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento-Perspectivas Atuais**, 1-15.

SILVA, M. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 14 out. 2019.

VALLE, I. R. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**, n. 48, p. 289–307, jun. 2013. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000200017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 fev. 2020.

VALLE, I. R. Da meritocracia escolar financiada pela família à meritocracia escolar promovida pelo estado: a igualdade de oportunidades progride a passo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 15, p. 121–131, 30 maio 2015. Disponível em:
<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3696>. Acesso em: 01 fev. 2020.

VIEIRA, C. M. et al. REFLEXÕES SOBRE A MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Reflexão e Ação**, v. 0, n. 0, p. 315–334, 26 abr. 2013. Disponível em:
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3525>. Acesso em: 01 fev. 2020.

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 14, n. 0, p. 35-41, 2017. Disponível em: <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2459>>. Acesso em: 14 out. 2019.

WACQUANT, L. Seguindo Pierre Bourdieu no campo. **Rev. Sociol. Polit.**, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-44782006000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 14 out. 2019.

Apêndice A

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Introdução:

“Gostaria que o professor (a) falasse sobre sua experiência lecionando no ensino médio na rede pública”.

BLOCO 1 – Docência e concepção de bom e mau aluno.

- 1) Há quanto tempo você leciona para o ensino médio e em quantas escolas? Todas as aulas são da mesma disciplina?**
- 2) Gostaria que o professor falasse sobre o que é um bom aluno. Quais características considera mais importante?**
- 3) Gostaria que o professor falasse sobre o que é um mau aluno. Quais características considera mais importante?**

BLOCO 2 – Como as classificações impactam na prática docente na sala de aula, formação e prática em avaliação pedagógica e de que forma as classificações impactam.

- 4) Você considera que os alunos se sentem classificados? Acha que eles podem internalizar isso e confirmar com seu comportamento?**
- 5) Na hora da atribuição das notas, quais critérios você leva em consideração?**
- 6) Na sua formação, você cursou alguma disciplina sobre avaliação? Como você considera que aprendeu a avaliar?**

BLOCO 3 – Indicadores de aspectos da teoria do dom e de consagração de desigualdades sociais.

- 7) Sobre o mau aluno, você sabe algo sobre a vida dele?**
- 8) Você acha que o bom desempenho do aluno pode ter relação com dom ou talento natural para os estudos, como se o bom desempenho fosse apenas para alguns?**
- 9) Como você considera que a origem social do aluno impacta no processo de escolarização?**

Apêndice B

Questionário Online

Etapa 1 - "Taxinomias escolares, professores, alunos e processos classificatórios"

Olá professor (a),

Esse questionário faz parte do processo de coleta de dados da pesquisa intitulada "Taxinomias escolares, professores, alunos e processos classificatórios" com objetivo de identificar pressupostos que baseiam a representação que os professores constroem a respeito da ideia de bom e mau aluno. Essa primeira etapa da coleta de dados é anônima e voluntária.

A pesquisa está sendo desenvolvida pela aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar Thais Rossini sob orientação do Profº Drº Flávio Caetano da Silva - Ded/UFSCar.

*Obrigatório

1. **Sexo ***

Feminino

Masculino

2. **A segunda parte da pesquisa será por entrevista, você gostaria de participar? A participação é voluntária, nome e outras informações pessoais não serão divulgadas. A entrevista é simples e ocorrerá com horário e local definidos entre a pesquisadora e o entrevistado (a) de forma flexível. A entrevista tem duração de aproximadamente 30 minutos. ***

Sim, aceito conceder entrevista

Não quero participar dessa etapa

3. **Se você aceitou participar da entrevista, por favor, informe seu NOME e NÚMERO de telefone para contato. O contato será feito via ligação ou WhatsApp.**

4. **Há quanto tempo você leciona? ***

5. **Há quanto tempo você leciona no ensino médio? ***

6. **Em qual escola você leciona? ***

7. **Você concluiu curso superior em licenciatura? ***

Sim

Não

8. **Qual sua formação acadêmica? ***

9. **Você considera que sua formação lhe forneceu suporte para atuar com essa faixa etária**

(Ensino médio)? *

Sim

Não

Não foi suficiente

10. **Você cria expectativa a respeito dos seus alunos? ***

Sim, expectativa positiva

Sim, expectativa negativa

Não crio expectativa a respeito dos meus alunos

11. **Se você cria expectativa dos seus alunos, elas se concretizam ou se realizam como você esperava? ***

Sim

Não

Não crio expectativa a respeito dos meus alunos

12. Fale sobre as expectativas que você cria em relação aos seus alunos, o que espera delas e se as últimas duas respostas foram negativas, qual a razão: *

13. Na sua opinião, a origem social dos alunos interfere em seu desempenho escolar?

- Interfere
- Interfere pouco
- Não interfere

14. Na sua opinião, o que pode afetar de forma mais negativa o desempenho escolar dos alunos? (Escolha uma ou duas opções) *

- Desinteresse
- Falta de apoio da família
- Precariedade no atendimento oferecido pela escola

Falta de perspectiva em relação ao futuro

15. Na sua opinião, qual a principal característica de um bom aluno? *

Fazer as tarefas na sala de aula

- Atenção na aula
- Disciplina/bom comportamento
- Boas notas

16. Fale sobre o que você considera ser característica principal de um bom aluno: *

17. Na sua opinião, qual a principal característica de um mau aluno? *

Não fazer as tarefas na sala de aula

- Desatenção na aula
- Indisciplina
- Notas baixas e ou abaixo da média

18. Fale sobre o que você considera ser característica principal de um mau aluno: *

19. Na sua opinião, o bom desempenho dos alunos está relacionado com qual dos fatores abaixo? *

- Talento natural/dom/aptidão
- Mérito
- Vocação

Não está relacionado com nenhuma dessas opções

20. Fale sobre os motivos pelos quais você escolheu tal resposta na pergunta anterior: *

21. Se na sua opinião a diferenciação existe, de que forma ela se manifesta na sala de aula?

22. Na sua opinião, é possível não classificar os alunos?

- Sim
- Não