

Sérgio Luiz Lopes²

RESUMO

Este texto, intitulado *a função da avaliação e o habitus corporificado em sala de aula* faz parte de minha tese de doutorado que tem o seguinte título: *Os sentidos atribuídos pelo professor do ensino médio às práticas avaliativas*. Nele procuro expor uma análise acerca da naturalização da avaliação em sala de aula. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas do ensino médio da cidade de Natal-RN. A pesquisa de caráter qualitativo busca construir instrumentos para entender a prática dos professores em sua cotidianidade. Para discutir o tema, foram realizadas entrevistas e gravadas com professores de escolas para a constituição de um *corpus* para análise. Pôde-se constatar que o professor ao longo do seu processo histórico reforça a naturalização da avaliação ao tempo que não faz uma reflexão sobre sua função na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVES: Prática pedagógica. Nota. Avaliação. Função da avaliação

ABSTRACT

This text, entitled *the function of evaluation and the habitus embodied in the classroom* is part of my doctoral thesis that has the following title: *The meanings attributed by the high school teacher to the evaluative practices*. In it I try to present an analysis about the naturalization of the evaluation in the classroom. The research was carried out in two public high schools in the city of Natal-RN. Qualitative research seeks to construct instruments to understand the practice of teachers in their daily lives. To discuss the topic, interviews and interviews with teachers from schools were carried out to form a *corpus* for analysis. It could be verified that the teacher throughout his / her historical process reinforces the naturalization of the evaluation while not making a reflection about its function in the classroom.

KEYWORDS: Pedagogical practice. Notice. Evaluation. Evaluation function.

Introdução

Muitos estudos têm tratado de aspectos da formação e das práticas pedagógicas de professores de Ensino Médio. O foco dessas investigações ora está nas ações em sala de aula, ora nas discussões sobre Ensino Médio nos séculos XX e XXI, além disso, também se discute a respeito das influências das áreas profissionais sobre o currículo e sobre o professor.

¹ O texto é uma seção de minha tese de doutorado concluída em 2013, na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Teve como orientador o professor Dr. Bernard Charlot (Paris VIII-França; UFS-Brasil).

² Sérgio Luiz Lopes, doutor em Educação, pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Mestrado em Ciências Sociais, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. É professor do Centro de Educação (CEDUC), da Universidade Federal de Roraima – UFRR –, no curso de Educação do Campo. É líder do grupo Formação de professores, práticas pedagógicas e epistemologias do professor do campo/no campo (FPEC) – UFRR. E-mail: sergio.luiz@ufr.br / serlupez@yahoo.com.br

Ainda que sejam frequentes discussões e estudos sobre a formação do professor e as suas práticas avaliativas no Ensino Médio, o texto é resultado de minha pesquisa de doutorado e não pretende esgotar o debate; apenas se propõe fazer uma análise de como o *habitus* é legitimado na prática do professor.

Que sabemos sobre avaliação? A avaliação tradicional³ tem a função de classificar, sancionar e hierarquizar os alunos. Esse modelo, historicamente, é estático e emperra o desenvolvimento do aluno, excluindo do processo de avaliação aquilo que lhe é constitutivo, isto é, a tomada de decisão quanto à ação, quando se está avaliando uma ação. Esse processo avaliativo tem papel significativo para o modelo social liberal, ou seja, papel disciplinador.

Os “dados relevantes” que devem ser considerados para o julgamento de valor tornam-se “irrelevantes”, ficando o padrão de exigência a cargo do professor. É de responsabilidade do docente, ao longo do processo avaliativo, planejar e desenvolver uma metodologia que oportunize a aprendizagem do mínimo que deve ser aprendido efetivamente pelo aluno, utilizando-se da “média” de notas, que não expressa a competência do aluno, não permitindo sua reorientação. A média é obtida a partir da quantidade, não da qualidade, não garantindo o mínimo de conhecimento. (LUCKESI, 2005). Essa prática torna a avaliação, nas mãos do professor, um instrumento disciplinador de condutas sociais, utilizado como controle e critério para aprovação, buscando controlar e disciplinar, retirando dos alunos a espontaneidade, a criticidade e a criatividade e transformando-os em meros reprodutores técnicos de um sistema autoritário e antipedagógico.

Nessa perspectiva, a avaliação apoia-se em uma “pedagogia do exame” (LUCKESI, 2005), utilizando provas e testes tradicionais. Assim sendo, na avaliação, o professor concentra-se em atribuir uma nota, não no caminho percorrido para obtê-la. Ela é operada e manipulada como se nada tivesse a ver com a trajetória do processo de aprendizagem.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas de ensino médio localizadas em Natal-RN, entre os meses de junho e novembro de 2010, para a construção da tese de doutorado. No primeiro momento, conversei de modo informal com o diretor, a coordenação e os professores; observei as práticas e participei de duas reuniões pedagógicas, para entender as condições propiciadas pelo espaço escolar e a vivência dos professores. A seguir, entrevistei, a partir um roteiro que consistia em um bloco de questões distribuídas por

³ Ver mais em Lúdkke; Mediano (1992).

temas de interesse da pesquisa, 19 professores em uma escola e 08 em outra. Os dados coletados constituem parte da matéria-prima da análise a seguir. Captando o discurso dos professores, cotejando opiniões, pequenos detalhes, contradições e percebendo subjetividades, idas, vindas, deslizes, encontrei, aos poucos, um caminho para entender a função da avaliação e o *habitus* corporificado pelo professor no espaço de sala de aula no ensino médio.

Assim, esse texto será dividido da seguinte maneira: 1. Os caminhos metodológicos e por fim, algumas considerações. 2. A função da avaliação e o *habitus* corporificado em sala de aula.

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS...

A pesquisa visa a compreender qual(is) o(s) sentido(s) da avaliação para o professor de ensino médio. Buscam-se, também, respostas para entender a função da avaliação e os novos desafios propostos pela escola contemporânea.

Sob várias formas, a investigação foca os sentidos atribuídos pelos professores a suas práticas avaliativas em sala de aula. Dessa questão fundamental, decorre a escolha metodológica. Quem quer entender o sentido que alguém confere a seu mundo e às suas práticas deve oferecer a palavra aos sujeitos pesquisados e, portanto, escolher uma metodologia qualitativa (GIL, 1989; ISKANDAR, 2007; LAVILLE; DIONE, 1999; LÚDKE; ANDRÉ, 1986). É o que ocorreu neste caso.

Na modalidade qualitativa de análise de pesquisa, interessa a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem seus sujeitos. Procurou-se seguir uma metodologia qualitativa/interpretativa, com o intuito de analisar os discursos dos professores e, assim, compreender o sentido que o avaliar tem para eles. As pesquisas qualitativa e quantitativa estão muito próximas.

A opção que se fez por entrevistas (gravadas) deveu-se ao fato de entender que, nelas, os entrevistados poderiam aprofundar mais suas afirmações, ficando mais livres para usar as próprias palavras, sem se limitar ao rol de alternativas que um questionário fechado impõe, mesmo sabendo-se que, no caso da entrevista, existe maior dificuldade para o processo de codificação das respostas, pois há uma interpretação subjetiva por parte do pesquisador.

O roteiro foi composto por temas relacionados ao objeto de pesquisa e foi aplicado a todos os entrevistados de maneira idêntica, respeitando-se a hierarquização das perguntas. Teve o propósito de levar os entrevistados a responderem a questões relacionadas à sua prática docente, à sua prática avaliativa e aos procedimentos utilizados ao longo de suas aulas. Com efeito, somente interpretando-se a forma como os professores atuam em sua cotidianidade de sala de aula será possível entender os sentidos que eles conferem às suas próprias práticas, e especialmente, compreender o sentido que atribuem ao processo avaliativo que desenvolvem.

Os principais temas/as principais questões do roteiro de entrevista foram os(as) seguintes:

- a) A função e o papel da avaliação (o sentido de avaliar, a importância de avaliar, a função do ato de avaliar etc.);
- b) A avaliação é ou não um ato pedagógico? É administrativo? (O propósito foi compreender como os professores relacionavam – ou não relacionavam – esses dois aspectos);
- c) A prática avaliativa do professor entrevistado (pediu-se ao sujeito da pesquisa, o professor, que comentasse sobre sua própria prática, a fim de entender como estes costumam realizar a avaliação em sala de aula no decorrer do ano letivo);
- d) Empecilhos encontrados nesse processo (empecilhos mais apontados por eles, os mais comuns no processo de ensino, como eles compreendiam o termo “empecilho”);
- e) Recursos didáticos utilizados pelo professor (como usavam os recursos disponibilizados pela escola, as novas tecnologias surgidas com o processo de globalização, etc.).

Caracterização das escolas e dos professores entrevistados – um passeio pelo campo empírico

Após a definição dos critérios a serem adotados, selecionar os sujeitos que compõem o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e a delimitação da população-

base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.

Em princípio, em uma metodologia de base qualitativa, o número de sujeitos que farão parte do quadro de entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori* – tudo depende da qualidade das informações obtidas – assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência dessas informações. Enquanto aparecerem “dados originais que possam indicar novas perspectivas para a investigação em curso as entrevistas continuarão [...]” (FLICK, 2004, p. 99). Optou-se, assim, por um número importante de entrevistas, o que permitiria esperar que fosse alcançado o ponto de saturação.

O trabalho de campo foi realizado em duas escolas de ensino médio da cidade de Natal-RN, no turno vespertino, entre os meses de junho e novembro de 2010. Para preservar a identidade das escolas, foram-lhes atribuídos nomes fictícios: a primeira foi denominada de Escola Estadual Pátroclo Silva; e a segunda, Escola Estadual Machado de Assis. Pesquisou-se em *duas* escolas para diminuir o efeito da singularidade de cada instituição.

A escolha das referidas instituições se deu a partir de informações cedidas pela Secretaria de Educação do Estado e por serem escolas que dispunham de um número de professores significativo e representativo para a pesquisa. As duas escolas disponibilizaram seus respectivos projetos pedagógicos, seus dados gerais, informações sobre alunos e professores. Em ambas, este pesquisador esteve presente, em vários momentos:

- a. em encontros de discussão nos intervalos – na sala dos professores, surgiam vários temas, dentre eles o da avaliação. Nessas conversas informais, pôde-se verificar quanto os professores se preocupavam com a avaliação.
- b. em duas reuniões pedagógicas – foram observadas, atentamente, as dificuldades e as posturas dos entrevistados: como lidavam com questões teóricas, com questões metodológicas e, principalmente, como o tema da avaliação era abordado por eles.

No primeiro momento da pesquisa de campo, foram realizadas conversas abertas, nas duas escolas, com o diretor e a coordenação, objetivando-se conhecer a realidade – formação de professores, perfil dos alunos, relações entre os sujeitos do processo, aspectos gerais da comunidade etc. Também houve conversas abertas com professores, para observar

suas práticas, como vivenciavam, ou mesmo como discutiam, a temática em estudo, suas concepções de avaliação e as condições propiciadas pelo espaço escolar para o debate sobre essa temática.

De um total de 60 professores (envolvendo as duas escolas), foram entrevistados 27; destes, 21 são especialistas e 6 possuem título de mestre. Nenhum professor se negou a dar entrevista; pelo contrário, todos se mostraram dispostos a, caso fosse necessário, esclarecer algumas incompletudes das conversas. A duração das entrevistas variou de 24 a 62 minutos. Nas escolas, foram obtidas as seguintes informações: todos os professores eram concursados; todos tinham experiência na área de educação de, pelo menos, cinco anos, estendendo-se até 34 anos de docência; as duas escolas realizavam eleições diretas para diretor; todos os professores estavam ministrando disciplina que haviam cursado na universidade ou de áreas afins; alguns professores estavam inseridos na rede pública e privada de ensino médio; os alunos eram adolescentes entre 14 e 19 anos; a direção da escola demonstrou ser a evasão escolar um aspecto preocupante; poucos pais procuravam saber informações sobre seus filhos.

A Escola Estadual Pátroclo Silva tem aproximadamente 2.900 alunos, está situada na zona sul de Natal e dispõe de um bom espaço físico: 01 laboratório de informática, 01 quadra de esportes, 01 galpão, 17 salas de aula e 02 salas de vídeo. Conta com 35 professores, todos de ensino médio, distribuídos entre os períodos matutino e vespertino. São 04 de Matemática, 04 de Português, 02 de Sociologia, 02 de Filosofia, 02 de Artes, 02 de História, 03 de Inglês, 04 de Educação Física, 03 de Biologia, 02 de Química, 03 de Física, 02 de Geografia e 02 de História do Rio Grande do Norte.

Depois de uma conversa com a direção da escola, teve-se acesso ao nome dos professores, o que possibilitou maior aproximação com eles. Os professores a serem entrevistados foram selecionados por meio de um sorteio. Na primeira escola, foram selecionados 19, de acordo com as necessidades da pesquisa. Para designar os professores entrevistados, foi utilizado um código (Entrevistado 1: E1, Entrevistado 2: E2). Os nomes dos professores foram mudados com o intuito de se garantir o anonimato. A relação dos professores, com nomes fictícios, é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1: Relação e características dos entrevistados – E. E. Pátrolo Silva.

Entrevistados	Nome fictício	Disciplina ministrada	Tempo de atuação na disciplina	Titulação	Tempo da entrevista (min.)
E1	Joélia	Biologia	34 anos	Especialista	41
E2	Iva	Geografia	15 anos	Especialista	46
E3	Paulo	Português/Literat.	18 anos	Mestre (Literatura)	39
E4	Ênio	Matemática	30 anos	Especialista	41
E5	Cielmir	Filosofia	05 anos	Especialista	25
E6	Lao	Matemática	12 anos	Mestre (Matemática)	30
E7	Letônio	História	10 anos	Mestre (C. Sociais)	62
E8	Zilma	História	20 anos	Especialista	25
E9	João	Física/Química	15 anos	Especialista	29
E10	Bruno	História do RN	18 anos	Especialista	45
E11	Marília	Inglês	09 anos	Especialista	36
E12	Danilo	Sociologia	12 anos	Mestre (C. Sociais)	25
E13	William	Matemática	08 anos	Especialista	36
E14	Mari	Artes	14 anos	Especialista	30
E15	Beth	Inglês	11 anos	Especialista	29
E16	Jesus	Português/Literat.	16 anos	Especialista	39
E17	Alexandre	Química	10 anos	Especialista	34
E18	William	Física	12 anos	Especialista	34
E19	Bernardo	Geografia	11 anos	Especialista	35

Já a Escola Estadual Machado de Assis tem, aproximadamente, 1.750 alunos. Situa-se na zona sul de Natal e possui um bom espaço físico, com 01 laboratório de informática, 01 quadra de esportes, 01 galpão, 14 salas de aula, 01 laboratório pequeno de química e física e 01 sala de vídeo. Nela, há um total de 25 professores, todos de ensino médio, distribuídos entre os turnos vespertino e noturno. A distribuição dos professores na escola é feita da seguinte maneira: 03 de Matemática, 03 de Português, 01 de Sociologia, 01 de Filosofia, 02 de Artes, 02 de História, 02 de Inglês, 03 de Educação Física, 02 de Biologia, 02 de Química, 02 de Física e 02 de Geografia.

Como, nessa escola, o número de professores era menor, as entrevistas foram estendidas, a fim de atender ao propósito da investigação. Foram entrevistados 08 professores, das diversas áreas do conhecimento. Os professores entrevistados nessa escola estão relacionados no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Relação e características dos entrevistados – E. E. Machado de Assis.

Entrevistados	Nome fictício	Disciplina ministrada	Tempo de atuação na disciplina	Titulação	Tempo da entrevista (min.)
E20	Sandro Bruno	Ed. Física	22 anos	Especialista	29
E21	Lígia	Artes	12 anos	Mestre (Arte Contemp.)	25
E22	Ivanise	Inglês	10 anos	Mestre (L. Inglesa)	25
E23	Rose	Ed. Física	10 anos	Especialista	32
E24	André	Física	08 anos	Especialista	35
E25	Tácio	Geografia	23 anos	Especialista	30
E26	Wilza	História	13 anos	Especialista	27
E27	Elísio	História	20 anos	Especialista	34

As entrevistas foram aplicadas em salas cedidas pelas escolas. Houve alguma dificuldade para conciliar horários com os professores, pois muitos não dispunham de tempo. Em duas situações, foi preciso fazer a entrevista fora da escola.

Os professores deram autorização expressa para que as entrevistas fossem utilizadas como parte dos dados para a análise, resguardando-se a fidelidade às ideias deles. Contudo solicitaram que algumas situações descritas não fossem mencionadas nos registros de análise, pois, apesar de sentirem necessidade de comentá-las, não gostariam que se tornassem públicas. Esse pedido foi respeitado.

A função da avaliação e o *habitus* corporificado em sala de aula

Como entender a especificidade da função da avaliação na contemporaneidade? É possível entender a avaliação a partir de um *habitus* tipificado no espaço escolar? A ideia é analisar as respostas dadas nas entrevistas realizadas para se entender melhor a função da avaliação a partir de um *habitus* tipificado historicamente.

Inicialmente, faremos uma breve nota sobre o conceito de *habitus* e sua relevância para entendermos melhor o nosso objeto em estudo. Salienta-se que o conceito de *habitus* surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e os condicionamentos sociais. Assim, o *habitus* é aqui compreendido como: “[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente

diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 65, grifo do autor). Ou seja, *habitus*, nessas condições, aparece como uma série de ações que, visivelmente, são exercidas pelo professor.

É interessante reiterar a necessidade de se considerar o *habitus* como um sistema flexível de disposição, não apenas resultado da sedimentação de uma vivência nas instituições sociais tradicionais, mas um sistema em construção, em constante mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno: um *habitus* como trajetória, mediação do passado e do presente; *habitus* como história sendo feita; *habitus* como expressão de uma identidade social em construção.

Neste texto, pretende-se fazer um *design* crítico do *habitus* corporificado considerando-se os avanços e os problemas enfrentados por professores, no que diz respeito à função da avaliação. Para se dar mais consistência ao campo empírico, trata-se de alguns pressupostos da ciência, na perspectiva de Pierre Bourdieu (1982; 2002, 2004), utilizando-se a ideia central de sua teoria, que é a do *habitus*.

Dessa maneira, questiona-se a possibilidade de construção de um *habitus* escolar: Qual a função da avaliação para o professor de ensino médio? De que forma o *habitus* é tipificado na fala do professor no que diz respeito a ensino-avaliação? Assim, propõe-se buscar questionamentos associados à experiência vivenciada nesta pesquisa educacional, na tentativa de se encontrarem pistas para orientar uma reflexão. Parte-se de exemplos revelam inquietações vivenciadas, as quais na prática formam o tecido de fundo das questões aqui levantadas e remetem para a problemática da própria pesquisa nas áreas da educação.

E a função da avaliação? Como tem sido debatida? É sabido que os professores vêm constantemente deparando com esse complexo problema da sala de aula, a avaliação. Sabe-se que, em todas as instâncias nas quais professores se reúnem para discutir sobre educação, parece haver o consenso de que o ensino médio deveria visar fundamentalmente à preparação para o exercício da cidadania, cabendo à escola formar o aluno em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, maneiras de pensar e atuar na sociedade, através de uma aprendizagem que atenda às necessidades do homem atual, o que implica uma análise dos instrumentos e processos existentes nas instituições educacionais.

Em um primeiro momento, fazem-se comentários sobre o modelo de avaliação, o qual dá sinais de esgotamento, porém ainda está presente nas salas de aula: o ensino tradicional. Em um segundo e último momento, estabelece-se um elo entre as reflexões sobre

uma avaliação tradicional e a avaliação da aprendizagem. Apresentam-se, ainda, as contribuições de autores essenciais para o aprofundamento do objeto de estudo, os quais trazem novas propostas para se pensar a avaliação: Hoffman (1988, 2005) e Luckesi (2005).

Com as novas mudanças e exigências que a escola vem sofrendo, a avaliação aparece como um dos temas que se deve discutir. Nesses novos debates, a avaliação já não mais se centra na figura do professor; há uma descentralização, que leva em consideração a tomada de decisão que envolve o professor e o aluno. As tarefas relacionadas ao processo de ensino não são estanques ou isoladas; elas fazem parte do cotidiano de sala de aula e não devem ser avaliadas apenas em momentos isolados, muitas vezes desvinculadas das experiências de vida dos alunos.

Assim, em oposição à concepção autoritária, na qual a avaliação é tratada como um instrumento disciplinador e punitivo, gerador de uma aprendizagem cuja marca é o medo e a reprodução de interesses para manutenção de uma ordem, os estudiosos têm se dedicado a investigar e a debater a avaliação em outras perspectivas – a dialógica, a dialogada, a dialética, a crítica e a formativa. (HOFFMAN, 2003, 2005; LIBÂNEO, 2012; LUCKESI, 2005; SAVIANI, 1986).

É importante assinalar que no processo de avaliação da aprendizagem, avaliação implica coleta, análise e síntese de dados que configuram o objeto de avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade. Sobre isso, diz Luckesi (2005) que a avaliação direciona o objeto numa trilha dinâmica, enquanto a verificação o “congela”. Isto é, para que o processo avaliativo seja desenvolvido, necessariamente há de se verificar, mas, em um momento posterior, é preciso tomar-se uma atitude no sentido de modificar a situação verificada, pois aí, sim, ocorrerá uma efetiva avaliação. Entre esses dois modelos, existem várias situações intermediárias. Toda forma concreta de diferenciação situa-se nesse *continuum*.

Um conjunto de fatores desestabiliza (de certa forma) o professor e o impede de caminhar na direção de entender a avaliação como processo. Seus passos, vigiados, controlados, são compelidos a cada instante a levar em consideração mudanças pedagógicas sem uma reflexão mais aprofundada. Não se faz uma reflexão com o propósito de concretar o conhecimento nesse processo de ensino; o que se faz são discussões para questionar problemas de disciplina, evasão e para verificar quem será ou não aprovado. Possivelmente,

essas são razões para que a função docente seja desestabilizada em um momento tão complexo de nossa história.

O que significa a função do *habitus* para o professor investigado?

Abaixo, analisar-se-á, sobre a função do *habitus* para o professor.

A função da avaliação, além, de medir o conhecimento dos alunos de modo quantitativo é perceber as idiosincrasias de cada um, suas habilidades e suas dificuldades. Esse posicionamento exige do professor uma sensibilidade para às diversas realidades dos seus alunos. Eu tenho que ser sensível, e como eu vou adquirir essa sensibilidade? Tendo estratégias diferentes para avaliar. Porque, se eu não tiver várias formas de avaliar, eu não vou conseguir distinguir as dificuldades de cada um dos alunos (E24, Física).

Na fala desse professor, com vasta experiência na docência, chamam a atenção algumas expressões usadas quando ele se refere à função da avaliação: “medir conhecimento”, “perceber as dificuldades de cada um”, “ter sensibilidade” (E24, Física). Ora, pode-se enxergar que essas três expressões parecem bem articuladas; afinal, está-se avaliando, está-se julgando e, de certa forma, estão se medindo saberes.

Quanto à palavra “*dificuldades*”, é curioso observar que esse professor sabe bem o que está considerando dificuldade ou empecilho vivenciados pelos alunos (mostra exemplos desenvolvidos por ele usando vídeos e discussão). Mas, ao longo da entrevista, ele diz que não pode fazer “muita coisa sozinho”. O que seria “muita coisa”, no caso? Certamente aparecem aí suas limitações e as complexidades de avaliar e compreender todos os sujeitos envolvidos no processo. É possível que a expressão “muita coisa” aí esteja relacionada a não delimitação do papel do professor. A escola e os documentos oficiais (a Lei de Diretrizes da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) não conseguem definir e esclarecer o papel e a função do professor na contemporaneidade⁴. A cada dia, novas atribuições são-lhe impostas, sem nenhum debate.

Já a expressão “medir conhecimento”⁵ reflete uma preocupação comum entre os professores (E15, também a utiliza). Porém faz-se necessário entender sobre o que ela está significando. Ensinar o jovem a usar um *iphone-4S*, um *smartphone*? O *Google Earth*? Ensinar o aluno a entender a formação do corpo humano ou o mapeamento humano ou, ainda, a formação econômica do Brasil e do mundo? Se se procurasse colher informações sobre o

⁴ Ver mais acerca disso em Charlot (2009).

⁵ Alguns criticam o uso da expressão “medir conhecimento”. Não se vê nenhum problema em usá-la. A questão é: será possível medir conhecimentos? Que mecanismos o professor usa para compreender o aluno?

sentido dessa expressão, obter-se-iam algumas dezenas de laudas digitalizadas ou outra tese. No entanto, dir-se-á apenas que esta é uma expressão polissêmica e de uso arriscado. Neste caso, o professor vulnerável e com poucas possibilidades de sair desse terreno arenoso no contexto atual.

Segue E10 (História do RN):

É observar se o aluno adquiriu e assimilou o aprendizado, enfim se adquiriu determinadas competências e habilidades que os guiarão na sua vida futura. A outra função da avaliação se dá na autoavaliação do professor, enquanto transmissor de conhecimento. O processo de aprendizagem se dá de dois modos: na avaliação tanto do aluno quanto do professor. Se o aluno não obteve um bom desempenho em sua avaliação, o professor também é responsável por esse resultado.

Primeiramente, a fala afirma que é o momento de observar se o aluno aprendeu; depois, se o professor exerceu bem seu papel (uma espécie de autoavaliação). Há uma lógica nesse depoimento. Há uma sincronia. Isso é necessário para que haja bom ensino. O professor considera que há um repertório de conhecimentos sobre os quais refletir, quando se refere à, *na avaliação tanto do aluno quanto do professor*. Ele entende que se deve construir uma relação de troca, pois *Se o aluno não obteve um bom desempenho em sua avaliação, o professor também é responsável...* (E10, História do RN).

Compreender os mínimos momentos do processo avaliativo é essencial para se vir a entender a dimensão da prática do professor. Sem isso, não há ensino-aprendizagem, ou, como anuncia E2 (Geografia): *É indispensável direcionar o professor a perceber as dificuldades dos alunos e também a ajudá-lo a passar de ano*.

Ao enfrentar a diversidade dos alunos, o professor deve ter a flexibilidade e a compreensão, adequadas para conceber explicações alternativas sobre os conceitos e princípios que terá que transmitir.

Vejam-se estas outras falas:

De modo paradoxal, a escola vê a avaliação voltada para preparar o aluno para o exame do vestibular, logo, para o mercado de trabalho. A compreensão deve ser vista em preparar o aluno para a vida e que as competências transmitidas pela escola devem ajudar a enfrentar qualquer problema ou situações da vida cotidiana (E1, Biologia).

[...] primordial na atividade pedagógica, pois é nela que o professor vai perceber como está sendo a sua prática pedagógica. Então, a função da avaliação é, justamente, o ponto em que você vai parar e também vai se avaliar (E11, Inglês).

É perceber as dificuldades que os alunos têm quanto ao aprendizado e, também, ajudar o aluno a passar de ano (E23, Educação Física).

Ainda que não seja tão simples, dessas falas podem-se extrair pelo menos três aspectos da compreensão do *habitus*: o *habitus* avaliativo centrado na ideia de sociedade de consumo-mercado; uma reflexão sobre a prática pedagógica; a percepção das dificuldades que os alunos enfrentam no processo de ensino-aprendizagem.

Seja em E1 (Biologia) seja em E11 (Inglês), há uma preocupação em educar o aluno e, ao mesmo tempo, pensar na vida profissional dele, ou seja, no mercado de trabalho. O *habitus* é clarificado quando E1 (Biologia) afirma, mais adiante, que é fundamental [...] *Saber se os alunos atingiram os objetivos que a gente considerou como necessários para que o aluno progrida, para que ele vença uma etapa futura.*

As contradições escolares são alargadas quando a escola não consegue delimitar seu sentido. Educa-se para quê? Com qual objetivo? Certamente para se viver na *sociedade das contradições*.

E11 (Inglês), ao afirmar que tem preocupação com sua “*prática pedagógica*”, deixa claro que é capaz de desempenhar bem suas atividades. Sabe que a ação avaliativa está intimamente ligada à compreensão do processo de cognição, cabendo portanto, ao professor oportunizar ao aluno refletir sobre o mundo e levá-lo à construção do conhecimento necessário à formulação e reformulação de hipóteses, de modo que não há começo nem fim nessa construção.

Certamente, quando E23 (Educação Física) diz preocupar-se com as dificuldades apontadas em sua prática de sala de aula isso não quer dizer que ele não esteja usando um discurso representativo e tipificado pelos professores em geral. A questão interessante aí é notar como os professores tratam, de fato, essas feridas em sala de aula, ou seja, as dificuldades o ato de ensinar.

É nesse e com esse exercício que se desenvolve o *habitus* da prática do professor ao longo do processo de ensino. Pode-se afirmar que o desenvolvimento desses *habitus* se dá independentemente da formação de suas práticas específicas e relaciona-se com o ensino praticado em sala de aula.

E5 (Filosofia) afirma: *É verificar se o processo de ensino-aprendizagem teve efeito, se realmente o aluno conseguiu assimilar os conteúdos.* Tal fala indica alguém mergulhado num discurso que parece mais amplo – de dezenas de outros professores.

A partir desses mergulhos instalam-se dúvidas, incertezas, acertos pedagógicos, ou seja, contradições. Não se sabe ao certo o que é “efeito”. Também E3 (Português/Literatura) mostra que a função de avaliar está intimamente imbricada no momento em que cabe ao professor “[...] *saber se o aluno absorveu os conhecimentos transmitidos*”. E20 (Educação Física) diz: “[...] *é ver a avaliação como meio de o aluno atingir uma nota para adquirir conhecimento*”.

Portanto, analisar o *habitus* como discurso naturalizado exige buscar compreender os vários ditames da prática pedagógica. Mesmo assim, correm-se riscos.

Nos discursos analisados, não aparece um bloco articulado de professores com a proposta de romper com esse modelo legitimado naturalizado. Talvez existam algumas células que pensem em debater. O modelo de avaliação petrificado como *habitus* no espaço escolar impede que eles notem outras possibilidades relevantes para esse processo, como: construir novos sentidos para ele; discutir questões teórico-metodológicas que auxiliem de fato os sujeitos para que possam vir a compreender as novas representações sobre a vida, as relações de saber, a necessidade de compreender as relações humanas etc.

Dessa forma, pode-se dizer que o *habitus* da avaliação legitimou-se no espaço escolar, fazendo com que os professores, em vez de se embrenharem no ensinar e, conseqüentemente, de centrarem-se na aprendizagem dos alunos, se ocupem, na maior parte do tempo, com avaliações constantes, de modo que, muitas vezes, os alunos preferem os corredores, as salas de vídeo e a quadra da escola a estarem nela aprendendo e produzindo saberes juntamente com seus professores.

Em contrapartida, muitos professores, mesmo com seus *déficits* de formação intelectual, tentam “seduzir” e encantar seus alunos, no sentido de ensinar-lhes coisas interessantes e significativas para a vida.

Teve-se a oportunidade de conversar informalmente com alunos, nos corredores, diversas vezes, e, ainda, de ministrar um curso de Filosofia de vinte horas a alunos do segundo e do terceiro anos na Escola Estadual Machado de Assis e, em quase todas as aulas, esse ou aquele aluno interferia para saber se tal conteúdo apareceria nas atividades avaliativas. É de fato a legitimação do *habitus* da avaliação.

Eis o que dizem mais três entrevistados:

Para mim, ela serve como um guia, ou seja, ela não somente mede e verifica, mas aponta as dificuldades dos alunos no processo [...] (E25, Geografia).

A função da avaliação é selecionar aqueles alunos que têm o conhecimento necessário para cursar à frente. Em outras palavras, é identificar os alunos que apreenderam a proposta da disciplina de Matemática e estão aptos a passar de ano (E27, História).

Mostrar para o aluno as novas formas de compreender a realidade, que ele precisa preparar-se para o mundo lá fora (E18, Física).

Embora E18 (Física), E25 (Geografia) e E27 (História) se expressem de formas diferentes, a essência dos relatos é semelhante: trata-se de professores capturados pelo discurso introjetado de que se faz necessário, a todo instante, ter cuidado com a avaliação, orientar os alunos, ajustá-los, uma vez que a vida lá fora pode ser perversa e que eles podem não ter escapatória.

Aqui não se pretende discutir se essa ou aquela fala é a mais correta. Mas os relatos seguem a linha de que a escola (ainda) reproduz aspectos tradicionais de ensino (especialmente os de E18, Física e E27, História), pois é usual uma ampla preocupação sobre se os alunos estão ou não aptos para responder as provas, os testes, com o controle, a moral, o respeito etc.

Ora, ficou evidente que, inconscientemente, a escola não discute, por exemplo, o que é ensino, o que é pesquisa. A avaliação (conforme é defendida pelos professores) deve ser rigorosa e precisa fazer um resumo do aluno ao longo do ano. Mas como o professor poderia deter-se nas questões que se acaba de propor? Ele convive, todo o tempo, com uma espécie de camisa de força: não consegue desgrudar-se desse projeto desenvolvido e mantido na escola.

Parece que esse modelo de pensar ensino/avaliação/postura pedagógica é como um projétil, que pode ser disparado a qualquer instante, e “salve-se quem puder”. Na Escola Estadual “Machado de Assis” (a segunda escola pesquisada), onde se esteve mais presente, via-se a ansiedade dos alunos em busca de aprovação, de saber das notas, se iam para a série seguinte, etc.

A escola parece ter a capacidade de *naturalizar*, deixando implícito que é da natureza do docente medir o conhecimento de cada sujeito, conforme transparece em várias falas. Um exemplo patente disso é a fala de E17 (Química) que diz, em relação à avaliação: “*é medir o conhecimento, com a finalidade de preparar o aluno para o futuro*”. Tal afirmação é reforçada pelo discurso de E27 (História): “[...] *é selecionar aqueles alunos que têm o conhecimento necessário para cursar à frente*”.

De fato, a própria prática do professor ajuda nesse *design* que está no centro da escola. Por mais que seja complicado, a escola acaba funcionando com esse propósito de preparar alguns para seguir.

Comportamentos são explicados com as noções de *experiência* e *habitus*, as quais mostram que a prática docente é produzida por critérios e elementos que fazem parte de ações práticas repetidas todos os dias em determinado fazer, as quais são compostas de gestos corporais, apreciações, estilos, etc.

Alguns professores tentavam desconstruir esse cenário de naturalização de notas. Mas, como acontece em todo processo de mudança em educação, isso demanda tempo. Os projéteis continuam sendo disparados pela grande maioria dos professores.

Outro depoimento sobre a função da avaliação:

[...] Se percebe que o aluno aprendeu quando este se sente seguro em responder aos questionamentos do professor. Nesse momento, pode passar adiante e apresentar novos conteúdos (E22, Inglês).

Essa fala retrata uma preocupação com o conhecimento do aluno, com o momento em que ele aprende. Nela, está implícito um instrumento sensível de medida. Mas como pensar nesse mecanismo se, na contemporaneidade, a exigência é de medida hierarquizada? A resposta é clara: possivelmente, a maioria das tentativas de redução de divergências sobre como processar uma “boa avaliação” revela-se pouco eficaz em seu propósito, chegando a fracassar.

A maior parte dos debates de que se participou e dos relatos ouvidos ao longo da pesquisa evidenciava que os procedimentos utilizados para “superar” o sofrimento da avaliação não passavam de tentativas de moderação estatística, cujos resultados somente suavizam os efeitos da correção, sem combater o vírus principal, que é naturalização do *habitus* avaliativo. Provavelmente, combatendo-se essa forma de se avaliar poder-se-á pensar em um novo modelo de ensino.

E22 (Inglês) declarou, como se viu acima, preocupar com a aprendizagem do aluno, ao anunciar que “*percebe que o aluno aprendeu quando este se sente seguro em responder aos questionamentos do professor [...]*”. Embora não esclareça como faz esses questionamentos, ele consegue deixar claro os seus interesses em mudar suas ações pedagógicas. Ainda nessa perspectiva, que mais parece um sofrimento contemporâneo, outro entrevistado responde: “*É o momento de ele [o aluno] dizer o que sabe, de se expressar, de escrever sobre os conteúdos que apresentou*”.

(E19, Geografia). Segue E11 (Inglês), comentando sobre a função da avaliação para o professor:

[...] primordial na atividade pedagógica, pois é nela que o professor vai perceber como está sendo a sua prática pedagógica. Então, a função da avaliação é, justamente, o ponto em que você vai parar e também vai se avaliar (E11, Inglês).

Com efeito, aparece aqui um discurso importante, embora pareça ser essa a opinião de todos os entrevistados. O que é prática pedagógica para esse sujeito? Por que ele enxerga nesse momento a hora oportuna para refletir sobre sua prática?

Num primeiro momento, o professor se diz preocupado em perceber sua prática, mas, adiante, em seu discurso, afirma que, ao avaliar, encontra dificuldades; daí necessita parar para refletir, deixando clara a importância de se ter boa formação e bons conhecimentos para usar as ferramentas apresentadas pela sociedade atual.

A avaliação, portanto, por levantar a questão do sentido, consiste essencialmente em produzir, construir e criar, a todo instante, um referente, ao mesmo tempo que a ele se reporta.

O processo avaliativo norteia o espaço escolar: está presente nas conversas de corredores com os alunos, na sala dos professores, na coordenação pedagógica e também na direção da escola. Entre os alunos, a preocupação primeira é com a média: se obtiveram ou obterão média suficiente para conseguirem ser aprovados.

Nesse processo, a escola, de modo geral, acaba legitimando o *habitus* da avaliação em seus currículos, uma vez que os professores enfatizam a necessidade de se vir a ser aprovado. De certa forma, eles reproduzem essa preocupação com a avaliação centrada e concentrada no aprovar/reprovar.

O que se vê ainda na atualidade é a avaliação a serviço do autoritarismo do professor, no lugar de estar em benefício da aprendizagem. Essa prática está vinculada a metodologias educativas tradicionais ligadas a um modelo político - social mais amplo. Não se pode esquecer que a escola faz parte da sociedade. Ela é conservadora. Faz os professores enxergarem que sua função, “[...] no processo atual da escola pública, é atribuir uma nota ao aluno desconsiderando a hipótese de que ele realmente tenha aprendido”. (E21, Artes).

Já se sabe que a escola não é uma ilha de pureza; mas as contradições são mais alarmantes do que se possa imaginar. Basta ver o que diz E21 (Artes).

É importante chamar a atenção aqui para a seguinte denúncia: a escola está aprovando alunos que não têm as devidas competências. Não se quer aprofundar aqui esse tema, mas é necessário ressaltar: cabe ao professor pensar e debater mecanismos capazes de delimitar seu papel como sujeito que ensina e que avalia sujeitos pensantes.

Ora, nasce aqui um questionamento: de que forma o *habitus* da docência é saneado pelos professores? Como esse *habitus* se manifesta em sua prática nos momentos de avaliar os sujeitos?

Pode-se dizer, então, que os estudos sobre a prática docente – cuja metodologia é a reflexão exercida pelo agente que efetiva essa prática estão em um bom caminho. Sobretudo porque o *habitus* é uma estrutura estruturada estruturante. Ou seja: um *habitus* pode ser reestruturado com outras práticas, configurando outro *habitus*.

Outra informação que corrobora o *habitus* como noção explicativa da ação prática de ensinar é a de que, quando o professor conversava, ao longo da entrevista, tinha sempre o máximo de cuidado ao registrar sua fala.

Diz E4 (Matemática): “[...] O atual método avaliativo sugere que este processo e se torne mais dinâmico e menos tradicional”. Esse professor se preocupa com técnicas para atribuir uma nota ao aluno, na crença de que a técnica em si mesma tem um poder mágico. Há, ainda, uma prática inconsciente na hora de avaliar: o professor até acredita que está fazendo mudanças importantes, mas, ao deparar com uma realidade naturalizada, continua reproduzindo as ações e práticas do passado. O *habitus* avaliativo corporificado no espaço escolar parece impedir um debate mais aprofundado acerca de mudanças pedagógicas nas instituições de ensino.

Algumas considerações

Com base na análise apresentada acerca da função da avaliação à luz do conceito de *habitus* em Bourdieu, pode-se dizer que o *habitus*, na prática dos professores, faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia dessa prática. Trata-se, sobretudo, da

⁶ Esse professor apresenta boa desenvoltura no discurso. Presenciou-se sua aula, pois, sem horários vagos, ele deu a entrevista em sua própria sala de aula. Determinou uma atividade para os alunos realizarem e desenvolveu-se um diálogo (a entrevista) nos fundos da sala de aula. Ele tem bom domínio de sala de aula, porém o discurso desliza nas contradições experiências e vivenciadas ao longo de suas três décadas de aulas para alunos de ensino médio. Uma vez que é preocupado com o aprender, com a disciplina, com a avaliação, ele não consegue romper com as práticas avaliativas baseadas em algumas “punições”.

estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores. E tal estética é produzida por meio das influências inexoráveis dos condicionantes advindos da cultura estruturada e estruturante da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente. Outrossim, a produção desse *habitus* depende da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, para exercer e executar suas atividades cotidianas na escola. Parece que isso não é desenvolvido durante a formação e sim durante o exercício profissional, decorrendo das vivências e experiências dos professores.

Considerou-se o *habitus*, na prática do professor, como o objeto de análise. Não obstante, não se pode desprezar o fato de que o *habitus* desses professores apresenta algumas características: eles estão enlameados de contradições em suas práticas; pensam numa prática diferente, mas a escola é conservadora; pensam em uma prática menos tradicional, porém a escola é tradicional; pensam em mudar suas práticas, mas estão diante de uma sociedade capitalística e de contradições. Ou seja, a natureza e as características dos componentes curriculares que são definidos na escola também definem o *habitus* do professor. E essas características, provocadas pela lógica interna da teoria que se ensina, são bastante visíveis quando se olha para os modos de ser (pensar e agir) dos grupos de professores que ministram componentes curriculares distintos. Por exemplo: o *habitus* desenvolvido pelo professor das áreas de cálculo não necessariamente é diferente daquele dos sujeitos professores da área de humanas.

Notou-se, ainda, uma leve diferença em relação ao tempo na docência – alguns professores, com mais tempo de serviço ou em fim de carreira revelam maior desencantamento com sua profissão.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.) **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 5. ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Lei n.º 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. D.O.U., 20 dez 1996.

CHARLOT, Bernard. **A Relação Com o Saber nos Meios Populares**: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Portugal: Legis editora, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
HOFFMAN, Jussara M. M. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

HOFFMAN, Jussara M. M. **Avaliação mediadora**. 23. ed. Porto Alegre: Editora Meditação, 2003.

HOFFMANN, Jussara M. M. A controvérsia da redação no vestibular: questão da medida ou de pertinência da prova? **Educação e Seleção**. São Paulo/Fundação Carlos Chagas, n. 17, jan./jun. 1988.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim. **Normas da ABNT**: Comentadas para trabalhos científicos. 2. ed. rev. e atual. Curitiba/PR: JURUÁ, 2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO José Carlos. Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. **Revista Pensar a Prática**. 1:1-21, jan./jun.1998. Disponível em: www.ufg.br/index.php/fef. Acesso em: 17 fev. 2012.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÚDKE, Menga e MEDIANO, Zélia (Coords.). **Avaliação na escola de 1º grau**: uma análise sociológica. Campinas: Papirus, 1992.

LÚDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Associados, 1986.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

LOPES, Sérgio Luiz. A função da avaliação e o *habitus* corporificado em sala de aula. **Revista Fórum Identidades**. v. 22, n. 22, jan./abr., p. 251-271, 2016.

Recebido: 03.10.2016 – **Aprovado:** 03.02.2017