

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

PPGE

LIPEPCULT

EVERTON FERNANDO DOS SANTOS

**A AVALIAÇÃO BANCÁRIA E A IDEOLOGIA DA OPRESSÃO NA AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM ESCOLAR**

**SÃO PAULO
2023**

EVERTON FERNANDO DOS SANTOS

**A AVALIAÇÃO BANCÁRIA E A IDEOLOGIA DA OPRESSÃO NA AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Nove de Julho – Uninove, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientador Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva

**SÃO PAULO
2023**

Santos, Everton Fernando dos.

A avaliação bancária e a ideologia da opressão na avaliação da aprendizagem escolar. / Everton Fernando dos Santos. 2023.

43 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador (a): Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva.

1. Avaliação da aprendizagem escolar. 2. Categorias do juízo professoral. 3. Cultura do exame. 4. Neoliberalismo. 5. Currículo.

I. Silva, Maurício Pedro da.

II. Título.

CDU 37

EVERTON FERNANDO DOS SANTOS

**A AVALIAÇÃO BANCÁRIA E A IDEOLOGIA DA OPRESSÃO NA AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação da Universidade
Nove de Julho – Uninove, como obtenção do
grau de Mestre em Educação pela Banca
Examinadora formada por:

São Paulo, _____ de _____ de 2023.

Presidente – Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva – Orientador

Prof. Dr.

**SÃO PAULO
2023**

Dedico este trabalho a todos os companheiros e companheiras de luta, que defendem uma educação crítica e, conseqüentemente, uma avaliação igualmente crítica. Aos que buscam uma educação inclusiva para superarmos as condições de opressão que assolam a cultura brasileira. Aos que combatem os preconceitos, o racismo, a homofobia, a misoginia, o fascismo e todas as demais ideologias opressoras.

Dedico, também, a meus familiares e amigos que sempre me deram suporte para eu seguir me dedicando naquilo em que acredito e luto: a educação.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão à minha esposa que por mais de uma década tem me ajudado a superar muitas contradições internas e tem me dado suporte a meu desenvolvimento profissional e acadêmico.

Agradeço ao professor Maurício pela orientação e suporte no desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço à Uninove pela oportunidade ofertada e pela estrutura disponibilizada para o meu crescimento intelectual.

Agradeço também ao professor Gilberto Pinto Cardoso Filho pelo incentivo, pelo seu apoio e pelas revisões que me ajudaram na construção deste trabalho.

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho analisa a relação de poder opressor e as categorias de juízo professoral na avaliação da aprendizagem escolar, inseridos no contexto de uma educação neoliberal e da cultura do exame. E, para tal, foi analisada a proposta curricular oficial do Estado de São Paulo, somada à revisão bibliográfica, para verificarmos até onde o discurso de uma educação emancipadora realmente condiz com a realidade escolar segundo as diretrizes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Também foram analisadas as definições que possuem o conceito de avaliação, bem como a definição do que chamamos de cultura do exame e sua relação com a meritocracia e a ideologia neoliberal.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem escolar. Categorias do juízo professoral. Cultura do exame. Neoliberalismo. Currículo.

ABSTRACT

This paper examines the relationship between oppressive power and the categories of teacher judgment in school learning assessment, inserted within the context of a neoliberal education and exam culture. To do so, the official curriculum proposal of the State of São Paulo was analyzed, along with a bibliographic review, in order to determine to what extent the discourse of an emancipatory education actually corresponds to the reality of schools according to the guidelines of the State Department of Education of São Paulo. The definitions of the concept of evaluation were also analyzed, as well as the definition of what we call the exam culture and its relationship with meritocracy and neoliberal ideology.

Keywords: School learning assessment. Categories of teacher judgment. Exam culture. Neoliberalism. Curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 AVALIAR É PRECISO!	12
2 O NOVO CURRÍCULO PAULISTA E A PRÁTICA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO	19
3 O JUÍZO PROFESSORAL E A AVALIAÇÃO BANCÁRIA.....	25
CONCLUSÃO	39
REFERÊNCIAS.....	41

INTRODUÇÃO

O tema da avaliação da aprendizagem escolar é amplo e apresenta distintas definições e abordagens. Não há um consenso na literatura especializada sobre o assunto. Seu desenvolvimento se deu ao longo da história, não só da educação, mas da organização das sociedades. No século XX, esse tema passou a ser abordado com mais ênfase na área da educação, com diferentes definições e metodologias. Hoje, a avaliação é vista como um processo que permeia o ensino-aprendizagem e é fundamental para o seu desenvolvimento.

Por meio das pesquisas que realizamos para a construção do presente trabalho, refletimos sobre vários aspectos que compõem o todo da educação. Uma educação inclusiva e crítica pressupõe uma formação igualmente inclusiva e crítica dos professores. Pressupõe, também, uma escola adaptada e equipada para essa finalidade e o entendimento de que somente metodologias únicas de ensino e de avaliação não dão conta da pluralidade das maneiras como cada indivíduo aprende e se desenvolve. Enfim, do ponto de vista pedagógico, são várias as pontas que podemos puxar desse emaranhado complexo que é a educação. Podemos ainda falar do ponto de vista das questões políticas, econômicas e sociais, que também estão diretamente envolvidas no tema. Como a educação é um fenômeno histórico social, tão logo a sua transformação, segundo os interesses de cada época da nossa sociedade, também o é.

Não é nossa intenção aprofundarmos em cada uma dessas questões. Nosso foco é sobre a avaliação da aprendizagem escolar. Sendo ainda mais específico, faremos uma discussão teórica sobre o tema, buscando entender as razões pelas qual a avaliação se torna um instrumento de poder opressor nas mãos de professores que entendem a educação não como uma relação dialógica, mas bancária.

Como dito acima, a nossa opção metodológica é de caráter teórico, envolvendo revisão bibliográfica sobre o tema, a fim de mobilizarmos uma discussão que possa dar pistas para a compreensão da cultura do exame que ainda hoje é visível nas relações de educadores e educandos.

Para apoiar a nossa pesquisa e discussão, mobilizamos como referencial teórico nomes ligados à educação de forma geral e, dentre eles, alguns ligados mais especificamente à avaliação da aprendizagem. No primeiro capítulo, adotamos como principal referencial teórico o professor Cipriano Luckesi, que muito contribui para o nosso entendimento do propósito da avaliação. Além de Luckesi, nomes como Jussara Hoffmann, Antoni Zabala, Philippe Perrenoud e Dias Sobrinho contribuíram com a nossa pesquisa, na busca pelo entendimento do que é e para que serve a avaliação. Porém, nossa escolha por Luckesi se deu pelo seu entendimento amplo acerca da avaliação, que contempla a contraposição que precisamos sobre a nossa interpretação acerca da cultura do exame. Nesse capítulo realizamos uma discussão sobre o papel da avaliação na educação, as diferenças de interpretação dos autores citados e expressamos seu potencial para uma educação emancipadora e, também, para uma educação opressora.

A fim de dar um recorte analítico ao presente trabalho, no segundo capítulo, fizemos uma análise sobre o documento norteador do currículo oficial do estado de São Paulo, intitulado Currículo Paulista. Nosso foco de análise se deu nos segmentos de ensino básico do Ensino Fundamental anos finais – do 6º ao 9º ano – e Ensino Médio – 1ª à 3ª série. Abordamos, inicialmente, a reforma no currículo que se iniciou no ano de 2007, em um projeto chamado São Paulo Faz Escola, que unificou o currículo para toda a rede estadual de ensino, apostilando os conteúdos que deveriam ser abordados pelos professores, tarefa historicamente ligada a esses profissionais, que, por meio de pesquisas e estudos, levantavam os materiais de acordo com as realidades e necessidades dos locais que lecionavam.

Na sequência, fizemos uma análise do Currículo Paulista, reformado a partir de 2018, com base na BNCC de 2017. Por meio da análise, foi possível verificar que os problemas analisados na versão do currículo de 2007 não foram superados por essa nova versão. O sistema de apostilamento, o currículo único e o foco no resultado e nos índices permanecem firmes e fortes na nova versão do currículo. Características muito ligadas à linguagem empresarial e ao conceito de neoliberalismo que vêm gradativamente se apossando da educação pública no estado de São Paulo.

No terceiro capítulo, mobilizamos dois grandes pensadores. O pernambucano Paulo Freire, intimamente ligado às questões sobre educação no Brasil e em

diferentes partes do mundo, e o francês Pierre Bourdieu, intelectual ligado à sociologia francesa e que contribuiu com diversas categorias de análise para compreendermos as relações sociais no mundo. A discussão que promovemos, baseados nos conceitos dos dois intelectuais, possibilitou-nos compreender em alguma medida a natureza opressora nas relações entre professores e estudantes, sobretudo no que diz respeito à prática avaliativa. Iniciamos o capítulo com uma breve exposição sobre cada um dos pensadores e suas principais contribuições em termos de conceitos e categorias de análise. Em seguida, promovemos uma reflexão com base nessas categorias escolhidas para refletirmos acerca das relações de opressão no processo avaliativo na escola.

No capítulo de conclusão, produzimos algumas reflexões acerca do tema trabalhado ao longo dos três capítulos e realizamos alguns encaminhamentos para futuras pesquisas sobre os assuntos levantados nesta dissertação.

Nossa esperança é de que os esforços mobilizados neste trabalho possam de alguma forma contribuir para o debate sobre o papel da educação, o papel dos profissionais ligados a ela e o papel da avaliação da aprendizagem a serviço do diagnóstico e da correção de rumos no processo de ensino-aprendizagem.

1 AVALIAR É PRECISO!

No início do século XX, o poeta português Fernando Pessoa utilizou uma metáfora inspirada no general romano Pompeu (106-48 a.C.) que dizia “navegar é preciso, viver não é preciso” (PESSOA, 1969). Várias são as interpretações sobre essa metáfora, porém o que deduzimos dessa passagem é a navegação ser precisa em termos técnicos, ou seja, para ir do ponto de partida ao destino planejado, o navegante terá de utilizar diversos instrumentos que o auxiliarão a manter a rota desejada e chegar ao seu ponto de interesse da forma mais eficiente e segura possível. Claro que não basta somente a tecnologia, será necessário, também, a experiência do capitão para gerenciar todos os processos e operar a embarcação e toda sua equipe.

No caso da vida, essa é cheia de dúvidas e incertezas, e, portanto, ela é imprecisa, já que não contamos com instrumentos e manual de instruções, por isso mesmo vamos descobrindo novas experiências e desafios ao longo dela. Essa metáfora de Pessoa nos serve de reflexão sobre um dos vários aspectos do ensino-aprendizagem, o qual é a avaliação da aprendizagem escolar. Assim como dito na metáfora, o ato de avaliar – quando no contexto da educação –, deve ser igualmente preciso e conta, também, com variados instrumentos e técnicas que auxiliam o professor a diagnosticar o andamento das aprendizagens por parte dos estudantes que ele acompanha. E, assim como o capitão do navio, o professor também precisa contar com a experiência adquirida nos estudos e na vivência em sala de aula para operar com mais destreza e qualidade os instrumentos que têm disponíveis a seu favor.

A palavra “avaliar” é proveniente do latim *a-valere*, que significa “dar valor a...” ou atribuir valor a algo ou alguém. Esse fenômeno está impregnado na nossa vida cotidiana. Estamos constantemente avaliando pessoas ou situações. Porém, quando se trata de avaliar a aprendizagem, esse mecanismo precisa de refinamento teórico e prático a fim de evitar juízo de valor e emprestar propósito pedagógico ao procedimento. Por essa razão, Luckesi defende que a avaliação no contexto escolar deva ser feita com “rigor científico e metodológico” (LUCKESI, 2013, p. 64). Ela ganha razão crítica quando articulada ao projeto pedagógico e as intenções de ensino do professor, que deve saber de onde parte com relação aos conhecimentos

prévios de seus estudantes e até onde deseja chegar, monitorando todo esse percurso. Esse percurso, que denominamos aprendizagem, foi conceituado pelo psicólogo Lev Vygotsky, na primeira metade do século XX, como “níveis de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007), partindo do “nível de desenvolvimento real”, que é aquilo que o indivíduo já sabe e consegue desempenhar por conta própria, ou seja, sem a ajuda ou intervenção de um tutor ou grupo de estudantes, e o “nível de desenvolvimento potencial”, que é o ponto onde o indivíduo poderá chegar, porém, o seu desempenho ainda depende do auxílio de um tutor ou de um grupo, até que ele se torne autônomo, ou seja, seu nível de desenvolvimento atingido será o real e não mais o potencial. A diferença entre um ponto e outro Vygotsky denominou de “zona de desenvolvimento proximal” que

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

É nesse ponto que a avaliação da aprendizagem escolar ganha sentido. Nosso foco de análise sobre a avaliação da aprendizagem se dá no contexto da educação básica, do Ensino Fundamental, nos anos finais ao Ensino Médio, bem como da avaliação interna da aprendizagem, ou seja, aquela que ocorre dentro da sala entre o professor e os estudantes. Nesse sentido, acompanhando o pensamento do Vygotsky, o adulto em questão que vai auxiliar o desenvolvimento do aprendiz dos estudantes é o professor, e cabe a ele verificar se os rumos entre o ponto inicial de aprendizagem dos estudantes e o ponto desejado a ser alcançado está ocorrendo da melhor forma possível. Para tanto, o professor deve se valer de variados instrumentos avaliativos para verificar cada etapa e tomar as decisões quanto ao ritmo do ensino-aprendizagem. Sobre as etapas de ensino infantil e ensino superior, entendemos que elas possuem características próprias nos processos avaliativos e, para tanto, outra pesquisa será feita a respeito.

Ao abordarmos a bibliografia especializada sobre o tema, identificamos não haver entre os pensadores uma definição única sobre o conceito. Alguns a identificam por etapas, outros procuram emprestar uma definição mais sucinta, porém sem perder a complexidade e amplitude do tema.

Cipriano Luckesi entende que a avaliação, independente da etapa em que ela se insere no processo de ensino-aprendizagem, é sempre diagnóstica.

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. (LUCKESI, 2002, p. 84).

Para Jussara Hoffmann (1994), instrumentos e métodos avaliativos não devem ser confundidos com a avaliação propriamente dita. Para ela, a avaliação acontece na interação entre professor e aluno, em uma relação dialógica. A autora defende que a avaliação tenha caráter mediador, não sendo nem permissiva (que tolera tudo) e nem reprovativa (que não tolera nada). Segundo a autora,

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e, também, pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno – uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento. (HOFFMANN, 1994, p. 56).

Para Dias Sobrinho, a definição de avaliação passa pelos objetivos diversos de “quem formula e executa e a quem ela interessa” (SOBRINHO, 2003, p. 45-46). Segundo esse autor, existem duas funções contraditórias sobre a avaliação, uma proativa que “tem como objetivo melhorar e desenvolver o objeto em foco” e outra retroativa, “com a função de prestação de contas” (*ibid.*, p. 45), sendo essa última o que chamamos de exame. Para Sobrinho (2003, p. 46),

O predomínio de um enfoque sobre outro é mais uma questão de poder. Faz parte das lutas pela hegemonia política. Há questões e divergências não só técnicas, as mais simples, mas sobretudo ético-políticas.

O catalão Antoni Zabala converge com Luckesi no que diz respeito à cultura do exame nas avaliações praticadas nas escolas. A cultura do exame, segundo o autor, é fruto da “tradição escolar, cuja função básica foi seletiva e propedêutica.” (ZABALA, 1998, p. 197). Para Zabala, a avaliação é interpretada por educadores conforme a visão de que se tem da função da escola e da educação. Para aqueles que interpretam que o papel da escola é formar os indivíduos para o ensino superior e para o mercado de trabalho, a avaliação tem como objetivo os resultados, tem como sujeito somente os alunos, seu referencial está nas disciplinas, a avaliação se torna sanção e o informe é quantitativo. Agora, se a visão do papel da escola é voltada para aquilo que o autor chama de “formação integral”, então a avaliação visa ao processo, tem como sujeito os alunos e os professores, seu referencial passa a ser as capacidades, a avaliação passa a servir para ajudar e o informe é descritivo e interpretativo (ZABALA, 1998, p. 199). O autor entende como “formação integral”

aquela que desenvolve todas as capacidades dos estudantes, não apenas as capacidades cognitivas, mas também as capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, p. 197).

Já, para Philippe Perrenoud (1999), a avaliação precisa ser formativa, ou seja, deve ser analisado aquilo que o estudante está ou não aprendendo por meio de instrumentos variados de avaliação e, uma vez em posse dos resultados, caberá ao professor avaliar sua postura metodológica no que tange à didática de ensino, já que, se o estudante não aprendeu por meio de determinada abordagem, é evidente que, se insistir no mesmo caminho, o resultado será sempre o mesmo: o fracasso. Perrenoud é outro crítico do modelo tradicionalista de ensino, que entende que a função da escola é selecionar aqueles que estão aptos a prosseguirem com os estudos e sancionar o fracasso daqueles que são, segundo essa lógica, incapazes de aprender. Esse modo de pensar a educação é confortável ao professor e aos sistemas de ensino, uma vez que joga toda a responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso na conta dos estudantes e de suas famílias, tirando toda e qualquer responsabilidade da escola e dos professores. Essa lógica entende que o professor ensinou e foi o estudante que não aprendeu, pois não se esforçou o suficiente. Lógica essa que vai na contramão de um pensamento mais moderno sobre a educação, de que não há ensino sem aprendizagem, dado que uma coisa só existe em função da outra.

Para além dos autores mais contemporâneos, na década de 1930, o estadunidense Ralph Tyler, tido como precursor do entendimento moderno, compreendia a avaliação como um processo distinto do exame. Sua preocupação com o tema se originou com o elevado número de reprovações escolares e, para tanto, propôs que se investigasse a relação entre o que se pretendia ensinar e como os estudantes estavam aprendendo. Com isso, ele propôs que os professores deveriam cumprir alguns processos, como “(1) ensinar alguma coisa, (2) diagnosticar sua consecução, (3) caso a aprendizagem fosse satisfatória, seguir em frente, (4) caso fosse insatisfatória, proceder a reorientação” (LUCKESI, 2013, p. 27), sempre em busca do resultado satisfatório.

Em 1967, Michael Scriven tornou-se o principal expoente sobre a avaliação formativa e somativa, que compreendia o papel da avaliação como subsídio para

saber se o projeto ou programa educacional estava atingindo seus fins ou se deveria ser descontinuado.

A avaliação é um tema cujas interpretações estão sujeitas ao tempo e ao espaço, pois está ligado ao pensamento social e ao momento histórico em que está inserido, tanto quanto a visão sobre o papel da educação e outros assuntos que se atrelam às variações do senso comum e da política adotada pelas sociedades. Em uma sociedade estruturada na desigualdade e pautada na lógica neoliberal, a avaliação reflete a tendência ideológica da meritocracia, daí sua prática mais comum nas escolas ser o exame. As principais críticas dirigidas ao exame, no contexto escolar, é a de que os resultados produzidos por meio dessa ferramenta, costumeiramente, servem apenas para classificações, fugindo do entendimento que os críticos desse sistema têm sobre o papel da educação. Para eles, a educação deve ser voltada à inclusão, compreensão, tomada de decisões e intervenção para que os estudantes, mesmo com qualquer tipo de dificuldade na aprendizagem, possam ter o seu direito de acesso à educação garantido, “o que significa não só o acesso a ele, mas sua conclusão” (ROMÃO, 2008, p. 22). Para os críticos do exame, a avaliação possui essa finalidade acolhedora, porém,

[...] o ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado.” (LUCKESI, 2002, p. 84).

A prática do exame data de cerca de três mil anos antes da era cristã, sendo adotado na China para selecionar soldados para o exército; na prática escolar, esse fenômeno data de cerca de quinhentos anos (LUCKESI, 2013, p. 26). Seu significado etimológico provém do latim *examen*, que significa “ato de pesar” ou a “denominação do ponteiro da balança que, imparcialmente, aponta o resultado da pesagem” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2017, p. 27). O exame, portanto, preocupa-se em verificar a quantidade e não, necessariamente, a qualidade. Para fins de seleção – em um concurso público ou vestibular –, o exame pode ter sua serventia, ainda que essa abordagem favoreça mais aqueles estudantes que têm habilidades específicas para realizar testes, como boa memória e capacidade de resolução de questões em pouco tempo, enquanto pode desfavorecer aqueles que não possuem essas habilidades, mas que possuem outras habilidades igualmente importantes, como pensamento crítico e criatividade. Além disso, a pressão imposta pelos exames pode

causar estresse e ansiedade nos estudantes, o que pode afetar negativamente seu desempenho. Isso pode ser ainda mais acentuado em alunos que possuem necessidades educacionais especiais, que podem ter dificuldades em realizar exames nas mesmas condições que os demais estudantes.

Enfatizamos esse ponto pois entendemos que o exame, diferente da avaliação, não possibilita uma reflexão aprofundada das circunstâncias individuais de cada pessoa examinada, já que o processo se encerra no resultado, ou seja, na nota. Já uma avaliação crítica da aprendizagem, fundamentada na diversificação dos instrumentos avaliativos, possibilitará ao professor identificar as facilidades e dificuldades individuais de cada estudante. Acreditamos que a avaliação tem potencial de fornecer ao professor uma reflexão crítica não somente sobre os estudantes que ele acompanha, mas, também, sobre suas escolhas, metodologias e critérios. Assim, os professores poderão tomar outros caminhos a partir das análises levantadas sobre a turma, sobre os estudantes individualmente e da sua própria prática docente.

Como estamos falando sobre a cultura do exame no Brasil, compreendemos que, por serem recentes as discussões sobre avaliação da aprendizagem – em detrimento de séculos de exames –, seria ingênuo acreditar que esse problema se resolveria em um passe de mágica. Por outro lado, em se tratando de um aspecto que acompanha o momento cultural da nossa sociedade, levaremos tempo até que a compreensão sobre a avaliação seja mais esclarecida por parte do professorado. Afinal, estamos falando de um tema que só vai ser institucionalizado no país em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nela, pela primeira vez, veremos uma abordagem específica sobre a avaliação da aprendizagem, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos.

Como dito por Luckesi (2013), precisamos aprender a avaliar a aprendizagem, porque ainda examinamos mais do que avaliamos. Pior do que isso, muitos imaginam que estão avaliando e não percebem que, na contramão do que entendem por avaliação, na verdade, estão classificando e condenando uma série de estudantes por serem “incapazes” de decorar o conteúdo da sua aula. É a sombra do opressor sobre o professor, que não se percebe oprimido, mas se vê entre os opressores.

Com base no que vimos até aqui, a pergunta que fazemos é: como saber se os estudantes estão aprendendo o que se propôs pela rede de ensino – ou instituição de ensino – que se aprendesse? Apesar de ser uma pergunta aparentemente banalizada, é a resposta a ela que vai nortear as ações dos professores.

Refletindo sobre essa primeira questão, uma segunda se descortina em nossa frente: qual é o papel da educação na visão das redes de ensino públicas e para os professores? Ela é voltada para formação propedêutica ou ela é voltada para a formação integral, como debatida por Antoni Zabala?

Até o momento, vemos que essas questões estão confusas, e os professores praticam aquela que enxergam melhor. Como discutiremos no terceiro capítulo deste trabalho, o modelo predominante, dado à cultura do exame na educação, é a classificação. Modelo que vem da tradição cultural do país, apoiado na escola conservadora.

Entendemos que, antes que essas questões sejam amplamente debatidas e esclarecidas para as redes de ensino e, sobretudo, para os profissionais da educação, importará menos qual a metodologia de ensino ou qual o instrumento avaliativo o professor vai utilizar, pois essas visões antagônicas entre aqueles que defendem uma educação propedêutica de um lado e os que defendem a educação integral de outro, será nada menos do que forças em uma disputa de cabo de guerra ideológico, onde quem sai perdendo é o aluno.

2 O NOVO CURRÍCULO PAULISTA E A PRÁTICA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO

O currículo oficial do ensino básico da rede estadual de São Paulo passou por duas séries de reformulações ao longo das últimas duas décadas, uma em 2007 e outra em 2019. No ano de 2007, foi iniciada a implementação de um modelo de currículo centrado no ensino por competências e habilidades. Em conjunto com as mudanças anunciadas, e parte da ação da mudança, foram encaminhados aos estudantes e professores materiais para o apoio na implementação do currículo. Intitulado São Paulo Faz Escola, o objetivo do programa era a unificação do currículo para todas as mais de cinco mil escolas estaduais.

O professor Celso Carvalho (2014) destacou seis pontos sobre a versão do currículo que a Secretaria de Estado de Educação (SEE SP) – hoje Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Seduc SP – estava implementando na época. Um dos aspectos destacados era a proposta de adoção de um currículo único e fechado para toda a rede estadual. Outro aspecto foi a definição das aprendizagens por meio da pedagogia das competências. O terceiro aspecto foi a empobrecedora ação dos docentes, que passaram a pautar suas aulas em apostilas padronizadas pela SEE SP, que orientavam os “procedimentos didáticos-pedagógicos e do trabalho docente em todas as escolas da rede escolar.” (CARVALHO, 2014, p. 109).

O quarto aspecto apontado por Carvalho foi o atrelamento dos resultados das avaliações externas das aprendizagens dos estudantes como critério para concessão de bônus salarial para professores e gestores das escolas. No quinto aspecto, o autor fala sobre a menção avaliativa, que passou a adotar a escala numérica em detrimento das menções por graus diferentes de realização de objetivos educacionais. Segundo Carvalho, essa mudança representou um retrocesso. Por fim, o autor fala sobre a mudança do papel do professor coordenador de ensino. Segundo o autor, para essa função, foi atribuída a responsabilidade de planejar e acompanhar a implementação das propostas do currículo.

Essas mudanças se ancoram na lógica neoliberal da educação, uma vez que o novo currículo privilegia “o desenvolvimento de habilidades laborais e preparação para o mercado de trabalho” (CARVALHO, 2014, p. 109). Além desse redirecionamento do propósito de ensino, no que se refere aos professores e à gestão escolar, o novo currículo apontava para ações com a finalidade de produzir

resultados estatísticos e numéricos de rendimento, como nos moldes da linguagem empresarial. Essa lógica ficou ainda mais escancarada quando a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc) atrelou os resultados dos índices de educação, resultantes das avaliações externas, a uma bonificação salarial por meta de índice atingida nos ensinos Fundamental e Médio.

Com propósito voltado para análise do desempenho dos estudantes da rede estadual de educação do estado de São Paulo, a Seduc SP deu início no ano de 1996 ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Essa avaliação externa, segundo o órgão, tem objetivo de orientar os gestores do ensino estadual, por meio do monitoramento dos resultados apontados pela prova, que é aplicada anualmente para as turmas de fim de ciclo do Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. Na avaliação, caem questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, com foco maior nas duas primeiras áreas. Os resultados da avaliação, junto com os resultados do fluxo escolar – aprovação, retenção e abandono escolar – compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), criado em 2007 e responsável pela geração dos índices das escolas em uma escala que vai de zero a dez. Com o resultado em mãos, a Seduc SP determina uma meta de evolução do Idesp para cada unidade escolar da rede, bonificando os profissionais daquelas escolas que conseguem atingir as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação. A principal crítica apresentada nesse ponto, sobretudo dos sindicatos da área da educação, gira em torno da chantagem que esse modelo de incentivo salarial gera nos profissionais da educação, uma vez que, sem controle da qualidade do processo, as escolas podem apelar pelas aprovações irrestritas e até manipulação dos resultados das provas simplesmente selecionando os estudantes que dela vão participar. Para uma política efetiva de incentivo salarial, que motive o professorado, faz-se necessário um ganho real no salário e melhorias nas condições de trabalho para os professores.

Em 2018, a Seduc SP, em consonância com as alterações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, iniciou uma reelaboração do seu currículo. Segundo o documento intitulado Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), a elaboração do currículo teve envolvimento da Seduc SP, da

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (Undime-SP) e com representantes da rede privada de ensino. Segundo o documento,

Essas instituições criaram um conjunto de situações e de oportunidades para a participação de redatores das redes municipais e estaduais; professores; gestores escolares; dirigentes; estudantes e sociedade civil – todos participaram, direta ou indiretamente, dessa produção, tornando-se coautores deste documento. (SÃO PAULO, 2019, p. 15).

Não fica claro no documento como se deu a mencionada participação dos professores, gestores escolares, estudantes e sociedade civil. A primeira versão do currículo foi disponibilizada para consulta online, onde 44.443 pessoas puderam contribuir com 103.425 sugestões para o texto introdutório e 2.557.779 para os textos das diferentes etapas de escolaridade (*ibid.*, p. 15). O documento diz ainda que foram incorporadas as sugestões consideradas pertinentes, ainda que não especifique a natureza dessas sugestões. Segundo Barbosa e Lastória,

Embora sejam números expressivos, não há detalhamentos e informações quanto a forma sob a qual tais dados foram sistematizados. Tampouco é apresentado (*sic*) quais os setores da sociedade civil participaram do processo da referida consulta pública. Assim ficam as seguintes questões que julgamos centrais: qual o número de professores da Educação Básica, ligados à própria rede pública, participaram? Qual foi a participação dos professores e pesquisadores ligados (*sic*) às universidades, tanto públicas quanto privadas? Quem e quantos, representando a sociedade civil, participou (*sic*)? Quais problemas cada um desses segmentos apresentou? Como se deu o processo de revisão? Quais os critérios para se considerar uma participação mais ou menos pertinente? Quem fez parte da equipe de verificação? Qual a representatividade social em relação aos aspectos que envolvem gênero, cor, religião, classe social, dentre outros? (BARBOSA; LASTÓRIA, 2021, p. 176).

Ao todo, foram três etapas até o envio da versão final para o Conselho Estadual de Educação (CEE) do Estado de São Paulo, com prazo entre a divulgação do currículo na primeira etapa e a entrega da versão final para homologação, de pouco menos de três meses, o que reforçam as críticas sobre o processo de fato ter sido democrático como defendido pelo documento.

O currículo faz menção a uma educação equitativa, que garante os direitos educacionais nas escolas voltadas a “respeitar a diversidade cultural, a socioeconômica, a étnico-racial, a de gênero e as socioculturais presentes no território estadual” (SÃO PAULO, 2019, p. 19), porém, com a implementação de um currículo fechado e único para toda a rede de ensino, essa passagem no documento parece mais uma manobra retórica do que uma preocupação de fato com as demandas educacionais de que cada segmento da sociedade.

Como bem lembrado pelo professor Celso Carvalho,

[...] o currículo não é, de forma alguma, um campo neutro, inocente e desinteressado. As dimensões pedagógicas e psicopedagógicas sempre expressarão uma adesão a certas concepções filosóficas, políticas e ideológicas em relação às quais o ideário educacional estará afinado (CARVALHO, 2014, p. 100).

Em **Ideologia e currículo**, Michael Apple diz que a escola tem papel fundamental no controle social, já que elas podem produzir ou reproduzir desigualdades por meio de uma distribuição desigual do capital simbólico (CARVALHO, 2014, p. 101-102 apud APPLE, 1999¹). Essa afirmação coloca o currículo no centro de uma disputa de interesses que podem ser inconciliáveis, como a busca de uma educação crítica e emancipadora, que atende aos anseios de uma sociedade equânime – sem ser apenas no discurso –, ou uma educação domesticadora, que serve aos interesses mercadológicos e, portanto, neoliberais, para a formação de uma massa de mão de obra sem criticidade e apta a quaisquer trabalhos que o mercado lhes atribuir, sem questionar sequer a carga horária ou as condições de trabalho que vão encontrar pela frente.

Nesse sentido, cabe sempre questionar quais são os interesses por detrás daqueles que construíram o currículo educacional, ainda mais quando estamos falando da educação pública, alvo histórico de diferentes interesses das mais variadas organizações sociais, como igrejas, bancos, ONGs e outras instituições ligadas a grandes corporações nacionais e internacionais.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, o Currículo Paulista, homologado em 2019, diz que ela “deve ser encarada como um recurso pedagógico que permite aos professores, gestores e demais profissionais da educação acompanhar a progressão das aprendizagens”, e de posse dos resultados sobre o desempenho dos estudantes a avaliação fornecerá “informações valiosas no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes, às necessidades de recuperação e de reforço das aprendizagens” (SÃO PAULO, 2019, p. 28). Porém, como mencionando anteriormente, os professores possuem uma meta a ser seguida, com um currículo fechado e determinado por meio de apostilas distribuídas pela Seduc SP para toda a rede. Intitulada Currículo em Ação, essas apostilas determinam os conteúdos e habilidades que deverão ser trabalhados ao longo de cada bimestre. Ao final do ano

¹ APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto: Porto, 1999.

as turmas de final de ciclo (9º ano do Ensino Fundamental e 3ª Série do Ensino Médio) realizam o Saresp, que por sua vez coleta os resultados desses estudantes para gerar o Idesp.

Por meio desse índice, as escolas saberão se atingiram ou não as metas estabelecidas pela Seduc para cada unidade escolar. E é por meio desse sistema que se define quais escolas e segmentos escolares – já que o índice é diferente para o segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio – vão ou não receber a bonificação salarial por resultado. Portanto, na teoria o documento diz que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, para acompanhar os estudantes em seus desenvolvimentos e recuperar aqueles que não avançaram no decorrer das aulas, porém, na prática, os professores e gestão escolar se veem correndo atrás de resultados e com tempo determinado para os atingir, entrando em contradição com a lógica de que cada estudante aprende em um ritmo diferente. Essa lógica torna-se contraditória com o próprio documento, quando ele defende que a educação deve estar a serviço das variadas realidades sociais dentro das escolas.

Outro ponto de crítica à implementação, tanto do currículo de 2007 quanto ao de 2019, é o fato deles serem feitos sem uma prévia formação sólida dos profissionais da educação. Em ambas as implementações, a Secretaria de Educação enviou às escolas materiais didáticos aos estudantes e materiais de orientação didática e metodológica aos professores e gestores. Porém, os esforços sobre a formação desses profissionais ficaram a cargo de cursos on-line e sem tutoria. Outra prática comumente adotada pela rede são as Orientações Técnicas (OT), ministradas pelos Núcleos Pedagógicos das Diretorias Regionais de Ensino, para um professor e um gestor escolar – não raro apenas um deles vai a essas formações. Nesses encontros, os convocados recebem formações sobre assuntos diversos relacionados à prática educativa e, posteriormente, precisam replicar essa formação na sua unidade escolar. Além de não ter uma regularidade precisa, essas formações não garantem a qualidade da transmissão pelos professores que foram, em tese, formados. Assuntos complexos são destrinchados em algumas horas em um dia e são dados como suficiente para formação de toda rede. Para essa questão, cabem duas analogias, uma, sobre a implementação do currículo, é a sensação de estar trocando o pneu de um carro com ele em movimento; a outra analogia, sobre a formação dos professores e gestores, é a do telefone sem fio, em que a informação

é transmitida de uma maneira para o primeiro receptor e chega no alvo final com qualidade reduzida ou completamente alterada.

3 O JUÍZO PROFESSORAL E A AVALIAÇÃO BANCÁRIA

Dizer que a educação transforma o mundo pode ser superlativo e simplista. Vários são os fatores que possibilitam a mudança de uma sociedade. A educação constitui um desses fatores. Exatamente por isso ela não está alheia à cultura em que está inserida. Como já dito neste trabalho, a estrutura neoliberal e conservadora que fundamenta a nossa sociedade impacta diretamente na maneira como o pensamento político e social será organizado e, conseqüentemente, afeta também a visão sobre o papel da educação. Nessa visão, a escola tem como função formar para o mercado de trabalho por meio de uma educação técnica e sem profundidade crítica. Claro que estamos falando da educação pública, a mais afetada por esse olhar mercadológico das relações humanas. As escolas particulares, mais especificamente aquelas que formam a elite econômica da nossa sociedade, voltam-se para uma educação universal, que prepara os líderes de amanhã, com foco na mentalidade empresarial.

É por esses fatos que o sociólogo Pierre Bourdieu e o educador Paulo Freire convergiam na análise de que a educação, nesse contexto, é conservadora das desigualdades sociais, uma vez que perpetua as relações de poder na desigualdade econômica, permitindo que a pirâmide social e o *status quo* permaneçam intactos. Essa realidade se faz presente no senso comum, flagrada nas atitudes dos professores, que inculcam na mente dos estudantes o paradigma social a ser seguido. Portanto, se a visão neoliberal propaga a falácia da meritocracia e da classificação, a maneira de se portar de professores e estudantes será a do exame e da sanção.

A libertação dessa visão opressora da realidade social dependerá do despertar dos oprimidos na sua relação com os opressores. A busca de uma visão de justiça social e de uma sociedade equilibrada e equânime passa pela vocação ontológica do ser humano de ser mais (FREIRE, 2019).

Para tratarmos sobre a conexão que existe entre as relações de poder, a ideologia da opressão e a cultura do exame, vamos buscar, nas teorias sociológicas de Pierre Bourdieu e no conceito de Paulo Freire sobre opressão, entender a natureza punitiva das avaliações escolares.

Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um sociólogo francês com vasta produção científica. Seu pensamento superou as fronteiras da França e ganhou repercussão no mundo. A teoria social que Bourdieu desenvolveu foi fruto de uma pluralidade de correntes teóricas vigentes em sua época, algumas delas antagônicas, como é o caso do estruturalismo, que ganhou fama e força com Claude Lévi-Strauss (1908-2009) e o existencialismo de Jean Paul Sartre (1905-1980). Baseado nessas correntes – uma objetivista e a outra subjetivista –, Bourdieu se dedicou na visualização dos pontos fortes e nas limitações existentes em cada uma das correntes de pensamento. Assim, desenvolveu aquilo que chamou de praxiologia, utilizando os pontos positivos de uma teoria para amparar as limitações da outra, defendendo que ambas são complementares e não antagônicas. Para ele, teoria e pesquisa empírica precisam andar juntas.

Na formulação de suas teorias, para emprestar explicações às entidades e processos do universo social, Bourdieu contribuiu com as ciências sociais com conceitos como “*habitus*”, “campo”, “capital” – compreendido além do conceito imortalizado por Karl Marx –, “poder simbólico” e “violência simbólica”. Sua teoria levava em consideração que a construção social dos indivíduos está condicionada pelos meios sociais em que se encontram, ou seja, as condições sociais mais ou menos favoráveis do ponto de vista econômico e social interferem no desenvolvimento de cada indivíduo ao longo da sua vida. Resumindo o pensamento do autor, Walter Praxedes diz que

Os pressupostos filosóficos e antropológicos da teoria de Bourdieu levam em consideração que cada ser humano é submetido a um processo de socialização que o forma como um ser social. Ao longo do tempo esse processo possibilita a construção do agente humano por meio das relações sociais de afetividade e de aprendizagem, transformando ininterruptamente o corpo e a mente, de maneira que a percepção e a forma de agir de cada ser humano vão sendo modeladas pelas relações de conveniência e pelas necessidades práticas e simbólicas que devem ser satisfeitas. (PRAXEDES, 2015, p. 14).

As teorias e conceitos formulados por Bourdieu contribuem para entendermos a natureza de determinados comportamentos sociais, como, por exemplo, a interação de diferentes agentes sociais posicionados em diferentes papéis no jogo social. Podemos imaginar, então, as possibilidades na interação entre um Secretário de Educação e um Diretor de Escola pública, ou de um Diretor e um estudante com dificuldades de relacionamento – para ficarmos no universo da educação. Ao visualizarmos esses encontros, podemos imaginar certas predisposições

comportamentais entre os agentes, que ocorrerão de maneira mais ou menos inconsciente e previsível para interações dessa natureza. Nesse tipo de análise, Bourdieu concebe às desigualdades materiais e simbólicas, presentes nas relações sociais, grande importância para compreensão do desenrolar da cena. O que vemos presente nessas relações são disputas de poder em determinado espaço (campo); nesse espaço os agentes mobilizam seus capitais (cultural, material, simbólico etc.), bem como uma série de comportamentos predispostos em busca de reconhecimento e legitimação (*habitus*).

Esses comportamentos predispostos que agem sobre os indivíduos, denominados *habitus*, manifestam-se objetiva e subjetivamente, demonstrando como a sociedade impacta “dentro” e “fora” dos indivíduos. O *habitus*

[...] é proposto para sintetizar o conjunto de influências que cada ser humano sofre desde seu nascimento, como a aprendizagem da língua, dos costumes, das formas de convivência e tratamento entre as pessoas, crenças religiosas, valores morais e ideias sobre a realidade; mas que também contribuem para capacitar cada um de nós a ter suas próprias ideias, valores e atitudes práticas diante da realidade, muitas vezes diferenciadas em relação à educação recebida no meio familiar ou na escola. (PRAXEDES, 2015, p. 14-15).

O *habitus* descreve uma realidade na qual a sociedade se encontra interiorizada nos indivíduos ao mesmo tempo que permite a eles deixarem suas marcas na sociedade, oferecendo margem aos indivíduos para escolherem as condutas que julgarem ser as mais adequadas para corresponder a determinadas situações sociais, sejam as que se encontram ou que vão se deparar. A isso Bourdieu chamou de senso prático. O *habitus* mobiliza os indivíduos tanto nos seus interesses particulares como em suas habilidades e competências para atingirem seus objetivos. Esse dispositivo tem um caráter durável, se levarmos em consideração as primeiras disposições introjetadas pelos indivíduos durante a socialização primária, já que é nessa etapa que o agente social constrói significações específicas que vão influenciar sobre experiências sociais posteriores. O olhar dos indivíduos para novas experiências estará condicionado pelas características familiares em que foi educado, como a classe social, a escola que frequentou, a religião que a família segue etc. Essas predisposições geradas ainda na primeira fase da socialização vão desenvolver o senso prático da ação e interpretação da vida em sociedade, baseada em valores adquiridos anteriormente. Mas isso não quer dizer que o indivíduo esteja determinado a ser sempre da maneira como “foi

criado”, afinal, novas experiências podem alterar a maneira como cada pessoa vai enxergar o mundo e a sociedade.

É com base no senso prático, que orienta os comportamentos para viver em sociedade, que os agentes sociais vão mobilizar os conhecimentos adquiridos para atuarem dentro de um campo social. E é no campo social onde os indivíduos vão disputar suas posições em busca de maior “capital simbólico” e colher os frutos de pertencer a um determinado grupo ou segmento social mais ou menos prestigiado pela sociedade. Quanto a esses aspectos, destacamos o seguinte texto:

[...] os lucros que o pertencimento a um grupo proporciona estão na base da solidariedade que os torna possível. O que não significa que eles sejam conscientemente perseguidos como tais, mesmo no caso dos grupos que, como os clubes seletos, são expressamente arranjados com vistas a concentrar o capital social e obter assim o pleno benefício de efeito multiplicador implicado pela concentração e assegurar os lucros proporcionados pelo pertencimento – lucros materiais como todas as espécies de “serviços” assegurados por relações úteis, e lucros simbólicos tais como aqueles que estão associados à participação num grupo raro e prestigioso. (BOURDIEU, 2015 p. 76).

Nesse ponto, podemos inferir que as relações sociais no contexto escolar se dão, também, em forma de disputas, professores e gestores por um lado buscando legitimação na profissão e, do outro lado, estudantes buscando reconhecimento. Por vezes, nessas relações, o professor ou gestor lançam mão de seu posicionamento social e acadêmico para se sobressair em relação ao estudante ou entre a própria categoria.

Como descrito, essas predisposições estão fortemente atreladas ao contexto e ao histórico social dos agentes. Luckesi, ao descrever sobre os fatores que levam os professores a optarem constantemente pelo exame escolar, diz que um desses fatores se dá pela “biografia de cada um de nós educadores” (LUCKESI, 2002, p. 78). Diz ele:

Este fator atua fortemente na constituição e manutenção da resistência ao trânsito do ato de examinar para o ato de avaliar. Durante nossa vida escolar pregressa, fomos excessivamente examinados, o que quer dizer “ameaçados com os exames escolares”. Agora, nos tornamos educadores e, então, replicamos junto aos nossos educandos aquilo que aconteceu conosco: “fomos examinados, agora examinamos”. E, repito, não é por má vontade que os educadores agem assim. A frase acima está inscrita em nosso inconsciente, não no nosso consciente; e, de lá, atua de modo automático. Dada uma situação específica, o modo examinativo de agir dispara por si mesmo, automaticamente. Da forma como fomos examinados, examinamos! Romper com esse modo de agir exige consciência, atenção e cuidados permanentes, até que consigamos mudar nossos velhos hábitos. (LUCKESI, 2002, p. 78).

Em relação às disputas que mencionamos – e retomando a teoria social de Pierre Bourdieu –, o autor entende o mundo por uma ótica agonística, ou seja, de disputas por bens e recursos escassos, não se tratando apenas dos bens e recursos materiais, mas também os simbólicos. Para dar conta de explicar esse fenômeno social, Bourdieu amplia o conceito marxista de capital para quaisquer posses (materiais ou simbólicas) socialmente valorizadas, na forma de capital cultural, político, artístico etc.

Especificamente sobre o capital cultural, Bourdieu vai classificá-lo em três estados, sendo eles: o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado. No seu estado incorporado, o capital cultural se encontra “ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação”, além de ser algo que não se adquire por procuração, mas por iniciativa e dedicação do próprio indivíduo “tal como o bronzamento” (BOURDIEU, 2015, p. 82). Trata-se do conhecimento adquirido pelos indivíduos ao longo da vida e é proporcional à sua dedicação. Esse tipo de capital não é transferível tal qual um recurso material (casa, dinheiro ou outras posses materiais), mas apenas por meio das experiências. Aquelas pessoas identificadas com muito capital incorporado comumente são vistas como cultas e como referência em determinados assuntos.

O capital no estado objetivado pode ser transmitido em sua materialidade, já que se encontra no estado material (como livros, quadros, filmes e outros recursos materiais que transmitem conhecimentos socialmente valorizados). Porém Bourdieu destaca que

[...] o que é transmissível é a propriedade jurídica e não (ou não necessariamente) o que constitui a condição da apropriação específica, isto é, a posse dos instrumentos que permitem desfrutar de um quadro ou utilizar uma máquina e que, limitando-se a ser capital incorporado, são submetidos às mesmas leis de transmissão. (BOURDIEU, 2015, p. 85).

Em seu terceiro estado, o institucionalizado, o capital se traduz nos títulos acadêmicos recebidos pelos indivíduos por instituições educacionais, como diplomas e certificados. Esse tipo de capital “confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura” em determinados contextos históricos (BOURDIEU, 2015, p. 86-87). Assim como o capital cultural no estado incorporado, esse também não é passível de transmissão a terceiros e não pode ser adquirido por meio de procuração, mas por investimento do tempo do próprio indivíduo.

A existência de disputas agonísticas em busca de recursos materiais e simbólicos na sociedade demonstra como os diferentes tipos de capital tornam-se instrumentos de poder, implicados em condições diferenciadas de existência na sociedade. Essas diferentes condições de existência dos indivíduos os lançam, em posições objetivas, a se relacionarem sob condicionamentos subjetivos característicos de suas realidades sociais.

O que leva os indivíduos a disputarem os recursos materiais ou simbólicos de determinado campo está atrelado aos interesses e às vontades de deterem os recursos para si ou pela consagração que o reconhecimento em determinado campo poderá lhe render (consagração no campo artístico, científico, religioso, esportivo etc.). Porém, não basta a vontade e o desejo. Nesses espaços de disputas, conta como o indivíduo vai desempenhar suas capacidades para atingir suas finalidades. Daí a importância do capital acumulado para cada indivíduo dentro das disputas nos campos sociais.

Para ser bem-sucedido na disputa em determinado campo, caberá aos indivíduos interessados conhecerem o *habitus* que ali opera e, por muitas vezes, de maneira mais ou menos consciente, os atores envolvidos na disputa podem dissimular seus interesses reais na aquisição dos recursos socialmente valorizados.

Outro ponto de grande interesse para nossa discussão neste trabalho é o conceito de “cumplicidade ontológica” (BOURDIEU, 2001, p. 52). Nela, os indivíduos operam suas predisposições baseadas nas expectativas pressupostas do *habitus* de determinado campo. A existência de um campo só é possível quando diferentes agentes sociais reconhecem existirem recursos que lhes proporcionarão prestígio social, a partir de então eles farão investimentos do seu tempo e energia para disputarem tais recursos e se consolidarem. Porém, será comum que um indivíduo de fora dessa disputa a enxergue como inútil ou desnecessária, como um banqueiro observando jovens artistas investindo suas energias nesse campo, ou os jovens artistas divagando sobre os banqueiros viverem uma vida superficial e sem sentido prático. Esse é um conceito que ilustra a característica estrutural e estruturante do *habitus*, sem deixar de levar em consideração que sua durabilidade tem relação com os contextos sociais e históricos em que estão inseridos os agentes sociais.

Essa característica apontada por Bourdieu contribui para entendermos melhor o conceito de “poder simbólico”, que legitima as relações de poder e não deve ser

interpretado como mais suave que o poder físico, mas tão ou mais influente. A noção de poder simbólico nos leva a entender como as relações de poder se consolidam nas sociedades e legitimam dominantes pelo olhar dos dominados, naturalizando ideologicamente as desigualdades e a dominação. Afinal, a cumplicidade ontológica contribui para legitimações a qualquer preço, em determinados campos. Outro ponto importante para entendermos o conceito de poder simbólico está em enxergar como ele opera tanto no plano motivacional como no plano cognitivo. Em outras palavras, quando o indivíduo trabalha com o leque de possibilidades que se abre diante dele em relação às suas condições objetivas de vida (econômica, cultural, intelectual etc.), ele busca adequar suas expectativas às suas chances. Ou seja, reconhece, muitas vezes, de que não é capaz de progredir em determinados campos, assumindo que sua posição social está determinada e não tem chances de mudar. O poder simbólico opera no cognitivo dos agentes sociais, normalizando as desigualdades, como se elas fossem naturais, tanto para dominantes como para dominados.

A partir de sua consolidação, não raro, o poder simbólico poderá se converter no que Bourdieu chamou de “violência simbólica”, descrita pelo autor como:

A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e, também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la. (BOURDIEU, 1997, p. 22).

Em outras palavras:

O conceito de violência simbólica foi construído para expressar aquelas situações em que os ocupantes do poder chegam “a impor significações” e a “impô-las como legítimas”, dissimulando que são impostas e assim conquistando o apoio dos dominados, que reconhecem como legítima a dominação que sofrem, ao mesmo tempo em que desconhecem que estão submetidos a esta força exercida pelos detentores do poder simbólico, como um sistema de ensino, o Estado, os meios de comunicação, igrejas etc. (PRAXEDES, 2015, p. 45).

Essas relações apontadas na teoria social de Pierre Bourdieu contribuem para nossa reflexão acerca da cultura do exame no contexto da educação. Como vimos neste trabalho, os professores, muitos advindos de escolas públicas, em um modelo tradicionalista, conteudista e bancário de educação, hoje se tornam reprodutores dessa lógica. No passado, foram vítimas de uma violência simbólica imposta pela cultura economicamente hegemônica, que sempre determinou o significado de cultura – a tal cultura erudita –, em detrimento da cultura popular, vista como inferior

e “emburrecedora”. Não à toa, o juízo professoral se baseia muitas vezes nessa lógica elitista de pensamento para avaliar os estudantes como potencialmente promissores – como aqueles que possuem maiores chances de disputar espaços e recursos em algum campo prestigiado –, quando cumprem com as expectativas técnicas dos professores e aqueles com dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento – motivados por uma infinidade de fatores –, que vão servir para trabalhos desprestigiados socialmente ou, pior ainda, para o crime organizado.

Essa postura dos professores e gestores escolares, que reproduzem a educação bancária, só reforça a ideia da escola como mantenedora das desigualdades, modelo que encaixa bem com a cultura do exame. O sistema escolar, como se encontra, está comprometido com o neoliberalismo, a meritocracia e a falácia do dom. Ele custa enxergar que os problemas são provenientes das desigualdades na partilha dos recursos e riquezas, que lança a própria sorte um sem-número de famílias que, em busca do mínimo para sobreviverem, lutam em determinados campos malvistas pela sociedade, ao mesmo tempo que introjetam em suas mentalidades que o fracasso lhes pertence.

A cultura proveniente da elite econômica tornou-se um imperativo cultural, que deslegitima a cultura popular, sobretudo a periférica. “É uma cultura aristocrática e sobretudo uma relação aristocrática com a cultura, que o sistema de ensino transmite e exige.” (BOURDIEU, 2015, p. 61). Nesse caso, o sotaque, a vestimenta, a gíria, o estilo musical, nada passa despercebido nas avaliações daqueles professores que aderem à cultura hegemônica.

Bourdieu classificou essa postura como “juízo professoral”, que são “os preconceitos cultivados em suas formas de pensamento que influenciam a maneira como os professores percebem, avaliam e classificam o desempenho de seus alunos e a partir desse julgamento realizam sua ação pedagógica (PRAXEDES, 2015, p. 39).

Esse julgamento transcende a avaliação da aprendizagem e coloca em questão também aspectos físicos e culturais dos estudantes na hora da avaliação à menção da nota, levando em consideração a postura corporal, a aparência e o domínio da linguagem escolar, que são próprios do comportamento e da cultura das classes dominantes. Como descrito por Bourdieu:

[...] as taxinomias, que as fórmulas rituais dos considerandos do julgamento professoral (“as apreciações”) revelam e que se pode supor estruturam o julgamento professoral na medida em que o exprimem, podem ser colocadas em relação à sanção numerada (a nota) e com a origem social dos alunos que fazem o objeto dessas duas formas de avaliação. (BOURDIEU, 2015, p. 208).

Ao analisar a relação entre opressores e oprimidos, o pernambucano Paulo Freire (1921-1997) também formulou uma teoria sobre como os oprimidos legitimam o poder dos opressores. A isso Freire chamou de “aderência ao opressor”, que reside no ideal dos oprimidos de “ser homens, mas para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores.” (FREIRE, 2005, p. 35).

Levando em consideração as condições sociais de opressão que são herdadas pelas pessoas, nas relações desiguais de vida que levam – umas herdeiras do poder opressor, outras herdeiras da opressão –, quando os indivíduos conseguem se “libertar” das condições opressoras, porém sem uma visão crítica das condições anteriores e atuais, ele tende a se tornar ainda pior que aquele que o oprimia. Como dito por Freire:

Muitos dos oprimidos que, direta ou indiretamente, participavam da revolução, marcados pelos velhos mitos da estrutura anterior, pretendem fazer da revolução a sua revolução privada. Perdura neles, de certo modo, a sombra testemunhal do opressor antigo. Esse continua a ser o seu testemunho de “humanidade”. (FREIRE, 2005, p. 36).

E continua:

Raro são os camponeses que, ao serem “promovidos” a capatazes, não se tornam mais duros opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo. Poder-se-á dizer – e com razão – que isto se deve ao fato de que a situação concreta, vigente de opressão, não foi transformada. E que, nesta hipótese, o capataz, para assegurar seu posto, tem de encarnar com mais dureza ainda, a dureza do patrão. Tal afirmação não nega a nossa – a de que, nestas circunstâncias, os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de “homem”. (FREIRE, 2005, p. 36).

Em um paralelo com o pensamento de Bourdieu, podemos dizer que, na busca de superar as relações de opressão que sofre, alguns indivíduos buscarão “encarnar” o opressor, entendendo que esse seria o *habitus* de quem lhe é referência, em que “ser é parecer e parecer é parecer com o opressor” (FREIRE, 2005, p. 34-35).

Os conceitos abordados por Freire giram em torno das relações de poder entre oprimidos e opressores. Para tanto, o autor elaborou conceitos como

“humanização/desumanização”, “ser menos/ser mais”, “generosidade opressora”, “hospedeiro do opressor”, “aderência ao opressor”, “imersão na realidade opressora”, “novo homem”, “ideologia opressora”. Esses conceitos servem ao propósito de descrever como as relações de opressão são construídas e perpetuadas na sociedade e porque sua superação não é tão simples como muitos ativistas gostariam que fosse. Afinal, a liberdade não é algo que se dá, como materialidade, mas algo que se conquista, como subjetividade. Sua busca é complexa porque os oprimidos tendem a

[...] introjetar a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão como outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. (*ibid.* p. 37).

Toda relação de opressão, no pensamento freiriano, só é possível de ser superada por meio da práxis libertadora. Freire também entendia que a teoria e a prática isoladamente não resolveriam os problemas, mas a junção de ambas, naquilo que chamou de práxis, seria capaz de gerar nos homens a capacidade crítica para superação de suas condições inumanas. Dizia Freire que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando um blá-blá-blá e a prática ativismo.” (FREIRE, 2019, p. 24).

O autor acrescenta que não é possível que a superação das relações de opressão seja feita por parte dos opressores, mesmo que esses passem a enxergar essas relações e busquem a mudança, pois a sombra da opressão ainda estará encarnada nos oprimidos. Portanto, caberá aos oprimidos que, tomando consciência da sua condição e enxergando o opressor como tal, poderão, por meio da práxis, lutar pela sua liberdade. Ao se libertar, nos diz Freire, o oprimido liberta também seu opressor, uma vez que não o reconhecendo como superior a ele, destituirá o opressor do seu poder simbólico. A esse respeito destacamos o seguinte texto:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se essa, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2005, p. 41).

O processo de humanização, porém, será para os oprimidos “um parto doloroso” (FREIRE, 2005, p. 38), pois leva os oprimidos a temerem sua liberdade, por talvez não enxergarem além do horizonte observável, ofuscado pelas relações

que se engendraram na realidade social, levando-os a um estado de “aderência ao opressor” (*ibid.*, p. 35). Não necessariamente reconhecendo o opressor como tal, mas, mais uma vez, assumindo que a relação que se dá é natural, e sua ação é dentro do seu leque de possibilidades para amenizar seu sofrimento incompreendido na sociedade.

Para Freire, a fim de defenderem os seus interesses, as elites dominantes praticam uma pedagogia desumanizadora. Essa pedagogia tem a intenção de preservar o *status quo*, por meio de uma doutrinação domesticadora, que preserve a letargia social dos dominados. A fim de dissimularem suas intenções e parecerem humanistas, os opressores buscam entre os seus encontrar aqueles que poderão servir de exemplo aos oprimidos, em uma tentativa de mostrar a eles que dessa maneira eles também poderão ser promovidos (FREIRE, 2005, p. 45).

Por essa razão, entendemos que a escola pública não consegue se tornar uma instituição capaz de mudar as relações opressoras, uma vez que sua gestão se encontra nas mãos de políticos comprometidos com a ideologia neoliberal. Ideologia que defende a falácia da meritocracia, do dom e do bom exemplo de superação, tudo para ilustrar que se forem obedientes e se esforçarem bastante, um dia será a vez deles. Freire completa a crítica dizendo que “seria uma contradição se os opressores, não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora.” (FREIRE, 2005, p. 45).

O pensamento neoliberal reifica tudo e todos, e os legatários do poder opressor tornam-se possessivos em relação ao mundo e aos homens. Tornam tudo em seus domínios e posses e não admitem que os oprimidos nessa relação possam se movimentar para terem algo para si, sobretudo se esse algo para si for sua humanização, portanto, sua consciência crítica de ser no mundo. Esse movimento é perigoso para os herdeiros do poder, pois questiona seu poder simbólico e ameaça o *status quo*. Por isso, quando algum movimento se apresenta na direção de um despertar, logo esse movimento é visto como subversão e imediatamente combatido.

O poder simbólico, convertido em violência simbólica, descaracteriza as pessoas e destroem sua cultura e autoestima. Os indivíduos se autodesvalidam “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não

podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer de sua incapacidade.” (*ibid.* p. 56).

A escola, inserida nesse contexto, tende a reproduzir esses efeitos nos estudantes, por meio da educação bancária, que compreende os estudantes como vazios de conteúdos, onde é necessário depositá-los. Portanto, se a educação bancária é o ato de depositar, a avaliação bancária é o extrato que se tira para verificar o quanto do que foi depositado se encontra ali. Se rendeu alguma coisa ou se o valor depositado foi subtraído. A cultura do exame é um mero ato de checagem e classificação. Essa cultura alimenta os juízos professorais, uma vez que coloca o professor como sujeito e o estudante como objeto. Importa nessa relação o que o professor sabe e não o estudante. O resultado desse processo não poderá ser outro se não a domesticação dos estudantes em face da realidade opressora. Não serão capazes de questionar as relações de poder ou de problematizar suas condições de existência, tampouco o de lutarem pelo fim daquilo que os desumanizam, uma vez que, não sabendo o que se passa, aceitam a realidade como dada e buscam no seu limitado horizonte de possibilidades aquelas que melhor lhes servirão.

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 2005, p. 68).

A educação bancária reside na metodologia de ensino e de avaliação monotemáticas. Ao não diversificarem as abordagens didáticas e avaliativas, professores deixam de levar em consideração os diferentes estilos de aprendizagem, as diferentes trajetórias e biografias que representam a pluralidade dentro de uma mesma sala de aula. As metodologias monotemáticas – estamos frisando as aulas puramente e unicamente expositivas – não oferecem oportunidades para que os estudantes possam se identificar e interagir criticamente com o conteúdo que se pretende ensinar. Além de que não oferecem ao educador indicadores suficientes para tomadas de decisões sobre o que os estudantes estão ou não estão aprendendo, o exame não oferece ao professor uma reflexão sobre a própria prática, uma vez que, com base na classificação, o professor aprova ou reprovava os estudantes com base no que eles aprenderam, sem levar em consideração as estratégias de ensino.

A cultura do exame não afeta somente o processo avaliativo formal, ou seja, as atividades, provas, seminários e demais instrumentos avaliativos, mas impacta também no dia a dia escolar, nas interações em sala de aula, nas conversas de corredores, pátio e sala dos professores. Ela passa a ser estruturada no *habitus* professoral, onde as conversas sobre os estudantes se baseiam em preconceitos econômicos, de origem, da maneira de falar, de se vestir etc. Se o estudante não se porta da maneira desejada ou não se dedica aos estudos e não vai bem nos exames, ele é imediatamente tachado como relaxado, desinteressado ou incapaz. Porém, nesse tipo de juízo de valor, não se leva em consideração nenhuma das facetas sociais que podem levar ao insucesso do estudante na vida acadêmica, levando-os a reforçarem os quadros sociais de fracassados socialmente.

É como se o professor encarnasse em si a figura opressora que o oprimiu no passado, encaixando-se na metáfora que Paulo Freire fez sobre o capataz. Não estamos dizendo aqui que a aula expositiva, uma sala de aula organizada e aplicação de prova sejam ilegítimos. O que queremos problematizar com tudo isso é a insistência em só adotar a trinca da aula expositiva, estudantes silenciados e exame, e achar que ela vai solucionar os problemas da educação. Ainda assim, caso o aluno não aprenda, a culpa é dele por não ter se esforçado, afinal “eu ensinei o conteúdo, ele que não aprendeu”. Essa mentalidade se reforça com o aparecimento daqueles estudantes mais dedicados e que sempre tiram boas notas. Geralmente, a esses estudantes, a explicação é o “dom”, o qual Bourdieu desmistifica ao dizer que

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (BOURDIEU, 2005, p. 46).

Entendemos que parte do problema se dá em virtude da herança de um passado recente em que a educação era voltada apenas à elite econômica da sociedade. A universalização da educação básica no Brasil só ganhou contornos claros com a Constituição de 1988, quando foi estabelecido que a educação é um direito público subjetivo (TREVISOL; MAZZIONI, 2018). Porém, ainda temos um longo caminho na universalização das linguagens e metodologias para o ensino-aprendizagem. Entendemos que esse caminho pressupõe debates de qualidade sobre o papel da escola e da educação para definirmos socialmente qual a finalidade que queremos dessa instituição, sobretudo a pública. Nós, sociedade, precisamos

responder se queremos uma escola para os estudantes ou estudantes para a escola. Em outras palavras, se queremos um ambiente escolar preparado para receber a pluralidade de estudantes, com seus estilos de aprendizagem, suas histórias, facilidades e dificuldades, ou queremos selecionar apenas aqueles estudantes com estruturas prévias de conhecimento e com capacidade de memorização para ir bem nos exames.

CONCLUSÃO

Por meio de todo o esforço mobilizado na discussão do presente trabalho, pudemos chegar a algumas conclusões acerca dos temas discutidos. Apesar do foco principal desta pesquisa ter sido a avaliação da aprendizagem escolar como instrumento de poder nas mãos dos educadores, percebemos ser inevitável abordar outras questões que permeiam o assunto. Afinal,

Refletir a avaliação educacional escolar implica necessariamente discutir educação, haja visto ser a avaliação parte integrante do “todo” educação. De forma que, repensar as políticas avaliativas, imprime a necessidade de inseri-las no contexto da totalidade da educação e assim sendo, não pode ser a avaliação analisada e nem praticada de maneira apartada do processo educacional. (FERNANDES, 2009, p. 142).

Entendemos que educação não está dissociado do currículo, o currículo, por sua vez, não está dissociado dos interesses ideológicos por detrás dos órgãos públicos e privados que disputam sua elaboração. E a avaliação da aprendizagem está intimamente atrelada à visão de educação que os professores possuem, que, por sua vez, está atrelada à política educacional que se apresenta por meio do currículo e das diretrizes que o sistema educativo determina.

Sabendo-se que a educação é alvo de interesses políticos, econômicos e ideológicos, a luta por uma escola verdadeiramente inclusiva, crítica e responsável socialmente deve ser a luta das classes sociais menos favorecidas do ponto de vista político e econômico, que só tem a ganhar com uma escola nos moldes descritos. Para tanto, não basta a reforma no sistema educativo, já que sua estrutura está comprometida com a ideologia neoliberal. Será necessário, então, a reconstrução de uma estrutura educacional pautada pela sociedade e pelas comunidades locais. Uma escola que atenda às necessidades regionais, com um currículo mínimo unificado e maior abrangência para a adaptação curricular por região. Dessa forma, os processos avaliativos passaram a ter significância com o contexto inserido. Se a escola neoliberal é regida pela falácia da meritocracia, a avaliação não será outro senão o exame, a classificação, a exclusão e a opressão. Uma escola verdadeiramente crítica e ligada às necessidades locais terá por pressuposto uma avaliação inclusiva, igualmente crítica e que atenda às necessidades individuais de cada estudante.

Se inicialmente acreditávamos que a responsabilidade maior sobre os equívocos na avaliação como procedimento para melhorar a qualidade da educação

residia no professorado, com o desenvolvimento das pesquisas pudemos constatar que o problema era muito mais complexo. Os sistemas de ensino, a formação dos docentes, o histórico social e político, estão intimamente ligados ao problemas destacado pela pesquisa.

No primeiro capítulo, verificamos que não há um consenso na literatura especializada sobre a definição do que é a avaliação da aprendizagem. Existem pontos de convergência e divergência sobre o assunto. Alguns pensadores a entendem como um processo amplo, em que não importa o momento em que é aplicado, sempre será diagnóstico. Outros enxergam o processo por etapas, nomeando cada uma delas de acordo com o momento em que é aplicado. Porém, o consenso gira em torno do propósito pedagógico da avaliação como instrumento para verificação das aprendizagens e tomada de decisão para corrigir os rumos. Cabe destacar que não somos críticos do uso de provas ou testes nas escolas. Nossa crítica gira em torno da adoção desse instrumento como única forma de avaliar os alunos. Já, sobre a cultura do exame, entendemos que ela é naturalmente geradora de desigualdades quando inseridas no contexto escolar. Para fins de seleção, para serviço público ou privado, e até para vestibulares, não nos posicionamos contrariamente.

Como este é um trabalho com foco específico, por razões claras, não levantamos todas as questões, mas, em futuras pesquisas, algumas dessas que ficaram abertas poderão ser analisadas. Entre elas, o processo avaliativo nos segmentos do ensino infantil e fundamental nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e, também, as avaliações nos cursos superiores e de pós-graduação.

Outro aprofundamento que vemos como possibilidade para um desdobramento do nosso trabalho é de uma pesquisa empírica sobre as relações apontadas, sobretudo no terceiro capítulo. Não será esforço em vão investigar como se dá a percepção prática dos professores nas escolas estaduais sobre a avaliação da aprendizagem, verificando se o que praticam é avaliação ou exame e como eles percebem suas práticas.

Por fim, esperamos contribuir para o debate sobre o tema proposto e esperamos ver uma revolução na educação, o surgimento do que Paulo Freire chamou de “inérito viável”. Assim, na luta seguiremos pela justiça social e por uma educação verdadeiramente libertadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Pedro Paulo Lima; LASTÓRIA, Andrea. Saber histórico no currículo paulista. **Revista Imagens da Educação**, v. 11, n. 4, p. 171-190, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

BOURIDEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.) 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURIDEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

CARVALHO, Celso. O currículo oficial paulista no contexto das teorias críticas e pós-críticas da Educação. São Paulo: **Dialogia**, n. 20, p. 99-120, 2014.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2017.

FERNANDES, Antônia Nivalda. Avaliação educacional na reforma curricular paulista. São Paulo. **Caderno de Pós-Graduação – Educação**, v. 8, p. 133-146, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento. C.R.E. Mário Covas. Série Ideias, São Paulo, n. 22, 1994, p. 51-59.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Revista EccoS**, Uninove, São Paulo, n. 2, v. 4, 2002, p. 79-88.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. Livro eletrônico. Edição do Kindle, São Paulo: Cortez, 2013.

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

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1969.

PRAXEDES, Walter. **A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 7. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica Currículo Paulista. Org. Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo – Undime. São Paulo: Seduc, 2019

SOBRINHO, Dias. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

TREVISOL, Joviles Vitório; MAZZIONI, Lizeu. **A universalização da Educação Básica no Brasil**: um longo caminho. Roteiro, [S. l.], v. 43, n. esp, p. 13-46, 2018. Disponível: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16482>>. Acesso em: 9 mar. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed, São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.