

## FRACASSO ESCOLAR: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DO ÂMBITO INSTITUCIONAL

Autor: Simone da Costa Silva; Co-autor (1): Danielle da Costa Silva; Co-autor (2): Deyvid Braga Ferreira; Orientador: Elione Maria Nogueira Diógenes

*Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: [simonecostaufal@gmail.com](mailto:simonecostaufal@gmail.com); Universidade Federal de Alagoas. (UFAL) E-mail: [daniellecostaufal@gmail.com](mailto:daniellecostaufal@gmail.com); Faculdade de Tecnologia de Alagoas (FAT/AL). E-mail: [deyvidbrafe@bol.com.br](mailto:deyvidbrafe@bol.com.br); Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: [elionend@uol.com.br](mailto:elionend@uol.com.br)*

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo analisar o fracasso educacional que tem penalizado um grande número de estudantes desde a universalização/massificação da educação escolarizada. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em autores que discutem essa temática, tais como: Luís (2007); Bourdieu (2006; 2007; 2008; 2009); Esteban (2001), entre outros, buscando compreender esse fenômeno para além do âmbito institucional escolar. Diante do exposto, é possível considerar que o insucesso do aluno dentro da escola está atrelado, dentre outros fatores, a maneira como a ação pedagógica está estruturada para o atendimento das diversas camadas sociais, cuja proposta educativa tem privilegiado a cultura da classe dominante, desconsiderando a origem social dos discentes oriundos do estrato popular e, com isso, a escola dissimula as desigualdades sociais existentes, legitima privilégios e justifica o fracasso educacional como uma falta de talento por meio de uma igualdade formal, sem que os agentes percebam estes mecanismos de legitimação e reprodução da estrutura social.

**Palavras-chave:** Fracasso escolar, Desigualdade social, Capital cultural, Exame escolar.

### 1 INTRODUÇÃO

Há algumas décadas, o acesso à educação escolarizada foi ampliado no Brasil como um dos instrumentos que garantiria a promoção de igualdade de oportunidades, prometendo atenuar as disparidades sociais. Entretanto, após alguns anos, percebe-se que a ampliação do ensino obrigatório não conseguiu garantir essa justiça anunciada, ao contrário, a partir daí surge um novo fenômeno: o fracasso escolar.

O fracasso escolar é um fenômeno sócio-educacional que ocorre a partir da reprovação massiva dos estudantes, sobretudo, daqueles que pertencem à classe economicamente desfavorecida. Conforme Luís (2007), este episódio tem como marco inicial o momento em que os sujeitos de diversas culturas passam a ter acesso à escola e essa instituição e seus profissionais não acompanham essa novidade, agindo de modo indiferente ao perfil desses discentes, não o considerando nas análises dos resultados e dificuldades.

Contudo, para que se promova o êxito de todos os indivíduos que adentram a escola, é preciso que se considere que dentro dessa instituição há diferentes sujeitos, que passam a exigir novas práticas por parte do professor e de toda a comunidade que compõe a educação brasileira, especialmente, no que se refere à avaliação, pois não há mudança no currículo se não houver transformação na concepção de avaliação.

Nesta perspectiva, Pierre Bourdieu em algumas de suas obras cuja temática é a educação (Los Herederos: Los Estudiantes y La Cultura (2006); A Reprodução e os Escritos de Educação (2008)) traz diversas contribuições para desmistificar o papel do ensino e dos exames na prática pedagógica, afirmando que o campo educacional não é neutro, pois ele possui uma função social e difunde a cultura de uma determinada classe. Além disso, esse autor levanta muitos esclarecimentos em relação ao fracasso escolar, ao tratar da relevância que a escola atribui ao capital cultural dominante e, assim, transformando as desigualdades sociais em diferenças escolares.

A partir disso, vale ressaltar que as reflexões apresentadas neste trabalho estão fundamentadas em uma concepção que analisa o fracasso escolar a partir de um olhar sociológico, como o de Bourdieu (2007), relacionando-o à desigualdade econômico-social, superando as perspectivas de investigação que limitam o estudo desse fenômeno a explicações individualistas que culpabilizam, ora o aluno, ora o professor.

Desse modo, este artigo, que objetiva analisar o fenômeno do fracasso escolar, encontra-se estruturado da seguinte maneira: inicialmente apresenta algumas discussões em torno do papel da educação escolar frente às desigualdades sociais; na seção seguinte, discute a eliminação e seleção nas escolas como instrumentos de legitimação e reforço das desigualdades sociais e, por fim, aborda a ação professoral nesse contexto.

## **2 METODOLOGIA**

Este trabalho, que parte de uma pesquisa de abordagem qualitativa, é resultado de uma investigação bibliográfica em autores que buscam elucidar o fenômeno do fracasso escolar, como Luís (2007); Esteban (2001) e, sobretudo, Bourdieu (1998; 2007; 2008) e seus comentadores.

### **3 DISCUSSÃO E RESULTADOS: A ESCOLA FRENTE ÀS DIFERENÇAS CULTURAIS**

Por muito tempo pensou-se que a escola seria a panaceia que resolveria todos os problemas causados pelas desigualdades sociais, mas ao invés de diminuir, ela acaba contribuindo para intensificá-los, tendo em vista que essa instituição não é justa, nem muito menos neutra. Ao contrário disso, segundo Bourdieu (2008), essa transmuda a desigualdade social em desigualdade escolar, quando em seus exames exige justamente o que para alguns já se constitui uma herança cultural familiar e para outros é algo distante, pois de acordo com este autor (1998, p. 41):

[...] Na realidade cada família transmite aos seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face a ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial da criança diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

Bourdieu, em suas análises, afirma que existem diversos tipos de capitais na sociedade, apontando que dentre as diferentes formas, o capital cultural, que constitui o que ele denomina de informacional e que se apresenta de três maneiras: incorporado, objetivado e institucionalizado, é determinante para o êxito escolar. De acordo com esse autor, os sujeitos herdam do seu meio familiar um conjunto de disposições correspondentes a sua posição na estrutura social, um fundamento cultural incorporado na configuração de *habitus*, característico de um grupo ou de uma classe, que causam um grande impacto no rendimento dos estudantes, pois quanto menor a distância entre esta bagagem originária da família, do meio social e o conhecimento valorizado pela prática pedagógica maior será a garantia dos indivíduos obterem o sucesso escolar, como explica o trecho abaixo:

[...] Em primeiro lugar, a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a

cultura escolar [...] (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.22).

A partir Bourdieu é possível perceber que é transmitido as pessoas, com base no meio e na posição social em que essas ocupam, um conjunto de princípios que se constitui “uma estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o *habitus*, é também estrutura estruturada” [...] (BOURDIEU, 2007, p. 164), ou seja, a estrutura ou meio exerce uma grande influência na construção da bagagem cultural dos indivíduos. No entanto, é preciso ressaltar que para esse autor, os sujeitos não são considerados como meros reflexos da sociedade em que vivem, pois à medida que esses internalizam o que está posto nesta composição social eles acabam reatualizando-a.

Apesar dos sujeitos não construírem um conjunto de disposições de forma mecânica, Bourdieu explica que a subjetividades dos agentes é construída socialmente, estando atrelada a estrutura a qual ele pertence e, com base nisso, é perceptível que na escola encontram-se os mais diversos tipos de *habitus* pelo fato de que ela tem um público oriundo dos diversos espaços da estrutura social.

Desse modo, a partir de uma pesquisa estatística Bourdieu (2006, p. 23 e 26) argumenta que de todos os fatores de diferenciação, a origem social é o que mais influencia o êxito escolar. Esta realidade se deve ao fato de que apesar da existência de embates na busca de distinções entre as classes sociais, como afirma o próprio autor em sua obra a Distinção (2007), e de que a identidade define-se e afirma-se na diferença, a ação pedagógica busca impor uma única cultura como superior e legítima, a da classe dominante, dissimulando os embates presentes na estrutura da sociedade por meio de uma violência simbólica, que de acordo com Bourdieu e Passeron (2008) se trata de uma agressão pelo fato de que:

A AP é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (BOURDIEU; PASSERON 2008, p. 27)

Nesta perspectiva, a ação pedagógica consagra a cultura dominante como à única universalmente válida pela imposição de um arbitrário cultural, utilizando-se de uma suposta autonomia em relação à estrutura social para dissimular suas reais funções, no entanto é

justamente esta capacidade de se autonomizar, de garantir sua legitimidade e uma representação de neutralidade que permite ao sistema de ensino ocultar as contribuições que ele traz a reprodução da sociedade estruturada em classes.

[...] Assim, o sistema escolar, com as ideologias e os efeitos gerados pela a autonomia, é para a sociedade burguesa em sua fase atual o que outras formas de legitimação da ordem e da transmissão hereditária dos privilégios foram para outras formações sociais [...] (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 250).

Diante desta realidade, a educação escolar passa a exigir de todos os sujeitos uma série de aptidões, predisposições e incorporações, ou seja, *um habitus* – princípios geradores e organizadores de práticas (BOURDIEU, 2009), que somente uma pequena parcela de alunos as tem pelo fato de que estas aptidões são originárias da classe dominante.

Com base nisto, a educação escolar para os estudantes das classes mais favorecidas é uma continuação de sua cultura familiar, enquanto que para aqueles originários da classe popular o tipo de conhecimento consagrado pela escola é algo totalmente novo, é o que explica Bourdieu em sua obra a Reprodução (2006, p.41):

[...] Pues la cultura de la elite está tan próxima a a cultura educativa que el niño proveniente de um médio pequeñoburgués (*y a fortiori* campesino u obrero) ni puede adquirir sino laboriosamente lo que le dado al hijo de la clase cultivada, el estilo, el gusto, el espíritu, em resumo, *esse savoir y savoir vivre* que son naturales a uma classe, porque son la cultura de esa classe. Para unos el aprendizaje de la cultura de la elite es una conquista, pagada alto precio; para otros una herancia que encierra a la vez la facilidad y las tentaciones de la facilidad.

Bourdieu vai além das aparências demonstrando que a aprendizagem não depende somente do professor e do aluno, como muitos defendem, mas também de fatores externos à escola. Esta realidade é dissimulada pelo sistema educacional pela ideologia do mérito individual, ou seja, os diferentes resultados obtidos pelos estudantes tendem a ser analisados a partir de explicações individuais, não levando em consideração a influência da origem social sobre estes resultados, justificando o êxito ou fracasso escolar a partir de explicações tais como a de aptidão ou inaptidão, vocação ou dom. Nesse entendimento, defendem que os sujeitos que alcançam um bom resultado em sua trajetória escolar foram vocacionados para isso, no entanto, tal visão não considera as desigualdades e acaba utilizando os mesmos critérios para pessoas tão desiguais.

Para os estudantes da classe mais desfavorecida a escola é o único espaço de acesso à cultura consagrada, enquanto que os alunos oriundos da elite já têm posse dessa cultura antes mesmo de irem à instituição escolar.

Ainda, outra realidade que cabe ser enfatizada é o fato de que o sistema escolar atribui um maior peso a conhecimentos que não ensinados dentro da escola e, apesar disso, possuem uma grande relevância para o êxito educacional, mas que somente a classe dominante, tendencialmente, tem acesso a estes, como explica Bourdieu:

Sabendo que a vantagem dos estudantes originários das classes superiores é cada vez mais marcada à medida em que se afasta dos domínios da cultura diretamente ensinada e totalmente controlada pela Escola e que se passa por exemplo do teatro clássico ao teatro de vanguarda ou ainda da literatura escolar ao jazz [...] (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 98).

Bourdieu observa também, que mesmo os estudantes da classe popular tendo o acesso aos bens culturais valorizados pela escola a vivência para estes ocorrerá de maneira distinta daqueles que desde cedo foram preparados para esta prática, pois para os mais desfavorecidos esta não era uma atividade familiar e que, por isso, não possuem bagagem suficiente para aspirar esta tradição, já à camada elitizada sente a obrigação de frequentar estes espaços.

Por fim, outro fato que confirma a desigualdade entre as diferentes classes sociais na vida escolar é que a instituição educacional passa exigir dos alunos não somente o domínio dos conhecimentos valorizados, mas também “uma destreza verbal e um brilho no trato com o saber e com a cultura que somente aqueles que possuem familiaridade com a cultura dominante podem oferecer” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.31). Desse modo, a condenação ou confirmação de privilégio, nas seleções escolares, dependerá do modo como os estudantes se relacionam com a cultura prestigiada pela escola, pois como afirma Bourdieu (1998) o julgamento professoral nas avaliações vai muito mais além que os critérios por ele explícitos, ao avaliar se aluno o educador avalia também a origem social deste aluno.

### 3.1 OS ESTUDANTES FRENTE À ELIMINAÇÃO E SELEÇÃO

Nesta sociedade dividida em classe, em que o sistema educacional advém a ser um dos instrumentos que contribui para legitimar o privilégio social, transformando-o em mérito escolar ou individual, os exames passam a ter um lugar de destaque, pois esse é um dos

recursos mais poderoso para a ação de legitimação da cultura dominante nas escolas, visto que os processos de avaliação estão ligados intimamente às finalidades, pois são eles que validam os conteúdos, atuando como uma pressão modeladora da prática curricular, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades [...] SACRISTÁN (2000, p. 311), ou seja, a avaliação tem a sua centralidade no ato pedagógico, pois ela é que definirá o que deve ser estudado, isto é, os exames expressam, inculcam e ratificam os valores da cultura dominante (BOURDIEU, 2008, p.172).

Além disso, o exame torna-se um padrão regulado e institucionalizado da comunicação pedagógica, fornecendo o molde desta ação. Outra característica desse recurso pedagógico que cabe destacar, é que ele assegura a todos os agentes uma igualdade formal, dissimulando as desigualdades sociais por meio da ocultação da função social da escola, em que ela presta serviço à classe dominante, contribuindo para sua perpetuação e simulando a seleção social sob as aparências da seleção técnica.

A escola para cumprir suas finalidades de conservação social atribui ao exame um grande poderio, conferindo a ele o momento da verdade a partir de uma falsa equidade. Sob essa ótica, o sistema escolar parte da defesa que esse instrumento pedagógico parte de único objetivo, o de prestar serviço à instituição, no entanto ao superar a ideologia de que o sistema educacional é neutro e independente se pode perceber o que este recurso oculta. Como afirma Bourdieu:

De fato, para supor que as funções do exame não se reduzem aos serviços que ela presta a instituição e, menos ainda, às gratificações que ele ocasiona ao corpo universitário, é suficiente observar que a maioria daqueles que, em diferentes fases do curso escolar, são excluídos dos estudos se eliminam antes mesmo de serem examinados e que a proporção daqueles cuja eliminação é mascarada pela seleção abertamente operada difere segundo as classes sociais. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 185)

Nesta perspectiva, Bourdieu (2008) explica que existem duas maneiras de eliminação: imediata e prorrogada. A primeira forma trata-se de uma eliminação sem exame, neste caso os sujeitos são eliminados antes mesmo de serem submetidos aos exames escolares, visto que, ao analisarem as probabilidades de obterem sucesso, com base em suas condições objetivas de sucesso, os alunos acabam se excluindo do sistema escolar.

Desta forma, ao analisarem este mecanismo de eliminação, algumas pesquisas ficam presas a explicações individuais e não levam em consideração que a desistência dos alunos da classe popular, que tem a maior possibilidade de eliminar-se, deve-se ao fato de que esta desistência já é decorrente da forma como o sistema escolar está estruturado e as funções do próprio sistema de seleção e eliminação.

Já a eliminação adiada, acaba ratificando a eliminação sem exame, pois ao serem submetidos a avaliações e serem reprovados, os estudantes oriundos da classe popular passam a compreender qual é o seu lugar na sociedade, porque se argumenta que a avaliação escolar expressa à legitimidade dos resultados escolares e das hierarquias sociais,

[...] Assim, mecanismos de eliminação adiada, a composição de oportunidades escolares de classe e das oportunidades de sucesso ulterior ligadas às diferentes estabelecimentos transmuda uma desigualdade social numa desigualdade propriamente escolar. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 194)

De fato, para uma compreensão ampla do papel desempenhado pelo exame e pela seleção faz-se necessário perceber que a escola cumpre duas funções: a social e a técnica. Esta função é a de expedição e diploma, enquanto que aquela é a de legitimação da estrutura social de classe vigente, em que a combinação destas finalidades acaba contribuindo para a conservação social, pois ao emitir diplomas para comprovar a capacidade dos sujeitos ela acaba consagrando o privilégio de poucos, visto que para obterem seus certificados os estudantes precisam se submeter e serem aprovados nos exames e seleções escolares, necessitam comprovar uma série de predisposições que apenas os mais privilegiados adquirem em seu meio familiar e, assim, ao avaliar seus alunos o professor avalia também a origem social deles. Com isso, é preciso refletir a ação docente frente a essa realidade.

### 3.2 A AÇÃO PROFESSORAL NESTE CONTEXTO

Segundo Esteban (2001) um dos atores centrais para superação do fracasso escolar é o professor, visto que é ele quem interpretará as respostas dadas pelo aluno, porém esse não pode ser o bode expiatório que concentra toda a culpa pelos baixos resultados, uma vez que os problemas apresentados na sociedade, e refletidos em sala de aula, resultam de diversos fatores, dada a existência de sujeitos heterogêneos na comunidade escolar.

Além disso, esse profissional tem sido afligido por um vultoso processo de precarização que incide diretamente em sua prática e,

consequentemente, no processo ensino-aprendizagem como todo. Isso pode ser percebido a partir do exemplo de que a má remuneração tem induzido o professor, por questões de sobrevivência, a acumular uma carga horária excessiva de ensino, inclusive em várias escolas, dificultando, assim, a disponibilização do tempo necessário de planejamento para melhor elaboração das aulas.

Em decorrência disso, mesmo diante de uma sociedade heterogênea, prevalece no cerne das salas de aula uma pedagogia presa à homogeneidade, em que a cultura privilegiada é aquela da classe dominante e, as outras não têm a devida relevância, como se os sujeitos originários das massas tivessem que exaurir de sua cultura e aderir à que é difundida na escola.

A avaliação escolar, nesta perspectiva homogeneizante que avalia todos de igual modo, é fruto dos objetivos neoliberais que permeiam as políticas educativas e que trazem para a sala de aula a lógica capitalista de controle dos recursos escolares, de autoritarismo, de disciplinamento e de classificação.

De acordo com Esteban (2001), a avaliação professoral nesta perspectiva não tem muitos elementos para superar o fracasso escolar, que não é um problema técnico e muito menos burocrático, ainda afirma:

A avaliação, na ótica do exame, atende às exigências de natureza administrativa, serve para reconhecer formalmente a presença (ou ausência) de determinado conhecimento, mas não dispõe da mesma capacidade para indicar qual a capacidade para indicar qual o saber que o sujeito possui e como está interpretando as mensagens que recebe.

Assim, esta não leva em consideração o processo de aprendizagem que foi construído para responder determinadas perguntas, mas considera o erro/ acerto e saber/ ignorância e, a partir disso, acaba por reproduzir as desigualdades existentes na sociedade dentro da escola. Nesse sentido, a avaliação é usada para explicar o fracasso/sucesso escolar, procurando dar tratamentos iguais a alunos que tiveram oportunidades desiguais, não levando em consideração a origem e realidade dos alunos.

Desse modo, percebe-se que a avaliação está muito distante do processo ensino-aprendizagem, apresentando-se como: autoritária; classificatória, determinando os discentes exitosos e quais não se esforçam; disciplinadora, indicando quais devem ser os melhores pensamentos, vontades e disposições, como se o aluno

tivesse que abrir de sua cultura totalmente para inserir-se nos moldes daquela divulgada pela escola por meio de uma violência simbólica, em que não se consegue identificar o agressor. Enfim, ela é também terminal, avalia-se para dizer qual discente será promovido e não para, realmente, trabalhar as dificuldades dos estudantes a fim de superá-las.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a partir da discussão aqui levantada, com base em Bourdieu, é perceptível que o tribunal escolar condena e confirma privilégios que são transformados de herança social para talento individual. Esse tribunal dar a sentença atribuindo aos indivíduos, unicamente o mérito de seus resultados, mas ao fazer isto ele dissimula as desigualdades sociais existentes, pois este legitima uma cultura pertencente a uma única classe, a dominante, e desvaloriza outra, a popular. Desta forma, a escola consegue assegurar os privilégios sociais e justificar o fracasso educativo como uma falta de talento por meio de uma igualdade formal, sem que os agentes percebam estes mecanismos de legitimação e reprodução da estrutura social.

A avaliação escolar, que não é uma ação neutra, está a serviço de uma concepção pedagógica que, por sua vez, está a servir a um modelo de sociedade. Para que seja superado modelo vigente é preciso que se transforme a visão de sociedade e, conseqüentemente, redefina-se a ação pedagógica. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica pode servir a essa ação pedagógica, por ser ela é um instrumento dialético no desenvolvimento da ação educacional. (LUCKESI, 1998, p. 35).

Diante disso, é essencial que a escola ofereça boas condições de escolarização para a camada economicamente mais carente, com professores com melhor formação, porque a educação que deve ser ofertada para atender as necessidades dos sujeitos que pertencem a essa classe não pode estar pautada na igualdade e sim no princípio da equidade, respeitando as diferenças dos indivíduos.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus. *In*: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **Los Herderos**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

\_\_\_\_\_. Habitus e o espaço dos estilos de vida. *In*: BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: Crítica Social do**

**Julgamento.** São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007a.

\_\_\_\_\_. A dinâmica dos campos. In: BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: Crítica Social do Julgamento.** São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Reprodução.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Estruturas, habitus, práticas. In: BOURDIEU, Pierre. **O Senso Prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Reproducción y dominación. In: BOURDIEU, Pierre. **Las estrategias de La reproducción social.** Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 7. ed. São Paulo, Cortez, 1998.

LUÍS, Suzana M. B. **Escrevendo a Avaliação: a escrita de diários como exercício avaliativo.** Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. “A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 78, p. 15-36, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. Ed. Porto Alegre, ArtMed, 2000.