


JUÍZO, ROTULAÇÃO E FRACASSO NO CONTEXTO ESCOLAR

JUDGMENT, LABELING, AND SCHOOL FAILURE IN SCHOOLING CONTEXTS

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.051-007>

Douglas Barbosa Werneck

Mestre em Ciências Humanas

UFVJM

E-mail: dbw146@yahoo.com.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7439474019301545>

RESUMO

Este artigo discute o fracasso escolar a partir das categorias de juízo professoral, rotulação, expectativa e violência simbólica. O texto sustenta que a escola, ao classificar, nomear e avaliar os estudantes, pode converter diferenças sociais em diferenças escolares legitimadas, produzindo trajetórias marcadas por rótulos duradouros. Trata-se de um ensaio teórico de natureza bibliográfica, construído com base em autores que problematizam avaliação, classificação escolar, estigma e reprodução das desigualdades. A análise percorre o juízo professoral em Bourdieu e Saint-Martin, a leitura sociológica da escola em Bourdieu, as expectativas docentes em Rasche e Kude e em Rist, a crítica de Freire às práticas pedagógicas autoritárias e a discussão de Goffman sobre estigma. O argumento central indica que o fracasso escolar excede o desempenho individual. Ele se constitui nas relações pedagógicas, nos critérios de avaliação, nas expectativas lançadas sobre os alunos e nas formas pelas quais a instituição escolar reconhece, distingue e hierarquiza os sujeitos.

Palavras-chave: Juízo professoral; Rotulação; Fracasso escolar; Avaliação; Violência simbólica.

ABSTRACT

This article discusses school failure through the categories of teacher judgment, labeling, expectation, and symbolic violence. It argues that school practices of classifying, naming, and evaluating students may transform social differences into legitimate school differences, thus producing trajectories marked by lasting labels. The study is a theoretical essay of a bibliographic nature, based on authors who examine assessment, school classification, stigma, and the reproduction of inequalities. The analysis draws on teacher judgment in Bourdieu and Saint-Martin, the sociological reading of schooling in Bourdieu, teacher expectations in Rasche and Kude and in Rist, Freire's critique of authoritarian pedagogical practices, and Goffman's discussion of stigma. The central argument indicates that school failure goes beyond individual

performance. It is constituted within pedagogical relations, assessment criteria, expectations projected onto students, and the ways educational institutions recognize, distinguish, and hierarchize subjects.

Keywords: Teacher judgment; Labeling; School failure; Assessment; Symbolic violence.

1 INTRODUÇÃO

No cotidiano escolar, diferentes formas de nomear os alunos circulam com rapidez e se fixam com facilidade, expressões como “bom aluno”, “fraco”, “desinteressado”, “indisciplinado” ou “sem base” costumam aparecer como se descrevessem fatos evidentes. Esse vocabulário, porém, participa de um regime de classificação e organiza percepções, distribui expectativas, orienta decisões e interfere na relação entre professor, estudante e conhecimento.

A escola produz muito mais do que ensino de conteúdos, ela observa, compara, distingue, registra, seleciona e hierarquiza. Cada uma dessas operações ganha materialidade em práticas aparentemente banais, como a correção de uma atividade, a formulação de um comentário, a indicação de um aluno como promissor, a leitura de um comportamento como problema ou a interpretação de uma dificuldade como incapacidade. Desse modo, a vida escolar se constrói em torno de juízos que atravessam a experiência dos estudantes e participam da forma como eles passam a ser vistos pelos outros e por si mesmos.

Há, nesse ponto, uma dimensão temporal que merece destaque, o julgamento escolar raramente permanece restrito ao instante em que foi formulado, ele tende a acompanhar o estudante ao longo do ano letivo, migra de uma atividade para outra, atravessa reuniões, registros e conversas entre professores e compõe uma memória institucional sobre o aluno. Essa memória orienta o olhar pedagógico antes mesmo de novas situações de aprendizagem ocorrerem.

O fracasso escolar foi, durante muito tempo, explicado pelo aluno, por sua família ou por supostas insuficiências individuais, essa leitura estreita deixa na sombra a trama institucional que sustenta a produção cotidiana das desigualdades no interior da escola. Práticas avaliativas, critérios de reconhecimento, formas de autoridade pedagógica e mecanismos de distinção compõem essa trama e atuam de modo persistente na definição de quem é percebido como capaz, ajustado, maduro, esforçado ou improvável.

Nessa direção, a escola recebe desigualdades sociais, lhes confere forma escolar e participa de sua reprodução por meio de julgamentos cotidianos (Bourdieu; Saint-Martin, 2015; Nogueira; Nogueira, 2014), o que chega como diferença de origem social, repertório cultural, linguagem, comportamento ou apresentação corporal passa a circular como diferença de rendimento, mérito ou aptidão. Esse processo merece atenção porque converte desigualdades socialmente produzidas em aparentes diferenças de desempenho pessoal.

As categorias de juízo professoral, rotulação, expectativa e estigma ajudam a compreender esse processo com maior rigor, elas permitem acompanhar o percurso pelo qual uma observação localizada se converte em leitura estável do aluno, uma leitura estável se converte em expectativa pedagógica e a expectativa passa a orientar interações, oportunidades e resultados, o problema, portanto, não se resume ao instante final da avaliação, ele se distribui ao longo do processo escolar, em gestos, falas, registros, silêncios e formas de endereçamento.

A hipótese que orienta este artigo é que o fracasso escolar se produz, em parte, no interior de processos de juízo, rotulação e expectativa que acompanham a vida escolar dos estudantes. A trajetória do aluno passa a ser lida por marcas anteriores ao seu processo real de aprendizagem, a escola, nesse movimento, transforma diferenças de origem social, linguagem, comportamento e repertório cultural em sinais de capacidade ou incapacidade.

Este artigo tem como objetivo discutir de que modo essas operações se articulam e participam da produção do fracasso escolar. O texto organiza essa discussão em torno de autores que ajudam a pensar o problema sem reduzi-lo à vontade individual do estudante, interessa compreender como o juízo professoral ganha legitimidade, como os rótulos se estabilizam, de que modo a avaliação participa dessa engrenagem e por que o fracasso escolar precisa ser lido como fenômeno social e pedagógico.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um ensaio teórico de natureza bibliográfica, a análise reúne contribuições que discutem juízo professoral, avaliação, rotulação, estigma, expectativa docente e reprodução das desigualdades no espaço escolar. O percurso de leitura privilegiou obras e artigos que oferecem categorias analíticas capazes de iluminar a produção cotidiana do fracasso escolar.

A organização do texto foi conduzida por eixos articulados, o primeiro examina o juízo professoral e a classificação escolar em diálogo com Bourdieu e Saint-Martin, Oliveira e Medeiros e Nogueira e Nogueira, o segundo aborda rotulação, estigma e expectativa docente a partir de Goffman, Rist e Rasche e Kude e o terceiro aproxima avaliação, violência simbólica e prática pedagógica com apoio em Bourdieu, Rojas e Freire.

A escolha por esse caminho metodológico decorre do próprio objeto, juízo, rotulação e fracasso escolar pedem uma leitura conceitual atenta às formas pelas quais a escola interpreta os alunos, hierarquiza condutas e transforma classificações cotidianas em destinos escolares relativamente estáveis.

O tratamento das referências seguiu uma lógica interpretativa, em vez de reunir autores por mera proximidade temática, o artigo buscou colocá-los em diálogo a partir de um problema comum, a saber, o modo como a escola produz leituras sobre os estudantes e transforma essas leituras em efeitos pedagógicos

concretos, essa opção permite acompanhar continuidade, tensão e deslocamento entre abordagens sociológicas e pedagógicas, sem diluir as diferenças conceituais que marcam cada contribuição.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 JUÍZO PROFESSORAL E CLASSIFICAÇÃO ESCOLAR

O juízo professoral diz respeito ao conjunto de avaliações e leituras que os professores produzem sobre os estudantes em situações formais e informais, ele aparece em conselhos de classe, registros, comentários, diagnósticos, expectativas de desempenho e observações sobre comportamento, família, linguagem e postura. Oliveira e Medeiros (2018), ao retomarem Bourdieu e Saint-Martin, mostram que esse juízo excede a aferição de conteúdos. Ele alcança disposições, modos de falar, modos de estar e formas de presença que passam a compor a imagem escolar do aluno.

Em Bourdieu e Saint-Martin (2015), as categorias do juízo professoral revelam que a escola opera por meio de classificações que parecem naturais, embora sejam históricas e sociais, o estudante passa a ser lido por atributos como brilho, maturidade, disciplina, fineza, esforço ou falta de jeito. Tais atributos não funcionam como descrições neutras, eles selecionam, distinguem e hierarquizam.

Essa operação se vincula à leitura bourdieusiana da escola como espaço de consagração de arbitrários culturais, a instituição escolar tende a reconhecer como legítimos modos de linguagem, comportamento e relação com o saber mais próximos dos grupos socialmente favorecidos. Nesse processo, as desigualdades não desaparecem ao entrar na escola, e passam a ser traduzidas em sinais de mérito, aptidão e adequação (Nogueira; Nogueira, 2014).

O problema se acentua quando o julgamento antecede a experiência concreta do estudante, o aluno deixa de ser acompanhado em seu processo e passa a ser lido por uma identidade escolar já sedimentada. O histórico pesa mais que o movimento, o nome do estudante chega antes dele e esse mecanismo ajuda a compreender por que certos alunos encontram portas mais estreitas, escuta mais curta e expectativas mais baixas desde muito cedo.

Esse ponto ajuda a perceber que o juízo professoral funciona como um modo escolar de reconhecimento, ele informa quem pode falar com mais legitimidade, quem recebe mais crédito quando responde, quem é corrigido com maior severidade e quem passa a ser acompanhado sob suspeita. A classificação, portanto, não fica confinada ao plano discursivo, ela reorganiza lugares, distribui proximidades e distâncias e afeta o próprio modo como o conhecimento circula entre os sujeitos.

3.2 ROTULAÇÃO, ESTIGMA E EXPECTATIVAS DOCENTES

A teoria da rotulação ajuda a compreender a passagem entre um juízo localizado e uma identidade duradoura, um comentário recorrente, uma nota baixa, uma repetência, um episódio de indisciplina ou uma

dificuldade de leitura podem ser convertidos em marca estável e o estudante passa a ocupar um lugar fixo na economia simbólica da turma e da escola.

Goffman (1988) contribui para essa discussão ao mostrar como certos atributos se tornam sinais capazes de deteriorar a identidade social do sujeito, no contexto escolar, o rótulo de fracassado, problema, desinteressado ou incapaz produz efeitos concretos. Ele interfere na forma como o aluno é tratado, na maneira como interpreta a si mesmo e nas oportunidades de reconhecimento que lhe são oferecidas.

As expectativas docentes ocupam lugar decisivo nesse processo, Rasche e Kude (1986) mostram que o tema das expectativas do professor se relaciona com o fracasso escolar porque o olhar docente participa da produção do desempenho, a expectativa baixa tende a reduzir desafios, empobrecer interações e manter o aluno em um patamar escolar igualmente baixo, o chamado efeito Pigmaleão ajuda a perceber que o sucesso ou o insucesso não se explicam apenas por disposições internas do estudante.

Rist (1970) reforça esse argumento ao demonstrar como professores podem vincular rapidamente aparência, origem social e linguagem a previsões de rendimento, o que se anuncia como observação passa a funcionar como profecia. O aluno visto como promissor recebe mais atenção, maior investimento e mais chances de confirmar a imagem projetada, enquanto o aluno lido como improvável percorre o caminho inverso.

Essa realidade exige um olhar mais cuidadoso, porque a expectativa do professor não age sozinha, nem explica por inteiro o fracasso escolar; ela integra a engrenagem pela qual a escola estabiliza desigualdades e as apresenta como diferenças de capacidade. Quando essa dinâmica se consolida, o estudante pode internalizar a imagem que a escola projeta sobre ele. A participação diminui, a palavra se retrai, o risco de errar se torna maior que o desejo de tentar e a sala de aula deixa de ser vivida como espaço de elaboração para ser vivida como espaço de exposição. O rótulo, então, atua em duas direções complementares, ele organiza o modo como o aluno é visto pelos outros e passa a interferir na forma como o próprio aluno passa a medir suas possibilidades.

3.3 AVALIAÇÃO, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Nessa discussão, a avaliação escolar, quando reduzida a mecanismo classificatório, reforça hierarquias já em curso e converte resultados escolares em provas aparentes de valor individual. Rojas (2007) chama atenção para o lugar da avaliação na formação docente e para a necessidade de compreendê-la como prática pedagógica atravessada por escolhas, concepções e efeitos sociais. Articulada à noção de violência simbólica, a crítica permite pensar, em Bourdieu (2010), formas de dominação que se exercem com adesão dos próprios sujeitos sob aparência de legitimidade. Na escola, a violência simbólica aparece quando critérios particulares se impõem como universais e quando a medida escolar transforma heranças sociais desiguais em diferenças escolares naturalizadas.

O fracasso escolar passa, então, a ser lido como destino merecido, a repetência, a baixa nota, a distância em relação à norma culta, a dificuldade com determinados códigos escolares e até certos modos de corporalidade são tratados como expressão do próprio aluno e a instituição apaga as mediações sociais e pedagógicas que participam do processo.

Em Freire (2011), a crítica à educação bancária mostra que uma prática pedagógica centrada em depósito, silêncio e adaptação fortalece relações verticais, estreita as possibilidades de escuta do estudante e leva à leitura do aluno que não responde ao padrão esperado como deficiente, embora o problema muitas vezes esteja na própria relação pedagógica.

Ler o fracasso escolar por esse prisma transfere o foco da culpa individual para a análise das relações institucionais, de modo que a pergunta deixa de ser apenas por que o aluno fracassou e passa a incluir como a escola o leu, como o avaliou, quais marcas anteciparam seu percurso e quais condições pedagógicas foram efetivamente construídas para que aprendesse.

Esse movimento se torna ainda mais agudo quando a avaliação é tomada como linguagem exclusiva de verdade sobre o aluno, pois a nota, o conceito, a recuperação e a repetência passam a condensar uma história escolar complexa em um signo breve, facilmente circulável e socialmente persuasivo. Em vez de abrir novas mediações, a avaliação pode fechar interpretações e cristalizar imagens, o que aparece como mensuração objetiva carrega, nesse caso, decisões pedagógicas, expectativas docentes e critérios culturais que precisam ser trazidos à análise.

4 CONCLUSÃO

A discussão desenvolvida ao longo do artigo permite afirmar que juízo, rotulação e fracasso escolar mantêm entre si uma relação estreita, a escola classifica, distribui expectativas, legitima diferenças e produz trajetórias desiguais por meio de práticas que muitas vezes aparecem como simples rotina pedagógica e quando essas práticas deixam de ser interrogadas, o fracasso escolar ganha forma de evidência e passa a circular como atributo do aluno.

O juízo professoral atua como operador de leitura e hierarquização dos estudantes, a rotulação estabiliza essas leituras e inscreve o aluno em identidades escolares duradouras, a expectativa docente interfere nas interações e nas oportunidades de reconhecimento. A avaliação, quando dissociada de uma reflexão crítica sobre seus critérios e efeitos, reforça essa engrenagem e o fracasso escolar, nesse sentido, excede explicações centradas no esforço individual ou em déficits familiares.

A análise também permite delimitar melhor o lugar da escola nesse processo, pois, a instituição escolar não inaugura sozinha a desigualdade social, ela a recebe, a reorganiza segundo sua lógica própria e a devolve em forma de mérito, insuficiência, distinção ou desajuste. Esse ponto impede tanto a atribuição de toda a responsabilidade ao estudante quanto a transformação da escola em causa única do problema, o

debate pede uma leitura relacional, capaz de apreender a articulação entre estrutura social, cultura escolar, práticas pedagógicas e experiências vividas pelos alunos.

Pensar o fracasso escolar por meio das categorias discutidas neste artigo produz consequências importantes para o trabalho docente e para a reflexão educacional, pois implica rever modos de avaliar, formas de registrar o percurso dos estudantes, linguagens usadas para descrevê-los e critérios que sustentam decisões pedagógicas, além de reconhecer que a escuta, a mediação e a expectativa lançada sobre o aluno integram o próprio processo de produção da aprendizagem e do insucesso.

Ao final, o que se torna visível é menos a figura de um aluno incapaz e mais a presença de mecanismos escolares que estreitam percursos, fixam identidades e naturalizam diferenças, tornar esses mecanismos visíveis constitui um passo teórico e político relevante. Enquanto previsões estreitas seguem orientando o olhar pedagógico e organizando as práticas escolares, o fracasso continuará sendo produzido como se fosse destino pessoal, quando em larga medida se trata de uma construção social inscrita na vida escolar.

Por isso, enfrentar o fracasso escolar exige mais do que intervenções pontuais sobre estudantes já marcados como problema, exige deslocar o foco para os processos pelos quais a escola constrói essas marcas, as reafirma e lhes atribui valor de verdade, exige, ainda, atenção aos modos pelos quais a instituição pode interromper a força desses enquadramentos por meio de práticas pedagógicas mais reflexivas, critérios avaliativos mais conscientes e relações de ensino menos capturadas por previsões antecipadas.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 185-216.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

OLIVEIRA, Jaqueline Maas; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. Categorias do juízo professoral: entre interpretações, julgamentos e implicações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 710-737, 2018. DOI: 10.18222/ea.v29i72.4774.

RASCHE, Vânia Maria Moreira; KUDE, Vera Maria Moreira. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 57, p. 61-70, maio 1986.

RIST, Ray C. Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 40, n. 3, p. 411-451, 1970.

ROJAS, Hugo de los Santos. Formação do professor do ensino básico e a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 37, p. 7-40, maio/ago. 2007. DOI: 10.18222/ae183720072090.