



UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

FABIANE DOS SANTOS SILVA

A AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

**Rio de Janeiro
2025**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

FABIANE DOS SANTOS SILVA

A AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Professor Dr. André de Barros Borges

**Rio de Janeiro
2025**

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais, que tornaram o meu ingresso e a minha formação na universidade possível através da educação excepcional e do apoio que me deram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Maria Alice e José Arnaldo que ainda jovens precisaram deixar o estado de Pernambuco em busca de oportunidades no Rio de Janeiro e mesmo não tendo tido oportunidade de estudar sempre fizeram o possível para que eu estudasse. Mesmo diante das dificuldades impostas pelo cotidiano, vocês foram a minha principal rede de apoio. Durante os longos percursos entre a Baixada Fluminense e a Urca, quando o trajeto me causava desgaste físico e emocional e ameaçava o meu ânimo, vocês sustentaram a minha permanência na universidade.

À minha família, que celebrou com muita alegria a minha entrada na UFRJ, agradeço por cada gesto de carinho, incentivo e esperança. Vocês fizeram com que essa caminhada tivesse ainda mais sentido.

Ao meu namorado, Eric Pedrosa, agradeço pela paciência nos dias cansativos, pelo acolhimento nos momentos de dificuldade e por celebrar cada conquista comigo. Ter você ao meu lado tornou esse percurso mais leve.

Aos meus amigos, deixo a minha gratidão pelo apoio, pelas conversas acolhedoras e pela força que me deram nos momentos de incerteza. Entre eles, um agradecimento especial à minha amiga Juliana Cirino. Ambas éramos estudantes de escola pública e, juntas, aprendemos a olhar para a universidade como um espaço que também nos pertence. Nós duas ingressamos na UFRJ e foi a realização de um sonho que construímos juntas.

Agradeço também ao meu amigo Bruno Rodrigues, que sempre me incentivou e acreditou na minha competência, celebrou minhas conquistas como se fossem dele e esteve presente nos momentos de felicidade e desafio.

Às amigas que encontrei na universidade, dedico o meu carinho e minha admiração. Compartilhamos dificuldades e saberes, vocês tornaram a UFRJ em um lugar de risadas e partilhas. Aprendi com cada uma, e cada troca que tivemos se tornou fundamental na minha formação acadêmica e pessoal.

Gratidão aos meus colegas de trabalho, pelo apoio, incentivo e compreensão ao

longo do processo de escrita deste trabalho. As trocas, conversas, os gestos de encorajamento e acolhimento foram fundamentais para que fosse possível conciliar as demandas profissionais com as exigências da produção da monografia.

Ao meu orientador de monografia, André de Barros Borges, agradeço pela orientação paciente, pela compreensão nos momentos de dificuldade que enfrentei durante a escrita e pelo cuidado na condução deste trabalho. Sua escuta atenta e seu compromisso com a formação docente foram fundamentais para que eu chegasse até aqui com segurança e clareza.

À professora Libânia Nacif Xavier, minha orientadora no projeto de pesquisa Sua Escola Tem História, deixo registrada minha profunda gratidão. Sua orientação sensível, incentivadora e a confiança em meu potencial transformaram o meu olhar acerca da minha própria capacidade.

E principalmente, agradeço a Deus por ter me sustentado durante cada etapa dessa trajetória.

“Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”

Paulo Freire

RESUMO

Esta monografia analisa o papel da prova como metodologia tradicional de avaliação na educação básica e suas implicações no processo de aprendizagem dos estudantes. Fundamentada nas concepções de Michel Foucault sobre a sociedade disciplinar, a pesquisa destaca como instituições educacionais moldam indivíduos obedientes e conformes às normas sociais. Embora os mecanismos disciplinares tenham caracterizado fortemente os séculos XVIII, XIX e XX, seus resquícios permanecem no século XXI, especialmente na prática do exame escolar, estruturada de forma autoritária e classificatória. Além disso, emergem novas formas de controle no contexto contemporâneo, caracterizadas pela autocobrança, autoexploração e um discurso meritocrático. Os trabalhos não só de Karl Marx, mas também de Pierre Bourdieu e Byung-Chul Han, acabam por ajudar a elucidar como a avaliação frequentemente amplifica as desigualdades estruturais presentes na sociedade, impactando negativamente a experiência de aprendizado e gerando sofrimento psíquico nos alunos. A abordagem crítica, apoiada nas obras de bell hooks e Paulo Freire, propõe alternativas ao modelo avaliativo tradicional, enfatizando práticas que valorizem a autonomia e o pensamento crítico. Destaca-se a importância da avaliação diagnóstica e formativa como instrumentos que transformam a avaliação em uma aliada do processo educativo, superando a vigilância disciplinar. Conclui-se que a meritocracia, embora pareça um princípio de justiça, perpetua desigualdades históricas na educação. Assim, é urgente repensar e ressignificar a avaliação escolar, promovendo práticas inclusivas que respeitem a diversidade dos percursos de aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: exame; avaliação da aprendizagem; meritocracia; educação crítica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1. Da Sociedade Disciplinar à Sociedade do Desempenho.....	13
2. Educação transgressora.....	24
3. O Mito da Meritocracia na Contemporaneidade.....	34
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	46
APÊNDICE.....	49

INTRODUÇÃO

No período da soberania, o poder era exercido de forma direta e visível; a punição ocorria explicitamente através de castigos corporais. Acreditava-se que a violência física era uma maneira de manter a sociedade em ordem. A partir do período disciplinar, essa lógica se enfraqueceu, pois o Estado percebeu que, na conjuntura da modernidade, era mais vantajoso vigiar do que punir. Assim, a vigilância passou a ser executada em instituições. De forma mais sutil e sem a utilização de penalidades físicas, a sociedade disciplinar permaneceu atravessada por normas rígidas.

Na pós-modernidade, os mecanismos de controle se configuram pela autodomação. Eles não se estruturam mais a partir da imposição externa de instituições, como na sociedade disciplinar. No cenário atual, o poder é internalizado, e os indivíduos o exercem sobre si mesmos, conduzidos pela autocobrança e pela busca excessiva de desempenho, o que gera meios de violência mais subjetivos, como impactos psicológicos.

As violências presentes nos respectivos períodos, inclusive no atual, também impactaram o contexto educacional. Esses aspectos são evidenciados não só na configuração escolar, mas também em métodos avaliativos, como as provas. Tanto a escola quanto às avaliações escolares ainda possuem traços dos modelos tradicionais de ensino, e, embora não sejam caracterizados por punições físicas, mantêm um caráter competitivo e, portanto, classificatório.

Nesse sentido, a aplicação de provas tradicionais pode ocasionar impasses para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, uma vez que os estudantes apenas memorizam os conteúdos temporariamente, a fim de adquirir boas notas. Consequentemente, não constroem conhecimentos significativos, mas apenas informações memorizadas para realizar as avaliações. Contudo, quando o período avaliativo é finalizado, o conteúdo é frequentemente esquecido.

Diante dessa análise, espera-se colaborar para uma compreensão mais ampla e crítica sobre a avaliação escolar, a partir de uma abordagem que explore os impactos causados pela prova tradicional. Objetiva-se também destacar os

instrumentos avaliativos que valorizam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A escolha deste tema está diretamente ligada às minhas vivências pessoais na educação básica. Ao longo da minha trajetória escolar, eu me caracterizava como uma aluna que evidenciava um nervosismo excessivo ao realizar provas. Em alguns contextos, a metodologia avaliativa utilizada por alguns professores me levava a crer que, se eu não obtivesse um bom desempenho, especificamente na prova, todo o meu esforço seria em vão. Essa experiência transformava o período de avaliação em uma situação de medo, e não em um momento onde era possível descobrir quais competências foram alcançadas e quais precisavam ser melhoradas.

Durante as vivências na escola, senti intensamente a pressão para me sair bem nas provas, o que frequentemente resultava em ansiedade e estresse. A avaliação não era vista como um momento de consolidação do aprendizado, mas sim como uma forma de medir a capacidade dos estudantes. Esse cenário me fez perceber como os métodos avaliativos, quando utilizados em um contexto tradicional, podem impactar negativamente a autoconfiança e a autoestima intelectual dos alunos, além de transformar a escola em um ambiente de medo e vigilância, onde deveria ser um espaço de apoio e incentivo.

Além disso, a escolha desse tema surge da necessidade de reflexão por parte dos professores e futuros educadores que, ao estarem inseridos em escolas tradicionais, utilizam modelos de avaliação direcionados à reprovação e não à aprendizagem. O objetivo é que esses educadores reconsiderem suas práticas, visto que ainda é habitual que utilizem sua autoridade em sala de aula para intimidar e vigiar os alunos através das provas.

Dessa forma, este trabalho objetiva não só discutir as implicações da prova como método de avaliação autoritário, mas também promover o incentivo à mudança nas práticas docentes, a fim de instituir a adoção de metodologias que valorizem o desenvolvimento integral dos alunos e que transformem a avaliação em uma aliada do processo educativo.

A partir da perspectiva apresentada, o objetivo geral desta monografia é analisar o papel da prova como instrumento de avaliação na educação básica.

Como objetivos específicos, foram listados:

1. Identificar como as práticas tradicionais de avaliação ainda estão presentes no âmbito educacional.
2. Refletir acerca da utilização do processo avaliativo como resquício da sociedade disciplinar.
3. Compreender o papel da prova como metodologia de aprendizagem.

Os principais referenciais teóricos e conceitos responsáveis por fundamentar este trabalho são a concepção de “poder disciplinar” de Michel Foucault (1987), “sociedade do desempenho” de Byung-Chul Han (2017), “educação transgressora” de bell hooks (2017), o ideal de “capital cultural” constituído por Pierre Bourdieu (2007) e “violência simbólica” de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2009). A pesquisa baseia-se também em Paulo Freire (1970) para a discussão de práticas pedagógicas não tradicionais, e se fundamenta em Cipriano Carlos Luckesi (2003) para abordar o erro como construção da aprendizagem e sua percepção acerca da avaliação diagnóstica. Além disso, cita Philippe Perrenoud (1999) para dissertar sobre a avaliação formativa. Para abordar aspectos relacionados à lógica capitalista, a escrita se apoiará em algumas obras de Karl Marx. Os teóricos José Claudinei Lombardi e Dermeval Saviani (2017) serão fundamentais para trabalhar concepções marxistas no contexto educacional. Por fim, François Dubet (2004) corrobora para a reflexão crítica do funcionamento de uma escola efetivamente justa.

A metodologia utilizada neste trabalho se caracteriza como bibliográfica, uma vez que se fundamenta na análise, seleção e interpretação de produções acadêmicas já publicadas relacionadas à temática da avaliação tradicional e seu impacto na aprendizagem. A pesquisa consiste em levantar referenciais teóricos relevantes, organizar os conceitos centrais e promover uma reflexão crítica, a fim de compreender o respectivo tema e estabelecer um diálogo a partir da concepção de diferentes autores.

Por fim, como questões norteadoras desta monografia, foram elencados os seguintes questionamentos:

1. Quais são as problemáticas apresentadas pelo uso do exame e como isso se reflete no contexto escolar?
2. Como a prova é caracterizada em uma sociedade liberal e capitalista?
3. De que forma é possível estabelecer uma metodologia avaliativa focada na aprendizagem do aluno?

1. Da Sociedade Disciplinar à Sociedade do Desempenho

O presente capítulo objetiva analisar o contexto de poder a partir do século XVI até o século XX, a fim de compreender o âmbito educacional da Idade Moderna como espaço de disciplina, hierarquia e controle, além de abordar como essa concepção de poder se relaciona com a utilização da prova como método de avaliação no ambiente escolar. Para isso, o capítulo irá se embasar na leitura de *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões* (1987) de Michel Foucault, com o intuito de apresentar a concepção do autor sobre o poder disciplinar, que foi utilizado em instituições sociais modernas, como quartéis, hospitais, prisões e, sobretudo, escolas. Ademais, com a finalidade de fazer um comparativo com as concepções apresentadas por Foucault, este capítulo pretende também trazer uma análise acerca do período contemporâneo, baseado no livro *Sociedade do Cansaço* (2017) de Byung-Chul Han, mais especificamente no capítulo II, onde é mencionado o conceito de sociedade do desempenho, que se caracteriza por um ideal positivo de poder, em que o indivíduo se entende como um sujeito livre e autônomo e exerce a pressão do próprio poder sobre si mesmo.

É imprescindível enfatizar que, neste trabalho, quando falarmos de modernidade, estaremos nos referindo mais precisamente ao período de 1600 (o século de Descartes) a 1950. Contudo, é importante observar que no aspecto escolar, a modernidade vem se configura a partir da revolução francesa, período em que as Escolas medievais foram remodeladas. Quando citarmos a contemporaneidade, estaremos fazendo menção ao ano de término da modernidade até os dias atuais, a fim de mostrar as mudanças acerca da prova e sua relação com as perspectivas de poder utilizadas nos espaços educacionais ao longo dos séculos.

Foucault (1987) aponta que, até o século XV, na França, as principais formas de punição eram majoritariamente físicas, marcadas por penalidades violentas. O indivíduo que cometesse alguma infração era advertido de maneira pública, com a finalidade de amedrontar a população e reafirmar o poder soberano do rei através de torturas e execuções públicas. Ou seja, o intuito era não só punir o condenado por ter praticado um delito, mas também aplicar essa prática como mecanismo de

ensinamento e intimidação para os demais. O sistema punitivo vigente era fundamentado a partir do medo e da utilização do suplício como meio de estabelecer o controle social.

Vale também ressaltar que, neste contexto, em uma pequena parte do século XVIII, a educação escolar vigente no Brasil ainda era a educação jesuíta, que perpetuou até 1759. Essa educação era responsável por instituir castigos físicos para corrigir os alunos, visto que era marcada por princípios religiosos e visava à moral, à ordem e à disciplina. Após o ano de 1759, houve um marco na história da educação no Brasil colonial: os jesuítas foram expulsos a partir da ordem de Marquês de Pombal, primeiro-ministro do rei Dom José, e foram instituídas as aulas régias. A partir disso, foram estabelecidas medidas para que a educação fosse reorganizada sem a influência direta da Igreja Católica, com o intuito de promover uma educação livre de dogmas religiosos. Entretanto, apesar dos esforços para instituir uma educação laica, a influência da igreja ainda era muito presente na sociedade; por isso, a secularização da educação ocorreu lentamente. Além disso, embora a educação tenha passado por uma transição, as práticas de ensino com punições físicas ainda eram vigentes.

De acordo com Luckesi (1990), enquanto os métodos punitivos eram uma realidade no Brasil, utilizavam-se réguas escolares para castigar os alunos que não apresentassem respostas corretas em suas respectivas atividades. Outras formas de violência presentes neste período eram a utilização da palmatória, um objeto usado pelos professores que visava punir os estudantes através de palmadas nas mãos. O professor era responsável por definir a quantidade de palmadas a partir da gravidade do erro cometido. Além disso, existiam castigos cuja característica de correção incluía colocá-los ajoelhados em grãos de milho ou feijão e até mesmo posicioná-los em frente à turma, com os braços abertos. Ademais, também era comum deixá-los de pé durante toda a aula, enquanto a classe permanecia sentada. Ou seja, os discentes eram expostos publicamente para toda a turma a fim de se tornarem exemplo para os demais.

Na França, as transformações acerca das penalidades físicas iniciaram a partir do fim do século XVIII, marcadas pela Declaração Universal dos Direitos do

Homem e do Cidadão (1789). Diante do surgimento da sociedade moderna e da forte influência do iluminismo no respectivo período, houve uma mudança significativa nas maneiras de exercer o poder e de aplicar punições; pois, além de cruéis, tais práticas passaram a ser vistas como inapropriadas, uma vez que o novo contexto social demandava fundamentos racionais e civilizatórios, amparados nos princípios iluministas de razão, liberdade, igualdade e progresso. Esse novo ideal de poder implicou em um novo método para controlar a sociedade. Este novo cenário de transformações promoveu uma reforma moral e social, de modo que a lógica disciplinar se distanciou do modelo punitivo vigente no antigo regime, onde as pessoas eram não só fisicamente agredidas, mas também constrangidas publicamente. Em contrapartida, se aproximou de uma forma de controle mais sutil e menos evidente, voltada para a vigilância constante. Como aponta Foucault (1987, p. 18): “À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições.” Isto é, o intuito a partir deste momento é exercer domínio sobre os comportamentos e a mente dos indivíduos através de regras e padrões para modificar as condutas sociais, a fim de estabelecer o que a concepção foucaultiana chama de corpos dóceis.

É nesse contexto que surge o que Foucault (1987) denomina de “poder disciplinar”, apresentando uma nova técnica disciplinar que atua com o intuito de que os corpos sejam passivos, mas ainda assim mantenham sua utilidade. O autor afirma que esse novo modelo de punição possui um caráter domesticador, ou seja, é exercido por aqueles que desempenham uma posição de autoridade e obedecido por quem está em uma posição de subordinação. O seu objetivo é disciplinar internamente o sujeito a partir de normas de conduta, além de moldar os seus hábitos e modos de se portar.

No Brasil, o fim das punições físicas nas instituições escolares ocorreu posteriormente às da França. Entretanto, esse comparativo entre o contexto brasileiro e francês não consiste em apresentar uma cronologia, mas em evidenciar como as ideias de Foucault contribuem para a compreensão acerca das mudanças na forma de exercer o poder. Inicialmente, a primeira contestação surgiu fortemente em 1932, no século XX, através do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que

buscava renovar os métodos pedagógicos no Brasil a partir de inspirações em modelos educacionais europeus e norte-americanos, além de apresentar um viés pedagógico mais humanizado, em oposição aos castigos corporais no âmbito educacional.

Outro marco significativo ocorreu com a Constituição Federal de 1988, que foi responsável por reconhecer crianças e adolescentes como indivíduos de direitos, além de promover proteção contra todas as formas de violência. Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, também no século XX, reforçou essa proteção ao assegurar a integridade física, psicológica e moral dos alunos. Por fim, a Lei nº 13.010/2014, popularmente conhecida como Lei da Palmada, consolidou juridicamente a extinção dos castigos físicos a partir da alteração do ECA, ou seja, houve uma proibição explícita de qualquer prática violenta nos âmbitos educacionais. No entanto, apesar das legislações brasileiras terem avançado significativamente, o fim dos castigos físicos não ocorreu de forma imediata nos espaços escolares. A permanência dos castigos físicos após as mudanças na lei indica a transição para um método disciplinar mais sutil e sem violência física; porém, esse processo foi lento e gradativo, permeado por conflitos entre as antigas práticas educativas e as novas propostas pedagógicas.

Embora o suplício físico não exista mais na França, um dos aspectos da metodologia do poder disciplinar destacado pelo autor é a distribuição espacial dos corpos, que evidencia uma concepção de que cada indivíduo deve estar em seu devido lugar para facilitar o processo de vigilância e a otimização do espaço.

Além da organização dos corpos para manter o controle nos ambientes disciplinares, há também um método de controle do tempo e das atividades, caracterizado pelo controle do tempo, a fim de aumentar a produtividade e estabelecer um tempo cronometrado na execução de tarefas, fazendo com que os sujeitos adquiram e internalizem uma noção temporal.

O processo de recompensas e vigilância constante é outro fator apresentado na metodologia do poder disciplinar. Sua característica é recompensar, vigiar e aplicar sanções de acordo com a conduta dos indivíduos em posição de subordinação, com o objetivo de adaptar o comportamento dos mesmos. Ademais,

essa maneira de exercer a autoridade é caracterizada por micropoderes, que têm como objetivo domesticar os sujeitos e sua forma de se portar, em vez de simplesmente puni-los por atitudes consideradas inadequadas.

Nessa perspectiva, as instituições escolares não são consideradas apenas ambientes de aprendizagem, mas também espaços disciplinares, visto que utilizam técnicas de controle semelhantes às dos quartéis, fábricas, hospitais e, especialmente, das prisões. Entre essas técnicas, estão presentes as normas de comportamento, horários bem definidos e mecanismos de avaliação sobre o que é adequado ou inadequado. Na escola, os mecanismos de poder são visíveis através de situações cotidianas que nos parecem comuns, como, por exemplo, as carteiras enfileiradas para que o professor possa vigiar e controlar os alunos de maneira sutil.

Outro aspecto característico do poder disciplinar que ocorre habitualmente no ambiente escolar é a forma como os alunos ficam posicionados em sala de aula, em frente aos professores, com a cabeça inclinada para cima, enquanto o docente se posiciona de pé, de maneira hierárquica como o único detentor de todo o conhecimento. Além disso, existem algumas punições simbólicas recorrentes nas instituições educacionais, como notas baixas, advertências e reprovações, pois, embora a escola seja um ambiente educacional, também reproduz normas disciplinares, contribuindo assim para formar sujeitos obedientes, integrados às normas e adaptados às exigências sociais.

A prova se caracteriza como uma forma de exame, pois é um instrumento de poder que, quando utilizado de maneira tradicional, pune, hierarquiza e classifica, em vez de promover o aprendizado. Moretto (2003, p. 36) afirma que “a prova deve ser um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas”. Em outras palavras, o professor não deve usar a avaliação para punir. Entretanto, isso ocorre com frequência em algumas instituições educacionais, pois alguns docentes utilizam provas surpresas ou comuns como forma de se vingar de alunos com comportamentos e rendimentos considerados inadequados. Existem outras metodologias escolares que reforçam o caráter disciplinar, como quadros de desempenho e rankings, e a nomeação de estudantes como “aluno destaque”. Diante desse processo educacional, cria-se um ambiente de classificação, pois os

discentes são duramente comparados e a avaliação torna-se um mecanismo sutilmente punitivo e classificatório que provoca constrangimento aos mesmos, visto que os desmotiva e os estigmatiza. Isso se relaciona com a ideia de que o poder disciplinar, além de penalidades físicas, pode também implementar correções sutis presentes no dia a dia escolar, para que essas metodologias de autoridade sejam internalizadas pelos estudantes e se tornem habituais.

Todas essas caracterizações de poder podem ser encontradas em escolas, principalmente nas que ainda utilizam avaliações tradicionais. Consequentemente, promove-se uma pedagogia centrada no exame em detrimento da aprendizagem, ou seja, uma prática pedagógica e avaliativa que não possui como finalidade o aprendizado dos estudantes, uma vez que é constituída como uma forma de vigilância, pois não só classifica os alunos a partir de seu desempenho e suas notas, como também fomenta o medo e a punição a partir de uma sanção normalizadora.

Esses tipos de metodologia prejudicam o papel formativo, pois não promovem uma aprendizagem efetiva e sim mecanizada, baseada na memorização; ou seja, o aluno treina e decora as respostas para se sair bem na avaliação. Porém, por não se tratar de um aprendizado definitivo e sim de um conhecimento instável, as informações memorizadas se perdem facilmente.

Uma característica muito comum do ensino é o uso e o abuso da memorização. As escolas com essa característica são, frequentemente, chamadas de tradicionais. No processo de avaliação da aprendizagem, nesse contexto, há perguntas que apelam apenas para a memorização mecânica, sem contextualização ou significado. Essas perguntas são aprendidas por força da repetição (Moretto, 2003, p. 13).

Ademais, provas elaboradas com questões ambíguas ou imprecisas, estruturadas propositalmente para induzir o aluno ao erro, como questões com pegadinhas, exemplificam modelos avaliativos que não têm como finalidade principal o desenvolvimento intelectual do estudante e sim criam um impasse para a aprendizagem, pois tornam relativo o que é correto e o que é incorreto. Além disso, fazem com que o discente tenha uma referência negativa acerca da prova, como se fosse algo inalcançável e fora de seus conhecimentos. Essa concepção negativa de

prova pode fazer com que o discente se sinta nervoso, pressionado e incapaz de realizá-la. Consequentemente, essas circunstâncias podem refletir no desempenho deles na avaliação.

Já na contemporaneidade, ao final do século XX e início do XXI, o contexto social sofre algumas transformações que impactam diretamente a formação dos sujeitos e os meios de utilização do poder. A sociedade disciplinar, apresentada por Michel Foucault (1987), não é mais um método de poder vigente na atualidade. O que surge neste novo cenário é o conceito de sociedade do desempenho, evidenciado por Byung-Chul Han (2014), que traz uma percepção distinta da disciplinaridade. Essa transição é marcada por uma concepção de que, na atualidade, o indivíduo não é mais rigidamente controlado pelas instituições de poder; em contrapartida, é movido por uma falsa autonomia, através da convicção de que possui liberdade para realizar suas próprias escolhas.

O sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. Ele é senhor e soberano de si mesmo (Han, 2017, p. 29). No entanto, Han (2017) aponta que essa ideia é ilusória, pois, no momento em que o sujeito contemporâneo internaliza a ideia de poder, ele se transforma em agente e vítima de um processo de autoexploração. Isto é, o indivíduo estabelece uma forma de dominação que se baseia em um ideal de autogerenciamento, e essa lógica o leva ao excesso de produtividade e ao esgotamento. Logo, o poder que anteriormente era exercido através de uma figura de autoridade e por normas, agora opera internamente, de forma imperceptível. E, em função disso, torna-se mais eficaz, pois responsabiliza o próprio subordinado por seu êxito ou fracasso, para que, assim, ele estabeleça a exploração de si mesmo em nome do sucesso pessoal, intelectual e profissional.

Desse modo, a sociedade disciplinar possuía um viés de imposição e vigilância, enquanto a do desempenho atua por uma perspectiva de autoexploração. A transição do modelo disciplinar para o do desempenho implica mudanças expressivas na composição do sujeito. Essa nova lógica de poder, voltada para a exigência de rendimento e resultados, faz com que o homem contemporâneo se esgote não só mentalmente, mas também emocionalmente. Consequentemente,

esses indivíduos desenvolvem patologias psíquicas, como depressão, ansiedade e síndrome de burnout. Ou seja, a violência do poder, que antes era caracterizada por controlar os corpos a partir de regras e um posicionamento autoritário, atua agora a partir da positividade, do uso da motivação, do encorajamento e através do fornecimento de uma autonomia fictícia para o sujeito em posição de obediência. No entanto, ele é o único que precisa se esforçar e se autocobrar se quiser alcançar o que lhe foi solicitado. Assim, essa metodologia de poder atua sob a psique dos indivíduos e produz um cansaço global no corpo social atual.

Dentro dos espaços educacionais, a sociedade do desempenho manteve alguns aspectos do período disciplinar, porém de forma menos explícita. Luckesi (2003) aponta que um desses métodos utilizados no passado e que ainda é latente na atualidade é a forma como o professor instaura um clima de medo, tensão e ansiedade, através da realização de perguntas individuais para cada aluno, que devem responder para toda a turma. Nesse processo, os que aguardam serem chamados para responder às questões se sentem nervosos e temem a possibilidade de serem os próximos. Outras problemáticas apresentadas pelo autor incluem o ato de debochar e ridicularizar os estudantes devido a uma pergunta que foi respondida de forma equivocada ou em função do baixo rendimento dos mesmos. Além disso, alguns docentes utilizam provas surpresas na tentativa de pegar os discentes desprevenidos e despreparados, para que assim possam intimidá-los através da hipótese de tirarem notas baixas ou de serem reprovados.

A prova, como meio de avaliação, é um exemplo fundamental para ilustrar a diferença entre essas duas formas de poder. No modelo disciplinar a prova é utilizada como instrumento de vigilância, classificação e punição. Ela enquadra os estudantes em padrões e reforça a lógica da obediência. Enquanto no método do desempenho, a prova é utilizada não só para medir a competência dos alunos, mas também para estimular o engajamento, a produtividade e a superação. Diante disso, os discentes da atualidade, ao se depararem com as provas, não sofrem pressão apenas da instituição educacional ou do docente, porém, se sentem pressionados internamente, por si mesmos, pois entendem que precisam mostrar competência a partir da sua performance. Logo, a prova deixa de ser somente um mecanismo disciplinar e passa a ser também, uma forma de mostrar performance. Dessa forma,

o fracasso escolar não é mais designado a falhas no sistema, mas sim a incompetência do estudante, que se sente responsável e culpabilizado por não alcançar os resultados esperados.

Essas mudanças sob a perspectiva avaliativa expressam como uma mesma ferramenta pode atuar sob métodos de poder diferentes. A prova preservou os traços da disciplina, bem como a norma, a hierarquia e a classificação, entretanto, também estabelece a racionalidade do desempenho, visto que tem como característica a busca contínua pela superação e excelência. Sendo assim, a prova na contemporaneidade pode ser compreendida como uma junção dos dois modelos sociais, caracterizada tanto pela vigilância disciplinar, quanto pela autoexploração do desempenho.

Na sociedade contemporânea, estruturada pela competição, comparação e marcada por uma lógica meritocrática, o estudante que alcança boas notas geralmente possui reconhecimento social e institucional, ou seja, é bem visto pela escola, pelos professores, é sempre escolhido para passeios escolares, para representar a turma ou a escola, ele se torna um aluno “modelo” e não só está em uma posição de destaque, como também obtém uma espécie de prestígio no ambiente escolar. A partir disso, busca cada vez mais validação pessoal e externa através de suas notas e isso o faz querer se esforçar incessantemente. Esse aluno vive a partir de uma concepção de que nunca pode falhar, visto que carrega um fardo de que deve ser sempre exemplar e isso é extremamente nocivo para sua saúde mental, pois como foi mencionado anteriormente, essa autocobrança pode desencadear problemas psicológicos. Além disso, o discente sente que o alto desempenho faz parte da sua identidade, isto é, para ele, a avaliação passa a definir quem ele é. Então, quando não alcança o resultado esperado nas provas, se cobra e se pune com pensamentos autodepreciativos, o que pode provocar ansiedade, depressão e esgotamento psíquico.

Em contrapartida, aquele que não alcança boas notas, não possui boa reputação na escola, ele não só é colocado em posição de inferioridade, como também é visto como incapaz e preguiçoso, além de ser culpabilizado por não conseguir atingir o rendimento esperado. Esse tipo de aluno é tão estigmatizados no

ambiente escolar, que começam a acreditar que é insuficiente e internalizam uma autoimagem negativa.

A partir do erro, na prática escolar, desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois, além de ser castigado por outros, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição. Ao ser reiteradamente lembrado da culpa, o educando não apenas sofre os castigos impostos de fora, mas também aprende mecanismos de autopunição, por supostos erros que atribui a si mesmo. (Luckesi, 2003, p. 238)

Ademais, o sentimento de fracasso constante pode afetar o pensamento desse aluno sobre si mesmo e causar sofrimento psíquico, visto que na sociedade do desempenho não há espaço para falhas. Ao contrário da sociedade disciplinar, em que o erro era corrigido através de práticas punitivas, no cenário atual, o fracasso é internalizado como culpa pessoal. Essa autopercepção negativa do estudante pode gerar baixa autoestima intelectual, atrapalhar o seu engajamento nas atividades escolares e sua aprendizagem, além de estabelecer uma relação de desmotivação e afastamento do ambiente educacional.

A prova, que teoricamente deveria ser uma ferramenta pedagógica que tem como finalidade a aprendizagem dos alunos no âmbito escolar, torna-se responsável por provar a competência e incompetência dos mesmos, além de reforçar um ideal meritocrático e competitivo, pois ao invés de ser utilizada para identificar as habilidades, os conhecimentos já adquiridos e as dificuldades que os estudantes ainda precisam superar, tem sido um instrumento de avaliação que promove a exclusão, o estresse e o adoecimento, assim como é evidenciado na sociedade do desempenho.

É importante ressaltar que as respectivas práticas apresentadas nos espaços educacionais poderão fazer com que os alunos carreguem seus traumas escolares por muito tempo, ou porventura, pela vida inteira, ou seja, as marcas deixadas pelas experiências negativas podem até mesmo perpetuar na vida adulta e impactar as relações de trabalho, a convivência social, além de afetar a forma como o indivíduo lida com momentos de pressão e alta responsabilidade.

Haverá muito trabalho psicológico futuro para que as crianças e os jovens de

hoje se libertem de suas fobias e ansiedades, que foram se transformando em hábitos biopsicológicos inconscientes. Hábitos criados pelo medo que, com certeza, não serve para nada mais do que garantir uma submissão internalizada. O medo tolhe a vida e a liberdade, criando a dependência e a incapacidade para ir sempre em frente. (Luckesi, 2003, p. 238)

Isto é, os modelos educacionais inapropriados, utilizados por uma parte dos professores, pautados na vingança, ridicularização e na exposição pública do fracasso, além de gerar uma autocobrança nos alunos, provocam efeitos psicológicos que dificilmente serão esquecidos facilmente. Em função disso, se tornará um trabalho árduo futuramente fazer com que esses sujeitos se desvencilhem do medo de estar novamente em um espaço educativo em posição de aprendizagem.

Dessa forma, a transição do modelo disciplinar para a sociedade do desempenho apresentou mudanças significativas na forma de exercer o poder. Tanto o contexto social, quanto o cenário educacional foram impactados por essas transformações, o que consequentemente, também ocasionou mudanças em métodos de avaliações escolares, como a prova. Na lógica disciplinar, a prova se constituiu como mecanismo de vigilância e classificação, além de reforçar normas e hierarquias na escola, com intuito de formar indivíduos dóceis e obedientes. Já na sociedade do desempenho, o poder se apresenta de forma mais imperceptível. A prova preserva aspectos disciplinares mas adquire novas características, bem como meios de autoexploração, em que o aluno se sente responsável por seu sucesso ou fracasso escolar.

2. Educação transgressora

Este capítulo, diante das questões expostas anteriormente, consiste em apresentar o conceito de Educação Transgressora, utilizado por bell hooks em sua obra *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade* (2017), em diálogo com os escritos de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996) e *Pedagogia do Oprimido* (1970), a fim de abordar metodologias educacionais centradas na emancipação e em uma aprendizagem significativa. A partir dessas concepções teóricas, o objetivo é demonstrar que o papel da prova não é ser vilã, mas atuar como aliada do processo educativo.

Para tanto, é essencial compreender a perspectiva de Carlos Cipriano Luckesi em *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições* (2003) acerca do erro como fonte de aprendizado e suas percepções sobre a importância da diversificação dos métodos avaliativos, também abordados por Philippe Perrenoud em *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Por fim, serão relatadas vivências pessoais como bolsista de Iniciação Científica na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no projeto de pesquisa e extensão *Sua Escola tem História*, financiado pela Faperj e orientado pela professora da Faculdade de Educação da UFRJ, Libânia Nacif Xavier.

A esfera educacional tem apresentado mudanças significativas ao longo do tempo. No entanto, é possível observar que os métodos tradicionais ainda permanecem vigentes, visto que algumas escolas continuam a reproduzir práticas rígidas e conservadoras. Tais metodologias impactam negativamente o aprendizado dos alunos, especialmente no momento de demonstrar, por meio das avaliações escolares, quais conhecimentos foram adquiridos. Isso ocorre porque, quando o ensino tem um viés autoritário e excessivamente conteudista, os alunos tendem a associar a prova a um cenário de tensão e cobrança, e não como componente do processo formativo.

Embora o sistema de ensino ainda apresente resquícios da sociedade disciplinar, abordada por Foucault (1987), a lógica que se institui na atualidade, apontada por Byung Chul-Han (2017), é a de desempenho, onde o sujeito

estabelece o poder sobre si mesmo por meio da autocobrança e da autoexploração. Essa percepção alcançou o ambiente escolar e afetou a relação dos estudantes com a prova, pois, apesar de um discurso de superação dos métodos tradicionais, algumas práticas ainda estão vinculadas a um viés produtivista.

Nesse contexto, a avaliação assume um caráter paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que não é aplicada com a mesma rigidez disciplinar do passado, ainda atua como instrumento de controle, sustentado atualmente por um ideal de autovigilância do aluno, que acredita que as notas definem seu sucesso ou fracasso. Ainda que a opressão não ocorra explicitamente, a prova se configura como um dispositivo de poder e pode acentuar abusos de autoridade por parte de alguns professores, além de gerar autocobrança e nervosismo entre os alunos.

Dentro dessa perspectiva, o desempenho insatisfatório nas provas frequentemente leva o estudante a ocupar uma posição de desqualificação e, conseqüentemente, faz com que ele enfrente depreciação e a ameaça constante de reprovação por parte dos professores. Esses aspectos punitivos intensificam o clima de medo e coerção, criando impasses para estabelecer o propósito formativo da avaliação. Tais condutas atingem, sobretudo, indivíduos que os docentes consideram indisciplinados ou que acreditam não corresponder ao padrão intelectual estabelecido pela instituição de ensino. Essa rigidez discrimina a diversidade de saberes e ritmos de aprendizado, visto que impõe um modelo único de inteligência que desconsidera as realidades, contextos e potencialidades dos alunos.

Segundo o G1 Pernambuco (2022), houve uma crise de ansiedade coletiva entre os estudantes de uma escola estadual no Recife, onde 26 adolescentes passaram mal com sintomas de taquicardia durante a realização de uma prova. A reportagem evidencia que o período de avaliações pode ser um desencadeador direto de angústia entre os alunos. De acordo com a pedagoga entrevistada, “a visão sobre avaliações na nossa sociedade é sempre ansiogênica”, o que reforça a ideia de que a prova não tem exercido sua verdadeira função educativa, pois ocupa um espaço de tensão e medo. Ao longo da matéria, ela também menciona que “é

preciso conectar o processo de aprender com o de avaliação”, ou seja, é necessário compreender a prova como uma etapa para a construção do conhecimento.

Essas questões impactam negativamente a saúde mental dos educandos e não só promovem, mas também intensificam problemas psicológicos, como ansiedade, depressão, exaustão emocional e baixa autoestima intelectual. Os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são os mais pressionados, pois esse é o período em que começam a compreender que as provas transcendem a vida escolar e que estão presentes em vestibulares, concursos e até mesmo em processos seletivos.

Apesar das problemáticas, as avaliações não devem ser extintas do âmbito educacional. No entanto, é imprescindível que não se tornem o único método avaliativo e, quando aplicadas, cumpram seu propósito pedagógico. Além disso, tais metodologias devem preparar os estudantes para exames externos, sem perpetuar a ideia de que as notas definem sua capacidade intelectual. Nessa perspectiva, para que os discentes compreendam a prova como uma oportunidade de consolidar aprendizagens, reconhecer dificuldades e fortalecer a autonomia, é essencial que aprendam por meio de práticas humanizadas. No caso dos vestibulares, devem enxergá-los como uma possibilidade de acesso ao ensino superior, e não como um marcador de sucesso ou fracasso.

hooks (2017) institui o conceito de educação transgressora, um ideal que propõe romper com o tradicionalismo e com as relações de opressão no espaço escolar. Suas percepções dialogam com as de Paulo Freire, pois o autor influenciou sua trajetória pedagógica. Ambos se contrapõem ao modelo tradicional de ensino, historicamente marcado por autoritarismo, punição e classificação, além de defenderem uma prática baseada na liberdade, criticidade, autonomia e diálogo.

Nesse sentido, a forma de ensinar está estritamente ligada ao modo como os alunos lidam com a prova: quando a metodologia educacional se pauta na flexibilidade e na comunicação, a avaliação passa a ser compreendida como um componente natural do aprendizado. Em contrapartida, quando se caracteriza pela rigidez e ausência de escuta, o período avaliativo se transforma em uma ocasião de medo, autocobrança e tensão emocional.

hooks (2017) expande a discussão sobre a educação para o contexto de raça, gênero e classe. Segundo a autora, a prática transgressora exige que a escola considere esses aspectos, uma vez que o ambiente educativo é composto por relações de poder que reproduzem desigualdades históricas, bem como silenciamento e exclusão de grupos que estão à margem da sociedade. Diante disso, aponta que "os alunos de grupos marginalizados têm aula dentro de instituições onde suas vozes não têm sido nem ouvidas nem acolhidas" (hooks, 2017, p. 113-114). Esse aspecto reflete no desempenho desses indivíduos nas provas, pois ignorar as disparidades sociais contribui para o fracasso escolar de grupos historicamente desfavorecidos.

Os alunos oriundos de camadas populares vivenciam impactos no ambiente escolar, visto que, geralmente, não dispõem de uma estrutura familiar que acompanhe sua trajetória educacional. Além disso, em alguns cenários, seus conhecimentos e repertórios culturais são deslegitimados pela escola, que é tradicionalmente inclinada a valorizar saberes de indivíduos financeiramente e culturalmente privilegiados. Assim, as pessoas em posição de desprivilegio tendem a enfrentar barreiras nas avaliações, visto que os parâmetros avaliativos atendem às competências das classes médias e altas; conseqüentemente, isso inviabiliza os conhecimentos dos indivíduos de baixa renda e faz com que sua relação com as avaliações seja marcada por apreensão e insegurança.

As questões de gênero também atravessam esse cenário. Antigamente, as mulheres ocupavam posições de subordinação e aprenderam que o espaço de protagonismo é masculino. Apesar dos avanços sociais, o patriarcado ainda estrutura a sociedade e reforça o silenciamento e a passividade feminina. Durante as provas, essas alunas se sentem inseguras e duvidam de sua capacidade intelectual, uma vez que foram socializadas na lógica da submissão. Esse aspecto afeta tanto na participação das aulas quanto na realização da avaliação.

Referente aos aspectos raciais, é importante ressaltar que historicamente, as pessoas negras foram colocadas em uma posição de inferioridade. No ambiente escolar, esses estudantes ainda enfrentam preconceitos e estereótipos que colocam em dúvida sua intelectualidade. Esses estigmas afetam não só seu desenvolvimento

escolar, mas também suas experiências nas provas, já que muitos passam a duvidar de si mesmos e sentem a necessidade constante de se “provar” para romper com o racismo intelectual e afirmar sua capacidade cognitiva.

Freire (1970) se opõe ao tradicionalismo educacional e institui o conceito de educação bancária, uma concepção em que o professor atua como o único detentor do saber, enquanto o aluno ocupa uma posição de receptor passivo do conhecimento. Esse modelo educacional é extremamente nocivo, especialmente nos momentos de avaliação, pois faz com que os estudantes apenas repliquem o que foi dito pelo docente e não expressem seus próprios conhecimentos. Logo, a prova deixa de ser uma ferramenta pedagógica e passa a atuar como um instrumento de hierarquia, reforçando as relações de poder no espaço escolar e criando impasses para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, elementos fundamentais para uma aprendizagem significativa.

Ademais, o autor também apresenta o ideal de educação dialógica, uma prática pautada no diálogo e na criticidade. Ele enfatiza que é fundamental haver dialogicidade entre professor e alunos, uma vez que essa metodologia estimula a escuta e a reflexão, a fim de constituir um saber coletivo. Por isso, aponta que é necessário haver momentos de debate em sala de aula, para que haja troca de conhecimentos e não apenas transmissão de conteúdos.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, nos quais o professor expõe ou fala sobre o objeto. O fundamental é que tanto o professor quanto os alunos tenham uma postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto falam ou ouvem. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (Freire, 1996, p. 33).

Assim, é essencial que, quando necessário, haja momentos de explicação, porém sem romper com a dialogicidade do processo educativo, pois socializar conhecimento é essencial para desenvolver não só o raciocínio do discente, mas também do educador, pois, na medida em que se ensina, também se aprende. Entretanto, para isso, é necessário que o docente se mostre receptivo às curiosidades e apontamentos dos alunos, para que, assim, desenvolvam autoconfiança e se sintam parte do processo de aprendizagem.

hooks (2017) e Freire (1970) defendem a ideia de que o professor deve respeitar os saberes dos educandos, pois, ao legitimá-las, torna-se possível estabelecer uma ponte entre o conhecimento científico e a realidade dos estudantes. Ao reconhecer essas competências e envolvê-las em suas aulas, o educador amplia a autoestima intelectual dos alunos e garante que eles se identifiquem com o conteúdo proposto. Dessa forma, a concepção de ambos os autores visa à formação de indivíduos autônomos, críticos e conscientes de sua responsabilidade social, capazes de questionar o meio em que vivem.

Outro ponto relevante é a dificuldade de alguns docentes em compreender o erro como oportunidade de aprendizado. Luckesi (2003) afirma que compreender a origem do erro é essencial para superá-lo. Assim, o aluno assume a responsabilidade pela própria formação, pois, ao reconhecer onde errou, reflete sobre seus equívocos e os corrige, transformando a falha em alicerce para a construção do conhecimento.

O ato de avaliar não se limita à verificação de conteúdos, mas se constitui como um instrumento de análise de desempenho, pois permite enxergar tanto o acerto quanto a falha como aspectos significativos para a aprendizagem. Além disso, possibilita ao educador identificar necessidades individuais e trabalhar para superá-las. Nessa perspectiva, é fundamental que o estudante compreenda que o processo avaliativo não tem como foco a reprovação, mas sim atuar como suporte para solucionar dificuldades e ampliar sua capacidade intelectual. Exemplos dessas metodologias são a avaliação diagnóstica e formativa, ferramentas essenciais na prática pedagógica, pois ambas são fundamentais tanto na formação quanto no avanço do aprendizado dos alunos.

Segundo Luckesi (2003), a avaliação diagnóstica é caracterizada por identificar os conhecimentos prévios. Sua finalidade não é a classificação, nem tampouco a punição; é diagnosticar o estágio intelectual em que o aluno se encontra, a fim de transformar o processo avaliativo em um recurso que visa promover a democratização do ensino. Essa abordagem possibilita que o professor compreenda se o estudante possui as competências educacionais esperadas ou se está em um contexto de defasagem educativa. O uso desse método é fundamental

no âmbito escolar, pois funciona como ponto de partida para o planejamento pedagógico e permite que os docentes desenvolvam práticas voltadas para as necessidades educacionais de cada indivíduo.

Já a avaliação formativa tem como finalidade o acompanhamento constante do desempenho dos estudantes, a fim de fornecer um retorno que auxilie os alunos a vencer os obstáculos e consolidar seus conhecimentos. Perrenoud (1999, p. 149) aponta que “uma avaliação formativa coloca à disposição do professor informações mais precisas e qualitativas sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e as aquisições dos alunos.” Nesse sentido, essa metodologia avaliativa não se limita a medir resultados, mas se propõe a levar em consideração a trajetória dos estudantes. Além disso, a observação contínua das especificidades dos alunos possibilita que o professor adapte suas práticas e crie intervenções apropriadas para o avanço gradual do desenvolvimento escolar dos discentes.

Dessa forma, para promover um ensino transgressor, torna-se fundamental que os docentes avaliem de forma diagnóstica e formativa, tanto de maneira inicial quanto processual, para que seja possível compreender em que nível educacional o aluno se encontra e identificar não só suas dificuldades, mas também suas potencialidades. O intuito deve ser o desenvolvimento da reflexão e da emancipação do estudante, para que ele se torne o sujeito central de seu próprio processo de aprendizagem. É imprescindível que os professores acolham as dúvidas dos estudantes sem estigmatizá-los como incapazes e que, além de rever suas práticas de ensino, também as reestruturem para transformá-las em ações mais humanizadas.

Durante minha atuação como bolsista de iniciação científica na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no grupo de pesquisa Sua Escola tem História, foi possível ampliar minha compreensão acerca do papel da avaliação não tradicional. O projeto tinha como objetivo principal investigar a história das escolas, e sua organização era composta por um grupo e separado em subgrupos que ficavam responsáveis por diferentes instituições. A Escola Estadual Professora Cordélia Paiva, localizada em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, foi a escola designada ao subgrupo em que fui inserida. As investigações

concentraram-se em descobrir quem era a patrona da escola e sua relevância para a comunidade, devido à homenagem em seu nome. A história da cidade de Duque de Caxias também se tornou fonte de pesquisa, permitindo compreender a relevância da junção do contexto municipal e educacional.

A partir disso, foram desenvolvidas aulas e oficinas voltadas a conteúdos sobre a história do município e sobre a professora Cordélia Paiva. As aulas foram realizadas em turmas de 9º ano, planejadas e conduzidas tanto pelas bolsistas de iniciação científica quanto pelo professor de história da escola, com a intenção de abordar não só o contexto histórico da cidade, mas também a trajetória da instituição e da patrona.

Figura 1 - Aula-oficina ministrada pela autora sobre a patrona da escola



Fonte: Acervo pessoal de Ronaldo Elói Santana, 2023

Posteriormente, foi produzida uma oficina pedagógica como método lúdico de avaliação. Os conteúdos abordados foram as temáticas apresentadas nas aulas-oficinas, ou seja, a história local da cidade e da escola. Para isso, utilizou-se um jogo de perguntas e respostas chamado "Passa ou Repassa". A dinâmica ocorreu da seguinte forma: dois alunos se posicionavam à frente para a disputa, enquanto o professor fazia perguntas. Quem apertasse o botão primeiro deveria responder; caso o aluno não soubesse, poderia "passar" a vez ao adversário. Se ele

também não soubesse responder, poderia optar por repassar, e a questão retornava ao primeiro participante que apertou o botão, que deveria, então, cumprir um desafio.

Figura 2 - Oficina ministrada por Ronaldo Elói, professor de história da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023

Por meio desta atividade, foi possível observar o engajamento e o interesse dos estudantes, evidenciado pelo considerável surgimento de dúvidas, apontamentos e pela dedicação ao estudo do conteúdo para a oficina de perguntas e respostas. Segundo Freire (1982, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” Isso significa que as concepções de mundo dos estudantes são extremamente significativas para a construção do conhecimento científico. Diante disso, constatou-se que a temática aguçou a curiosidade dos estudantes e os aproximou do aprendizado, visto que era um assunto associado tanto às suas vivências quanto às suas raízes históricas e culturais.

Os estudantes participaram ativamente do próprio processo de aprendizado, e a construção do conhecimento fluiu de maneira lúdica e prazerosa. Ademais, mostraram-se extremamente felizes ao serem informados de que essa seria a avaliação do bimestre, justamente porque sabiam que não precisariam lidar com uma prova composta por metodologias tradicionais.

Dessa forma, minha experiência como bolsista no projeto de pesquisa Sua Escola tem História impactou positivamente minha trajetória acadêmica e promoveu uma ampliação da perspectiva sobre o papel da avaliação no processo educativo. Diante das atividades realizadas, foi possível constatar que a função da prova não deve ser classificatória, mas caracterizada de maneira dialógica e orientada, capaz de promover um aprendizado baseado na participação e na interação. A utilização de uma avaliação dinâmica, conforme aplicada pelo projeto, possibilitou a compreensão prática das concepções apresentadas por Paulo Freire e bell hooks, pois ambos entendem a educação como um mecanismo de libertação, fundamentado no diálogo e no respeito às especificidades individuais. A partir dessa vivência, foi possível mudar percepções sobre a avaliação escolar e reconhecer que uma prática humanizada pode transformar a construção do conhecimento no ambiente escolar.

Em suma, este capítulo demonstrou que a educação transgressora de bell hooks, em diálogo com Paulo Freire, rompe com o tradicionalismo e com a lógica de desempenho, além de redefinir a avaliação como uma ferramenta formativa e não vigilante e punitiva. A partir da ótica de Luckesi, o erro deixa de caracterizar incapacidade cognitiva e passa a atuar para diagnosticar e intervir pedagogicamente, atendendo às necessidades dos alunos. Ademais, a perspectiva de Perrenoud reforça a avaliação como um processo contínuo e gradativo, focado na autonomia e no desenvolvimento integral do estudante. Por fim, a união dessas teorias, vinculadas às vivências do projeto Sua Escola tem História, confirma que metodologias flexíveis e dialógicas são fundamentais para garantir a participação ativa dos discentes e uma aprendizagem significativa.

3. O Mito da Meritocracia na Contemporaneidade

O presente capítulo dedica-se a analisar o mito da meritocracia no cenário educacional da atualidade. A partir do princípio capitalista, essa ideologia se apoia na narrativa de que cada indivíduo pode alcançar posições sociais de acordo com seu próprio esforço. Para isso, serão utilizados como base algumas ideias de Karl Marx em *O Capital: crítica da economia política* (2013). Marx demonstra que o capitalismo se caracteriza pela normalização de contextos desiguais, pois, para que a exploração permaneça aceitável, precisa parecer justa.

Este capítulo também objetiva demonstrar como a escola e a avaliação, sob um ideal neutro e igualitário, atuam frequentemente na ampliação de disparidades estruturais preexistentes. Para apresentar os aspectos inerentes a esse processo, esta escrita se embasará na obra *Marxismo e educação: debates contemporâneos* (2017), de José Claudinei Lombardi e Dermeval Saviani. O livro permite entender como o capitalismo afeta as instituições educativas, evidenciando que a função desses espaços não é apenas pedagógica, mas também política e social.

Em diálogo com essa perspectiva, a reflexão sobre os mecanismos sutis de exclusão apoia-se em Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, por meio da leitura *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (2009) e no texto *Escritos de Educação* (2007), trabalho individual de Bourdieu. Esses referenciais permitem compreender como o capital cultural e a violência simbólica são incorporados no cotidiano escolar e como operam tanto para transformar privilégios de classe em mérito quanto os desprivilegios em fracasso.

Para aprofundar o debate sobre injustiças no sistema educacional vigente, serão utilizados os princípios de François Dubet em seu livro *O que é uma escola justa?* (2004). A contribuição do autor é essencial para questionar a eficácia da “igualdade de oportunidades” em uma sociedade marcada por um cenário desigual e para refletir sobre as implicações dessas diferenças na escola e em seus métodos avaliativos.

Com base na contribuição teórica dos pensadores citados ao longo desse trabalho, o intuito é demonstrar que a meritocracia não funciona de forma inclusiva e

democrática; pelo contrário, atua como um dispositivo que intensifica desigualdades históricas. A prova, enquanto instrumento avaliativo principal, assume um papel central na reprodução da hierarquização social, ao transformar condições estruturais em performances individuais e naturalizar assimetrias que atravessam a trajetória escolar dos alunos.

A análise do discurso meritocrático na educação contemporânea exige compreender como a escola, embora caracterizada por uma concepção de imparcialidade e igualdade, opera na reprodução de um ideal desigual. Tal discurso se baseia na concepção de que o desempenho individual é o resultado exclusivo do esforço pessoal e desconsidera os determinantes históricos e sociais que impactam o rendimento dos discentes. Teoricamente, o sistema de ensino se apresenta como um espaço democrático; porém, quando observado criticamente, torna-se evidente que essa lógica oculta o fato de que os estudantes não vivenciam a mesma realidade e não dispõem dos mesmos recursos para cumprir as exigências escolares, principalmente quando se trata de avaliações tradicionais. Assim, a escola sustenta uma aparência de igualdade enquanto produz resultados profundamente desiguais, sobretudo por meio da prova, que atua como principal mecanismo de verificação e legitimação do saber.

Nesse contexto, a avaliação deixa de ser compreendida como parte do processo de aprendizagem e passa a assumir um caráter seletivo. A prova não considera os diferentes percursos formativos, as desigualdades de acesso ao conhecimento nem os tempos distintos de aprendizagem. Ao contrário, opera como se todos os estudantes partissem do mesmo ponto, além de naturalizar desigualdades e reforçar hierarquias. Essa padronização desconsidera as múltiplas formas de apropriação do conhecimento e impõe um único modelo de sucesso escolar. Dessa forma, o discurso meritocrático encontra na avaliação escolar um instrumento privilegiado, pois concretiza, em números e classificações, aquilo que é apresentado como resultado neutro do esforço individual.

O capitalismo, na visão de Karl Marx, é um sistema que exige a reprodução constante não apenas de seus produtos, mas, essencialmente, de suas relações sociais de produção. Para que a acumulação persista, é necessário que sejam

continuamente reproduzidas as duas classes distintas: a dos que possuem o capital e a dos trabalhadores. A escola, ao participar do processo de formação da força de trabalho e ao propagar a ilusão da igualdade formal e do mérito, atua, portanto, como uma instituição fundamental para a reprodução ideológica e material dessa estrutura de classes, garantindo que o ciclo de desigualdade se perpetue em detrimento das condições de partida dos estudantes.

De acordo com Lombardi e Saviani (2017), a escola se constitui como uma instituição historicamente vinculada às determinações do modo de produção capitalista. Por isso, não é possível compreendê-la de forma dissociada das relações econômicas e políticas que a atravessam. Isso implica reconhecer que as práticas pedagógicas e avaliativas não são neutras, mas respondem a interesses e demandas sociais específicas. Ainda que o sistema educacional se apresente como um espaço democrático e igualitário, sua organização tende a reproduzir as desigualdades estruturais ao operar segundo a lógica da produtividade e da normatização, além de desconsiderar as condições desiguais de acesso, permanência e aprendizagem dos discentes.

Essa lógica se evidencia na prova, frequentemente tratada como uma ferramenta supostamente igualitária. Ao se constituir como técnica e objetiva, a avaliação constrói uma imagem de justiça; porém, assume o papel de mensurar o mérito, além de classificar e hierarquizar os alunos com base em critérios pautados em uma falsa neutralidade. A avaliação torna-se um meio de determinar quem “merece” avançar e quem deve fracassar. O sucesso passa a ser atribuído ao merecimento individual, enquanto o insucesso é tendencialmente definido pela ausência de dedicação. O sistema meritocrático associa essas dificuldades a falhas pessoais e fortalece o discurso irreal de que “todos podem; basta se esforçar”. Essa narrativa é propagada a fim de ocultar as desigualdades estruturais, pois ignora as assimetrias que permeiam a vida escolar do estudante.

A perspectiva capitalista estabelece um discurso capaz de naturalizar essas desigualdades. No cotidiano escolar, isso ocorre quando o desempenho superior do aluno de classe média é associado ao estudo, enquanto o insucesso do estudante periférico é atrelado à falta de esforço. Ou seja, ainda que o sujeito seja privilegiado,

suas aptidões são consideradas puro merecimento. Em contrapartida, embora os indivíduos economicamente e socialmente desfavorecidos enfrentem obstáculos em seu processo educativo, se não adquirirem as competências esperadas, a culpa recai sobre eles. Essa diferença na autorresponsabilização dos discentes se apresenta como o pilar da meritocracia contemporânea.

Segundo Lombardi e Saviani (2017, p. 153), “a escola capitalista é o local onde a educação, forma elevada de apreensão da realidade, não é para todos, mas para uma pequena minoria.” Essa afirmação explicita que, no interior do modo de produção capitalista, a escola não garante de forma universal o acesso ao conhecimento sistematizado e historicamente produzido. Ao contrário, a educação em seu nível mais elaborado permanece vinculada a uma lógica de exclusão, na qual apenas determinados grupos sociais conseguem apropriar-se plenamente dos saberes escolares. Desse modo, a instituição escolar atua como um mecanismo de reprodução das desigualdades estruturais, ao limitar a formação crítica da maioria e ao preservar para poucos a possibilidade de compreender e intervir na realidade social de maneira consciente e transformadora.

Nesse sentido, estudantes pertencentes às camadas populares, que, por sua vez, são majoritariamente negros, periféricos e com menor acesso a recursos educacionais, tendem a apresentar notas baixas. Essa questão revela a dimensão racial e de classe que atravessa a escola. O rendimento inadequado não está ligado à incapacidade, mas ao contexto social de desprivilegio. Afinal, o aluno que enfrenta longos deslocamentos, violência urbana e falta de suporte familiar não consegue se dedicar aos estudos com a mesma despreocupação, comodidade e conforto que um estudante dotado de privilégios financeiros e culturais, pois esses fatores afetam diretamente seu tempo, sua concentração e seu acesso a recursos educacionais. Consequentemente, quando colocados diante da mesma prova que os alunos financeiramente favorecidos, não ocupam uma posição igualitária, visto que a realidade árdua causa defasagem educacional. Entretanto, mesmo assim, a avaliação apresenta o resultado de suas pontuações como um mérito pessoal.

Desse modo, a avaliação escolar recompensa quem já domina a linguagem, a estrutura discursiva, os valores e as formas de raciocínio que as instituições

escolares consideram adequados. O aluno das classes populares, diante desse cenário, internaliza a sensação de que não é capaz e de que não possui talento ou inteligência suficiente. Essa sensação é o que Bourdieu e Passeron (2009) denominam de violência simbólica, que se configura como uma forma de dominação sutil que leva o subordinado a aceitar sua posição como natural. O sistema não apenas produz desigualdades, mas também opera sobre as subjetividades, a fim de fazer com que as próprias pessoas em posição de submissão normalizem a hierarquia que as oprime.

Para Bourdieu (2007), o capital cultural se constitui como um conjunto de conhecimentos, habilidades e repertórios simbólicos adquiridos ao longo da vida, sobretudo por meio da socialização familiar. A escola valoriza e reconhece como legítimos os saberes e modos de expressão das classes socialmente favorecidas, o que faz com que esses alunos ingressem no espaço escolar com vantagens invisíveis, tratadas como “naturais”. Já os estudantes das classes populares chegam com um capital cultural distinto, frequentemente desconsiderado ou desvalorizado pela instituição, que tende a interpretá-lo como falta de capacidade. Dessa forma, o capital cultural funciona como um dos principais mecanismos pelos quais a escola reproduz desigualdades, pois transforma fatores de origem social em diferenças de desempenho.

Bourdieu e Passeron (2009) reforçam que os alunos não chegam ao ambiente escolar em condições de igualdade. Os autores apontam que o rendimento escolar está estritamente associado à classe à qual o aluno pertence. Isto é, enquanto os discentes das classes médias e altas possuem características mais alinhadas à cultura escolar, com acesso facilitado a livros, museus, cursos, viagens e espaço adequado de estudo, os estudantes das classes populares carregam saberes que não são reconhecidos e legitimados. A escola recompensa quem já possui as ferramentas simbólicas esperadas e não quem demonstra maior dificuldade. Logo, aquilo que a meritocracia rotula como “aptidão”, “inteligência” ou “dedicação”, os autores definem como capital cultural prévio.

A prova configura-se, então, como um mecanismo hierárquico capaz de transformar desigualdade em mérito. Sua aparência técnica cria a impressão de

equidade; porém, é construída a partir de símbolos culturais específicos das classes dominantes, acessíveis apenas a uma parcela dos alunos. Dessa forma, a avaliação valida as competências das classes favorecidas e transforma o conhecimento hegemônico em padrão universal. Ao fim do período avaliativo, quem obtém notas elevadas é classificado como mais capaz, quando, na realidade, apenas domina o código intelectual imposto pelo sistema educacional.

No cenário contemporâneo, a racionalidade neoliberal intensifica esse processo. Byung-Chul Han (2017) afirma que a atualidade é marcada pela sociedade do desempenho, na qual o sujeito é continuamente incentivado a provar seu valor, superar limites e converter sua vida em um projeto de produtividade. Essa lógica permeia o espaço escolar. Os estudantes recebem alertas de que o sucesso depende unicamente deles. A prova, nesse contexto, se constitui como validação identitária. Define quem é competente, quem é “melhor” e quem merece ocupar espaços privilegiados. Ao atribuir ao indivíduo a responsabilidade por seu desempenho, a escola encobre as estruturas que condicionam esse resultado e produz subjetividades caracterizadas pela autocobrança, pela exaustão e pela crença de que toda dificuldade representa insuficiência pessoal.

Além disso, Han (2017) observa que a escola contemporânea promove um ambiente de disputa por notas, vagas e prestígio. Desse modo, o êxito de um apoia-se no fracasso de outro, e o medo do erro supera o desejo de aprender. A prova passa a medir menos o aprendizado e mais a capacidade de vencer essa concorrência. A competição escolar, portanto, transcende o aspecto pedagógico e torna-se um ritual de hierarquização. Em um contexto neoliberal, integra a própria fabricação do sujeito obrigado a performar, superar-se e evidenciar sua aptidão aos colegas.

Nesse sentido, a prova se insere em uma dinâmica ampla de legitimação de desigualdades. Consolida a crença de que o sujeito é responsável por seu futuro. A escola, assim, transforma a distribuição desigual de recursos sociais em uma aparência de justiça. O aluno que obtém boas pontuações atribui seu sucesso ao próprio esforço, enquanto o que fracassa internaliza a culpa. Esse processo silencia a crítica estrutural, reforça a lógica do mérito e despolitiza a discussão educacional.

Essa autorresponsabilização extrema impulsiona a autocobrança e transforma o momento avaliativo em uma oportunidade de autoafirmação pessoal. O estudante passa a associar sua autoestima ao resultado, como se sua dignidade dependesse de uma nota. O erro, que deveria ser compreendido como parte natural do processo de aprendizagem, se transforma em sinal de incapacidade. A escola, ao invés de promover o desejo de aprender, produz um medo constante de falhar. A ansiedade, a culpa e a sensação de insuficiência passam a acompanhar o cotidiano escolar, além de gerar esgotamento e patologias psíquicas. Isso evidencia que a avaliação, quando guiada pela lógica meritocrática, não processa apenas a classificação dos estudantes, mas também afeta subjetividades, emoções e percepções de si.

Dubet (2004) afirma que “uma escola ‘meritocrática’ de massas cria necessariamente ‘vencidos’, alunos fracassados, alunos menos bons e menos dignos. ‘O sucesso para todos’ é um slogan vazio, por contradizer os princípios meritocráticos sobre os quais a escola se funda.” Ele menciona também que há uma evidente injustiça no fato de que estudantes de famílias desfavorecidas tendem a ser direcionados a trabalhos menos qualificados. Ou seja, os sujeitos marginalizados ocupam posições subordinadas no mercado de trabalho após finalizarem a etapa escolar, contribuindo para a manutenção de uma mão de obra barata e substituível. Assim, torna-se possível compreender que a escola cumpre uma função essencial no capitalismo, legitimando e distribuindo posições sociais. O mercado de trabalho exige diferentes qualificações para compor a divisão social do trabalho. A escola, ao classificar e selecionar estudantes desde cedo, ajusta-se a essa demanda.

Essa falsa imparcialidade nos processos avaliativos cria a impressão de que todos os estudantes concorrem sob as mesmas condições. No entanto, a prova é construída a partir de códigos culturais dominantes, exige repertórios invisíveis e pressupõe experiências às quais apenas uma parcela dos alunos teve acesso. Por isso, não mede apenas conhecimento, mas também desigualdades. Quando avaliados sob os mesmos critérios que alunos favorecidos, estudantes das classes populares são mais facilmente direcionados a uma trajetória educacional ou profissional limitada. Assim, antes mesmo da aplicação da avaliação, o futuro de muitos após finalizar a educação básica já está condicionado por sua origem social.

Ao operar dessa forma, a prova reforça a lógica meritocrática ao legitimar a distribuição desigual de oportunidades no interior da escola. O desempenho avaliado deixa de ser apenas um indicador pedagógico e passa a funcionar como justificativa para a exclusão, o estigma e a limitação de expectativas. Assim, a avaliação transforma desigualdade em mérito e converte obstáculos sociais em fracasso individual, além de fortalecer uma visão educacional que responsabiliza o estudante por resultados que ultrapassam sua esfera de controle.

A injustiça social não decorre apenas da desigualdade interna do âmbito escolar, mas da forma como a instituição está inserida em uma sociedade que distribui recursos de maneira desproporcional. A escola não cria sozinha a desigualdade, mas a reforça quando adota práticas avaliativas que desconsideram as condições de vida dos alunos. Ao exigir resultados iguais de estudantes que vivem em contextos radicalmente diferentes, a instituição contribui para impulsionar o destino dos mais privilegiados e limitar as possibilidades daqueles que enfrentam contrariedades.

Dessa forma, há uma contradição no discurso democrático escolar, pois, embora a educação seja um direito de todos, o sistema de ensino favorece apenas aqueles que já possuem contextos sociais e culturais alinhados às normas escolares. Sendo assim, enquanto o capitalismo atua na forma de organização das instituições educacionais, a meritocracia continuará a operar como uma ferramenta de legitimação da exclusão.

A partir dessa lógica, a escola não apenas atribui o mérito a quem já dispõe de vantagens prévias, mas também culpabiliza quem enfrenta extensas barreiras sociais, além de mascarar a ausência de equidade disfarçada de um ideal de igualdade de oportunidade. O desempenho individual passa a ser interpretado como merecimento, e a nota torna-se uma certificação de capacidade. Desse modo, a prova transforma-se em ferramenta qualificadora, com o intuito de convencer os estudantes de que são os únicos responsáveis por seus resultados. Logo, o ideal meritocrático desvia o sentido humanizador e colaborativo do trabalho educativo para um viés produtivista. A prova, ao medir a aprendizagem de forma fragmentada,

impede a compreensão do conhecimento em sua totalidade histórica e substitui a formação crítica pela qualificação.

Contudo, isso não implica negar a possibilidade de transformação. Embora a prova tradicional atue de forma inadequada, há a possibilidade de que seja repensada. Ela possui potencial pedagógico quando compreendida como instrumento diagnóstico e formativo, capaz de revelar dificuldades, orientar intervenções e ampliar processos de aprendizagem. A avaliação diagnóstica e formativa, como defendem Luckesi (2011) e Perrenoud (1999), oferece alternativas para romper com o modelo meritocrático, pois considera o processo e não apenas o produto final.

Para que a escola se torne justa, é preciso reconhecer que os alunos não possuem as mesmas condições de aprendizagem. Avaliar de modo padronizado significa ignorar percursos, experiências e desigualdades. Uma avaliação comprometida com a equidade não abandona critérios, mas a ilusão de neutralidade. Ela se compromete com o desenvolvimento e não com a classificação. Ou seja, é fundamental que ela deixe de operar como tribunal e assuma seu papel de mediação entre o estudante e o conhecimento.

Para romper com esse ciclo de exclusão e desafiar a meritocracia, é imprescindível repensar o conteúdo e a forma de avaliar, pois não basta apenas alterar o método de aplicação da prova, mas sim transformar a natureza do que é cobrado. Por isso, é fundamental que os professores estabeleçam avaliações com conteúdos que gerem identificação nas classes populares, com o intuito de validar os saberes desses estudantes. Ao incorporar a realidade, a linguagem e as vivências dos alunos periféricos nos instrumentos avaliativos, a escola combate a violência simbólica e demonstra que a cultura desses alunos possui valor epistemológico. Essa prática não significa reduzir o nível de exigência, mas sim construir pontes reais entre o conhecimento sistematizado e a prática social dos discentes.

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que a meritocracia, apresentada como princípio de justiça e igualdade na escola contemporânea, funciona, na prática, como um mecanismo de reprodução das desigualdades

sociais. Ao adotar a prova como recurso central para avaliação, o sistema educacional reforça um modelo que transforma diferenças estruturais em diferenças de desempenho e responsabiliza o estudante por resultados que refletem, sobretudo, suas condições de origem.

Inserida na lógica do capitalismo, a escola não opera de forma neutra, mas através da construção de hierarquias e da legitimação de desigualdades. Assim, o capital cultural determina as chances de sucesso escolar, enquanto o processo avaliativo denomina como “mérito” aquilo que, na verdade, está relacionado a vantagens sociais prévias. Ao mesmo tempo, a violência simbólica leva estudantes marginalizados a internalizar a ideia de que seu fracasso é pessoal, e não estrutural.

A sociedade do desempenho transforma a prova em um dispositivo de autocobrança e sofrimento. Ela produz sujeitos que medem seu valor pelas notas adquiridas e, em contrapartida, se culpam pelos próprios erros. Consequentemente, isso gera problemas psíquicos nos indivíduos, pois eles não compreendem que a igualdade de oportunidades é ilusória, especialmente em um contexto onde os pontos de partida são totalmente desiguais.

Diante disso, torna-se evidente que a avaliação escolar, centrada na classificação, não promove justiça escolar. Para se desfazer dessa lógica, é necessário ressignificar o papel da prova, compreendê-la como instrumento diagnóstico e formativo, e não como mecanismo de seleção. Somente assim a escola poderá avançar em direção a práticas mais humanizadas, capazes de reconhecer a diversidade dos percursos estudantis e contribuir efetivamente para a democratização do conhecimento.

4. Considerações finais

A presente monografia dedicou-se à análise do papel da prova no contexto escolar e suas implicações no processo de aprendizagem. A pesquisa evidenciou que a avaliação, longe de ser um instrumento neutro ou meramente técnico, constitui um mecanismo de poder influenciado por dinâmicas históricas, sociais e políticas. A partir do percurso teórico e prático traçado, torna-se possível afirmar que a insistência em métodos avaliativos tradicionais, pautados na classificação e na exclusão, representa um obstáculo à formação integral e emancipatória dos estudantes.

A análise inicial demonstrou a transição da sociedade disciplinar para a sociedade do desempenho. Constatou-se que a escola contemporânea, embora não utilize mais os castigos físicos do modelo disciplinar, mantém a estrutura de vigilância e controle através do exame. Ademais, a lógica do desempenho, apontada por Byung-Chul Han, revela-se nociva ao ambiente educativo, pois transforma o aluno em um sujeito de autoexploração. A prova, nesse cenário, deixa de verificar o aprendizado e passa a atuar como validade de competência e gatilho de sofrimento psíquico, ansiedade e autocobrança excessiva.

Ao discutir o mito da meritocracia, a pesquisa confirmou que a avaliação tradicional serve à manutenção das desigualdades. Sob a falsa premissa de igualdade de oportunidades, o sistema escolar ignora as disparidades de capital cultural e as condições materiais dos discentes. A prova escrita, padronizada e conteudista, legitima a exclusão social ao converter privilégios de classe em mérito individual. Conclui-se, portanto, que a avaliação classificatória não promove justiça escolar, mas reforça a violência simbólica contra grupos historicamente marginalizados.

Em contrapartida, a abordagem da educação transgressora, fundamentada em bell hooks e Paulo Freire, apresentou caminhos para a superação desse modelo autoritário. A experiência relatada no projeto Sua Escola tem História comprovou que é viável construir práticas avaliativas dialógicas e significativas. A utilização de metodologias lúdicas e contextualizadas permitiu observar o engajamento discente, a construção coletiva do conhecimento e a redução da tensão habitualmente

associada ao momento da prova. Essa vivência reafirma que o respeito aos saberes dos alunos e a valorização de suas identidades são elementos essenciais para uma prática pedagógica libertadora.

Dessa forma, entende-se que a transformação da cultura avaliativa é urgente e necessária. A avaliação deve abandonar sua função punitiva e assumir um caráter diagnóstico e formativo, conforme defendem Luckesi e Perrenoud. O erro precisa ser compreendido como etapa da construção do saber, e não como sentença de incapacidade. Cabe ao educador, portanto, utilizar a avaliação como ferramenta para identificar dificuldades, reorientar a prática docente e garantir que todos os estudantes tenham acesso efetivo ao conhecimento.

Por fim, este trabalho reitera que a escola deve ser um espaço de acolhimento e desenvolvimento crítico, não de medo e seleção. A substituição da lógica do exame pela lógica da aprendizagem é o passo fundamental para a construção de uma educação democrática, capaz de formar sujeitos autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando de [et al.]. Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Ana Paula Rosendo. Covilhã: LusoSofia, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm ↗
(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm ↗
(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990... Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13010.htm ↗
(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13010.htm). Acesso em: 16 set. 2025.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539–555, dez. 2004.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GALLO, Silvio. Repensar a educação: Foucault. Educação & Realidade, Porto Alegre, jan./jun. 2004.

G1. Crise de ansiedade em alunos acende alerta para cuidados com saúde mental. G1 Pernambuco, 16 abr. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com> ↗ (<https://g1.globo.com>). Acesso em: 20 nov. 2025.

HAN, Byung-Chul. Sociedade do cansaço. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKE, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia tradicional: notas introdutórias. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br> ↗ (<http://professor.pucgoias.edu.br>). Acesso em: jul. 2023.

LIMA, Raymundo de. Palmada educa? Revista Espaço Acadêmico, Maringá, n. 42, nov. 2004.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In: FDE (org.). Caderno Ideias. São Paulo: FDE, 1990.

MARQUES, Elmer da Silva; MIGUEL, Bruno Felippi; WENDT, Guilherme Welter. Diálogos possíveis, Salvador, v. 24, n. 1, 2025.

MARX, Karl. O capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MORETTO, Vasco Pedro. Prova: um momento privilegiado de estudo. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NUNES DA ROSA, Sadi. Violências nas escolas. Paraná, 2008.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANT'ANA, Ronaldo Elói da Silva. A história da cidade de Duque de Caxias. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: XAVIER, Maria do Carmo (org.). Manifesto dos Pioneiros da Educação. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

APÊNDICES

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, RONALDO ELÓI DA SILVA SANT'ANA,
portador(a) do CPF 078.724.107-64, autorizo, de forma gratuita, o uso da minha imagem, registrada por meio de fotografia, para fins exclusivamente acadêmicos, especificamente para compor a apresentação da Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) da aluna Fabiane dos Santos Silva intitulado A avaliação e suas Implicações no Processo de Aprendizagem, que será apresentada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), orientada pelo professor André de Barros Borges.

Declaro estar ciente de que essa autorização se destina exclusivamente ao contexto de apresentação acadêmica e não possui caráter comercial. Também estou ciente de que a imagem poderá ser exibida em sala de aula, banca avaliadora e/ou ambientes acadêmicos relacionados à apresentação da referida monografia.

Autorizo o uso da imagem apenas para essa finalidade e tenho ciência de que posso solicitar o cancelamento desta autorização a qualquer momento, desde que antes da apresentação da Monografia.

Rio de Janeiro, 26 / 11 / 2025

Assinatura do(a) autorizante: Ronaldo Elói da Silva Sant'Ana

Fabiane dos Santos Silva

Assinatura do(a) solicitante: _____

AUTORIZAÇÃO DE USO DE FOTOGRAFIA AUTORAL

Eu, RONALDO ELIO DA SILVA SANT'ANA, portador(a) do CPF 078.704.107-64, autorizo, de forma gratuita, o uso da fotografia por mim produzida, para fins exclusivamente acadêmicos, especificamente para compor a apresentação na Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) de autoria de Fabiane dos Santos Silva, intitulada A avaliação e suas Implicações no Processo de Aprendizagem, que será apresentada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), orientada pelo professor André de Barros Borges.

Declaro estar ciente de que essa autorização se destina exclusivamente ao contexto de apresentação acadêmica e não possui caráter comercial. Também estou ciente de que a imagem poderá ser exibida em sala de aula, banca avaliadora e/ou ambientes acadêmicos relacionados à apresentação da referida monografia.

Autorizo o uso da fotografia autoral apenas para essa finalidade e tenho ciência de que posso solicitar o cancelamento desta autorização a qualquer momento, desde que antes da apresentação da Monografia.

Rio de Janeiro, 27 / 11 / 2025

Assinatura do(a) autorizante: Ronaldo Elio da Silva Sant'Ana
Fabiane dos Santos Silva

Assinatura do(a) solicitante: _____