

JOSIANE DE SOUZA PAIVA

# “A GENTE TEM UMA TEMPORADA DE MATÉRIA E UM BURACO DE PROVA”:

AVALIAÇÃO E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DOS ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**JOSIANE DE SOUZA PAIVA**

**“A gente tem uma temporada de matéria e um buraco de prova”:  
avaliação e modos de subjetivação dos estudantes no Ensino Médio**

**São Leopoldo**

**2024**

JOSIANE DE SOUZA PAIVA

**“A gente tem uma temporada de matéria e um buraco de prova”:  
avaliação e modos de subjetivação dos estudantes no Ensino Médio**

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutora em  
Educação, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Betina Schuler

São Leopoldo

2024

P149g Paiva, Josiane de Souza.

“A gente tem uma temporada de matéria e um buraco de prova”: avaliação e modos de subjetivação dos estudantes no ensino médio / Josiane de Souza Paiva. – 2024.

188 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Bibliotecária: Amanda Schuster Ditbenner – CRB 10/2517)

**Josiane de Souza Paiva**

**“A gente tem uma temporada de matéria e um buraco de prova”:  
avaliação e modos de subjetivação dos estudantes no Ensino Médio**

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutora em  
Educação, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Aprovada em 25 de outubro de 2024:

---

Dr<sup>a</sup>. Betina Schuler

---

Dr. Roberto Rafael Días Silva

---

Dr<sup>a</sup>. Viviane Klaus

---

Dr. Alfredo Veiga-Neto

---

Dr. Éder Silveira

São Leopoldo, RS

2024.

Dedico esta Tese a todos os jovens com quem tive o privilégio de viver e conviver,  
especialmente às minhas amadas filhas, Milena e Manuela.

## AGRADECIMENTOS

Finalizar esta jornada representa uma conquista compartilhada, repleta de desafios superados e de aprendizagens valiosas. Não caminhei sozinha; a cada passo, o apoio de pessoas especiais me fortaleceu, e com elas reparto os louros desta vitória.

Antes de tudo, elevo meu pensamento a Deus, fonte de luz, que iluminou meu caminho e inspirou meus dias com a força necessária para seguir, mesmo nas horas mais desafiadoras.

Aos meus pais, cujo amor incondicional e apoio incansável sempre foram o alicerce dos meus sonhos. À minha mãe, dedico uma gratidão especial, por estar sempre ao meu lado, cuidando e torcendo, e por sustentar minha jornada com sua força silenciosa.

Às minhas filhas, Milena e Manuela, cujas vivências escolares despertaram em mim perguntas fundamentais para esta pesquisa. Suas experiências me mobilizaram a olhar mais de perto para as questões que afetam o cotidiano dos estudantes e a persistir nesta investigação. Este trabalho é para vocês, com todo o meu amor e gratidão.

Ao meu marido, meu companheiro de todas as horas, que com suas palavras de encorajamento e sua presença constante, fez com que cada desafio fosse mais leve. A sua confiança nos meus sonhos os tornou nossos e, por isso, sou eternamente grata.

Aos meus irmãos e familiares, por cada palavra de incentivo, cada abraço reconfortante nos momentos de dúvida. Aos amigos, que ouviram minhas angústias e medos com paciência e afeto, e que com sua compreensão, me deram forças para seguir.

Agradeço ao Colégio dos Jesuítas e à Rede Jesuíta de Educação, por acreditarem no meu potencial e oferecerem um espaço de aprendizado que sempre me inspirou e me desafiou a *ser mais para os demais*.

Um agradecimento especial ao grupo de pesquisa Carcarás. Cada leitura, cada sugestão e cada debate foram fundamentais para a qualificação deste texto. As trocas intelectuais que tivemos enriqueceram este trabalho de maneiras que palavras não podem expressar.

Aos professores da banca, Alfredo Veiga-Neto, Éder Silveira, Viviane Klaus e Roberto Rafael, sou profundamente grata pelas contribuições, pelo olhar crítico e pelas sugestões que ampliaram as possibilidades da minha pesquisa e refinaram minhas ideias.

Aos colegas e amigos de trabalho, com quem compartilhei momentos de reflexão e aprendizado, o meu agradecimento sincero. Suas contribuições foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos estudantes que participaram desta pesquisa, agradeço por compartilharem comigo suas experiências, vozes e olhares. Suas contribuições foram fundamentais para a construção deste trabalho e para que ele se tornasse mais significativo e real.

Por fim, e de maneira especial, agradeço à minha orientadora, Professora Betina Schuler, que com paciência, dedicação e incentivo constante, orientou-me em cada etapa deste processo. Sua presença afetiva foi indispensável para que eu pudesse finalizar esta Tese.

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Manoel de Barros

## RESUMO

Esta Tese tem como objetivo problematizar os modos de subjetivação de estudantes atravessados pela avaliação no Ensino Médio, tendo como campo empírico, duas escolas da Rede Jesuíta de Educação (RJE). Esta pesquisa investiga como a avaliação, ocupando lugar de centralidade nas práticas pedagógicas, subjetiva os estudantes do Ensino Médio, considerando a sua função e o seu impacto no ambiente escolar, sobretudo no contexto contemporâneo, em que a mensuração e o desempenho se tornaram os principais parâmetros de qualidade. Utilizando os conceitos de discurso e de subjetivação de Michel Foucault, como ferramentas analíticas, foram realizados grupos focais com alunos da 2ª série do Ensino Médio, a fim de entender como esses jovens percebem e vivem as práticas avaliativas. Para isso, discutimos a força da racionalidade neoliberal que transforma a avaliação no grande farol da educação no presente, abrindo duas dimensões de análise: a) o quanto a avaliação, da forma que vem sendo realizada, tem se colocado de modo contraditório, funcionando como o outro do estudo, produzindo sofrimento psíquico; e b) ainda a importância da escola em atividades formativas que vão para além da super concorrência e da medição de resultados. Entendo que precisamos problematizar essas práticas discursivas e não-discursivas que pressionam os alunos a um desempenho excessivo, a ponto de levá-los ao adoecimento e ao sofrimento psíquico como um modo desejável de subjetivação. Questiono a ideia de que a avaliação deva ser sempre prazerosa e divertida, pois isso pode se alinhar ao imperativo contemporâneo da felicidade, que se torna uma nova forma de servidão, transformando alunos e famílias em clientes. Defendo uma avaliação que esteja vinculada ao processo de estudo e à formação humana.

**Palavras-chave:** Avaliação Escolar, Michel Foucault, Neoliberalismo, Ensino Médio, Rede Jesuíta de Educação.

## **ABSTRAT**

The aim of this Thesis is to problematize the ways in which students are subjectivated by assessment in secondary education, using two schools from the Jesuit Education Network (RJE) as the empirical field. The research investigates how assessment, occupying a central place in pedagogical practices, subjectivizes high school students, considering its function and its impact on the school environment, especially in the contemporary context, in which measurement and performance have become the main parameters of quality. Using Michel Foucault's concepts of discourse and subjectivation as analytical tools, focus groups were held with secondary school students in order to understand how these young people perceive and experience assessment practices. To this end, it discusses the power of neoliberal rationality, which transforms assessment into the great beacon of education in the present, opening up two dimensions of analysis: a) the extent to which assessment, in the way it has been carried out, has been placed in a contradictory way, functioning as the other of study, producing psychological suffering; and b) the importance of the school in formative activities that go beyond super-competition and the measurement of results. I believe that we need to problematize these discursive and non-discursive practices that pressure students to perform excessively, to the point of leading them to illness and psychological suffering as a desirable mode of subjectivation. I question the idea that assessment should always be pleasurable and fun, as this can be aligned with the contemporary imperative of happiness, which becomes a new form of servitude, turning students and families into clients. I advocate assessment that is linked to the study process and human formation.

**Keywords:** School Assessment, Michel Foucault, Neoliberalism, Secondary Education, Jesuit Education Network.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tirinha de Calvin .....	49
Figura 2 - Avaliação .....	60

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planejamento do grupo focal .....	94
Quadro 2 – Perfil dos participantes do estudo.....	101
Quadro 3 – Escola A .....	102
Quadro 4 – Escola B .....	103

## LISTA DE ABREVIATURAS

Base Nacional Comum Curricular - BNCC

Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC do EM

Comitê de Acompanhamento Pedagógico - COMAPE

Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs

Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM

Federação Latino-americana de Escolas da Companhia de Jesus - FLACSI

Formação Geral Básica - FGB

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –IDEB

Novo Ensino Médio - NEM

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI)

Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE

Program for International Student Assessment – PISA

Projeto Educativo Comum – PEC

Rede Jesuíta de Educação - RJE

Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB

Sistema de Qualidade na Gestão Escolar - SQGE

Teoria de Resposta ao Item – TRI

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: “É O QUE RESTA PARA MIM?”</b> .....	<b>13</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO: "EU NÃO ENTENDO POR QUE TEM QUE SER ASSIM"</b> .....	<b>28</b>
<b>2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO</b> .....	<b>28</b>
2.1.1 A chegada dos Jesuítas no Brasil e as primeiras instituições educativas .....	29
2.1.2 O sistema educativo da Companhia de Jesus .....	36
<b>2.2 A EDUCAÇÃO NA ERA DA MENSURAÇÃO</b> .....	<b>48</b>
2.2.1 Do exame à avaliação da aprendizagem .....	50
2.2.2 Centralidade da avaliação no contemporâneo .....	60
<b>2.3 SUBJETIVAÇÃO DOS JOVENS NO ENSINO MÉDIO</b> .....	<b>74</b>
<b>3 MÉTODO [...] É APRENDER COMO VOCÊ VAI CONSEGUIR CONQUISTAR OS PONTOS</b> .....	<b>91</b>
<b>4. ANÁLISES: “[...] EU SEI ISSO DAQUI, MAS COMO É QUE EU VOU EXPLICAR?”</b> .....	<b>100</b>
4.1. A AVALIAÇÃO COMO O OUTRO DO ESTUDO .....	105
4.2. ESCAPES NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE “SUSPENSÃO” .....	136
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS – “[...] NÃO ME INSCREVI NESTA DISPUTA, NÃO QUERO ENTRAR NESSE JOGO”</b> .....	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>155</b>
<b>APÊNDICE A – CRONOGRAMA</b> .....	<b>171</b>
<b>APÊNDICE B – TERMOS</b> .....	<b>172</b>
<b>APÊNDICE C – TERMOS</b> .....	<b>174</b>
<b>APÊNDICE D – REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>176</b>
<b>APÊNDICE E - CARTA DE ANUÊNCIA</b> .....	<b>188</b>

## 1 INTRODUÇÃO: “É O QUE RESTA PARA MIM?”

Início esta Tese com perguntas que têm me<sup>1</sup> acompanhado há algum tempo: por que ainda falar de avaliação? Por que investigar um tema que parece já ter se esgotado? Será que ainda é relevante questionar a avaliação? O que deve ou pode ser avaliado? Embora muitas vezes veladas, essas perguntas permeiam o ambiente escolar, gerando incômodo e suscitando debates sobre a verdadeira função da escola.

Essas inquietações encontram eco nas palavras de uma adolescente de 17 anos, estudante de uma escola privada, que aceitou participar desta pesquisa. Sua fala, que intitula este capítulo, reflete com precisão as tensões vividas por muitos estudantes: “Então, assim, é muita coisa. Quando a gente vai estudar? Se eu estudar na véspera, não é o ideal. Então, fica esse limbo. É o que resta para mim.” A jovem, ao relatar sua experiência, revela uma realidade preocupante: as atividades escolares, especialmente as avaliações, ocupam tanto tempo que não sobra espaço nem mesmo para o estudo em si. Isso nos leva a uma questão central: será essa, de fato, a função da escola?

Refaço, aqui, o caminho percorrido, não para responder tais perguntas, mas para refletir sobre elas e, possivelmente, propor novas indagações, que nos ajudem a problematizar o que está posto, enraizado e naturalizado na escola. Acredito que as nossas pesquisas nascem da gente, dizem sobre a gente. Não foi sem propósito que escolhi pesquisar esse tema tão espinhoso, tão blindado; de alguma maneira, fui escolhida, fui desafiada. Ele está encarnado em mim, mobilizando-me e me movendo, enquanto educadora e pesquisadora, ora me dando voz, ora me silenciando, deixando suas marcas nas tantas experiências que vivi, as quais relato, a seguir.

Cursei Pedagogia (2001-2004) no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Durante esse período, conciliei os estudos com o trabalho no setor administrativo de uma universidade privada nessa cidade. No diálogo com professores que lecionavam, também, na Universidade Federal de Juiz de Fora

---

<sup>1</sup> As ações realizadas pela autora do presente texto são indicadas pelo uso da primeira pessoa no singular e respectivos pronomes indicativos. Nos demais momentos, quando, na tecitura da voz da autora deste texto somam-se outras vozes, seja de autores, de colegas, orientadora e todos os demais agentes sociais que assumiram relevância nas e para as reflexões desta pesquisa, é utilizada a primeira pessoa no plural e respectivos pronomes indicativos.

(UFJF), fui incentivada a participar dos debates propostos nos grupos de pesquisa dessa instituição. Recém-formada, em 2005, passei a participar dos encontros do Grupo de Estudos Sistemas de Ensino (GESE), na Faculdade de Educação da UFJF, o que possibilitou minha aproximação das discussões acerca das políticas públicas educacionais. Em 2007, fui aprovada no processo seletivo para o Mestrado em Educação na referida universidade. A pesquisa (2007-2009) se desenvolveu a partir da análise do Plano Decenal Municipal de Educação de Juiz de Fora.

Em 2008, iniciei efetivamente a minha atuação como docente nos anos iniciais, no Colégio Ibituruna, em Governador Valadares, Minas Gerais, instituição que possibilitou espaços e tempos para que eu me constituísse como docente. Por motivos familiares, em 2011 retornei para a minha cidade natal, Juiz de Fora, quando ingressei no Colégio dos Jesuítas<sup>2</sup> como professora regente do Ensino Fundamental e tive os primeiros contatos com o modo de ser e de proceder da Companhia de Jesus. Paralelo ao trabalho na docência, atuava como coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Juiz de Fora. No período de 2014 e 2015, fui cedida à Secretaria de Educação de Juiz de Fora para compor a equipe do Comitê de Acompanhamento Pedagógico (COMAPE), que tinha como objetivo acompanhar os resultados das avaliações de desempenho da Educação Básica desse município, propondo e orientando ações de intervenção pedagógica com base nos diagnósticos realizados nas escolas.

Essa experiência me colocou diante de um processo macro de avaliação – a Secretaria de Educação avaliava as escolas com base nesse acompanhamento. Ainda que a proposta fosse a de oferecer subsídios para as escolas *melhorarem* seus resultados, a avaliação operava, nesse processo, como um dispositivo disciplinar e de controle. Antes de prosseguir, cabe pontuar que a segunda parte da obra de Foucault (2003) descreve o dispositivo como elemento que coloca em funcionamento os sujeitos, entrelaçando-se nos comportamentos, nas legislações, na organização do tempo e do espaço e nos valores morais. A

---

<sup>2</sup> O Colégio dos Jesuítas foi fundado em 1956, pela Companhia de Jesus, e fica localizado na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Integra a *Rede Jesuíta de Educação* que reúne 17 Unidades de Educação Básica da Companhia de Jesus no Brasil. É uma instituição educativa, confessionalmente católica, que atende aproximadamente 1900 estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO – RJE, 2014). Disponível em: <https://www.colegiodosjesuitas.com.br/historia/>. Acesso em: 18 dez. 2022.

perspectiva adotada nesta pesquisa é de que o termo dispositivo se refere a um sistema de relações de poder e saber que pode ser estabelecido nas instituições, nas leis, nos discursos. Neste sentido, observamos como dispositivo, a avaliação, que regula as ações da escola no presente, impregnando os discursos e produzindo normas e modos de existência.

Dando continuidade, em 2016, ao assumir a coordenação dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Colégio dos Jesuítas, dediquei-me integralmente à instituição. Essa experiência ampliou minha percepção sobre os processos de gestão escolar, permitindo-me observar as práticas curriculares sob uma nova perspectiva. Ao me deparar com os desafios enfrentados por estudantes e famílias, como baixo rendimento, dificuldades de aprendizagem e reprovação, senti-me mobilizada. A necessidade de questionar esses dilemas do cotidiano escolar tornou-se cada vez mais urgente.

Em 2017, ao ingressar na especialização em Educação Jesuítica pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), tive a oportunidade de me reconectar com o meio acadêmico. Compreender e me apropriar dos princípios da pedagogia inaciana ressignificou meu papel como educadora em um colégio jesuíta. Em 2019, participei do processo seletivo para o Doutorado em Educação pela UNISINOS, integrando a primeira turma da Rede Jesuíta de Educação (RJE).

Quando iniciei o processo seletivo, em 2019, não imaginava a história que seria escrita em 2020, no Brasil e no mundo. Junto com a preparação para o ingresso no doutorado, criava também expectativas, sonhos e anseios de como seria retornar à universidade, dez anos após a conclusão do Mestrado – os encontros, os cafés, as viagens, as trocas nos intervalos. Antes mesmo do início das aulas, o cenário era outro, com muitas incertezas, regado de frentes que negavam e de outras que reforçavam a seriedade da pandemia do Coronavírus. Não imaginava cursar grande parte do doutorado de forma remota.

Enfim, a pandemia chegou às escolas. No dia 17 de março de 2020, encerramos as atividades presenciais nas instituições. Tínhamos, ali, a esperança de que fosse uma pausa passageira, que duraria um curto período. A

cada dia, o cenário se mostrava mais sério, o número de mortes<sup>3</sup> subia em uma velocidade assustadora. A escola buscou respostas rápidas. Um novo vocabulário foi sendo construído: aulas on-line, gravações de vídeos, plataformas virtuais, links, etc. Foi uma grande transformação, foi preciso romper e sair do casulo. E doeu, como doeu! Não foi fácil, do dia para noite, desfazer-se do conhecido, do consolidado, sair da famosa zona de conforto. Muitos desistiram, muitas escolas fecharam as suas portas. Abriu-se um abismo entre a escola pública e a privada, entre os que possuem e os que não possuem acesso à escola, à tecnologia. Não foi como esperávamos, não passou rápido!

Ainda que num contexto muito sofrido, conseguimos refletir sobre muitas questões na escola. O fato de termos que mudar o formato nos obrigou a rever, refletir, transformar o nosso fazer pedagógico. Se é possível vislumbrar algo de humano na pandemia vivida no Brasil, acredito que seja o modo como algumas escolas conseguiram olhar seus processos, analisá-los com outras lentes, sem romantizar e achar que o on-line é melhor, ignorando que a maior parte da população ficou sem escola. Passado o período mais crítico e, talvez, o chamado *pós-pandemia*, o risco era a tentativa de querer retomar tudo como era antes. Há coisas que foram resgatadas, outras remodelada, e muitas dispensadas. No entanto, não há dúvidas, ninguém saiu dessa experiência sem sequelas.

Em meados de 2018, ainda no Colégio dos Jesuítas, assumi o papel de assessora da direção acadêmica. Essa nova função me permitiu acompanhar de perto todos os processos pedagógicos da escola, aproximando-me especialmente das discussões sobre o sistema avaliativo, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, áreas com as quais eu não havia tido contato anteriormente. Essa experiência reacendeu uma inquietação antiga, particularmente por se tratar de uma instituição que valoriza a formação integral dos seus estudantes. Comecei a refletir sobre as origens dessa inquietação e, ao revisitar minhas memórias como estudante e professora, senti a necessidade de compartilhar um episódio que reforçou meu desejo de questionar a avaliação escolar.

---

<sup>3</sup> De acordo com os dados reportados à Organização Mundial de Saúde, sendo a última atualização em 19 de dezembro de 2023 às 02:43, somava-se 702 116 mortes por Covid-19 no Brasil. Disponível em: <https://www.who.int/countries/bra/>. Acesso em: 31 de ago. /2024.

Em 2015, enquanto lecionava para uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, conheci uma criança cujas observações eram especialmente provocadoras. Nesse nível de ensino, iniciávamos o processo de avaliação formal, em que, pela primeira vez, as crianças eram submetidas ao instrumento prova. Como parte do cuidado da escola, em minimizar a carga emocional desse processo, evitávamos o uso do termo "prova" – a avaliação era apresentada como mais uma atividade diária.

No dia em que aplicamos a primeira avaliação, ocorreu um fato curioso. Um aluno, ao chegar em casa, foi questionado pela mãe sobre a realização da avaliação (a mãe havia ouvido falar sobre isso em um grupo de WhatsApp por outras mães). A criança respondeu que não havia feito nenhuma prova, apenas atividades semelhantes às dos outros dias. Mesmo após muita insistência da mãe, a criança manteve sua percepção, demonstrando que não havia sentido medo, apreensão ou preocupação excessiva durante a avaliação. A mãe, receosa de que o filho pudesse não dar a devida importância ao instrumento, resolveu explicar como funcionava a avaliação: *“A avaliação funciona como uma competição, um jogo. Você vai acumulando os pontos que consegue em cada fase”*. Sem pestanejar, a criança se manifestou decidida: *“Mas eu não me inscrevi nessa disputa, não quero entrar nesse jogo”*. A partir desse relato, questionei-me sobre o sentido de jogo para uma criança e refletir que, para ela, nem sempre o jogo está relacionado à competição. O ganhar e o perder não são constituídos como bom e ruim. Produzimos outro sentido para o jogo a partir de um olhar regulador do adulto. Em que momento a escola deixa a brincadeira e começa a *falar sério*? Por que, de repente, tudo passa a valer nota? Expressões e fatos como esse reiteram a força que tem a avaliação dentro da escola. Que sentimentos ela provoca?

O fato narrado remete à ideia que Hadji (1994) desenvolve em sua obra, associando o ato de avaliar a um jogo. Talvez, essa criança não tivesse dimensão do quão potente era sua fala, do quanto ela estava fazendo resistência a esse jogo de verdade produzido pela avaliação. Nem eu mesma, como professora, compreendi que aquele evento ajudaria a transformar meu olhar sobre a avaliação e ajudaria na escrita desta Tese. Esse, entre outros fatos experimentados na escola, reforçou o meu desejo de entender melhor como os processos avaliativos vêm produzindo específicos modos de subjetivação nos

alunos. Assim, o recorte escolhido para pensar a avaliação, no Ensino Médio, foi motivado pelas experiências profissionais vividas no Colégio e, também, pelas vivências como mãe de uma jovem.

Como assessora pedagógica, tive a oportunidade de acompanhar os processos de toda a escola, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Pude observar que, à medida que os jovens vão avançando nas etapas de ensino, há uma mudança no peso da avaliação. Como se, à medida que crescessem a produção de resultados e o desempenho, as avaliações fossem ganhando mais e mais força. Isso se torna ainda mais perceptível na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. A cobrança que atravessa os estudantes dessa idade provoca uma mistura de sentimentos: tensão, mãos suadas e, em casos mais delicados, crises de ansiedade, enjoo, enfim, um arsenal de sinais que podem ser vistos e sentidos nos corredores em dias e semanas de prova.

Como mãe, acompanhei a trajetória escolar da minha filha, que sempre se destacou pela sua participação e engajamento. Ao ingressar no Ensino Médio, foi consumida pela pressão das avaliações de ingresso na universidade<sup>4</sup>. Tal sentimento se tornou maior que toda a boniteza que viveu na escola. Uma fase que foi marcada pela pressão constante de ter que responder aos resultados internos e externos.

É nessa etapa da educação escolar que as avaliações externas exercem maior poder nos currículos das escolas. As instituições se veem diante do desafio de corresponder às expectativas das famílias e dos estudantes em relação ao desempenho nessas avaliações. Contudo, essa pressão resulta na perda de autonomia das escolas na elaboração de um currículo que favoreça um processo formativo centrado na autonomia e no protagonismo dos estudantes. O conceito de protagonismo adotado nesta pesquisa difere daquele que tem sido promovido recentemente em documentos oficiais referentes ao Ensino Médio, como a Portaria nº 649/2018 e as Diretrizes Curriculares de 2018. Esses documentos enfatizam um discurso de protagonismo juvenil, mas o fazem dentro

---

<sup>4</sup> Em Juiz de Fora, o ingresso à Universidade Federal de Juiz de Fora pode ser feito a partir de um Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM). Assim, os candidatos realizam avaliação ao final de cada ano do Ensino Médio. Com isso, observa-se que no 9º ano do Ensino Fundamental, a escola, a família e o estudante começam a se *preocupar* com o processo seletivo. Um movimento que antes acontecia de modo mais intenso no final da 2ª série do Ensino Médio, agora antecipa-se para o final do Ensino Fundamental.

de uma concepção de escola que prioriza a preparação para o mercado de trabalho.

A perspectiva de protagonismo assumida aqui pressupõe o seu desenvolvimento por meio de um processo formativo que leve o jovem à compreensão das relações sociais, à apropriação do contexto histórico no qual está inserido e ao desenvolvimento da criticidade acerca daquilo que lhe é proposto em se tratando de formação e daquilo que realmente pode lhe dar condições de ser formado enquanto sujeito autônomo, criativo e político. Para isso, espera-se que a escola se caracterize como espaço de possibilidade de ampliação da formação cultural, para que não recaia no risco de reforçar uma ideia de protagonismo pautada numa concepção de sociedade que se reduza à capacidade de adaptação do sujeito às condições que sustentam a racionalidade neoliberal e seu poder segregador, em que o indivíduo é o principal responsável pela sua inserção no mercado de trabalho e pelo acesso à educação e à saúde.

A relevância dada ao processo de avaliação na sociedade contemporânea, a torna central nas propostas educacionais. Essa necessidade se dá pela forma como as políticas públicas foram se estruturando e ditando o funcionamento da escola que temos hoje. A problematização desse estudo está no *modo* como esse processo atravessa a escola e subjetiva os jovens inseridos nela. Dentro de algumas escolas, ainda que seja regulada e que apresente as suas limitações, a avaliação ainda pode ser constituída numa perspectiva de maior cuidado e acompanhamento. Há, sim, uma pressão pelo resultado, mas há, também, uma estrutura de acompanhamento que ajuda o estudante a perceber suas potencialidades e suas fragilidades acadêmicas. A tensão que as avaliações externas provocam pode estar ligada ao fato de que, nesse caso, o processo está descolado da dimensão de cuidado que a escola tem. A avaliação externa opera com o parâmetro exclusivo de medir para promover ou não o jovem para a universidade, para o ingresso na vida adulta. E, nesse processo, sobretudo, no Brasil, o jovem é um número. Os processos, ainda, não consideram a trajetória de cada um.

Nesta pesquisa, dediquei-me a entender como os processos avaliativos vêm produzindo modos de subjetivação nos estudantes da 2ª série do Ensino Médio, tendo dois Colégios da Rede Jesuíta de Educação como campo de pesquisa. A escolha de tais escolas considerou a estrutura pedagógica, o

número de alunos, o contexto local em que estão inseridas e os desempenhos das escolas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 2023. A primeira escola, fundada há 80 anos, atualmente atende cerca de 2.300 alunos, abrangendo desde a Educação Infantil, a partir dos 3 anos, até o Ensino Fundamental e Médio. O desempenho dos estudantes no ENEM 2023 fez com que essa instituição se destacasse, ficando entre as 10 melhores da cidade, comparada a outras instituições com mais de 100 alunos participantes do exame. A segunda escola, localizada no interior de um estado da região sudeste, foi fundada há 68 anos e possui cerca de 1.800 alunos, desde o Maternal II (2 anos) até a 3ª série do Ensino Médio. Na cidade, seu desempenho é notável, ocupando a 2ª posição entre as escolas de tamanho semelhante. A opção por escolas que se sobressaem pelo seu desempenho em avaliações externas foi por considerar que essas sofrem, ainda mais, com a pressão pela manutenção dos resultados. Observamos que uma boa parte das famílias, ao buscar informações sobre a escola em que vai matricular seus filhos, considera, entre outros fatores, o número de aprovações da escola nos exames externos.

Para realizar essa análise, optei pela utilização de grupo focal com estudantes da 2ª série do Ensino Médio, somado a um questionário aplicado para o grupo. A escolha por esses estudantes se deu por considerar que, nessa etapa, os alunos já passaram pela adaptação referente ao ingresso no Ensino Médio e ainda não estão com o olhar exclusivo para as avaliações externas como os estudantes da 3ª série. O material construído nos grupos focais servirá de insumo para a construção de uma proposta de oficina com os professores e a equipe pedagógica das escolas, que será realizada após a Defesa da Tese, como um modo de retorno e contribuição a essas escolas. Retomar, com os professores, o discurso produzido pelos estudantes acerca da avaliação possibilitará um espaço de reflexão sobre a sua própria prática. A intenção não é devolver as questões que apareceram, como forma de responsabilizá-los pelas pelos atravessamentos da avaliação, mas, diferentemente disso, problematizar<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Partindo da perspectiva foucaultiana, referência teórica desta pesquisa, problematização não significa a reapresentação de um princípio ou objeto pré-existente, nem a criação pelo discurso de um princípio ou objeto inexistente, mas “o conjunto das práticas discursivas e não discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)” (FOUCAULT, 2004, p. 242).

os efeitos da avaliação na vida dos estudantes e favorecer a releitura de sua atuação pedagógica como docente.

Nesse sentido, o problema desta Tese é: **Como a avaliação vem sendo operada no Ensino Médio e como vem produzindo modos de subjetivação em relação aos estudantes?** Algumas questões motivaram essa investigação: como a avaliação vem assumindo um lugar essencial na educação? Como a avaliação pode funcionar como um exercício de pensamento, que possibilite pensar o mundo e a si mesmo? Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como a avaliação vem sendo operada no Ensino Médio e como vem produzindo modos de subjetivação em relação aos estudantes. A partir da organização dos objetivos específicos, desenvolvi o caminho a ser trilhado nesta Tese: contextualizar a avaliação nos documentos da Companhia de Jesus; problematizar a avaliação na sociedade contemporânea; compreender o percurso que deu à avaliação lugar de centralidade na escola; analisar o processo de subjetivação, a partir da avaliação, em relação aos jovens do Ensino Médio; relacionar os modos de subjetivação produzidos pela avaliação escolar no Ensino Médio atual com a governamentalidade neoliberal que atravessa e constitui a etapa final da Educação Básica; ressignificar o dispositivo avaliação, a fim de contribuir para a criação ou transformação de sentidos e práticas educativas que não reduzam a formação humana aos parâmetros economicistas do Mercado.

Para desenvolver esta pesquisa, inicialmente, foi feita uma revisão da literatura publicada acerca da temática que norteia esta tese. A avaliação ocupou e ainda ocupa lugar de destaque nos debates educacionais e aparece com relevância entre os temas das publicações na área educacional. Essa etapa da pesquisa foi essencial para a compreensão daquilo que Veiga-Neto (2012) discute: a avaliação como farol do currículo na escola. A revisão da literatura foi realizada no *Portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)*, na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*, que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, no *Portal de Periódicos da Capes/MEC* e no *Google Scholar*, plataformas nas quais foram buscadas pesquisas de mestrado e de doutorado, além de artigos científicos produzidos desde 2010. Além disso, pautei-me nas referências bibliográficas das

teses e dissertações encontradas e nas indicações das disciplinas realizadas ao longo do curso e do *Carcarás - Grupo de Pesquisa entre Educação Filosófica, Escrita e Leitura*, ao qual me vinculei.

A busca foi realizada utilizando os descritores entre aspas e com uso do operador booleano “AND” a fim de especificar os resultados, segundo orientação dada pela biblioteca da universidade sobre buscas em bases de dados, conforme os seguintes descritores: “Avaliação escolar”; “Avaliação escolar” AND “Foucault”; “Avaliação escolar” AND “formação”; “Avaliação escolar” AND “governo”; “Avaliação escolar” AND “moral”; “Avaliação escolar” AND “Ensino Médio”. Além disso, realizei uma busca utilizando apenas o descritor *Avaliação escolar*, o que possibilitou encontrar outros trabalhos não vistos na busca anterior. Há bastante produção vinculada aos descritores utilizados, por isso, foi necessário refinar e utilizar filtros na pesquisa. Assim, de todo o material encontrado, foram salientados alguns trabalhos a partir de seus títulos e resumos. O critério para a seleção desses trabalhos foi a proximidade com a linha teórica e a possibilidade de utilização nesta pesquisa.

A análise da bibliografia existente acerca do tema *avaliação* foi imprescindível para tentar não dizer mais do mesmo. Embora tenha sido desafiador dizer algo novo a respeito da avaliação, um tema tão amplamente debatido e duramente criticado por vários pesquisadores, persisti na necessidade de olhar sob outra perspectiva, de ouvir outros atores do processo, de fazer novas e possíveis relações e, assim, de maneira bem precisa, remexer no que está posto nas paredes da escola, no que está enraizado nas práticas escolares. Destaquei o que já foi pesquisado e busquei refletir sobre aquilo que ainda não está publicado, demonstrando a relevância do tema. Observei, a partir da revisão feita, que muito tem se refletido a respeito da avaliação, seja a partir da sua concepção, seja a partir da perspectiva dos professores ou da análise dos impactos das avaliações em larga escala na escola. Nesse sentido, reitero a relevância da presente pesquisa, quando se propõe à reflexão a partir da fala dos estudantes. Os achados da Revisão da Bibliografia podem ser encontrados no *Apêndice D*.

No referencial teórico, organizado em três subcapítulos, iniciei contextualizando *A educação na Companhia de Jesus*, retomando a história desde a chegada dos jesuítas ao Brasil, até a formação dos Colégios e produção

das obras educativas que temos atualmente, buscando identificar as regularidades existentes quando se fala em avaliação. Cabe ressaltar, aqui, que a RJE é apenas campo desta pesquisa e não objeto de estudo. Para tanto, retomar a trajetória dos jesuítas no Brasil, tem como objetivo situar o leitor, de qual escola e qual formação estou tratando.

Foram utilizados como contextualização três documentos que referenciam o trabalho nos colégios da Companhia de Jesus. O primeiro deles, *Características da Educação na Companhia de Jesus*, publicado em 1989, trata-se de um conjunto que orienta as práticas escolares e surgiu em decorrência da demanda em unificar os parâmetros das escolas da companhia. Embora não se trate de uma nova versão do *Ratio Studiorum*<sup>6</sup>, como continuação da tradição, o documento promete dar a todos uma visão comum. O segundo documento, *Pedagogia Inaciana – uma proposta prática*, publicado em 1993, tem como objetivo ajudar jesuítas e leigos a colocarem em prática, nas escolas, os princípios inspiradores anunciados no documento anterior. O terceiro e mais recente documento é o *Projeto Educativo Comum – PEC*, elaborado pelas Unidades Educativas que compõem a Rede Jesuíta de Educação (RJE). Segundo o PEC,

Ele tem por principal objetivo rever, reposicionar e revitalizar o trabalho apostólico da Companhia de Jesus na área de Educação Básica no Brasil e, ao mesmo tempo, inspirar, orientar e direcionar os necessários ajustes e/ou qualificação do que já fazemos hoje (RJE, 2016, p. 9).

Para que possamos refletir sobre esse processo de avaliação, recorreremos às ideias apontadas pelos documentos citados. Lançado em 2016 e renovado em 2021, o PEC é o documento norteador do trabalho desenvolvido nas escolas da Rede Jesuíta de Educação e impulsiona a comunidade a pensar uma educação capaz de responder com responsabilidade aos desafios educativos atuais. O referido documento foi construído coletivamente, contando com a participação de representantes das instituições de educação básica no Brasil. Após o lançamento, foi feita uma mobilização para a sua implementação nas

---

<sup>6</sup> *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* foi o nome dado ao Planos de Estudos da Companhia de Jesus. Redigido por comissões de renomados jesuítas sob a direção do Geral da ordem Pe. Acquaviva. O documento foi submetido às várias análises que resultaram na versão definitiva em 1599. O objetivo era garantir a uniformidade do modo de proceder, da mente e do coração dos educadores jesuítas e dos alunos, a fim de alcançar objetivos propostos.

escolas. Entre outros aspectos, o PEC traz orientações acerca do processo avaliativo nas escolas da RJE.

Nesse contexto, o documento em pauta pressupõe que os profissionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico assegurem que os processos de avaliação do ensino sejam sistemáticos e dialoguem com a avaliação das aprendizagens. No entanto, é pertinente questionar se a qualidade, frequentemente associada à educação, realmente se traduz em aprendizagem efetiva. Observamos que o conceito de qualidade tem sido cada vez mais vinculado à eficácia, em que tudo deve ser mensurado para ter valor. Mas será que tudo pode e deve ser avaliado? E quem, afinal, está impulsionando essa vontade de avaliação?

Cabe considerar as práticas de avaliação nas quais se leva em conta a contextualização, a relação teoria e prática, a reflexão e a análise crítica, a importância do raciocínio, da imaginação e da apreciação das diferentes dimensões da pessoa nos processos avaliativos. A Pedagogia Inaciana propõe um novo paradigma para educar, levando o aluno a uma aprendizagem ativa, participativa, integral e interativa com o conhecimento, com as pessoas e com o mundo (Klein, 1998). Não é propriamente um método, no sentido rigoroso do termo, mas um enfoque pedagógico, cujos elementos principais provêm dos Exercícios Espirituais e da espiritualidade inspirada em Inácio de Loyola, como os conceitos de pessoa, sociedade, mundo, Deus, ideal de vida, missão, processo de ensino e de aprendizagem, mudança e colaboração com os outros.

Embora a experiência de Inácio de Loyola tenha se centrado no afastamento das questões terrenas para uma aproximação com o sagrado, ela compartilha, em certa medida, características com os exercícios espirituais descritos e discutidos por Pierre Hadot (2016, p. 115-116). O autor define esses exercícios como “uma prática voluntária e pessoal destinada a operar uma transformação do indivíduo, uma transformação de si mesmo”. Trata-se, assim, de um processo de problematização que leva à transformação. Surge então a pergunta: seria possível integrar a prática dos exercícios espirituais na escola contemporânea, para além de uma perspectiva metafísica?

Contudo, isso parece se ofuscar diante de uma avaliação predominantemente classificatória, sentenciosa e ameaçadora, que ainda resiste frente às tentativas de renovação por parte da comunidade educativa. A

avaliação indesejada, como define Klein (1998), ainda tão implacável no cotidiano da escola, opera como único elemento de motivação para o estudo dos alunos, como estimulador da disciplina grupal, como instrumento de poder e, muitas vezes, de autoafirmação. E, aqui, não negamos a necessária condução das condutas dos estudantes, mas perguntamos por que está regulada, fortemente, pela avaliação e, não, por outra estratégia. Não se trata de não defender o estudo, pelo contrário: em nome do estudo, da formação e da aprendizagem, buscamos desnaturalizar essa avaliação do desempenho e perguntar por outras possibilidades.

Há uma busca incessante por alternativas que transformem a avaliação em um elemento que realmente impulse a dedicação dos estudantes. No entanto, uma mudança radical no sistema avaliativo é postergada pelo receio do julgamento das famílias e dos alunos. O sistema de avaliação muitas vezes busca satisfazer os pais, os programas de ingresso nas universidades e a sociedade, tratada como cliente na captura neoliberal dos processos educativos. Observamos, no contexto das escolas, uma série de artefatos para mascarar o caráter arbitrário da avaliação, instituindo uma gama de protocolos que visam a medir tudo que é feito e produzido pelos alunos. Ora, se, por um lado, temos uma suposta sensação de justiça, já que se considera e mensura tudo o que é feito, por outro, esse movimento tira a gratuidade do estudo, atribuindo nota a tudo. É o discurso progressista do processo, em que a avaliação toma tudo, ocupa todo o tempo, roubando inclusive o espaço para o exercício do pensamento e para o tempo livre, indo na contramão do que propõem os exercícios espirituais.

Os documentos que versam sobre a Pedagogia Inaciana<sup>7</sup> possuem uma visão positiva e libertadora de educação. Se há clareza nos documentos que orientam as práticas educativas, cabe aqueles que estão conduzindo os processos nas escolas, questionar a maneira como as práticas avaliativas estão sendo desenvolvidas no interior delas. Mudar o olhar sobre a avaliação implica em desestabilizar certezas e procedimentos adquiridos (Lüdke; Mediano, 1992). O que está em questão é pensar as possibilidades para que a avaliação não se

---

<sup>7</sup> Por Pedagogia Inaciana, refere-se à visão educativa fundamentada na inspiração de Santo Inácio e na sua espiritualidade, podendo ser assumida e praticada por qualquer pessoa ou grupo, mesmo fora da Companhia de Jesus (Klein, 2014, p.2).

torne o centro do processo educativo, em que toda e qualquer questão deva ser medida e classificada. Por isso, interessou-me olhar as práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas, a partir da escuta dos estudantes e entender como implicam nos modos de vidas deles. Além disso, é comum ouvir dos professores o relato de que perdem muitas aulas para realizar avaliações. Desse modo, estaria esse discurso mostrando o quanto a avaliação está descolada da aprendizagem, mas submetida à lógica da eficácia e da performance?

Após retomar os pressupostos da educação que orientam as ações das escolas da RJE, como segundo subcapítulo do Referencial Teórico, propus uma reflexão acerca da *Escola na era da mensuração*, buscando problematizar o paradigma do desempenho instalado no contexto escolar, em que a avaliação se torna o farol da escola. Para embasar a discussão acerca da escola no contemporâneo, utilizei como referência os seguintes autores: Veiga-Neto (2012), Dardot; Laval (2016), Simons; Masschelein (2017, 2017), Sandel (2020), Ordine (2016) e Biesta (2013, 2020 e 2024). Além de pesquisadores como Hadji (1994 e 2001), Esteban (2008), Santos (2002), Leite (1965), Lima (2012) e Afonso (1996, 1999 e 2020), que dedicam seus estudos à temática da avaliação, possibilitando fazer uma retomada dos discursos de avaliação, no Brasil, até chegar às avaliações externas, com um novo conceito de qualidade. Para problematizar os atravessamentos da avaliação no Ensino Médio, foi desenvolvido o terceiro capítulo do referencial teórico para discutir acerca da *Subjetivação e avaliação no Ensino Médio*, em diálogo com Silva (2015, 2018, 2019, 2020 e 2021), Dayrell (2007), Carrano (2003), Moll (2012), Tomazetti (2011) e Fischer (2001 e 2005).

No terceiro capítulo intitulado “*É você aprender como você vai conseguir conquistar os pontos*”, apresentei o método e a organização dos grupos focais que foram realizados com estudantes da 2ª série do Ensino Médio de duas escolas da Rede Jesuíta de Educação. A partir do ferramental teórico de Michel Foucault, operei com os conceitos de subjetivação e discurso, no material produzido no grupo focal, a fim de compreender a maneira como a avaliação atua no modo de ser dos estudantes. O objetivo consistiu em examinar quais discursos os jovens estão construindo sobre a avaliação e como estão desenvolvendo um determinado modo de ser a partir de suas experiências com essas práticas.

O quarto capítulo intitulado *Análises: “[...] a gente tem uma temporada de matéria e um buraco de prova.”*, foi organizado com base nos achados desta pesquisa. A partir da análise do material do grupo focal, foram organizadas duas dimensões de análise que intitulam os subcapítulos dessa seção, a saber: A avaliação como o outro do estudo e Escapes na escola: possibilidades de “suspensão”.

Por fim, apresento as considerações finais, que chamei de *“Não me inscrevi nessa disputa, não quero entrar nesse jogo”* nas quais tenho pretensão de encerrar a conversa ou até mesmo de responder a tantas perguntas feitas ao longo do percurso, mas de encaminhar algumas possibilidades advindas da pesquisa e da conversa com os jovens.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO: "EU NÃO ENTENDO POR QUE TEM QUE SER ASSIM"**

A escolha em realizar a pesquisa em duas escolas privadas da Rede Jesuíta de Educação (RJE), onde atuo desde 2011 – inicialmente como professora e, nos últimos sete anos, como gestora – orienta a introdução do referencial teórico com uma análise das contribuições dos jesuítas para a educação no Brasil. Esse contexto é essencial para situar a origem da minha perspectiva e entender as diretrizes de formação presentes nas práticas das escolas da RJE. O objetivo é, portanto, fornecer uma base de compreensão para o leitor; não se trata de uma análise detalhada da concepção de avaliação nos documentos da Companhia de Jesus, mas de situar o campo específico da pesquisa.

Nesse viés, este capítulo é intitulado com base na fala de um estudante que expressou uma profunda estranheza em relação a lógica das práticas avaliativas: "Eu não entendo por que tem que ser assim". Essa expressão revela a frustração e a confusão enfrentadas pelos alunos em relação ao sistema de avaliação vigente. O objetivo deste capítulo é apresentar as teorias e os conceitos que explicam as práticas avaliativas. Para tal, discuto como essas práticas impactam a experiência dos estudantes. A seguir, problematizarei como a avaliação foi se desenvolvendo no campo educacional e quais trajetórias foram percorridas até o cenário atual, em que a avaliação orienta a prática pedagógica das escolas.

Finalmente, discutirei o tema da juventude e os modos de subjetivação no Ensino Médio.

### **2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO**

Estudar os processos avaliativos em uma instituição educativa da Companhia de Jesus no Brasil representa um desafio significativo. Essas instituições visam a formação integral do indivíduo, mas também são influenciadas pelo sistema avaliativo predominante no país. Ao investigar a estrutura educacional jesuíta, busquei compreender como o sistema educacional brasileiro se formou, destacando a importância do modelo de educação da Companhia de Jesus. Os jesuítas foram pioneiros na criação de práticas

educacionais para instituições de nível médio, tanto no Brasil quanto na Europa. Seu modelo se baseava em um caráter civilizador do cristianismo, com o objetivo final de *formar homens de fé e cidadãos conscientes, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, orientada pelos ideais comunitários cristãos*.

A partir dessa base, construí uma retrospectiva acerca da trajetória percorrida pelos jesuítas no Brasil no campo da educação, analisando algumas produções de jesuítas historiadores e de outros pesquisadores que investiram em pesquisar a história da Companhia de Jesus no Brasil no século XIX e início do século XX.

No entanto, a partir da segunda metade do século XX, houve uma mudança significativa na produção historiográfica sobre a Companhia de Jesus. Passou-se de uma historiografia interna, confessional e apologética para uma abordagem acadêmica mais autônoma e crítica, baseada em métodos próprios da história (Dias, 2017). Nesse novo contexto, a Companhia de Jesus começou a ser analisada em sua particularidade, considerando sua contribuição para a educação, o humanismo e o desenvolvimento da ciência, especialmente em comparação com outras ordens religiosas.

### **2.1.1 A chegada dos Jesuítas no Brasil e as primeiras instituições educativas**

Em março de 1549, desembarcaram, na Baía de Todos os Santos, liderados pelo Pe. Manuel da Nóbrega, seis jesuítas, a saber: Padres Leonardo Nunes, Antônio Pires, João de Azpilcueta Navarro, e os irmãos, que depois se ordenaram, Vicente Rodrigues e Diogo Jácome. Tal grupo recebeu do Superior Provincial Jesuíta de Portugal, Pe. Simão Rodrigues a missão de difundir o Evangelho nas terras brasileiras e catequisar os indígenas para fé católica. Também, receberam incentivo do Rei Dom João III, que era admirador dos resultados educativos que os jesuítas estavam realizando no Colégio de Santo Antão, em Lisboa, e na Universidade de Coimbra, onde haviam se formado os jesuítas que mais se destacaram no apostolado realizado no Brasil.

Nas instruções enviadas à Tomé de Sousa<sup>8</sup>, o Rei Dom João III explicava a dimensão religiosa que deveria nortear a expedição ao Brasil. Havia, portanto, um interesse em converter toda aquela gente à Santa Fé Católica. Missão que precisa ser contextualizada no século XVI, em que vigorava a concepção de sociedade intolerante a um povo que não tivesse conhecimento e obediência de um Deus católico. Apostava-se na evangelização dos indígenas como meio de favorecer a colonização do Brasil.

A primeira instituição educativa foi construída pelos jesuítas. Era uma escola para aprender a ler e a escrever, dirigida pelo estudante jesuíta Vicente Rodrigues. Os jesuítas compreendiam sua missão evangelizadora como uma via de mão dupla: de um lado a catequese e de outro a instrução – vias que se alternavam e se reforçavam, no currículo escolar, conforme analisou (Klein, 2016). Dadas as dificuldades encontradas em “arrancar” dos índios adultos os seus costumes enraizados, os jesuítas centraram suas ações educativas nas crianças. Entendiam que, dessa maneira, conseguiriam influenciar os adultos por intermédio dos pequenos, que poderiam reprimir o comportamento dos pais e/ou, até mesmo, questioná-los.

Inicialmente, os jesuítas consideraram os indígenas como uma *tabula rasa* ou um *papel branco*, em que tudo poderia ser impresso através do ensino. Embora fosse esse o discurso jesuíta da época, os indígenas já estavam imbuídos de outros saberes próprios da sua cultura, o que provocou um choque cultural e a resistência aos novos saberes e modos de existência apresentados pelos colonizadores. Havia uma valoração de um modo de vida desejável, o qual deveria ser ensinado aos nativos. A dificuldade na absorção desses costumes fez com que Pe. Nóbrega iniciasse um movimento nas aldeias próximas, buscando, dessa maneira, garantir a continuidade do processo catequético e a manutenção dos costumes que julgavam ser bons.

Além das escolas, os jesuítas foram fundando os colégios com a finalidade de formar quadros para a Companhia de Jesus, mas com vagas para

---

<sup>8</sup> Tomé de Sousa (1503-1579) foi um militar português, primeiro governador-geral do Brasil. Em 1534 o rei Dom João III havia dividido o Brasil em capitanias hereditárias, mas as únicas que prosperaram foram São Vicente e Pernambuco. Em 1547, o rei assinou um documento escolhendo Tomé de Sousa para ser governador geral do Brasil. Tomé de Sousa veio ao Brasil para corrigir as “deficiências” das outras capitanias, para um mandato de três anos. Com ele chegam os primeiros jesuítas chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega.

alunos externos. O primeiro colégio jesuíta, no Brasil, foi o Colégio dos Meninos de Jesus, fundado em 1550, em Salvador, que se tornou modelo para os subsequentes. Os jesuítas não dispunham de um referencial normativo para o seu trabalho educativo, pautavam-se pela fonte mais inspiradora para pedagogia jesuítica, os Exercícios Espirituais, elaborados por Santo Inácio de Loyola<sup>9</sup>. Mesmo antes da normatização do *Ratio Studiorum*, já havia a necessidade da utilização de normas, como afirma Schmitz (1994, p. 51), “com a criação de uma série de colégios, desde cedo, viu-se a necessidade de dar-lhes algumas normas que orientassem suas atividades”.

Nesse movimento, já se manifestava a necessidade de criar métodos que pudessem avaliar os alunos. A partir de 1586, os jesuítas puderam acessar a versão preliminar do *Ratio Studiorum*, que começava a circular. A versão definitiva, promulgada em 1599, serviu como um conjunto de normas que poderiam ser aplicadas. De acordo com Schmitz (1994, p. 102), o *Ratio* de 1599 é, na realidade, uma coleção de trinta conjuntos de regras precedidas por uma apresentação de Aquaviva<sup>10</sup>. Numa Tradução inglesa ocupa cerca de 140 páginas”. Essa versão oficial, ficou como regulamentação obrigatória e definitiva, até a supressão da Companhia de Jesus em 1773. Entretanto, nunca pôde ser aplicada, na íntegra, devido às exigências no que se referia aos recursos humanos e às condições culturais do país.

---

<sup>9</sup> Nasceu em 1491, na Casa-torre de Loyola e morreu em 31 de julho de 1556. Inácio primeiro chamou-se Íñigo e depois de muitos anos, não se sabe ao certo o motivo, passou a se chamar Inácio. Era o filho caçula de treze irmãos de uma família nobre da Espanha. Em 1517 entrou para o Exército espanhol e dedicou-se à carreira militar e em 1521, lutando como soldado, foi ferido no combate para defesa da fortaleza de Pamplona. Durante o longo período de recuperação, preocupado com sua salvação, Loyola se dedicou à reflexão e à leitura de textos filosóficos. Em 1522, Loyola decide renunciar a tudo, deixou sua casa e seus bens materiais e passou a viver como um peregrino. Passou um ano em um retiro junto aos dominicanos no mosteiro de Manresa na Catalunha e se aproximou da essência da vida cristã. Das anotações feitas nesse retiro, Inácio escreveu os *Exercícios Espirituais* - um manual de religião para uso pessoal. Por suas ideias avançadas para a época, Loyola chegou a ser preso pela Inquisição, mas diante dos juízes do Santo Ofício, conseguiu provar que não era herege e foi libertado. A partir de 1523, Inácio de Loyola começou suas peregrinações e retiros. Foi para Barcelona e em seguida para Roma, com o objetivo de obter o passaporte pontifício, para seguir viagem para Jerusalém. Chegando ao destino, foi recebido pelos Franciscanos e visitou os locais sagrados da Terra Santa. Em 1524 voltou para Barcelona, onde se dedicou ao estudo da gramática latina. Em seguida, foi para Alcalá, ingressou na universidade onde cursou Teologia. Em 1533, já reunia os primeiros seguidores. Eram oito homens que decidiram se voltar inteiramente à pobreza, à castidade e à missão de converter os muçulmanos. No dia 15 de agosto de 1534, reunidos na Capela de Saint-Denis, na Igreja de Santa Maria, em Montmartre, foram ordenados e fizeram o primeiro juramento de compromisso, inaugurando a *Companhia de Jesus* (GARCÍA-VILLOSLADA, S.J., 1991).

<sup>10</sup> Padre Cláudio Aquaviva – Superior Geral da Companhia de Jesus no período de 15814 a 1615.

À primeira vista, o *Ratio* foi considerado por alguns historiadores, entre eles, o jesuíta Leonel Franca (1952), como um manual destinado apenas à manutenção da Ordem dos colégios jesuítas. Ao aprofundar a leitura, verificamos que não há uma discussão mais ampla acerca dos fundamentos da pedagogia, o foco está em orientar e não em refletir aspectos da educação.

Para quem, pela primeira vez, se põe em rápido contato com o *Ratio*, a impressão espontânea é quase a de uma decepção. Em vez de um tratado bem sistematizado de pedagogia, que talvez se esperasse, depara-se com uma coleção de regras positivas e uma série de prescrições práticas e minuciosas. De fato, o *Ratio* não é um tratado de pedagogia, não expõe sistemas nem discute princípios. A edição de 1586 enveredada por este rumo; foi criticada e substituída pela de 1599 (FRANCA, 1952, p. 43).

No período colonial, a educação atendia exclusivamente aos homens pertencentes às famílias da elite, sendo as mulheres, os negros e os índios excluídos desse processo. Os colégios jesuítas eram organizados de acordo com o nível de estudos. As escolas elementares de ler e aprender eram denominadas *Cursos Inferiores*, como uma extensão da catequese. A próxima etapa era chamada de *Curso Médio*, que oferecia Gramática, Humanidades e Retórica. A maioria dos alunos do Curso Médio era direcionada ao aprendizado profissional e agrícola. O *Ciclo Superior* era integrado pelas Faculdades de Filosofia e Teologia, criadas pela primeira vez, no Brasil, em Salvador, em 1572.

As Humanidades objetivam preparar, nos que terminaram a Gramática, o terreno à eloquência. Estudam melhor a língua, procuram erudição e se introduzem nos preceitos da Retórica. Continuam o estudo do Grego (sintaxe). A Retórica não se define com facilidade, dentro de limites fixos, mas, de qualquer forma, abrange regras de oratória, estilo e erudição. Ainda aí continua o estudo Grego (192, 1). As Classes Superiores compreendem a Filosofia e a Teologia. A Filosofia abrange o estudo da Lógica (1º ano), física e Matemática, mais alguns elementos de Geografia e Astronomia (2º ano), Psicologia, Metafísica e Ética (3º ano). A Teologia, a Dogmática segundo Santo Tomás, durante todo o curso; dois anos de Moral (continuada e reforçada pelos Casos) e dois anos de Escritura, reforçados pelo estudo do Hebraico, por um ano (PAIVA, 1981, p. 3).

Segundo Klein (2016), o método pedagógico buscava o equilíbrio das potencialidades do ser humano. O ensino era, na visão do jesuíta, dinâmico, com diálogo, cantos, com exercícios de memória e desafios semanais. Havia, no material didático: catecismo, gramáticas e vocabulários, enviados pelo Rei de Portugal. O calendário escolar previa a maior parte do tempo na escola e uma

pequena parte em casa, com os pais, evitando, assim, que os alunos se perdessem os *bons costumes* adquiridos.

A disciplina escolar era bastante exigente, considerando a capacitação de homens para o melhor desempenho futuro da sociedade. Para isso, eram aplicados castigos por corretores contratados, já que as Constituições dos Jesuítas proibiam os jesuítas de tocarem nos alunos. Dentre as figuras do corpo docente, destacou-se a do estudante José de Anchieta<sup>11</sup>. Foi professor nos colégios de Salvador, de São Vicente e de São Paulo, além de ser diretor dos colégios do Rio de Janeiro e de Vitória.

Em todos os colégios o ensino era gratuito, porém, nos internatos, os alunos contribuía com alguma quantia. Em pouco tempo, os jesuítas revelaram pendores administrativos, unindo rigor e economia com ousadia e criatividade. Apesar disso, passaram a ser criticados devido a supostas posturas de comerciantes que se distanciavam da sua missão evangelizadora e do seu compromisso com os mais pobres. Responsabilizados pelo atraso na educação e acusados de estarem formando um Estado com língua, economia e governo próprio, dentro da colônia, os jesuítas foram vistos com uma ameaça para a Igreja e para a Coroa. Diante dessa conduta, foram considerados passivos de serem expulsos do domínio português.

A partir de 1759, a proposta e prática educativa da Companhia de Jesus foi interrompida. Mediante a Lei de 03 de setembro de 1759, Sebastião José de Carvalho e Mel, conhecido como Marquês de Pombal determinou a expulsão dos jesuítas do Brasil. E em 21 de julho de 1773, por meio do Breve *Dominus ad Redemptor*, o Papa Clemente XIV suprime a Companhia de Jesus (Leite, 1965).

Cerca de 590 jesuítas deixaram suas atividades em 17 colégios e 10 seminários que administravam no Brasil. Com a supressão, a Companhia de Jesus deixou uma rede educativa e um trabalho evangelizador, atendendo a um decreto do Marquês de Pombal.

Fez-se essa expulsão com todo aparato militar. Ao anoitecer entraram no Colégio o Governador e o Juiz Caldeira, acompanhados de grande número de soldados e oficiais da Justiça. Ao toque da sineta reuniram os jesuítas, e fizeram a

---

<sup>11</sup> O desempenho diversificado de Anchieta possibilitou-lhe colecionar vários títulos, a saber: educador do país, inaugurador da literatura, fundador do teatro, poeta, epistológrafo, etnólogo, indigenista, pacificador, cofundador da cidade de São de Paulo.

chamada individualmente. Verificada a presença de todos, deixaram ir aos quantos um grupo de sete, acompanhados de outros tantos soldados, a fim de buscarem somente o necessário para a viagem, ordenando expressamente aos guardas que lhes não permitisse levar nada mais (FERNANDES, 1936, p. 58).

Fernando de Azevedo (1964) busca explicitar em sua obra “A cultura Brasileira” os motivos que impulsionaram a saída dos padres. Dentre as causas arroladas por ele, destaca-se o total monopólio do ensino, isto é, os jesuítas foram acusados de possuírem a exclusividade do processo educativo. Além disso, foi imputada a eles a culpa pelas dificuldades econômicas vividas em Portugal e seus domínios, considerando que tal crise se deu em virtude do desenvolvimento científico e tecnológico, observado, também, em outros países. Segundo o autor, Portugal havia priorizado o ensino humanístico à população, em detrimento das ciências experimentais tão necessárias para o desenvolvimento industrial. O que ocorreu foi um movimento contra hegemônico que transferiu o poder da Companhia de Jesus para o Estado português. Observamos, a partir da citação de Azevedo (1964), que foi atribuída à educação o *poder* e a responsabilidade de promover a estabilidade econômica do país. Já naquele momento, a educação foi vista como possibilidade de superação das desigualdades, por isso, sendo cobrada dela o insucesso econômico do país.

Com a retirada dos Jesuítas, outras ordens religiosas que já missionavam no Brasil. Nesse cenário, Carmelitas, Franciscanos e mercedários foram assumindo a direção das instituições. Após esse período, Marquês de Pombal implantou, no Brasil, as aulas régias de disciplinas isoladas, que eram ministradas por educadores nomeados ou religiosos. As aulas régias eram aulas avulsas que não estavam interligadas entre si, de forma que uma não dependia da outra. Elas vieram como um novo sistema de ensino que substituiu o ensino jesuítico e eram coordenadas por um Diretor Geral de Estudos, mas a nomeação dos professores ficava a cargo do rei.

A discussão acerca da secularização do ensino, determinada pelas reformas pombalinas, perpassa pela valorização da atitude de Pombal por ter retirado o ensino das mãos da Igreja. Nesse sentido, observamos que se atribuiu à Companhia de Jesus a instância de Igreja, pois o que ocorreu foi a retirada do ensino da condução dos jesuítas, mas a Igreja, ainda que mais fragilizada, continuou a fazer parte da estrutura de poder.

As reformas pombalinas tinham como premissa a utilização da instrução como ferramenta ideológica capaz de romper com a estrutura social que era oposta às ideias iluministas. A perspectiva era de substituir a prática pedagógica da Companhia de Jesus por métodos educacionais, condizentes com as necessidades de uma sociedade capitalista, os quais favorecessem a criação de um novo homem. Desse modo, atribuiu-se à atuação dos inicianos a responsabilidade pela falência da educação.

No entanto, a tentativa de extinguir a herança educacional deixada pelos jesuítas tornou-se uma cilada, uma vez que os recursos humanos e financeiros não foram suficientes para implementar as mudanças necessárias. De alguma maneira, havia muito da formação jesuítica impregnada na atuação dos professores, logo, não era simples substituir, com qualidade e quantidade, o grupo de jesuítas que atuava até a expulsão. As consequências do desmonte do sistema educacional jesuítico já consolidado e, que somado às dificuldades de implementação de um sistema alternativo, reverberaram em graves prejuízos para Portugal e para o Brasil.

Em 1844, a Companhia de Jesus retornou ao Brasil. Inicialmente, ela se estabeleceu na antiga Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre. Nos anos seguintes, foram se estabelecendo em outras partes do país e constituindo os colégios da Companhia de Jesus. Embora o processo de colonização tenha atuado como uma ferramenta de imposição cultural aos índios, como forma de exercer o domínio sobre eles, foi por meio da Companhia de Jesus que a educação alcançou o maior público brasileiro.

Ao longo de todo o século, diversas escolas foram criadas no Brasil que, àquela época, era organizado por meio de estruturas denominadas províncias. Assim, foram fundadas escolas, na maior parte das regiões, além de faculdades. Em 2014, foi constituída a Rede Jesuíta de Educação (RJE) responsável por 17 escolas<sup>12</sup>, colégios e creches, que reúnem mais de 31 mil alunos e quase dois mil educadores. A Companhia de Jesus mantém ainda seis faculdades e

---

<sup>12</sup> Colégio Anchieta Colégio Anchieta (RJ); Colégio Anchieta (RS); Colégio Antônio Vieira (BA); Colégio Catarinense (SC); Colégio Diocesano (PI); Colégio dos Jesuítas (MG); Colégio Loyola (MG); Colégio Medianeira (PR); Escola Santo Afonso Rodriguez (PI); Colégio Santo Inácio (CE); Colégio Santo Inácio (RJ) Colégio São Francisco Xavier (SP); Colégio São Luís (SP); CEPAC (RJ); Centro Educacional Nhá Chica (MG) Escola Padre Arrupe (PI); Escola Técnica de Eletrônica (MG).

universidades<sup>13</sup>, entre elas a Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, além de atuar fortemente na área de Educação Popular.

### 2.1.2 O sistema educativo da Companhia de Jesus

A pedagogia jesuítica<sup>14</sup> referenciada no *Ratio Studiorum* pode ser compreendida pela a época na qual a versão que teve maior expressão foi divulgada (1599). Esse período é conhecido pelas características conservadoras, considerando os pressupostos que estavam implícitos e o contexto no qual foi concebido, o da *Contrarreforma*<sup>15</sup>. De acordo com Franca (1952, p. 56), “nesta perspectiva pedagógica, entendida pelos jesuítas como método, a preleção adquire centralidade, cuja finalidade é desenvolver e ativar o espírito”. Como o próprio *Ratio* sugere, trata-se de uma lição prévia, cujo tema se relaciona ao que o aluno vai estudar.

A preleção, na sua finalidade, é menos informativa do que formativa; não visa comunicar fatos, mas desenvolver e ativar o espírito. Com uma compreensão viva, o aluno vai exercitando, não tanto a memória, mas também e principalmente a imaginação, o juízo e a razão (Franca, 1952, p. 57).

A narrativa histórica sobre o *Ratio Studiorum* descreve vários movimentos de construção desse documento. Schmitz (1994, p. 63) aponta que:

Durante o século XVI foram feitos quatro planos de estudos, ou ordenações, ou, melhor ainda, *Ratios Studiorum*, que merecem

---

<sup>13</sup> Unicap – Universidade Católica de Pernambuco (PE); Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (RS); PUC Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (RJ); FEI - Centro Universitário da Fundação Educacional Inaciana (SP); FAJE - Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (MG); Escola Superior Dom Helder (MG).

<sup>14</sup> Como Pedagogia Jesuítica refere-se ao direcionamento, à organização e à missão dos jesuítas, compreendendo as orientações e o enfoque específicos para sua atuação pedagógica e a formação de seus quadros. (KLEIN, 2014)

<sup>15</sup> O termo *Contrarreforma* é utilizado neste texto como menção histórica à série de movimentos ocorridos a partir do século XVI, com a Igreja Católica, em parte em reação à Reforma Protestante e, de outra parte, como um afluxo do desejo de renovação que já se fazia presente em meio à cristandade. Entre esses movimentos, pode-se elencar o surgimento da Companhia de Jesus, bem como outros que buscavam fortalecer a fé (bem como disseminá-la), a imagem e a organização dos católicos. Desse ponto de vista, faz referência histórica a um evento complexo, sem adentrar, por exemplo, na discussão historiográfica que partidariza, de um lado, os defensores do termo ‘*Contrarreforma*’ como uma resposta direta da Igreja Católica ao protestantismo e, de outro, aqueles que defendem o termo ‘*Reforma Católica*’ para significar, com isso, um movimento genuíno dos católicos a partir de uma ânsia interna de renovação que já há tempos se fazia presente (MULLET, 1985). Segundo as teorizações foucaultianas o movimento da reforma e da *contrarreforma* evidencia a luta pelo governo das almas.

destaque. A primeira versão foi obra de Nadal, primeiro reitor do Colégio de Messina. A segunda, de Anibal du Coudret, terceiro reitor do Colégio Romano. A terceira, de Diego de Ledesma, prefeito de estudos do Colégio Romano. Houve ainda uma outra, ao menos começada, de Francisco de Borja, mas que não contamos, por não ter sido publicada. A quarta, e definitiva, foi a de Aquaviva, quarto Geral da Companhia, unificador e promulgador oficial do *Ratio Studiorum*.

O método educacional dos jesuítas era pautado no *Ratio Studiorum* que consistia em uma espécie de manual para os professores, a fim de estabelecer os princípios, as regras de organização das salas de aulas, o que e como ensinar, entre outros aspectos necessários para manter um padrão de ensino pautado no mesmo método e na doutrina cristã. Os métodos e aplicações variavam de acordo com o nível intelectual dos estudantes. Havia, portanto, uma valoração dos conhecimentos considerados importantes e da maneira como o aluno provaria tal desenvolvimento ao professor.

As práticas pedagógicas possibilitavam o desenvolvimento da memória, da ordem e da disciplina. As punições dadas pelos professores eram verbais, a fim de “apelar para os sentimentos mais nobres da honra e da dignidade” (Franca, 1952, p. 38). Porém, se houvesse necessidade de castigo físico como forma de punição às faltas mais graves dos alunos, era necessário chamar outra pessoa, conhecida como corretor, nunca um membro da Companhia. O ideal jesuítico era educar os indivíduos na doutrina cristã, pois para eles, essa era uma forma de salvar os homens e glorificar a Deus (Franca, 1952).

O *Ratio* inspirou a vida dos colégios jesuítas até a supressão da Companhia de Jesus pelo Papa Clemente. Após a restauração da Companhia, outras tentativas de atualização do documento foram feitas, no entanto uma nova versão não se estabeleceu tão fortemente quanto a anterior. Em 1980, um grupo de jesuítas e leigos se reuniu, em Roma, para debater questões referentes à educação na Companhia de Jesus. A intenção era promover a renovação dos colégios, a partir da retomada da espiritualidade inaciana e da tradição pedagógica adaptadas ao contexto atual. Convocados pelo Padre Arrupe, os educadores utilizaram as experiências dos colégios e, após variadas revisões, chegaram à versão definitiva do documento *Características da Educação da*

*Companhia de Jesus*<sup>16</sup>, que foi promulgada pelo Superior Geral, Pe. Peter-Hans Kolvenbach, em 1986.

Um documento que descreve as características da educação da Companhia não é um novo *Ratio Studiorum*. Todavia, do mesmo modo que o *Ratio*, nascido nos fins do século XVI, e como continuação da tradição que então começou, este documento pode dar-nos a todos uma visão comum e um comum sentido de nossa finalidade; pode ser também um modelo com o qual nos confrontemos a nós mesmos (RJE, 1998, p. 5).

O documento é composto por 28 características da Educação Jesuíta, divididas em nove seções, que destacam a experiência espiritual de Inácio como fonte definitiva da Educação Jesuíta. Tal documento apresentava a finalidade, a composição, a configuração e o funcionamento dos colégios jesuítas. Entretanto, Pe. Kolvenbach alertava para a necessidade de compreender que o mundo está em constante mudança; e, por isso, o documento *Características*, assim como o *Ratio*, não poderia ser entendido com algo definitivo e inflexível.

Ao analisar o texto do *Ratio*, é possível perceber a ênfase dada ao momento da *prova*, descrevendo detalhadamente o ritual a ser seguido nesse momento, conforme exposto nas *Regras comuns aos professores das classes inferiores*:

37. Preparação do exame. Um mês, mais ou menos, antes do exame para assegurar promoção geral, em todas as classes, com exceção talvez da retórica e nos pontos mais importantes, sejam os alunos submetidos a intensos exercícios. Se algum aluno se houver distinguindo notavelmente no decurso do ano, informe o professor ao Prefeito para que, após um exame privado seja promovido à classe superior (Franca, 1952, p. 147).

Essa é uma das regras que orientam o processo no *Ratio*, que reforça a perspectiva de exame anunciada por Michel Foucault, quando expõe que “o exame combina técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza” (Foucault, 2014, p. 181).

O documento *As Características da Educação da Companhia de Jesus* foi elaborado com objetivo de tornar os pressupostos da pedagogia inaciana mais acessíveis tanto aos jesuítas quanto aos leigos envolvidos nas instituições educacionais da Ordem. Ele apresenta as ideias e objetivos que permitiram a

---

<sup>16</sup> Documento Universal da Companhia de Jesus proposto para a missão educacional dos jesuítas.

colégios e universidades avaliar suas práticas educacionais. Semelhante ao *Ratio*, essa obra teve como objetivo estimular a reflexão pedagógica da época, à luz dos preceitos inacianos. Além disso, esse documento propôs uma revisão de alguns fundamentos, como a competição como estímulo ao desenvolvimento, que antes eram defendidos e orientados pelo Ratio. Devido às mudanças sociais influenciadas pela racionalidade neoliberal, tornou-se necessária uma reavaliação desses conceitos.

O Ratio Studiorum recomenda a competição – normalmente entre grupos, mais do que entre indivíduos – como um poderoso estímulo ao crescimento acadêmico. Hoje, a educação jesuíta enfrenta uma realidade diversa: um mundo de excessiva competitividade, que se reflete no individualismo, no consumismo e no afã de êxito a todo custo (RJE, 1998, p. 60).

Embora o documento propusesse uma reflexão mais ampla acerca da educação na Companhia de Jesus, havia uma demanda pela orientação de como colocar esses princípios em prática. O documento *Pedagogia Inaciana – uma proposta prática*, publicado quase sete anos depois do anterior, foi uma resposta prática aos questionamentos dos jesuítas e colaboradores.

Perguntaram-se: como podemos introduzir na sala de aula todos esses valores, princípios e diretrizes? Como podemos conseguir que nós mesmos e nossos colegas de trabalho realizemos na prática esses magníficos ideais? Como podemos incorporar a espiritualidade das Características nos pormenores concretos da nossa vida cotidiana? (RJE, 2009, p. 8).

Com o passar do tempo, o processo de ensino e aprendizagem, na Companhia de Jesus, assumiu pressupostos que passam a exigir uma nova postura do professor, no que tange a um novo modo de entender a relação com o saber, por meio da participação do aluno no processo de conhecimento, a partir da reflexão e da descoberta. Assim, a Pedagogia Inaciana se ancora em valores, tais como: cooperação, solidariedade e consciência crítica, os quais são vivenciados e oportunizados por meio do exercício reflexivo e problematizador, envolvendo os alunos de maneira crítica e ativa no processo de ensino e aprendizagem.

A elaboração do Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI), apresentado no documento citado anteriormente, levou em consideração o contexto das

experiências dos alunos e a avaliação, resultando, assim, nas cinco etapas incluídas no PPI – contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação – descritas, na sequência.

Para se apropriar do contexto da aprendizagem, a atenção pessoal e a preocupação com o aluno requerem que o professor conheça a sua vida, compreendendo o contexto em que ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem. A experiência significa, para Inácio, “saborear as coisas internamente”. As dimensões afetivas do ser humano devem estar tão implicadas quanto as cognitivas, pois a aprendizagem somente promoverá a ação se o sentimento interno estiver aliado ao conhecimento. A experiência é utilizada para descrever qualquer atividade em que, junto com uma aproximação cognitiva da realidade em questão, o aluno percebe uma reação de caráter afetivo. A reflexão é considerada um processo formativo e libertador, posto que contribui na formação da consciência dos alunos de tal sorte que os desafia a ir além do puro conhecimento e a passar à ação. A reflexão pressupõe reconsiderar, de maneira séria, um tema determinado, visando captar o seu sentido mais profundo. A ação refere-se ao crescimento humano interior baseado na experiência sobre a qual se refletiu, bem como à sua manifestação externa.

A avaliação, na perspectiva da pedagogia inaciana, tem como objetivo uma formação que inclua o domínio dos conteúdos, preocupando-se com o equilíbrio no desenvolvimento dos alunos como “pessoas a serviço do outro”. Assim, a avaliação periódica do progresso discente nas atitudes, no modo de proceder é considerada essencial. A avaliação tinha a indicação de um espaço para revisão da rota, oferecendo possibilidade de acompanhar o crescimento do aluno em suas potencialidades (RJE, 2009). A intenção era a de que esse documento estivesse ao alcance de todos os professores colaboradores da missão dos jesuítas. Seria, portanto, uma possibilidade de concretizar muitos dos princípios enunciados nas *Características da Educação da Companhia de Jesus*. Embora se tivesse consciência de que seria inviável construir um currículo único para os colégios jesuítas, conforme proposto no *Ratio Studiorum*, reconhecia-se a necessidade de se ter uma pedagogia sistematizada que pudesse orientar a missão educativa dos jesuítas.

Em 1996, foi constituída a Associação dos Colégios Jesuítas da Província do Brasil Centro-Leste<sup>17</sup> (ACOJE), tendo como principal finalidade incrementar a sinergia já desencadeada pelos processos de diagnóstico e otimização e pelos eventos de formação e capacitação pessoal, reforçando a identidade própria dos colégios da Companhia de Jesus no Brasil. Isso coincidiu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que deveria pautar a ação pedagógica dos educadores brasileiros, propondo a reflexão do fazer no espaço escolar. O Projeto Educativo Comum dos Colégios da província baseou-se nos documentos<sup>18</sup> da Companhia de Jesus e contou com a colaboração de muitos educadores que investiram estudos e experiências educativas para a construção do documento. Tal projeto tornou-se a referência de reflexão e avaliação dos trabalhos dos colaboradores dos colégios jesuítas no Brasil.

Esse projeto assumia a visão inaciana de homem e de mundo, tendo como finalidades o pleno desenvolvimento do aluno, o preparo deste para a cidadania, bem como sua qualificação para o trabalho. Havia a indicação de que os colégios optassem por um currículo humanista, centrado no desenvolvimento integral da pessoa. Nessa direção, no trecho a seguir, é possível inferir a concepção de humano que norteava o trabalho nos colégios:

Os valores morais, de inspiração cristã, que devem permear todas as dimensões, todos os tempos e espaços em que se desenvolve nossa tarefa educativa, devem estar presentes, de modo especial nas relações entre as diversas pessoas e grupos que compõem a comunidade educativa e, em particular, entre professores e alunos. [...] Educamos ou formamos os alunos para que, no futuro, possam se realizar como pessoas e desempenhar, com competência, honestidade e espírito de serviço, as responsabilidades inerentes a sua vocação cristã, segundo as inclinações e talentos que cada um possui (ACOJE, 1998, p. 23).

---

<sup>17</sup> Esse documento da ACOJE é referente a extinta Província dos Jesuítas do Brasil Centro-Leste. Os jesuítas do Brasil tinham sua organização em províncias distribuídas pelas regiões do Brasil. Havia a província do Brasil Nordeste, Brasil Sul, Brasil Centro-Leste. Havia duas regiões de missão a da Região Mato Grosso – adscrita ao Brasil Sul e a Região Amazônica – adscrita ao Brasil Nordeste. O referido documento corresponde aos colégios do Brasil Centro-Leste que estavam nos seguintes Estados [Colégio Loyola/MG, Colégio dos Jesuítas/MG, Escola Técnica/MG, Colégio Santo Inácio/RJ, Colégio Anchieta/RJ, Colégio São Luis/SP e Colégio São Francisco/SP]. No ano de 2015, os Jesuítas do Brasil decidiram criar a Província dos Jesuítas Brasil e, com esse passo, extinguiu-se as províncias por regiões. A ACOJE é extinta e é criada a Rede Jesuíta de Educação.

<sup>18</sup> Decretos das Congregações Gerais dos Jesuítas publicados entre os anos 1968 e 1998, orientações de Pe. Pedro Arrupe e Pe. Peter-Hans Kolvenbach e os textos *Características da educação da Companhia de Jesus e Pedagogia Inaciana – uma proposta prática*.

Adotava-se o método da pedagogia ativa<sup>19</sup>, do aprender fazendo, em que o aluno é sujeito de seu desenvolvimento a partir da orientação do professor. Desse modo, propunha-se um “currículo que caracterizasse por ser dinâmico, capaz de ajustar-se permanentemente às mudanças sociais, científicas e tecnológicas, às exigências da educação e aos interesses e necessidades dos próprios alunos” (RJE, 1998, p. 42). Atualmente, vê-se o discurso das metodologias ativas capturado pela lógica neoliberal, com foco na autorresponsabilização e no esmaecimento da figura do professor. É uma pista importante para pensarmos como esses deslocamentos vão ocorrendo nos documentos, nos discursos e nas práticas pedagógicas.

Nesse documento, que orientava o trabalho educativo das escolas jesuítas, a avaliação era descrita como uma ação educativa que não se restringia à aplicação de provas e à atribuição de notas, evidenciando-se que não se abria mão do rigor intelectual. Ao analisar o documento, observamos uma visão mais romântica da avaliação, explicitando, no texto, o que nós, professores, podemos compreender como ideal, a saber: valorizar o processo, acompanhar o desenvolvimento, a caminhada educativa do aluno. Todavia, o lado mais “duro” do processo avaliativo não aparece no texto, fica escondido em algumas expressões como *promoção*, *desempenho*, *excelência*.

Em 2014, foi constituída a Rede Jesuíta de Educação, composta por 17 unidades educativas, atuando desde a Educação infantil até o Ensino Médio. Seu objetivo era o de rever e reposicionar o trabalho apostólico da Companhia de Jesus na área da Educação Básica no Brasil. O *Projeto Educativo Comum*<sup>20</sup> PEC, documento lançado em 2016, teve como objetivo promover os ajustes necessários para qualificar o trabalho desenvolvido na RJE. Ademais, cabe mencionar que foi elaborado tendo em vista a renovação educativa sonhada pela Companhia de Jesus, mais especificamente, a Província Jesuíta do Brasil, colocando-se em sintonia com os responsáveis pela Igreja na América Latina e

---

<sup>19</sup> A pedagogia ativa, no contemporâneo, foi capturada pela lógica da ação pela ação, priorizando a técnica, em detrimento da formação humana.

<sup>20</sup> Documento da Rede Jesuíta de Educação de orientação local/BRA. O PEC irrompe com a aurora da nova Província dos Jesuítas no Brasil.

pensando a formação integral do ser humano. Nesse sentido, o documento favoreceria a unidade entre os centros educativos jesuítas no Brasil.

O PEC é um documento de referência para as políticas e orientações de ações e avaliação das instituições educativas de inspiração inaciana. Com base nos documentos citados anteriormente, *Características da Educação da Companhia de Jesus e Pedagogia Inaciana: uma proposta prática*, apresenta-se uma proposta de revitalização da identidade e do compromisso com a missão educativa da Companhia de Jesus. O PEC é resultado de um percurso pedagógico que teve, como base, a discussão, a reflexão, a consulta e o discernimento coletivo. Esse documento contempla as quatro dimensões do processo educativo, em consonância com o Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE)<sup>21</sup> da Federação Latino-americana de Escolas da Companhia de Jesus (FLACSI)<sup>22</sup>: currículo; organização, estrutura e recursos; clima institucional; família e comunidade local. Tudo “orientado para oferecer subsídios para a formação integral da pessoa” (RJE, 2016, p. 12). Logo, é preciso problematizar o conceito de formação integral, uma vez que na perspectiva do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar, esse conceito inspirou a organização do PEC em quatro dimensões – curricular; organização, estrutura e recursos; clima institucional escolar; família e comunidade local – qualidade está relacionada à eficácia escolar. A utilização do termo eficácia se relaciona à lógica

---

<sup>21</sup> O Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE) é uma ferramenta de autoavaliação e melhoria aplicável às instituições educativas, em implementação desde o ano de 2013, desenvolvida pela FLACSI, em parceria com a Universidade Alberto Hurtado, do Chile, e a Universidade Católica, do Uruguai, com foco na identidade educativa da Companhia de Jesus e no alcance e potencialização da Aprendizagem Integral. Assume como fundamentos teóricos para sua sistematização os estudos sobre fatores associados à eficácia escolar, e por isso se estrutura com base em quatro âmbitos centrais: (a) pedagógico-curricular, (b) organização, estrutura e recursos, (c) clima escolar e (d) família e comunidade. O SQGE busca impulsionar nos centros educativos o desenvolvimento de uma cultura de qualidade, por meio da prática permanente de sistematização de processos, reflexão, avaliação e melhoria, que permaneça nas Unidades Educativas para além do período de sua aplicação (RJE, 2021, p. 75).

<sup>22</sup> A Federação Latino-americana de Escolas da Companhia de Jesus - FLACSI, é uma rede regional educacional pertencente à Conferência de Provinciais dos Jesuítas da América Latina - CPAL e que faz parte da Comissão Internacional para o Apostolado da Educação Jesuíta (ICAJE). A FLACSI articula o trabalho de 12 redes Provinciais de Educação, uma região (Porto Rico) e 91 escolas, para promover, a partir de uma identidade compartilhada, acordos de políticas, estratégias e ações a serviço da transformação educacional e social dos latinos. O Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE) é uma estratégia de trabalho em rede para avaliação e melhoria das práticas institucionais de um centro educativo da Companhia de Jesus. Por meio desse sistema, a escola se insere em um ciclo contínuo de reflexão sobre seus resultados, definindo metas e ações que impactem positivamente a aprendizagem dos estudantes (FLACSI, 2015).

do pragmatismo utilitário. O que não se pode medir, aplicar, não é útil. Embora o documento apresente referências para conceituar eficácia escolar, trata-se de uma expressão utilizada pelo mundo empresarial. Entre tantas palavras que poderiam ser utilizadas, por que essa e não outra? (Foucault, 2008). A linguagem é capturada pela lógica neoliberal.

O movimento de implementação do Projeto Educativo Comum nas unidades teve a intenção de provocar a renovação das práticas educativas e embora, tenhamos consciência de que muito ainda precisa ser feito quando pensamos no cotidiano escolar, perguntas surgiram acerca do fazer na escola. Isso, por sua vez, desestabilizou certezas e impulsionou as unidades na renovação da sua prática pedagógica. Por ser tratar de uma rede muito diversa, com colégios espalhados pelos quatro cantos do Brasil, observamos que o documento reverberou de maneira distinta em cada unidade. A primeira edição foi prevista para a vigência de quatro anos – 2016 a 2020. Em 2021, foi lançada a edição atualizada do documento. O novo PEC desponta em um contexto ainda mais desafiador, dado os impactos da pandemia da COVID-19. Desse modo, é necessário refletir sobre a dimensão ética, social e política da educação, ressaltando a importância da escola como espaço público essencial para as sociedades democráticas.

Nesse sentido, ao retomar os movimentos realizados pela Companhia de Jesus, busquei fazer uma análise sobre a maneira como a avaliação foi apresentada em cada um deles. Vale ressaltar que, embora tenham sido construídos em momentos diferentes, os documentos apresentam alinhamento no que se refere aos princípios da Pedagogia Inaciana.

O *Ratio* instituiu, no Brasil, a prática dos exames escolares para classificar, disciplinar, promover e medir o que se fazia cotidianamente nas salas de aula. Tais práticas foram sistematizadas e estão presentes de maneira predominante em nossas escolas, ainda nos dias atuais, operando, na contemporaneidade, com o conceito de avaliação. Na obra, foram descritas as regras de como deviam ser conduzidos os exames do aluno em um colégio dirigido pela ordem jesuítica. As regras expressas nesse documento fazem referências a um discurso que ainda pode ser identificado nas escolas contemporâneas: “no dia das provas, os alunos deverão trazer para a sala de

aula todo material do qual necessitarão, tendo em vista não ter que solicitar nada aos seus companheiros” (Luckesi, 2021).

Após terminar sua prova, o estudante deverá tomar seu material, entregar a prova concluída ao prefeito de estudos e sair imediatamente da sala de aula, o estudante que permanecer na sala de aula, após um colega seu ter saído, não poderá mudar do lugar de onde está sentado para o lugar daquele que já terminou sua prova e saiu (Luckesi, 2021).

O exame era utilizado na perspectiva disciplinar, assim como descreveu Foucault: “o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as técnicas da sanção que normaliza. É um olhar normalizador, uma vigilância que permite qualificar, classificar, castigar” (Castro, 2009, p. 158).

O conceito de avaliação diagnóstica começou a ser difundida no Brasil, a partir dos estudos de Jussara Hoffman, tendo como principal característica a possibilidade de intervenção no processo. Nesse sentido, a proposta da autora se diferencia dos exames que visam essencialmente à classificação. Os documentos que sucederam ao *Ratio* operam com o conceito de *avaliação*, ainda que este preserve algumas características do exame, como a mensuração do desempenho do aluno. Aqui, é possível notar um deslocamento importante da sociedade disciplinar, com o exame que classifica para a sociedade do controle, com a avaliação que busca intervenção para o melhor resultado. É a lógica da super concorrência consigo e com o outro. Os conceitos de sociedade disciplinar e de sociedade do controle serão desenvolvidos mais adiante.

Em *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática*, considera-se a necessidade de se ter uma variedade de instrumentos avaliativos, de modo que se considere a idade e o desenvolvimento de cada aluno. “Há métodos pedagógicos adequados como o diálogo pessoal, a revisão dos diários dos alunos, a autoavaliação dos próprios alunos nas várias etapas de desenvolvimento, bem como a revisão das atividades de tempo livre e o serviço voluntário a outros” (RJE, 2009, p. 64). Há uma valorização de outras dimensões da aprendizagem, e não somente a cognitiva.

Inspirado nesse documento, o *Projeto Educativo da Província do Brasil Centro-Leste da Companhia de Jesus* considera a avaliação como oportunidade de aprendizagem, em que professores e alunos estão envolvidos.

A avaliação da aprendizagem é uma ação educativa, não se restringindo à aplicação de provas e atribuição de notas. Mais que um instrumento de aprovação e reprovação, a avaliação auxilia no processo de aprendizagem identificando avanços e lacunas (ACOJE, 1998, p. 46).

O *Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação* reforça a importância de um processo avaliativo que considere tanto o ensino quanto a aprendizagem. De acordo com o documento, “a avaliação da aprendizagem é sempre uma avaliação do ensino. Trata-se do lugar pedagógico de acompanhamento da caminhada de estudantes e professores” (RJE, 2021, p. 39). Essa citação sugere que a avaliação deve ser um processo contínuo e integrador, que vai além da simples aplicação de provas. No entanto, embora o projeto defenda uma abordagem mais humanística da avaliação, o que observamos na prática cotidiana das escolas é a persistência de um modelo tradicional. A tentativa de romper com o discurso predominante da lógica avaliativa ainda é bastante tímida. Isso levanta a questão: até que ponto as instituições estão realmente comprometidas em transformar a avaliação, ou se estão apenas ajustando superficialmente suas práticas para alinhar-se com os discursos mais “modernos” sobre avaliação?

Apesar de terem se passado mais de 400 anos desde a aprovação do *Ratio Studiorum*, ainda utilizamos regras semelhantes para a aferição do aproveitamento escolar. Embora o contexto e as escolas tenham mudado, a prática dos exames – por meio de testes e provas – continua a ser um importante recurso de gestão do poder na relação pedagógica. Esse modelo, centralizador e hierárquico, persiste, com a escola, representada pelo professor, decidindo o que será examinado, como será feito e quais critérios serão usados para avaliar os resultados.

Verificamos, aqui, um sintoma do contemporâneo de querer avaliar tudo até a exaustão, incluindo os funcionamentos sociais e emocionais. Os documentos nacionais mais recentes dão ênfase ao desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, e, considerando o movimento que vem se tornando regular, estratégias serão desenvolvidas para avaliar, também, essa dimensão. No entanto, o que inicialmente parece uma tentativa de humanização pode, na prática, intensificar a pressão sobre os indivíduos. As

competências socioemocionais, em vez de promoverem um suporte mais humanizado, acabam ensinando a suportar o insuportável.

Nesse cenário, a felicidade se transformou em um instrumento do neoliberalismo. Lipovetsky (2007) alerta que a incessante busca por felicidade pode, na verdade, gerar mais ansiedade e frustração. O estudioso assinala que a busca individual pela felicidade é alimentada por um mercado de consumo que promete satisfação pessoal, associando a felicidade ao consumo e à realização de desejos materiais. Isso pode resultar em uma sensação de superficialidade e insatisfação constante, exacerbando a frustração em vez de promover o bem-estar.

Ainda que com limitações, é possível identificar brechas nos documentos da Companhia de Jesus, no que tange à formação de homens e mulheres competentes, conscientes, comprometidos e compassivos. Seria um mote para refletir sobre os desafios atuais.

Competentes: profissionalmente falando, têm uma formação acadêmica que lhes permite conhecer, com rigor, os avanços da tecnologia e da ciência. Conscientes: além de se conhecerem a si mesmos, graças ao desenvolvimento da capacidade de interiorização e ao cultivo da vida espiritual, têm um consistente conhecimento e experiência da sociedade e de seus desequilíbrios. Compassivos: são capazes de abrir o coração para serem solidários e assumirem o sofrimento dos outros. Comprometidos: sendo compassivos, empenham-se honestamente e desde a fé, e com meios pacíficos, na transformação social e política de seus países e das estruturas sociais para alcançar a justiça (NICOLÁS; MEDELLÍN, 2013 apud RJE, 2021, p. 23).

Os documentos que norteiam a educação nas instituições educativas da Companhia de Jesus apontam para o compromisso formativo de *homens e mulheres para os demais*. Desse modo, destacam-se pela preocupação em aliar a formação intelectual e a formação moral, assegurando pertinentes dimensões do processo educativo.

Após essa contextualização da trajetória da Companhia de Jesus na educação e das orientações dos documentos relevantes, algumas questões relevantes podem ser levantadas. Embora essa realidade não seja exclusiva das escolas da Rede Jesuíta de Educação, é crucial investigar como essas instituições estão ressignificando suas práticas avaliativas à luz das orientações

do Projeto Educativo Comum (PEC). Assim, questionamos: como podemos problematizar um modelo de avaliação que verifica o conhecimento retido e o trata como mercadoria? De que forma a formação humana proposta pela Companhia de Jesus pode ser reconciliada com o desafiador contexto das avaliações externas em uma sociedade de controle?

Considerando o que foi exposto até o momento, o próximo subcapítulo propõe-se a contextualizar a educação na sociedade atual e a problematizar a forma como a avaliação vem se constituindo e ocupando espaço no currículo escolar.

## 2.2 A EDUCAÇÃO NA ERA DA MENSURAÇÃO

A educação tem aparecido nos discursos e nas políticas de maneira que enfatiza a subordinação a que ela está submetida frente ao contexto atravessado pela racionalidade neoliberal. A centralidade em que a avaliação está sendo posta tem sido marca do exagero atribuído ao poder que a educação teria de salvar a sociedade em uma perspectiva de produzir mais e mais concorrência. Com base nesse discurso, espera-se que a educação seja eficaz na formação do indivíduo para se adaptar ao mundo competitivo que vivemos, ajudando-o a suportar o insuportável, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais que o torem apto a viver na contemporaneidade. Desse modo, para o professor Licínio Lima, é dada ao indivíduo a responsabilidade de se ajustar ao mundo, nos termos do autor:

O ajustamento de cada um de nós ao mundo do nosso tempo é considerado indispensável, mas insuficiente; será imprescindível que sejamos mais performativos e mais competentes para responder aos imperativos de eficácia e eficiência, de inovação e de competitividade, impostos por uma sociedade cada vez mais complexa (Lima, 2012, p. 16).

Não se pretende, aqui, negar a necessidade de o indivíduo estar qualificado para inovação tecnológica, científica. Contudo, é preciso problematizar os discursos que têm sido atribuídos à educação para a promoção desse indivíduo, ficando, a educação, com a difícil tarefa de colocar o país em ordem, em destaque no quadro econômico internacional, a partir de uma perspectiva da super concorrência e do individualismo. E, nesse contexto, a

avaliação, seja escolar ou não, aparece como um instrumento no qual se deposita a esperança de melhorar a educação. Dessa maneira, se a educação tem o poder de ajustar a sociedade, e a avaliação é a garantia da melhor educação, logo, avalia-se tudo e o tempo todo, colocando o indivíduo em constante tensão, na busca por vencer a si mesmo. Fomos convencidos da ideia de que a performance é tudo e de que devemos entregar sempre além do esperado. Uma busca constante por superar as expectativas do outro e de si.

Seguindo esse viés, o diálogo apresentado na tirinha, a seguir, explicita uma cena comum na escola. Há, por parte da sociedade, da escola, dos próprios estudantes uma grande expectativa acerca do que se produz, ou do que “deveria” produzir. A busca por atingir a expectativa ultrapassa a busca pelo próprio conhecimento, pelo exercício do pensamento, conforme pode se observar neste diálogo.

Figura 1 – Tirinha de Calvin



Fonte: Souza (2011).

Romper com essa lógica que tem atravessado os espaços escolares é tarefa difícil. Quantas crianças e quantos jovens não se sentem pressionados com o que se espera deles? O que se tem percebido é que quanto mais se espera do outro e de si, maior é o esforço para atender a expectativa e para alcançar a satisfação. Aliada ao desempenho encontra-se a competição, que atua com o funcionamento de uma espécie de mola propulsora para o aumento da produtividade. Junto com esse movimento, tem aparecido, com intensidade cada vez maior, a necessidade de medir tudo, o tempo todo. Mede-se não para ajustar, rever o caminho, mas para classificar, separar o que é bom do que é ruim e, com isso, pressionar o aumento da produtividade.

As discussões atuais sobre educação estão pautadas pela mensuração e pela comparação dos resultados. Esse tem sido o parâmetro para a orientação das políticas educacionais. Para Biesta (2013, p. 822), “o perigo é que acabamos por valorizar o que é medido, em vez de nos envolvermos com a mensuração do que valorizamos”. A avaliação tem sido utilizada não somente para identificar a qualidade, mas para nomear, classificar e hierarquizar aqueles que sabem e os que não sabem o que se propõe ser necessário saber.

Nesse direcionamento, para avançar a discussão, a seguir, dedicamos atenção ao percurso histórico das práticas avaliativas, buscando compreender de que maneira a avaliação se tornou o que é hoje. Nessa abrangência, investimos na identificação das possíveis regularidades sobre a avaliação desde à instituição do exame da *Ratio Studiorum*.

### **2.2.1 Do exame à avaliação da aprendizagem**

Antes de historicizar os discursos de avaliação, registro alguns apontamentos acerca do tema: a avaliação é um processo que acompanha a vida da pessoa desde o seu nascimento até a sua morte; são atribuídas significações diferentes para os que avaliam e para os que são avaliados; há suposições distintas envolvidas nos processos de avaliação – avalia-se para classificar, para saber como melhorar, para premiar e para julgar. Além disso, a palavra avaliação está presente em situações diversas no cotidiano das pessoas. O *julgar*, o *comparar*, isto é, o *avaliar* está inserido na rotina, seja informal ou formalmente. Avaliam-se possibilidades, preços, condições, serviços, atendimentos. Enfim, quase tudo se torna alvo de ser avaliado, no sentido de conferir valores e, com isso, orientar nossas escolhas.

O sistema avaliativo vem se constituindo a partir de práticas sociais bem antigas, que tinham como objetivo o controle e a manutenção das tradições de diferentes grupos. No século XVI, a escola, em aliança com a Igreja Católica, organizou uma maneira de ampliar a oferta do ensino às crianças pobres, destinando um tempo determinado para cada atividade escolar e um instrumento que pudesse mensurar o desempenho dos alunos.

O instrumento avaliativo intitulado “exame”, da forma como ficou conhecido entre as práticas escolares, surgiu, no Brasil, ao longo do século XVI,

explicitado no documento que orientava a educação na Companhia de Jesus – *Ratio Studiorum*. Tal documento formalizou o modo como deveriam ser desenvolvidas as práticas pedagógicas das escolas jesuítas e descrevia, dentre muitas instruções, como os alunos deveriam ser examinados ao final de um ano letivo vigente, prática que ainda vigora em grande parte das escolas no Brasil. Ao buscar, no documento, quais palavras circundam o exame, é possível identificar que eram atribuídos a ele *rigor, julgamento, promoção, sigilo*.

O exame tem o poder de regular as ações dos indivíduos por meio da disciplina e do projeto pedagógico, além de seu caráter classificatório e punitivo. Esse processo cria um clima de vigilância que distingue claramente aprovados de reprovados. Na busca por resultados do que foi ensinado, a escola recorre a métodos que pressionam os estudantes a cumprir o programa de conteúdo. Assim, o exame se torna um instrumento de regulação amplamente utilizado, pois é legitimado pela população em geral, que conhece poucas alternativas para avaliar o processo formativo.

Ao considerar o conceito de exame, na perspectiva de Foucault (2014), entendemos que ele funciona como uma prática disciplinar que vigia e normaliza, permitindo a qualificação, classificação, vigilância e punição dos alunos. O exame proporciona uma visibilidade contínua dos estudantes, permitindo que sejam constantemente sancionados. Esse fenômeno explica por que, na sociedade disciplinar, essa técnica foi ritualizada e renovada ao longo do tempo. É um espaço que inverte as relações de saber e de poder (Foucault, 2014). O exame permite que o professor, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levante um campo de conhecimento sobre seu aluno. Para Foucault (2003, p. 107), “o exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo.” O exame é um controle que qualifica, classifica e normaliza, com base no valor atribuído ao sujeito a partir da avaliação.

Observamos que a prática avaliativa ocupou lugar de destaque no *Ratio*, normatizando como deveria ser a dinâmica no momento de provas, indicando o que poderia e o que não poderia ser feito nos exames. Dentre as orientações descritas, consta, por exemplo, que, no momento de prova, os estudantes não poderiam solicitar algo de que necessitassem; não deveriam sentar-se em carteiras conjugadas; o tempo da prova deveria ser previamente estabelecido, e

não eram permitidos acréscimos de tempo. Essas ocasiões eram marcadas por solenidade, tanto pela formação das bancas examinadoras e pelos procedimentos dos exames, quanto pela divulgação pública dos resultados e pelas rivalidades ou críticas que surgiam a partir disso. Se pensarmos no funcionamento das nossas escolas atualmente, perceberemos algo de regular nessa conduta.

Ainda no século XVII, Comenius, um bispo protestante, publicou um livro chamado *Didática Magna: ou da arte universal de ensinar tudo a todos* e argumentava que o aluno somente se prepararia bem para as provas se soubesse o valor que elas teriam. Entedia que esse era um excelente meio para manter a atenção dos alunos às atividades escolares. Nesse contexto, passou-se a utilizar esse instrumento como recurso de punição e medo para obter dos estudantes a devida seriedade na realização das atividades dadas em sala de aula. O aluno não deixaria de se preparar para exames finais do curso superior se soubesse que o exame para colação de grau seria pra valer.

O uso do termo avaliação, é relativamente recente, surgindo na década de 1930, nos Estados Unidos, com Ralph Tyler, que defendia a intervenção na busca de melhor resultado. O autor entendia que a avaliação poderia subsidiar o ensino, funcionando como possibilidade de diagnosticar e se necessário, intervindo na aprendizagem. Na década de 1960, a teoria da avaliação recebeu grande influência de teóricos comportamentalistas, que se dedicaram à produção de testes, questionários e fichas de registro que pudessem definir os comportamentos esperados (dos avaliados) e avaliar de acordo com esses instrumentos. Neste sentido, a avaliação foi se constituindo um instrumento de verificação de critérios e de análise de desempenho, um funcionamento que ainda está presente nas escolas no contemporâneo.

Ainda, nesse período, houve grande influência da teoria do americano Ralph Tyler, devido à sua proposta de avaliar por objetivos. O estabelecimento de objetivos pelo professor, conforme indicado por Tyler, estaria, em geral, relacionado ao conteúdo a ser ensinado, e a verificação viabilizada pelos testes avaliaria se tais objetivos foram alcançados. Inserida no dia a dia da escola, a ação avaliativa se reduz à correção de tarefas dos alunos e ao registro dos resultados dessas tarefas. Desse modo, a discussão sobre avaliação se restringe ao campo do instrumento e dos critérios de análise do desempenho.

Paradoxalmente, podemos tomar como base para suscitar provocações a discussão de Masschelein e Simons (2019), que compreendem o exame como algo que garante o estudo, entendendo que a preparação para isso é fundamental. Desse modo,

O (processo para o) exame, muitas vezes, cria um período de estar liberado (de outras tarefas) e um espaço em que os alunos podem se aplicar à matéria de uma forma concentrada. Durante esse intensivo período de estudo e prática, a preparação como tal é o que está em risco (Masschelein; Simons, 2019, p. 63).

No entanto, para os autores, não seria o objetivo do exame provocar o adoecimento do aluno ou criar um estigma do seu fracasso, mas orientar uma rotina de estudo. Eles consideram o exame uma “ferramenta pedagógica para exercer pressão”, porém não teria o propósito de provocar o adoecimento no estudante ou escancarar o seu fracasso.

Nos anos 1960, nos Estados Unidos, inauguram-se os debates relacionados ao desenvolvimento de avaliações dos programas educacionais, os quais resultaram na produção de avaliações em larga escala, que chegaram ao Brasil nos anos 1980 e 1990 e que, ainda hoje, são bastante relevantes, ao buscarem reconhecer a efetividade e a eficiência dos resultados escolares. Nas décadas de 1960 e 1970, com a emergência do tecnicismo no Brasil, é possível observar que houve uma mudança no foco, priorizando os métodos de ensino, os objetivos comportamentais e a avaliação. Nesse período, tornaram-se evidentes as discussões acerca da taxonomia de Bloom.<sup>23</sup> Há pesquisadores que ainda reconhecem-na uma ferramenta para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

É possível constatar que, durante o século XX, a avaliação passou por movimentos distintos, que ora se conservaram, ora se deslocaram para dar corpo às práticas que vivenciamos nas escolas atualmente. A avaliação ligada à

---

<sup>23</sup> Benjamin S. Bloom e alguns outros teóricos se dedicaram à tarefa de classificar objetivos e metas pedagógicas com a intenção de desenvolver um sistema de classificação com base em três domínios: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Desse modo, criaram, no domínio cognitivo, a Taxonomia de Bloom, que seria uma maneira de hierarquizar o conhecimento adquirido pelos alunos de menor para maior complexidade. Os níveis são entendidos para ser sucessivos, de modo que um nível deve ser alcançado antes que se avance para o outro. São previstas seis categorias do domínio cognitivo: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Assim, essas categorias são ordenadas da mais simples para a mais complexa, de modo que uma é pré-requisito para a outra (Krathwohl, 2002).

técnica (1920 -1930), com foco nos testes com objetivo de mensurar e classificar; a avaliação descritiva (1930-1940), que buscava identificar as potencialidades e as dificuldades a partir dos objetivos propostos para a etapa; a avaliação para atribuir valor ao sujeito (1950-1980), numa perspectiva técnica, utilizava o julgamento para preparar os jovens para o mercado de trabalho e a avaliação para a negociação e consenso (1990) (Firme, 1994).

Em 20 de dezembro de 1961, foi aprovada pelo presidente João Goulart, a Lei nº 4.024 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que ainda fazia do uso do termo exame escolar. Seu texto prevê autonomia à escola e ao professor para a verificação da aprendizagem, conforme explicitado:

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente (Brasil, 1961).

Apenas recentemente, já no final do século XX e no início do século XXI, a área educacional passou a se preocupar mais profundamente com as consequências da aplicação de avaliações para os alunos e as diferentes possibilidades de uso dos resultados para pensar a aprendizagem. Essas avaliações estão relacionadas às funções diagnóstica e formativa, que preveem o acompanhamento do trabalho do aluno, e principalmente, a flexibilização da didática e do planejamento pedagógico do professor, que tem como foco priorizar que os alunos realmente aprendam e não acumulem dificuldades ao longo dos anos mais do que simplesmente cumprir com o programa escolar pré-estabelecido. Nesse sentido, a avaliação permearia todos os momentos pedagógicos, possibilitando o acompanhamento do processo, e não somente do resultado. Assim, a avaliação emancipatória (Freire, 1992) propõe que o instrumento avaliativo possibilite o desenvolvimento de uma consciência crítica,

de modo que todos os envolvidos participem e se responsabilizem coletivamente pelo ato educativo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, de 1996, já fez uso do termo avaliação da aprendizagem e instituiu que deveria ser contínua e cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Embora houvesse uma nova proposição no texto, ele não se percebia na prática escolar. Se pensarmos que o exame se caracteriza por ser classificatório e a avaliação se caracteriza pela ação diagnóstica, há, segundo Luckesi (2011), muito mais prática de exames escolares do que de avaliação da aprendizagem, uma vez que o que se observa na escola é uma rotina de testes que classificam e aprovam ou reprovam o aluno. Pouco ou quase nunca se utilizam as informações das avaliações para reorientar o planejamento. Aqui está o problema de só utiliza para classificar e não para retroalimentar o trabalho do professor.

Ampliando a análise para além das práticas escolares, programas de avaliações em larga escala, utilizam dados estatísticos como meio para a produção de informação e de avaliação, desenvolvendo uma relação entre estatística e política pública que não é linear. Assim, pode-se dizer que o processo de controle social e político se caracteriza pelo que Foucault chamou de *governamentalidade*.

[...] Foucault utiliza o termo de *governamentalidade* para se referir ao objeto de estudo das maneiras de governar. [...] ao conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análise e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de exercício do poder que tem, por objetivo principal, a população; bem específica, bem complexa, do poder, que tem como alvo principal a população, como forma central, a economia política e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança [...] (Castro, 2016, p. 190).

Com essa perspectiva, o *Program for International Student Assessment* (PISA) foi criado em 2000 e é considerado o programa de avaliação internacional de maior desenvolvimento e com a mais ampla aplicação no mundo. Com a utilização do método Teoria de Resposta ao Item (TRI), tem-se a possibilidade de calcular o resultado do aluno a partir do seu padrão de resposta. Nesse sentido, uma avaliação com essa metodologia apresenta resultados que mudam em função da amostragem, não sendo influenciada por um grupo de referência.

O PISA é o programa de avaliação reconhecido internacionalmente como maior gerador de informação sobre o sistema educacional de muitos países pelo mundo, funcionando como um dispositivo de produção de conhecimento.

No mesmo movimento, países da América Latina passaram a desenvolver programas de avaliações em larga escala com a ajuda da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O objetivo era reduzir a diferença cultural em relação a outros programas de avaliações internacionais. Além disso, o PISA viabilizaria uma análise comparativa do (in)sucesso dos alunos, oferecendo informações úteis para a criação de políticas públicas em educação. O sistema de avaliação em larga escala, no Brasil, está alinhado ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE –, como uma referência para o planejamento e a orientação de políticas para a educação em âmbito nacional; ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2006); ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (2007), composto pelos resultados advindos principalmente do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (1990) e da Prova Brasil. Desse modo, constitui um conjunto de ações que subsidiam os mecanismos de monitoramento e de controle das políticas educacionais, impactando diretamente na regulação dos resultados dos estudantes, e nas práticas dos outros atores escolares, pois interfere nas lógicas organizativas das escolas, incluindo seus arranjos curriculares e o planejamento da gestão.

O Saeb foi criado com o objetivo de avaliar as turmas de 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do ensino fundamental das escolas públicas nas disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação. Desde 1995, incorporou o método TRI, possibilitando comparação dos resultados das avaliações. Dois anos depois, alterou o público-alvo para as turmas de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio, avaliando língua portuguesa, matemática, ciências naturais, física, química e biologia. Em 1999, incluiu a avaliação em História e Geografia.

Em 2001, houve a restrição das avaliações para apenas língua portuguesa e matemática. Em 2005, a Portaria Ministerial nº 931 reestrutura o SAEB que passa a ser composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da

Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), Prova Brasil. Em 2013, por meio da Portaria nº 482, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passa a compor o SAEB. As turmas avaliadas são 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, em língua portuguesa, matemática e ciências naturais (sem resultados divulgados), e 3ª e 4ª série do Ensino Médio, em língua portuguesa e matemática.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, direciona o trabalho pedagógico com foco nas competências e habilidades, pressupondo a construção de instrumentos avaliativos que considerem os direitos de aprendizagem elencados para cada etapa da educação básica, com foco na melhoria do desempenho da escola, dos professores e dos alunos. A BNCC projeta mudanças em todos os âmbitos do sistema educacional brasileiro, e, desse modo, a avaliação se apresenta com o objetivo de alcançar resultados na educação, subsidiando o controle das políticas, a formação de professores, a organização curricular e a produção de material didático. A BNCC é fundamentada na teoria das competências, modelo atravessado pela racionalidade neoliberal, o qual intenciona a predominância do conhecimento para atender a classe capitalista, refutando uma educação de qualidade e necessária ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, pressupomos que não tenha sido pensada com intenção de enriquecer o currículo das escolas, pois se situa em uma direção oposta, de enfraquecimento, de fragilização, de empobrecimento do currículo dessas instituições.

Desde as últimas décadas do século XX e início do século XXI, a maioria dos estados e municípios brasileiros têm construído seus currículos com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, influenciados por avaliações internacionais, como o PISA, citado anteriormente. A BNCC, ao adotar essa abordagem, pressupõe que as decisões pedagógicas sejam orientadas para o desenvolvimento de competências, especificando o que os alunos devem "saber" e, principalmente, "saber fazer", com foco nas demandas cotidianas e no mercado de trabalho. Neste sentido, o trabalho por competências e as pedagogias do "aprender a aprender" colocam a escola num lugar de preparação dos indivíduos para se adaptarem à lógica neoliberal. O "aprender a aprender" traduz no empobrecimento dos currículos, convertendo-os em um processo raso

e distante das riquezas culturais. As competências são baseadas em características individuais, o que faz com que o aluno seja percebido mais como um ser isolado do que como parte de um contexto social. Além disso, as competências são vistas como algo que se "consolida" durante o processo de formação, sendo avaliadas de maneira binária, como algo que se possui ou não, sem levar em conta que o aluno é um ser social em contínuo desenvolvimento.

Em 2019, foi proposta uma reestruturação da BNCC, a fim de adequá-la às siglas ANA, ANEB e ANRESC foram suprimidas, e todas as avaliações passaram a ser identificadas pelo nome SAEB. Foi realizado um estudo piloto nas Creches e pré-escolas da educação infantil das escolas públicas e, em 2021, a implementação da avaliação da educação infantil foi realizada por meio da aplicação de questionários eletrônicos para serem respondidos por professores e diretores de creches e pré-escolas, bem como gestores das redes. Aqui, é possível identificar mais um sintoma do contemporâneo, que busca avaliar desde a educação infantil. No 2º ano do Ensino Fundamental, são avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa e Matemática; 9º ano do Ensino Fundamental, Ciências da natureza e Ciências Humanas; 3ª e 4ª série do Ensino Médio, Língua Portuguesa e Matemática.

O IDEB passa a ter efeito direto na definição das políticas públicas educacionais, envolvendo desde o Ministério da Educação até a gestão das escolas, confirmando uma tendência internacional que se materializa com o PISA. Os critérios estabelecidos para a organização das avaliações são pautados no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do mercado. Os resultados das avaliações retratam a eficácia das escolas e servem como parâmetros para regular as políticas educacionais. De acordo Esteban (2008, p. 10), “o tema central do discurso é qualidade da educação, qualidade esta, que será avaliada através da quantificação do desempenho cognitivo e das habilidades adquiridas, ou seja, o conhecimento que foi reproduzido para os alunos e retido por eles”.

A avaliação opera como um mecanismo de controle do que é produzido. Uma proposta de avaliação nacional condiciona a eficácia da escola à produção de currículo homogêneo, em que todos tenham o mesmo acesso, para que tenham as mesmas oportunidades, sendo que os alunos estão a todos os

momentos, sob a sombra da avaliação. A comparação inscreve uma aparente naturalidade às respostas em diferentes contextos nacionais (Popkewitz, 2013). Nesse sentido, a avaliação funciona como instrumento de controle e de limitação da atuação no contexto escolar, vinculando-se muito mais à performance e ao desempenho, do que propriamente à aprendizagem.

Essa lógica de avaliar alunos, professores, gestores, coordenadores e instituições com base em instrumentos homogêneos tem como pretensão explícita, reunir dados gerais acerca da suposta qualidade do ensino. A diferença está presente na heterogeneidade. O movimento precisa ser realizado de modo que possibilite que os processos de aprendizagem considerem o que é singular e que as avaliações caminhem não no sentido de normalizar o resultado, e sim de ampliar as possibilidades de respostas. No entanto, como afirmaram Ferreira e Traversini (2013), para a estatística, o foco da atenção está na generalização e não nas singularidades. Desse modo, para o imperativo dos números, interessa o desaparecimento da heterogeneidade.

Assim, parece ter se constituído uma certa vontade de saber, medir e mostrar os resultados dos investimentos financeiros na educação. Desse modo, a escola se organiza, muito mais para atender a esses interesses do que propriamente para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos seus alunos, conforme reforçado por Catani e Gallego (2009, p. 11)

Divulgam-se resultados dos exames realizados pelos alunos de diferentes níveis de ensino e, ao mesmo tempo, quase sempre se denuncia a má qualidade da educação, explora-se o ranking das melhores instituições, debate-se sobre os índices de reprovação, aprovação. [...] Tudo isso tem como aspecto visivelmente positivo, o de mostrar para a sociedade a questão dos resultados educacionais.

Não se trata aqui de responsabilizar a escola por esse *desvio*, mas sim de mostrar o quanto a força das avaliações externas dita as regras dentro do espaço escolar, ocupando posição privilegiada nas discussões educacionais. Em menor escala, isso é evidente. Porém, a avaliação na escola caminha no mesmo sentido, na busca por resultados iguais, um padrão pautado pela super concorrência com os demais e consigo mesmo. O que esta Tese propõe é problematizar o quanto esse discurso da avaliação toma espaço do estudo.

Desse modo, avançamos para o próximo tópico que contempla o prosseguindo da abordagem do nosso foco de estudo.

### 2.2.2 Centralidade da avaliação no contemporâneo

Iniciamos a discussão acerca da centralidade da avaliação na contemporaneidade enfatizando a manchete de uma matéria publicada no site Nova Escola, conforme elucida a seguinte figura:

Figura 2 - Avaliação



Fonte: Nova Escola, 2020.

A escolha da reportagem da Revista Nova Escola de Junho de 2020 reforça o título deste subcapítulo. Em meio a tantos desafios evidenciados pela pandemia do Coronavírus, no Brasil e no mundo, o imperativo da avaliação parece se manter no topo das discussões e atrair a atenção dos educadores de escolas em diferentes contextos. Em uma busca rápida no *Google* com o descritor *avaliação*, temos aproximadamente 718.000.000 respostas. Se buscarmos por *avaliação na pandemia*, o retorno é de 29.000.000. Esses exemplos servem para ilustrar o quanto a avaliação é um chamariz na educação. Ela movimenta o mercado editorial com soluções educacionais, que prometem resultados cada vez melhores e mais rápidos. Não nego a importância da avaliação, mas questiono a centralidade que ela ocupa na educação. No entanto,

é possível constatar que o lugar ocupado por ela, de alguma maneira, reflete o momento atual.

É fato que vivemos numa sociedade competitiva em que somos avaliados constantemente, seja na escola, seja fora dela, com parâmetros de eficiência empresarial e exigência de resultados mensuráveis e imediatos. A crescente expansão do paradigma de desempenho escolar vem determinando o agir dos seres humanos para responderem, com eficácia, à lógica de produção, consumo e competitividade. Assim, somos atravessados por um discurso educacional pautado na formação de competências que possam preparar o indivíduo para aprender a aprender e a se capacitar sempre. Para isso, os currículos são encharcados de múltiplas atividades e fontes de informação, gerando uma sobrecarga horária e, conseqüentemente, um estado de exaustão, pois o aluno aceita todas as ofertas, por necessidade do consumo do produto ou por necessidade da própria informação.

Estamos vivendo uma era caracterizada por um excesso de positividade, um fenômeno analisado por Lipovetsky (2005) e Bauman (2007). Aquele autor explora a ascensão da cultura individualista e a ênfase no consumo e na autorrealização, enquanto este descreve a fluidez das relações sociais e a constante adaptação a novas demandas. Esses conceitos ajudam a contextualizar a transição da sociedade disciplinar para a sociedade de desempenho, em que os indivíduos são vistos como produtores incansáveis. A partir desses deslocamentos, retomamos a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade do controle.

Foucault (2014) descreve a sociedade disciplinar como um tipo de organização social que predominou nos séculos XVIII e XIX. Nessa sociedade, o poder é exercido por meio de instituições como escolas, prisões, fábricas, hospitais e exércitos que teriam a função de moldar e disciplinar os corpos e comportamentos dos indivíduos. Essas instituições utilizavam métodos de vigilância, treinamento e punição para criar sujeitos dóceis e úteis ao sistema. O controle era exercido dentro de espaços delimitados, como a escola, a fábrica, a prisão, onde os indivíduos são constantemente vigiados e disciplinados.

Posteriormente, Deleuze (1996) amplia as ideias de Foucault e propõe que a sociedade disciplinar vem sendo gradualmente substituída pela sociedade do controle. Para Deleuze (1996), na sociedade do controle, o poder não estaria

mais confinado em instituições específicas, mas se espalhado por toda a sociedade de maneira fluida e contínua. O controle era exercido de forma mais sutil e difusa, por meio de redes e sistemas de informação, da tecnologia digital e da mídia. Na sociedade do controle, as fronteiras físicas das instituições disciplinares se diluem, e o controle é exercido em todos os aspectos da vida dos indivíduos, seja no trabalho, no consumo, na comunicação ou na vida social. Em vez de ser disciplinado em espaços fechados, o indivíduo passa a ser constantemente monitorado e regulado por sistemas digitais, algoritmos e redes de informação, que geram uma vigilância contínua. Aqui, o controle se torna mais interiorizado e menos visível, mas igualmente eficaz.

Se as sociedades disciplinares contavam com espaços fechados para moldar as subjetividades, se bastavam com o confinamento dos espaços, na sociedade do controle a vigilância se expande para os espaços abertos, deixando de se exercer apenas na especificidade de determinados setores e generalizando-se, não há limites entre o que está dentro e fora, entre o público e o privado. Assim como na sociedade do controle, o poder se manifesta mediante a administração e o gerenciamento contínuo dos indivíduos. Desse modo, o processo avaliativo nas escolas pode se tornar mais centrado no monitoramento contínuo do desempenho dos alunos, com um foco em intervenções constantes e ajustes com vistas a um desempenho cada vez melhor. Foucault (2014) fornece uma base para entender essa mudança, ao discutir a evolução das práticas disciplinares para formas mais sutis e difusas de controle social. Deleuze (1996) complementa essa análise ao examinar como as sociedades de controle substituem as estruturas disciplinares rígidas por formas de controle mais flexíveis e dispersas, refletindo a mudança para uma lógica de desempenho e produtividade.

Nesse cenário, Sennett (2006) contribui com uma análise crítica da transformação das relações sociais e da cultura contemporânea. Ele aborda como a ênfase na eficiência e na competição gerou um ambiente em que a hiperquantificação e a pressão constante para produzir moldam um novo modelo de produtividade. Esse modelo pode ser visto como uma forma moderna de escravidão, na qual o excesso de positividade e a busca incessante por resultados produzem novas formas de controle e opressão.

Ademais, de acordo com Bauman (2001), na sociedade contemporânea, emergem o individualismo, a fluidez e a efemeridade das relações. As formas de vida contemporânea se assemelham pela vulnerabilidade, reforçando um estado temporário e frágil das relações sociais e pessoais. Uma sociedade que avança em vários sentidos, porém, mostra-se questionável em suas atitudes. A liquidez, a qual o autor propõe, vem do fato de que tais elementos são fluídos e se moldam conforme o recipiente nos quais estão contidos. Diferentemente dos sólidos, que são rígidos e precisam sofrer uma tensão de forças para moldar-se a novas formas, o mundo líquido é gerado por incertezas, em que somos tomados de informação, mas estamos carentes de formação.

Qual seria o lugar da escola, então, nesse contexto fluido? Como a avaliação afeta esse processo? Como se produzem modos de subjetivação em se tratando dos jovens no Ensino Médio? Perguntas como essas motivam pesquisas no campo educacional. A escola tem sido comparada a uma tecnologia que se destina a produzir algo. Nesse sentido, estaria sua aparelhagem e estrutura se tornando incompatíveis com os anseios e as necessidades das crianças de hoje? Caberia a ela, esse lugar de entretenimento capaz de atrair seus alunos, nessa perspectiva, vistos como consumidores?

Na visão de análise de Sibilia (2012), estamos diante de dois extremos: de um lado, está a escola e sua estrutura oitocentista, com uma concepção hierárquica do saber, e, do outro, está a presença desses corpos e subjetividades caracteristicamente contemporâneos. Esse visível desencaixe reforça que a estrutura se conserva firme na escola, mas não é efetiva na produção de sentidos. Algo que se contrapõe ao que foi questionado na apresentação do livro organizado por Jorge Larrosa – *Elogio da escola*: “Se a escola não satisfaz as expectativas de alguém, não é também por que os jovens (às vezes) não satisfazem expectativas, não cabendo, portanto, ou não querendo caber na imagem que temos em mente para eles?” (Simons; Masschelein, 2017, p. 24).

Assim, vivemos ataques à escola, ora porque seria obsoleta e desinteressante, ora porque estaria doutrinando os jovens. Por vezes, os professores se deparam com o desafio de lidar com certos questionamentos acerca do sentido do seu trabalho e da dificuldade de estar à altura desse desafio. Nesse sentido, crescem as taxas de evasão escolar e, segundo a

análise de Sibília (2012), mais de 40% dos alunos, jovens de quinze a dezessete anos, que deixaram de ir à escola, informaram ser o desinteresse o motivo de sua decisão.

Assim, os estudantes são novamente tratados como consumidores pouco satisfeitos com o produto escolar que o mercado atual lhes oferece, de modo que seria necessário cativá-los com táticas de marketing para eles voltarem a se interessar por uma mercadoria tão pouco valorizada (Sibília, 2012, p. 68).

O fracasso dos alunos também é apontado como uma causa da evasão e do desinteresse pela escola. Esse fracasso é, por vezes, naturalizado, e pode ser visto, também, como fracasso da escola. Há produção de saberes que são postos como verdade para disciplinar e controlar os indivíduos na escola. Destarte, faz-se necessário ampliar a discussão sobre o que representa esse fracasso, que pode ser compreendido como um fenômeno multideterminado que requer análise ampliada para além do sujeito e da família, mas a partir das relações e do contexto social. O fracasso pode ser reconhecido em virtude do desgaste emocional, da falta de produção de sentido com o conhecimento e da automatização dos processos.

A disciplina é um mecanismo utilizado para assegurar o controle dos indivíduos de uma determinada sociedade. As instituições, em geral, utilizam os mecanismos disciplinares para garantir o domínio, a maior produtividade e o desempenho de seus integrantes. As instituições escolares estão impregnadas desse mecanismo disciplinar. Michel Foucault teorizou esse fenômeno social e o denominou de sociedade disciplinar, situando-o entre os séculos XVIII e XIX, fortalecendo-se no início do século XX, quando os sujeitos — soldados, alunos, trabalhadores — eram disciplinarizados para se tornarem dóceis e produtivos, agora acoplados a uma sociedade de controle.

Entender o mecanismo de dominação que opera na disciplina poderá nos permitir compreender a submissão da instituição escolar a diversas normas disciplinares e a obediência dos alunos. A força do poder presente nas hierarquias pode ser um meio eficaz para gerar o comportamento dócil dos alunos. E, também, nos ajuda-nos a entender a avaliação nesse deslocamento de uma sociedade disciplinar, que buscava formar indivíduos dóceis, para a

sociedade de controle que busca produzir indivíduos flexíveis e *multitasking*<sup>24</sup>. Somos atravessados por uma constante vigilância, que embora seja naturalizada, controla-nos e nos avalia, ainda que não percebamos sua presença.

A partir dos estudos de Foucault (2014), podemos fazer uma análise da escola como um espaço de produção de disciplina e de controle na relação consigo, com os outros e com os saberes. O jogo de recompensas desenvolvido, nesse espaço, justifica ser disciplinado. Desse modo, premia-se o bom aluno conforme as suas habilidades e de acordo com o seu comportamento, exercendo sobre os demais alunos o mesmo modelo, não para que todos sejam mais dóceis e úteis, mas para que invistam em performance de modo cada vez mais acelerado.

Nesse sentido, a avaliação entra, nesse jogo, de recompensas e tem sido operada tanto por uma perspectiva de disciplinamento, quanto por uma perspectiva de controle, no presente. É, nesse processo que de uma forma ou de outra, produzem-se modos de existência a partir, também, das práticas avaliativas. É um processo de emissão de juízos de valor sobre algo que define os modos de subjetivação.

A escola ainda conserva algumas práticas quando se trata de avaliar os seus alunos. A organização curricular com excessivo volume de matérias e conteúdos associada à ministração reprodutiva, tem trazido resultados insatisfatórios. No entanto, embora seja questionada e condenada pelas atuais teorias de aprendizagem, tal organização ainda prevalece num lugar privilegiado na escola, tornando-se culturalmente aceita e reivindicada por aqueles que acreditam que a avaliação por desempenho impulsiona o processo de aprendizagem. Foucault (2014) nos ajuda a pensar que o sistema escolar atua como produtor e transformador de existências, tendo como alvo e objeto o exercício de poder no controle das operações sobre o corpo. Esse tipo de disciplinamento sinaliza os desvios dos indivíduos, hierarquizando suas competências e aptidões, assim como pune e recompensa.

A escola vem passando por transformações na busca incessante de romper com a suposta incompatibilidade instalada entre ela e seus atores.

---

<sup>24</sup> Considerado um sintoma do contemporâneo, se refere à capacidade de realizar várias tarefas ao mesmo tempo.

Assim, observa-se que, por mais que se incorporem novas ferramentas, a estrutura da escola se conserva com seus dispositivos de disciplinamento em uma sociedade de controle. Essa instituição foi inventada para ensinar o que se acreditava que era necessário aprender nas diferentes épocas e espaços. Desse modo, foram feitas escolhas sobre as melhores ou as mais apropriadas ferramentas que possibilitassem desenvolver tal aprendizado. Cabe problematizar: melhores, para quem e para quê. Outrossim, era compreendida como meio para o progresso, como a garantia de um futuro melhor, sendo considerada fonte de conhecimento e de experiência. O professor era aquele que professava o saber, e o aluno aquele que não sabia e, portanto, só aprendia. O fato é que a instituição escola vem se (re)constituindo, reformando-se e se remodelando ao longo dos anos, buscando se ajustar ao se esperam dela. Uma instituição que se coloca inacabada, precisando ser constantemente revista, todavia, ainda defendida como o lugar mais democrático de compartilhamento de conhecimento e socialização com a diferença.

A escola ainda continua sendo um lugar importante para a formação humana? Um dos radicais contra a escola, em consonância com Ivan Illich, volta-se à percepção de que, aliada à escola, está a falsa ideia de que alguém precisa dela para realmente aprender. Nesse contexto, como defender a escola? O que significa essa pergunta em tempos de elogio ao *home-schooling*? A escola está mais implicada com a formação e o estudo do que com a aprendizagem, segundo Biesta (2012). Será que essa defesa pelo *homeschooling* ainda permanece pós-ensino remoto? Este somente se justificaria se a avaliação fosse da aprendizagem e não do ensino. Quais as possibilidades de argumentar em favor da escola e do que esse espaço representa? Masschelein e Simons (2019, p. 43) nos convidam a pensar nela da seguinte forma:

A escola não é um campo de treinamento para aprendizes, mas o lugar onde algo – tal como um texto, um motor, um método particular de carpintaria – realmente se torna separado da função e significado que ligam aquele algo à família ou à sociedade. É esse trazer para o jogo, esse transformar algo em matéria de estudo, que é necessário, a fim de se aprofundar em alguma coisa como um objeto de prática e de estudo.

Diante de tantos desafios a escola passa a ser “acusada de não conseguir consolidar sua função educativa e de pouco contribuir para a interpretação de

um momento em permanente transformação” (Silva, 2020, p. 7). Com o advento da modernização dos aparatos tecnológicos na sociedade, e não diferente na escola, a discrepância entre a estrutura da escola e os alunos que nela habitam, tornou-se ainda mais evidente. Os jovens sentem-se entediados, pois ocupam espaços que insistem em disciplinar os corpos dóceis em tempos de um controle generalizado. Ao mesmo tempo, a escola não tem a função de concorrer com o entretenimento, porque não quer distrair os alunos de algo – a questão é justamente a atenção que a escola requer do aluno. Esse movimento de ajuste da escola ao contemporâneo gera alguns conflitos em relação ao principal desafio da escola, que é criar igualdade, como destacam Masschelein e Simons (2019, p. 36)

[...] a escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando, assim, uma brecha no tempo linear. [...] Romper com essa lógica se resume a isso: a escola chama os jovens para o tempo presente e os libera tanto da carga potencial de um futuro pretendido planejado.

Essa suposta suspensão contraria a lógica da produtividade e do super desempenho presente nos discursos progressistas da educação. Há quem defenda que a escola está em crise por conta das tecnologias digitais. Talvez, essa seja uma questão colocada de forma equivocada, uma vez que, independentemente de ser a causa ou não, o fato é que as tecnologias colocam a crise da escola em evidência. A escola, que precisava do confinamento para disciplinar vê-se diante da complexidade das redes nessa contemporânea sociedade de controle.

Observamos que, mesmo diante de um funcionamento que, na visão de alguns autores, está falido, alguns artefatos se conservam ainda mais importantes. Nesse contexto, a avaliação escolar segue imperando com uma métrica que visa transformar todo o conhecimento em número. Qual o risco de transformar o pensamento e a vida em cálculo?

Conhecer é atribuir sentido, dar peso, valorar. O conhecimento não existe num campo neutro, num campo livre de forças. Por isso, o conhecimento não está simplesmente ali (empirismo, positivismo) ou lá (metafísica, transcendentalismo): o

conhecimento é posto, imposto – ali ou lá. Dar sentido, valorar – conhecer – são atividades que exigem, implicam a aplicação de forças. Puxa pra lá, puxa pra cá: sentidos. Dizer “é isso” não supõe a existência de um ‘isso’, mas a existência da capacidade, do poder, de dizer ‘é isso’ (Silva, 2001, p. 5).

Não se trata de naturalizar a crise na escola, mas de problematizá-la como um discurso potente da racionalidade neoliberal. Para compreender a produção das sociedades, adotamos o recorte filosófico de Foucault (2014) que descreve a sociedade disciplinar como aquela que organiza o espaço em ambientes fechados – como escolas, hospitais, indústrias e prisões – e ordena o tempo de trabalho. Além disso, Deleuze (1996) nos mostra como a sociedade do controle se caracteriza pela interpenetração dos espaços, pela ausência de limites definidos e pela instalação de um tempo contínuo, onde nada nunca é completamente finalizado. Nesse contexto, os indivíduos são constantemente engajados em uma espécie de formação permanente e dívida impagável.

Assim, surgem modos de vida que se manifestam por meio de um excesso ou tirania da positividade, produzindo sujeitos que devem constantemente buscar superar-se em relação aos seus ganhos. Dessa maneira, são produzidas subjetividades alimentadas pela multitarefa e pela constante produção. Esses pressupostos têm gerado culpas e frustrações, mecanismos de sofrimento que vêm desencadeando doenças<sup>25</sup>, uma vez que os modelos estabelecidos não são fáceis de se realizar. Nesse sentido, Safatle, Silva Junior e Dunker (2020) argumentam que “as formas de expressão e produção do sofrimento são implicadas pela transformação dos próprios sujeitos realizada pelo neoliberalismo.” Em vez de produzir indivíduos com desempenhos sempre crescentes, as constantes exigências acabam causando um esgotamento psíquico, levando ao surgimento de doenças que, em muitos casos, são difíceis de superar. Isso ocorre porque ainda se promove a ideia de que o desempenho ideal, uma vez atingido, deve ser mantido como padrão. Na sociedade do

---

<sup>25</sup> Segundo dados da Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP) o suicídio em jovens aumentou em todo o mundo nas últimas décadas e, também, no Brasil, representando a terceira principal causa de morte nessa faixa etária no país. “Os comportamentos suicidas entre jovens envolvem motivações complexas, incluindo humor depressivo, abuso de substâncias, problemas emocionais, familiares e sociais, história familiar de transtorno psiquiátrico, rejeição familiar, negligência, além de abuso físico e sexual na infância. Os números brasileiros devem, entretanto, ser analisados com cautela, pois pode haver uma subnotificação do número de suicídios e por haver uma grande variabilidade regional nas taxas” (ABP, 2014, p. 18).

desempenho, os indivíduos estão, assim, condenados ao fracasso (Sennett, 2006).

Há uma preocupação nos meios educacionais em buscar formas eficazes para a elaboração da avaliação dos sujeitos escolares. Embora tenha passado por modificações, a avaliação prevalece operando no disciplinamento e na normalização dos corpos e dos saberes, agora acoplados com o discurso do super desempenho e da concorrência. E como mudar a pergunta pela avaliação para além da eficácia? Não cabe, aqui, fazer um julgamento acerca da conduta do professor, que também é produzida nesse processo. Muitos docentes sofrem com as contradições de seu papel, de ser, ao mesmo tempo, educador e juiz. É a partir dessa condição que o sistema escolar torna institucional o jogo de verdade da avaliação sobre os corpos e os saberes. O processo avaliativo reforça o antagonismo entre professor e aluno, quando poderia ser uma possibilidade de parceria entre eles, já que são os principais implicados na situação. Há uma busca incessante por alternativas que tornem a avaliação um elemento capaz de impulsionar a dedicação dos estudantes.

Conforme elucidado anteriormente, a partir da problematização do exame, as escolas, desde a sua constituição, operam com disciplinamento e controle dos corpos, através de inúmeras técnicas de poder. Entre elas, talvez a mais relevante seja a avaliação, que funciona como um dispositivo<sup>26</sup> criado na lógica disciplinar e utilizado na sociedade atual como mecanismo de controle. Nesse sentido, complementam Matos e Schuler (2019, p. 407):

O currículo, pois, assume a avaliação como um conceito universal, que determina a veracidade, medida do exercício intelectual e da moral, atravessando saberes e métodos pedagógicos validados por dados, constatações, pareceres, descrições, menções, notas e medidas expressas como avaliação.

O currículo é compreendido como uma força que produz a avaliação como uma tecnologia de poder. Os conhecimentos dos alunos passam a ser medidos por testes padronizados, criando valoração e efeitos de verdade produzidos nesse processo. Avaliar, portanto, consiste em selecionar quais são os saberes

---

<sup>26</sup> O termo “dispositivo” foi introduzido por Michel Foucault nos anos 1970, para trabalhar a genealogia do sujeito moderno, mostrando o desenvolvimento das técnicas de poder orientadas para os indivíduos (Corazza, 1998, p. 15).

e poderes que devem ser valorados. Mas quais saberes são valorados na sociedade do desempenho? Os valores são critérios definidos para dizer o que, a partir de uma perspectiva, é aceitável ou não. Assim, a avaliação atua como o mecanismo que separa os indivíduos a partir desses valores em uma sociedade que cultua a instrumentalização pragmática dos saberes. A avaliação é, assim, uma das maquinarias que produz modos de existência, por meio da disciplina, da organização do tempo e do espaço, da determinação do certo e do errado, do aceitável e inaceitável, do que se deve fazer ou falar e de um controle que, agora, encontra-se generalizado nas avaliações de larga escala, que colocam alunos e escolas em constante processo de competição uns com os outros e, principalmente, consigo mesmo. Outrossim, a avaliação funciona como um dispositivo que classifica, ordena, hierarquiza e põe cada um em seu lugar, regulando e produzindo corpos regulados para essa sociedade do desempenho.

O que nos instiga é compreender como a avaliação chegou ao lugar de destaque em que se encontra na escola, no presente. Questionar a avaliação implica desestabilizar certezas e procedimentos adquiridos, possibilitando a problematização dos regimes de verdade por meio da análise das práticas. A quem interessa perguntar sobre a avaliação? Como a avaliação tem se deslocado do lugar de oferecer feedback sobre o processo individual de cada aluno para o lugar de condutor do currículo e das políticas educacionais?

O que se pretende, aqui, é problematizar o enfoque dado à avaliação, que tem sido vista, nos últimos anos, como a grande promessa de salvar a educação. O que se objetiva é analisar a sua efetividade e questionar o seu lugar na escola. Nesse escopo, observamos um deslocamento das práticas curriculares no sentido de privilegiar a avaliação. Para Veiga-Neto (2012, p. 12),

O que é novo é a exacerbação da avaliação, em termos da sua intensidade e principalmente da sua onipresença e atravessamento em todas as esferas da nossa vida. É novo, também e não menos importante, o caráter radicalmente econômico que a avaliação assume nas sociedades neoliberais. E, em termos educacionais, nunca será demais repetir: o que é novo é fazer da avaliação uma tecnologia de inspiração econômica que não apenas classifica, segrega, posiciona, hierarquiza, mas que também ensina, promove e naturaliza a classificação, a segregação, o posicionamento e a hierarquização sociais. Basta compreender tais novidades para

compreendermos por que a avaliação se transformou num farol para o currículo.

A racionalidade neoliberal tem como pressuposto a ideia de liberdade. Desse modo, enquanto indivíduos livres podemos fazer aquilo que julgamos ser o melhor. Friedman<sup>27</sup> (1977, p. 5) propõe a seguinte reflexão acerca do conceito de liberdade:

Vista como um meio para a obtenção da liberdade política, a organização econômica é importante devido a seu efeito na concentração ou dispersão do poder. O tipo de organização econômica que promove diretamente a liberdade, isto é, o capitalismo competitivo, também promove a liberdade política porque separa o poder econômico do poder político e, permite um controle um do outro.

A escola, instituição essencial de formação e produção de subjetividade, torna-se um dos meios privilegiados para produzir um novo sujeito empreendedor e para disseminar essa cultura por toda a sociedade (Laval, 2019).

A percepção do mercado como um processo ativo e dinâmico de aprendizado é refletida em diversos documentos e políticas educacionais das últimas décadas. No "Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI" - Relatório Delors, os quatro pilares da educação – "aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender a viver juntos"/"aprender a conviver" e "aprender a ser" – estão alinhados ao deslocamento da ideia de qualificação para a de competência, impulsionada flexibilização do trabalho, bem como pela crescente relevância dos serviços nas atividades assalariadas (Delors, 2012). Nesse documento, a aprendizagem é posicionada como o centro do processo educacional e tem como objetivo a formação de indivíduos econômicos, que devem se autorregular. Nessa perspectiva, o conhecimento que cada pessoa possui e sua habilidade de se readaptar – o "aprender a aprender" – se tornariam essenciais para lidar com as incertezas características da nova racionalidade neoliberal.

Esse cenário transforma a comunidade em clientela e a educação em um objeto de consumo, em que apenas uma pequena parcela da população tem a

---

<sup>27</sup> Milton Friedman foi um dos mais importantes e influentes economistas do século XX. Foi fundador da Escola Monetarista de Chicago, um dos principais defensores do liberalismo econômico e um dos idealizadores do neoliberalismo (Ramos, 2020).

oportunidade de escolher a melhor escola, baseando-se em rankings estabelecidos por avaliações em larga escala. Nesse contexto neoliberal, a avaliação é utilizada como uma estratégia de regulação da educação, reforçando desigualdades sociais. As escolas, ao se adequarem a essas avaliações, acabam por reproduzir as disparidades, evidenciadas pelos desempenhos dos alunos.

A avaliação em larga escala é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar as tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar as políticas públicas. Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede (Freitas, 2012, p. 47).

Além disso, esse formato das avaliações em larga escala também produz efeitos nos modos como os alunos e as alunas são avaliados cotidianamente nas escolas. Vivemos um momento em que há uma pressão para que tudo seja medido, classificado. E esse movimento passa do medir e classificar para o comparar e o ordenar. A avaliação nos organiza de acordo com determinados critérios. Nesse sentido, tanto nos subjetiva, como determinados tipos de sujeito, quanto nos objetiva, como objetos para um discurso pedagógico.

O autor ainda nos alerta para o fato de que boa parte dos que praticam a avaliação constituída nessa lógica neoliberal são os mesmos que se posicionam criticamente contra essas práticas. Um exemplo disso são os sistemas acadêmicos de avaliação de docentes. Tudo em prol da produtividade. Assim, como o tempo é apenas um detalhe, entre a vida pública e a vida privada não há limites. Como argumenta Lazzarato (2015), a apropriação das capacidades afetivas, cognitivas e comunicativas dos indivíduos produz forma de trabalho, que parece oferecer mais liberdade e autonomia, no entanto, intensifica a autoexploração, pois o indivíduo é constantemente incentivado a se autoaperfeiçoar e a se autogerir. Esse tipo de exploração, mais eficiente do que a exploração tradicional, é mascarado pelo sentimento de autonomia, mas carrega consigo estruturas coercitivas que intensificam o sofrimento psíquico.

A avaliação aparece como ponto de destaque, em se tratando dessas estruturas de coerção. Por mais que se mudem os instrumentos, que se tracem novos objetivos, ela ainda resguarda o poder da sanção. O poder dessa

avaliação não está em dizer o que foi ou não aprendido, mas em seu efeito disciplinador, atribuindo normalidade e anormalidade aos sujeitos que se submetem a ela, efeito do desempenho e da competição consigo e com os demais. Pressupõe-se que os modos de pensar e de agir dos alunos sejam os mesmos, independentemente do tempo e do lugar. À escola, cabem atestados para comprovar, a partir de registros diversos, a efetividade do aprendizado cognitivo dos seus alunos. Segundo Matos e Schuler (2019), trata-se da objetivação e da subjetivação do indivíduo nessas tecnologias avaliativas, considerando que, ao passo em que o aluno se torna objeto de conhecimento em relação à aprendizagem, sucesso e responsabilidade, ele também assume determinados modos de existência a partir disso.

O desafio que nos tem interpelado, enquanto educadores e pesquisadores, é de uma suposta problematização da escola, como algo que possa ainda ser um espaço para as pessoas partilharem sentidos de modo conjunto. Talvez, seja essa a oportunidade de reinventar a avaliação ou de, ao menos, problematizá-la, com a devida atenção aos julgamentos de valores que a orientam. Sibilia (2012) entende que o desafio com que ora nos deparamos é enorme, pois implica inventar um dispositivo que seja capaz de criar outros significados à instituição escolar e aos instrumentos por ela inventados. Transformá-la em espaço de encontro, diálogo, pensamento, criação, que possa dar consistência à experiência, que desperte a vontade de ensinar e de aprender.

Há um movimento na tentativa de reinventar a escola. Há um conflito! Qual é, de fato, o problema das escolas? As paredes da escola estão sendo ameaçadas pela rede? (Sibilia, 2012). O problema está na hiperconexão, ou será que teríamos que nos escutar mais? Seria a solução incorporar as tecnologias à escola, ou deveríamos pensar em uma proposta de diálogo? Mesmo que rompêssemos o acesso aos dispositivos, a tecnologia está para além deles, está em nós. Os seres que estão na escola já têm conhecimento do mundo lá fora, já experimentaram a vida em rede. A escola, mesmo em crise, está posta e em funcionamento com crianças, jovens, pais, professores. Esse funcionamento ainda é capaz de reunir pessoas, produzir uma mobilização. Está presente na vida das pessoas. Ainda é importante! Se encararmos o momento como oportuno para propor algo que faça sentido, podemos pensar outros sentidos possíveis para a escola, não de forma romântica e idealizadora, mas tecendo

questionamentos a partir das práticas que ocorrem nesse espaço e da sua possibilidade de emergência enunciativa.

As tecnologias não só perturbam como também podem enriquecer a escola. As paredes estão sendo ameaçadas, a ideia é aproveitar esses desencaixes para experimentar novo sentido do encontro entre o professor e o aluno. Todos nós temos algo a aprender e a ensinar. Embora isso possa parecer simples, torna-se difícil quando o aprender e o ensinar são associados sempre ao super desempenho e ao estar a todo tempo provando a si. Diante disso, é possível depreender que a escola poderia focar na produção do conhecimento. Nesse contexto, é necessário investir em uma revisão daquilo que compreendemos como grade curricular – outro dispositivo oitocentista que continua operando até os dias de hoje, mas que se desloca dos conteúdos para as competências.

A escola pode ser um espaço importante para o sujeito viver e aprender a cuidar de si e dos demais. O século XXI nos apresenta novas formas de viver, por conseguinte, não cabe culpabilizar os alunos por estarem conectados ou desconectados com a escola. A dispersão atravessa o indivíduo e independe dos aparelhos. Esse novo modo de viver e de se relacionar dos jovens estabeleceu uma lacuna entre eles e a escola. É preciso tomar consciência disso e assumir essas diferenças, para, então, buscar possibilidades de diálogo. Nesse sentido, o próximo subcapítulo versa sobre a subjetivação dos jovens no Ensino Médio e nos ajuda a compreender esse novo modo de ser que encontramos nas escolas.

### 2.3 SUBJETIVAÇÃO DOS JOVENS NO ENSINO MÉDIO

Se para Foucault a verdade é deste mundo, para Hannah Arendt a subjetividade e a identidade também são deste mundo, são acontecimentos históricos, não são preexistentes, justamente porque é na ação e no discurso que mostramos quem somos (Fischer, 2005, p. 55).

Esta Tese tem como foco a compreensão das relações estabelecidas na escola, a partir dos instrumentos avaliativos e da maneira como essa relação atua na constituição dos jovens, produzindo específicos modos de subjetivação.

Como anunciei na introdução, usarei, para tanto, as concepções de Michel Foucault, sobretudo, a que se refere ao modo de subjetivação atrelado às relações de poder e saber.

Michel Foucault trilha um caminho em que o sujeito aparece como resultado de uma construção e não como essência. Assim, os modos de subjetivação se referem à maneira como esses sujeitos são constituídos, ao modo como o sujeito se relaciona com conhecimento e com o poder, consigo e com os demais. Não tinha intenção de analisar o fenômeno do poder, ao contrário, o objetivo era “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (Foucault, 1995, p. 231). O autor supõe, assim, que a noção de sujeito ou de subjetividade não é uma condição pertencente ao ser humano, uma vez que se constitui a partir de acontecimentos históricos e das experiências vividas.

Nesse sentido, se pensarmos no contexto escolar, algumas práticas realizadas nos capturam através das forças que atravessam o processo de produção de modos de existência. Assim, determinados tipos de saberes, práticas e técnicas presentes na escola podem ser considerados modos que nos subjetivam através das relações entre saber e poder, estabelecendo certos modos de condução da conduta.

Nessa perspectiva, interessa-me compreender a problemática da produção do sujeito – o jovem –, nos dias atuais, na medida em que é atravessado pelo dispositivo da avaliação. Assim como Foucault, o interesse não está em saber o que o sujeito é, mas como se torna o que é, a partir da sua relação com a escola e, sobretudo, com a avaliação. Os instrumentos avaliativos encontram, nos modos de subjetivação, um espaço privilegiado de atuação no contemporâneo, como dispositivos de normalização e controle social que produzem certos modos de vida nos quais se estabelecem, se regulam e buscam a transformação da experiência de si, entendida, por Foucault (2004), como a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade.

Mais do que isto: espaço de produção e reprodução do saber (e poder) na medida em que, ao ser convencionalmente considerado como (senão o único, um dos) local privilegiado e legitimado de concentração do saber (visto como cientificamente

organizado, delimita usos, provoca rupturas, mantém hierarquias, disciplina, controla, vigia e produz subjetividades (Rocha, 2000, p. 118).

Se pensarmos que o sujeito se constitui a partir de duas dimensões, uma que é produto e outra que é processo, podemos compreender a subjetividade como produto e, também, como processo. Os modos de subjetivação podem interferir na produção de diferentes funcionamentos sociais, assumindo as mais diversas configurações, de modo que essas outras configurações possam produzir distintas formas de vida e formas de organização social. Desse modo, é possível observar que o conceito de subjetivação passa por alguns deslocamentos na obra de Foucault, aparecendo tanto em relação às práticas disciplinares quanto em relação às práticas de si.

Um certo modelo de arquitetura, uma determinada organização social, uma maneira específica de se relacionar com o outro, por exemplo, podem submeter os estudantes a uma determinada experiência, produzindo um específico modo de subjetivação. Como afirma Sibilia (2012, p. 50),

Assim, junto com os deslumbrantes espaços e utensílios que a contemporaneidade deu à luz, proliferaram outras formas de construir a própria subjetividade e, também, novas maneiras de nos relacionarmos com os outros e de agirmos no mundo.

Os jovens se encontram imbricados nesse processo veloz em que as mudanças ocorrem, algumas vezes, beneficiando-se delas e, outras, sofrendo os prejuízos dessa suposta modernização que produz outras contradições e desigualdades sociais. Os dispositivos eletrônicos, utilizados na realização de diversas atividades no cotidiano, por exemplo, impelem-nos a uma constante adaptação a um novo ritmo e a novas experiências, de modo que nos sentimos constantemente desafiados, “constituindo estratégias que os sujeitos contemporâneos põem em jogo para se manter à altura das novas coações socioculturais, gerando maneiras inéditas de ser e estar no mundo” (Sibilia, 2012, p. 51).

Essas novidades fazem parte do cotidiano dos jovens, que nasceram e cresceram nesse ambiente, marcado por essa mobilidade acelerada. No entanto, esses mesmos jovens se deparam com um funcionamento de escola que conserva, em maior ou menor grau, práticas e tradições fundadas séculos

atrás, com carteiras enfileiradas, uniformes, horários fixos, provas escritas e boletins, porque ainda está preocupada em focar a atenção em algo. Daí, é possível notar desconforto em manter-se concentrado na mesma atividade, em se dedicar um tempo maior na leitura e na compreensão de um texto, em manter-se no mesmo lugar por um longo período.

A escola não oferece retorno imediato como se tem nos dispositivos eletrônicos. Nem sempre é possível *avançar* ou *pausar* quando não é prazeroso ou divertido. Na análise de Tomazetti et al. (2011), no atual contexto, os jovens são convocados a serem os protagonistas de uma cultura digital, que lhes possibilita interações simultâneas, contato com jogos de última geração, em que a velocidade é a marca característica de seus itinerários virtuais; ao chegarem à escola, são confrontados ainda com um ambiente no qual a imobilidade e o silêncio possuem estatuto de legitimidade, e, em não raras vezes, tornam-se elementos indispensáveis para que os professores ministrem suas aulas. Nas palavras de Bauman (2013, p. 34):

A forma de vida em que a geração jovem de hoje nasceu, de modo que não conhece nenhuma outra, é uma sociedade de consumidores e uma cultura *agorista* – inquieta e em perpétua mudança – que promove o culto da novidade e da contingência aleatória.

Nesse complexo mundo em que vivemos entre o velho e o novo, o ultrapassado e o inovador, o individual e o coletivo, a escola vem buscando se equilibrar entre a instituição disciplinadora que produz um tipo peculiar de sujeito e a empresa que presta um serviço que, para se manter, precisa satisfazer seu cliente, nesse caso, o aluno. A partir da reflexão de Masschelein e Simons (2019), é possível expor que a escola é acusada também pela desmotivação da juventude, pressupondo que os jovens não gostam de ir à escola, pois ela não lhe apresenta a diversão esperada. Espera-se uma aprendizagem divertida, sem esforço. A motivação está em saber sobre a utilidade do conhecimento. Ainda de acordo com os autores:

No entanto, vamos argumentar que a escola não é sobre o bem-estar, e que falar em termos de (des)motivação é o sintoma infeliz de uma escola enlouquecida, que confunde atenção com terapia e gerar interesse com satisfazer necessidades (Masschelein; Simons, 2019, p. 17).

Não pretendo assumir, aqui, um saudosismo que olha o passado como algo melhor que o presente e tampouco reforçar o caráter salvacionista que é comumente dado à escola. Nas palavras do professor Alfredo Veiga-Neto (2003, p. 125), pensar nela, então, como ela era, como ela está sendo e como ela pode vir a ser. Pensar nela com uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade”. Há um hiato entre as vivências atuais dos jovens e o modelo de escola estabelecido, e, longe de fazer aqui uma denúncia à escola, buscamos reforçar a sua relevância, reconhecendo-a e defendendo-a.

Todavia, a incorporação do modelo empresarial na instituição escola a desafia a adaptar-se de modo a atender às necessidades de um novo tempo, exigindo que o processo formativo inclua o desenvolvimento de *habilidades e competências*<sup>28</sup> que possibilitem a alta performance e o melhor desempenho individual, tão valorizados na atualidade. Será esse o papel da escola? Tal discurso tem prevalecido na proposição de políticas educacionais, sobretudo nas mais recentes, em especial, referente ao Novo Ensino Médio, instituído por meio da Lei nº 13.415/2017. Antes de refletirmos sobre os aspectos relacionados aos efeitos desse modelo na escola, considero prudente retomar a trajetória da regulamentação do segmento no Brasil, para que possamos compreender os deslocamentos feitos até a chegar a recente proposta.

Ao longo da história da educação no Brasil, o Ensino Médio passou por uma série de transformações, com a sua desvinculação aos preceitos religiosos, seguindo da vinculação ao Estado e da presença constante das redes particulares de ensino. No entanto, apesar desses deslocamentos, o Ensino Médio ainda conserva algumas características do período colonial, como a função propedêutica, modalidade de ensino que, depois, passou a ser voltada, não apenas para o ingresso no ensino superior, mas também para o mercado de trabalho. Na análise de Silveira, Ramos e Vianna (2018, p. 102)

---

<sup>28</sup> “Muitas das categorias educacionais tradicionais, como ensino, aprendizagem, professores, alunos, disciplinas, aulas etc., encontram-se atualmente em processo de transformação, dando lugar a novas categorias como competências, habilidades, resultados de aprendizagem, unidades curriculares, horas de contato, entre outras [...] em boa parte por razões de adaptação aos quesitos da economia do mercado de trabalho e da competitividade” (Lima, 2012, pp. 45-46).

O Ensino Médio no Brasil foi marcado por inúmeros 'reformismos' que, entre políticas de Estado e políticas de governo, apresentaram mudanças curriculares que não foram capazes de abrandar ou solucionar os problemas e as necessidades das juventudes nessa etapa final da educação básica, caracterizada por ambíguos movimentos entre uma formação propedêutica, mais geral, e uma formação profissional, mais técnica.

Além das alterações na finalidade, modificaram-se também, a nomenclatura e a organização. A primeira lei que regulamentou o ensino secundário no Brasil data de 1931, com o Decreto nº 19.890 complementado pelo Decreto/Lei nº 4.244, de abril de 1942, a partir do qual foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, em vigor até 1971. O ensino era dividido em primário, com duração de quatro anos, e secundário, com duração de sete anos. Este último era separado em ginásio, com quatro anos e colegial, com três anos. Com a Lei nº 5.692/71, a estrutura do ensino foi alterada, com a unificação do ginásio e do primário, originando o primeiro grau com oito anos de duração, assim, o que antes era denominado colegial passou a ser chamado de segundo grau, cuja finalidade era a de qualificação profissional em nível técnico com duração de 4 anos ou auxiliar técnico, com três anos. A Constituição Federal de 1988 redesenhou a função da escola e do Ensino Médio brasileiro, introduzindo novas diretrizes que resultaram na consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, com expressiva ampliação da oferta nas escolas públicas. Com base na referida lei, o Ensino Médio deve ser oferecido em um período mínimo de três anos, com carga horária mínima de 800 horas em cada ano, distribuída em 200 dias letivos. O conteúdo curricular é determinado por uma base nacional comum e por outra diversificada que pode variar de acordo com a realidade da escola.

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio. O direcionamento proposto pelo Novo Ensino Médio (NEM) contrasta com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para essa etapa de ensino, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB 2/2012 (Brasil, 2012). As DCNs representaram um avanço ao tratar o Ensino Médio como um direito social universal, de responsabilidade do Estado garantir a sua oferta pública e gratuita. A resolução relacionou os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da

cultura, com o objetivo de formar um ser humano capaz de interpretar a realidade com criticidade e consciência de sua condição histórica.

Nas DCNs, o currículo é entendido como uma prática social, produzido a partir de uma construção coletiva e democrática dos atores sociais. Essas diretrizes compreendiam o Ensino Médio como parte da Educação Básica, exigindo a integração de diversas áreas do conhecimento, todas consideradas igualmente importantes em suas particularidades. Entre as disciplinas destacadas, estavam a Língua Portuguesa, a Matemática, as Artes, a Educação Física, a História do Brasil, a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do segmento. Além disso, previa-se uma língua estrangeira moderna escolhida pela comunidade escolar e uma segunda língua em caráter optativo. Contudo, como é comum no campo legislativo, as DCNs para o Ensino Médio não escaparam às disputas entre diferentes forças sociais que permeiam a história da educação brasileira. A proposta de oferta de itinerários formativos para jovens, defendida por grupos ligados ao empresariado nacional, começou a tomar forma com o Projeto de Lei nº 6.840/2013, que visava implementar a "flexibilização curricular". Embora esse projeto não tenha sido aprovado, ele inspirou a Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017.

Esta lei instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais, definindo uma nova organização curricular que contemple a BNCC e a oferta de itinerários formativos com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Portanto, prevê-se a ampliação de 2400 para 3000 horas ao final do ciclo. Do total, pelo menos 1200 horas (40%) serão voltadas para os Itinerários Formativos

Sete anos após a aprovação do Novo Ensino Médio, foi aprovada o PL 5.230/2023, uma proposta alternativa apresentada pelo governo para substituir o modelo instituído pela reforma de 2017 - Lei 13.415. O PL 5.230/2023, propõe a ampliação da carga horária mínima total destinada à Formação Geral Básica (FGB), aumentando-a das atuais 1.800 para 2.400 horas. Além do aumento na carga horária total de aulas, altera as regras dos itinerários formativos, articulando-os com as quatro áreas de conhecimento definidas na BNCC: linguagens e suas tecnologias (incluindo língua portuguesa, suas literaturas,

língua inglesa, artes e educação física); matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias (biologia, física e química); e ciências humanas e sociais aplicadas (filosofia, geografia, história e sociologia).

Explicitado o caminho percorrido, vale problematizar os efeitos de tais modificações. A campanha publicitária utilizada pelo MEC, no final de 2018, para anunciar as mudanças com a reforma do Ensino Médio, tinha como slogan *Agora sou eu quem decido o meu futuro!*. De acordo com Silva (2019, p. 12), “ao operar no plano da individualização, a referida política curricular intensifica a pressão por rendimento e, paradoxalmente, impõe aos jovens contemporâneos a obrigação de gerir sua própria liberdade”. Muitos são os questionamentos acerca da reforma do Ensino Médio, que representa uma ação que altera significativamente a realidade das escolas, uma vez que se propõe reestruturar a agenda da educação integral<sup>29</sup> no Brasil. Há, ainda, críticas quanto à maneira acelerada com que foi definida, sem promover ampla discussão com os diversos segmentos sociais. Além disso, podemos nos perguntar: quem são os jovens que podem efetivamente escolher?

Com base no contexto em que surgiu essa reforma, e considerando a urgência em que tramitaram a proposta e os interesses de alguns setores para a sua aprovação, questiona-se se a educação integral do jovem brasileiro é a única ou ao menos a principal finalidade do Novo Ensino Médio. No entanto, é preciso problematizar o conceito de educação integral presente na proposta. Os estudos sobre educação integral no Brasil mostram que a esse conceito está atrelada a ideia de tempo integral, isto é, mais tempo do estudante na escola. Sob esse aspecto foram propostas ações<sup>30</sup> que tinham como foco a ampliação da jornada. A proposta do Novo Ensino Médio vai ao encontro da afirmação anterior, uma vez que a ênfase está mais na necessidade de aumento da carga horária e menos na ampliação das possibilidades educativas comprometidas com a formação mais completa do jovem. O direito a outros espaços e tempos educativos só pode ser assegurado a partir de projeto educacional que tenha

---

<sup>29</sup> Desde 2010 essa agenda foi representada pelo Programa Mais Educação. Com o processo de impedimento da então presidente Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer à presidência da República, o programa foi reformulado como Novo Mais Educação.

<sup>30</sup> Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016 que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral, criado por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016).

como fundamento a integralidade do ser humano. Nesse sentido, destaca Moll (2012, p. 129),

A construção da educação integral na escola de dia inteiro implica mobilização de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade, além de imaginação institucional, curricular e pedagógica para responder à diversidade da escola brasileira.

Entretanto, a reforma do Ensino Médio não se pauta nesses aspectos, haja vista que a concepção de formação integral parece não estar em primeiro plano, uma vez que não é o tempo ampliado que está a serviço da educação integral, parecendo ser mais uma manobra para conseguir a ampliação do tempo na escola. O texto da portaria evidencia que a proposta se fundamenta nos quatro pilares da educação, conceito difundido na *Pedagogia de Competências*, uma concepção reformista de educação e sociedade, que, como afirma Saviani (2013, p. 437),

[...] apresenta-se como outra face da 'pedagogia do aprender a aprender', cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à 'mão invisível do mercado'.

Para o autor, as competências cognitivas eram tratadas como possibilidade de adaptação ao meio material, e as competências afetivo-emocionais, chamadas nos documentos mais recentes de socioemocionais, ao meio social. No entanto, quando o enfoque passa a ser a educação por competência e ela assume o centro do discurso educacional, tornando-se um fim em si mesma, o destino fica perigoso. Na mesma perspectiva, Masschelein e Simons (2019, p. 90) sinalizam que

O problema surge quando as transformamos no objetivo fundamental da escola [...] quando começa a funcionar como resultado de aprendizagem que devem ser produzidos como produtos; em resumo, quando a aprendizagem (competências) toma o lugar do estudo e da prática.

Desse modo, incorpora-se, ao cotidiano da escola, a linguagem das competências como tentativa de ajustar o indivíduo ao mercado do trabalho<sup>31</sup>. No campo econômico, vê-se um deslocamento do termo “qualificação” para “competência”, e, no campo educacional o ensino a partir do conhecimento passa a ser pensado na perspectiva da competência e não da formação humana. Essa mudança não se restringe à terminologia somente, há um deslocamento conceitual e social que opera na escola, embutindo uma lógica empresarial e produzindo uma “nova gramática” (Silva, 2016) ou um “novo idioma” (Laval, 2019).

As palavras nunca são neutras, nem mesmo quando querem ser apenas técnicas, operacionais, descritivas. Substituir a palavra conhecimento pela palavra competência não é sem importância. [...] esse uso visa sobretudo pôr em questão a tarefa tradicional da escola, a transmissão de conhecimentos e a formação intelectual e cultural no sentido mais amplo do termo (Laval, 2019, p. 76).

Junto a essa nova linguagem, vão se assumindo, também, novos compromissos. Essa perspectiva empresarial, assentada na lógica neoliberal, associa a noção de competência à eficiência e utilidade. O valor está naquilo que possibilita retorno econômico, como afirmou o filósofo italiano Nuccio Ordine (2016, p. 9): “os saberes que não trazem lucro são inúteis”. Todavia, como demonstrou o próprio autor, parte significativa da cultura produzida pela humanidade foi feita sem ter como referência a utilidade prática. Não se buscavam tantas explicações para as mais diversas formas de expressão

---

31 **Mercado de trabalho** refere-se ao espaço onde a força de trabalho é comprada e vendida. É um conceito mais restrito, ligado à economia capitalista, em que o trabalho é mercantilizado e tratado como uma mercadoria sujeita às leis da oferta e da demanda. No mercado de trabalho, o valor do trabalho é determinado por fatores econômicos, como o nível de qualificação, a disponibilidade de mão de obra, e as necessidades das empresas.

Enquanto o **mundo do trabalho** envolve a noção de trabalho como uma atividade essencial para a vida e para a construção da sociedade, o mercado de trabalho trata o trabalho como um bem econômico, focando em sua valorização monetária e nas relações contratuais. Essa distinção é crucial para compreender as diferentes formas como o trabalho é percebido e valorado em diferentes contextos sociais e econômicos. O mundo do trabalho pode ser entendido como o conjunto de atividades humanas produtivas que geram bens e serviços necessários para a vida em sociedade. Este conceito abrange não apenas as atividades remuneradas, mas também o trabalho doméstico, voluntário, e outras formas de contribuição social que não estão necessariamente ligadas à economia de mercado. O mundo do trabalho é, portanto, uma dimensão mais ampla, que considera o trabalho como uma parte fundamental da vida humana e da construção social (Frigotto, 2008).

artística, estética e ética. Isso nos faz refletir sobre a construção dessa concepção utilitarista do conhecimento foi construída e que de alguma maneira, vamos incorporando essa lógica comercial.

A utilidade paradoxal à qual me refiro não é aquela em nome da qual os saberes humanísticos e, de modo mais geral, todos os saberes que não trazem lucro são considerados inúteis. Numa acepção muito mais universal, coloco no centro das minhas reflexões a ideia de utilidade daqueles saberes cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista. Há saberes que têm um fim em si mesmos e que – exatamente graças à sua natureza gratuita e livre de interesses, distante de qualquer vínculo prático e comercial – podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade. Neste sentido, considero útil tudo o que nos ajuda a nos tornarmos melhores. Mas a lógica do lucro solapa as bases das instituições (escolas, universidades, centros de pesquisa, laboratórios, museus, bibliotecas, arquivos) e disciplinas (humanísticas e científicas) cujo valor deveria coincidir com o saber em si, independentemente da capacidade de produzir ganhos imediatos ou benefícios comerciais (Ordine, 2016, pp. 9-10).

Por sua vez, na contramão desse pensamento, a BNCC volta suas finalidades para o desenvolvimento do fazer, e não para a garantia de uma base teórica e metodológica desse fazer que possa conduzir a uma formação cultural ampliada, reduzindo a educação à aquisição de competências úteis, uma vez que exclui a discussão sobre a complexidade da formação humana e da constituição de um sujeito ético e político. Além disso, contribui para a formação de um ser humano altamente produtivo, competitivo, eficiente – uma verdadeira máquina de produção, perfeita para fazer funcionar a engrenagem neoliberal.

Uma racionalidade neoliberal pressupõe a existência de um sistema educacional que seja capaz de elevar o patamar de desenvolvimento de um país, centrando seus esforços na performatividade, no sentido de produtividade, competitividade e definindo inclusive a qualidade na educação. Na análise de Stephen Ball (2010, p. 38),

Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de ‘terror’, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou

resultados, como formas de apresentação da *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento.

À lógica das competências, que sustentam o ideal neoliberal na escola, soma-se a avaliação que, com seus critérios de julgamento e valoração, funciona como uma ferramenta que vem se subordinando à competência, estabelecendo uma coerência com o mundo empresarial. Suas técnicas são utilizadas com o pretexto de racionalizar, separando os saberes e as habilidades e como afirma Laval (2019, p. 83), “fatiando o educando em registros de competências que, segundo se acredita, são discerníveis na avaliação”. De algum modo, vê-se naturalizadas as novas finalidades que são atribuídas à educação, que passa a ter que se preocupar com a potencialização do capital humano, tornando-se alvo de pressões econômicas. Assim, as alterações ocorrem não somente no campo objetivo, mas sobretudo no subjetivo, uma vez que passam a pautar o nosso modo de vida e a maneira como nos comportamos. Conforme nos ensina Veiga-Neto (2012, p. 6),

Espera-se que a escola amplie os contingentes dos ‘bons consumidores’ e ‘bons competidores’, forme indivíduos sintonizados com a governamentalidade neoliberal e a ela assujeitados, dê respostas às demandas impostas pelas novas formas hoje assumidas pelo capitalismo. Ora é o imperativo da inclusão, ora é a redução da educação ao simples ensinar e aprender, ora é a redução do já simples ‘ensinar e aprender’ aos lamentáveis treinamentos, ora é a trazida do empreendedorismo para dentro da escola, com vistas a promover a capacidade de cada aluno se tornar um empreendedor de si mesmo, ora é esperar que a escola funcione como instituição assistencial.

Dessa maneira, a escola, considerada um importante espaço coletivo de socialização e subjetivação do indivíduo, “torna-se um espaço potente para a disseminação de uma subjetividade empreendedora” (Alves; Klaus; Loureiro, 2021, p. 9). Desse modo, estamos operando com o discurso do empresariamento pautando as discussões acerca do currículo das escolas, especialmente no que diz respeito à reforma do Ensino Médio. As propostas apresentadas procuram aplicar modelos de gestão empresarial no âmbito educativo. Assim, as evidências e o pragmatismo se tornam as palavras de ordem na definição de políticas, e as experiências bem-sucedidas e os

resultados mensuráveis tornaram-se os conhecimentos privilegiados (Krawczyk, 2014).

Nesse contexto marcado pela *accountability* educacional, a avaliação assume a condição estratégica que se pauta na eficiência, na eficácia e no desempenho. É, portanto, uma manifestação da força do discurso econômico, que mediante dos resultados mensuráveis possibilita a competição e a concorrência entre serviços educacionais. Desse modo, a avaliação atua como instrumento exclusivo de aferição de resultados em detrimento da reflexão acerca do processo. Assim, o conceito de qualidade se reduz à mensuração do desempenho do estudante, e, nesse processo, de prestação de contas coloca a regulação sobre a avaliação.

Utilizando como referência alguns estudiosos sobre a relação *accountability* e educação (Maroy, 2006, 2013; Broadfoot, 2000; Carnoy; Loeb, 2002), a relação pode ser entendida a partir do diagnóstico e da contabilização. Esses movimentos buscam identificar e mensurar o desempenho dos sistemas de educação tendo por base os objetivos estabelecidos previamente. Esse processo utiliza, também, mecanismos de controle e reparo das lacunas diagnosticadas entre objetivos e resultados. Nesse sentido, a *accountability* na educação tende a expressar um grande aumento nas práticas, seja sobre si, seja sobre os demais. Esse pode ser considerado um sintoma da cultura contemporânea.

A velocidade com que as mudanças ocorrem nas esferas da produção e da reprodução da vida social retrata a sociedade contemporânea. Desse modo, os jovens são atravessados por essas forças. Esses apontamentos nos levam a questionar: que processos de subjetivação estão ocorrendo em determinado momento e em determinado lugar? A pesquisadora argentina Paula Sabilia (2012, p. 47) destacou que:

[...] são outros corpos e as subjetividades que se tornaram necessários. Por isso, agora e em toda parte, não surpreende que reverberem outros tipos de sujeitos: novos modos de ser e estar no mundo que emergem e se desenvolvem respondendo às exigências da contemporaneidade, ao mesmo tempo que contribuem para gerar e reforçar tais características.

O objetivo é mostrar, pois, como a avaliação escolar, aqui especificamente focando no novo Ensino Médio, no Brasil, delinea, situa, sugere e estimula determinadas formas de existência coletiva ou de relação consigo mesmo e com o outro nessa sociedade pautada pela superaceleração, pelo desempenho, pela competitividade, consigo e com os demais, com a performance substituindo o exercício do pensamento.

Os debates sobre a educação das juventudes têm sido cada vez mais intensos e, por vezes, apontam para um cenário catastrófico, em que a escola aparece como uma instituição fracassada. Dayrell (2007) destaca que uma análise mais simplista poderia, sob a lupa da escola, responsabilizar a juventude, que, pelo seu carácter individualista e irresponsável, estaria se desinteressando da escola, ou, ainda, na ótica dos jovens, dizer que a escola se distancia dos interesses dos alunos, com uma rotina cansativa que não gera engajamento. Entretanto, como o próprio pesquisador propõe, não se trata de uma relação tão simples, e a análise não pode ser linear. O autor tem como hipótese que

Os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços (Dayrell, 2007, p. 1106).

Mais que se encontrar um culpado e até mesmo afirmar que há uma crise na relação da escola com os estudantes jovens, há de se compreender esse novo modo de ser jovem, que, de alguma maneira, reflete as mudanças ocorridas na sociedade. Considerar que existe um jovem em cada aluno requer reconhecer que a vivência da juventude tende a ser caracterizada por experiências em todas as dimensões da vida subjetiva e social. É necessário encontrar uma linguagem em comum, que possibilite o diálogo, pois, em consonância com Almeida e Nakano (2011), “muitos dos conflitos entre os jovens e as instituições são provocados pelas dificuldades de tradução dos sinais que não conseguimos decifrar.” Assim, conectar-se com esses jovens, que estão cada vez mais seduzidos pelo consumo, pela conexão, pela busca constante por prazer, não é tarefa fácil.

Bauman (2013, p. 52) atribui aos jovens uma expressiva contribuição à demanda de consumidores, por meio de uma força que comercializa todos os aspectos da vida através da internet, das redes sociais. As empresas buscam “imersão os jovens num mundo de consumo em massa, de maneiras mais amplas de diretas que qualquer coisa que possamos ter visto no passado”. Na esteira do pensamento do autor, a juventude atrela-se a um novo mercado a ser explorado, ao consumo desenfreado, que não se dá somente no âmbito material, mas também no campo subjetivo. A busca constante por satisfazer seus desejos e encontrar recompensas, que podem ser tanto da dimensão emocional, quanto da dimensão material reforça, ainda mais, a lógica do consumo.

Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais pela produção de estruturas particulares de significados. Aliada ao espaço, a condição juvenil expressa uma forma própria de viver o tempo. É nesse percurso, marcado pela transitoriedade, que vão se delineando as trajetórias, que tendem a ser individualizadas para a vida adulta, construindo, assim, um modo próprio de ser jovem. Observamos que, nessa fase da vida, o princípio da incerteza domina o cotidiano dos jovens, os quais se deparam com momentos decisivos em que precisam fazer escolhas, sobretudo no que se refere à vida escolar.

Se, por um lado, a escola se abriu para receber um novo público, por outro, ela poderia pensar modos de criar diálogos com esses sujeitos e suas realidades, não para atender as suas necessidades imediatas e individuais, mas para abrir um espaço compartilhado de formação. Para Dayrell (2007), se a escola não reconhecer o jovem existente no aluno, tampouco compreender a sua diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta, priorizando a heterogeneidade das suas práticas de socialização, das propostas educativas, das estratégias e dos ritmos de aprendizagem; não encontrará caminhos que atendam a uma formação humana que seja capaz de ajudar esses jovens na construção do seu projeto de vida.

Estamos diante de um duplo desafio: lidar com uma geração que seria, nas palavras de Bauman (2013) “agorista” e propensa ao consumo, além de lidar com um contexto social que valoriza o que pode ser medido, que estimula a performance. Seria a escola uma instituição capaz de contribuir para que esses jovens façam escolhas mais problematizadoras sobre as suas trajetórias

peçoais? Como ajudá-los a ver sentido nesse projeto pessoal que seria o Ensino Médio, o qual ainda é marcado por um período de transição, descoberta, quando o que é valorizado é apenas o que gera prazer? Para Tomazetti et al. (2012), não é possível pensar a escola descolada desse contexto, uma vez que os alunos estão inseridos em uma cultura que os estimula a viver o presente, a buscar a satisfação simultânea.

Encontrar-se na sala de aula, desse modo, torna-se algo notadamente enfadonho, desinteressante e entediante para aqueles jovens cidadãos consumidores acostumados a aguardarem apenas segundos, após digitarem as senhas de seus cartões de crédito, para verem satisfeitos seus desejos. O simples clicar de um mouse junto ao computador, somando-se a isso, para finalizar uma compra virtual, também possibilita fruições imediatas que tornam a antiga distância entre planejar e realizar algo desejado um elemento arcaico – já que, de fato, bastante escasso se faz encontrar tal conduta nas estratégias de vida contemporâneas (Tomazetti et al., 2011, p. 190).

Esse chamado consumismo contemporâneo destacado por alguns autores, entre eles, Bauman (2013), foi utilizado, aqui, para ajudar na compreensão dos modos de subjetividades produzidos pelos jovens na escola, sobretudo no Ensino Médio, uma vez que pensar o atravessamento da avaliação e a pressão que ela exerce na escola implica olhar o jogo de força ao qual esses jovens estão se submetendo. Na relação do consumo, o foco está na satisfação do desejo, na sensação de felicidade. Não há interesse em criar vínculos sólidos, duráveis. Na mesma esteira de pensamento, podemos olhar o conhecimento: se não for útil, não terá valor. Na compreensão de Tomazetti et al. (2011, p. 191), “os acontecimentos escolares são valorizados na medida em que proporcionam prazer e não pelo significado que podem outorgar às experiências individuais”.

Os professores, por vezes, sentem-se como vendedores que precisam convencer seus alunos, aqui entendidos como clientes, a adquirirem o produto. Quanto melhor a performance do professor na estratégia de “venda”, mais chances ele terá de atrair a atenção do jovem. Somando-se a esse processo, a avaliação complementa o ciclo, pois valida a eficácia da performance do aluno e do professor, exercendo sobre eles uma constante pressão pelo desempenho. Esses jovens trazem consigo marcas de uma subjetivação assentada numa relação volátil e são, por sua vez, subjetivados, na escola, pelo engendramento

de outros dispositivos, destacando-se, entre eles, a avaliação. “Esquecer e não aprender, fruir e não esperar, vivenciar e não postergar/adiar satisfações/prazeres, eis traços de comportamentos individuais presentes em larga escala nos dias de hoje” (Tomazetti et al., 2011, p. 191).

Trago essas questões, aqui, para pensar a escola como espaço de acolhida de comportamentos de jovens oriundos de uma sociedade treinada para o consumo, para a competição, para o descarte do inútil, como ainda uma possibilidade de espaço comum, coletivo para pensarmos sobre nossas vidas de modo plural: “encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer ‘tempo livre’ e para reunir os jovens em torno de uma ‘coisa’ comum [...]” (Masschelein; Simons, 2019, p. 11).

Defendo uma escola que não tenha seu foco nessa concepção de aprendizagem, atrelada ao desempenho, à utilidade, à eficácia ou à aplicabilidade do conhecimento. Defendo uma escola que possibilite o estudo e, por meio dele, oportunize a experiência e se efetive como um lugar que favoreça o tempo livre. Discutidas as questões concernentes ao que foi proposto para este capítulo, a seguir, avançamos para as discussões referentes a método.

### 3 MÉTODO [...] É APRENDER COMO VOCÊ VAI CONSEGUIR CONQUISTAR OS PONTOS

"Eu acho que esse sistema não garante o aprendizado. Garante você conquistar pontos. Esse é o principal objetivo. O principal objetivo é você passar de ano, tirar 60 pontos. **É aprender como você vai conseguir conquistar os pontos.**" Essas palavras são de um estudante, participante desta pesquisa, e revelam uma percepção crítica e, ao mesmo tempo, frustrante sobre o sistema avaliativo vigente. Em um cenário em que o foco parece estar mais em acumular pontos do que em promover um aprendizado significativo, surge uma questão fundamental: a avaliação escolar, muitas vezes considerada o farol da educação, é apenas um sintoma de um tempo marcado pela competição e pela meritocracia?

Nesta Tese, disponho-me a desconstruir verdades estabelecidas e revirar o que está posto para entender como a avaliação impacta a vida dos jovens do Ensino Médio. Vivemos em uma era em que o desempenho, a métrica e as conquistas individuais são extremamente valorizados, refletindo uma sociedade marcada pela meritocracia e dividida entre vencedores e perdedores. Aqueles que não se esforçam o suficiente são frequentemente vistos como os responsáveis por não alcançar seus objetivos.

A avaliação está presente em todos os aspectos da vida contemporânea, desde a avaliação de serviços até a avaliação das pessoas. Compreender como esse processo atravessa a vida dos jovens é o foco desta pesquisa, reitero. Para isso, foi necessário adotar um caminho metodológico que permitisse explorar os discursos produzidos pelos alunos e como eles assimilam um determinado modo de existência a partir das práticas avaliativas às quais são submetidos. Esse movimento de desconfiança e questionamento buscou revelar o "[...] não sabido, o não olhado, o não-pensado, o não-sentido, o não-dito" (Corazza, 2002b, p. 64), iluminando aspectos ocultos e frequentemente negligenciados do sistema avaliativo.

Entre as possibilidades de investigação em pesquisas qualitativas que favorecem a atuação com pessoas, destaco o grupo focal, uma técnica derivada das diferentes formas de trabalho com grupos. A partir dessa escolha, é aconselhável que a seleção dos participantes seja feita considerando que

tenham algumas características em comum, de modo que os qualifiquem para a discussão da questão em investigação. É importante que esses tenham alguma vivência com o tema a ser discutido, de maneira que possam trazer elementos com base em suas vivências (Gatti, 2005). Assim, optei pela realização de um grupo focal que pode ser caracterizado e diferenciado das demais técnicas pelo “seu potencial para produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre participantes de um mesmo grupo. Esse diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais quanto as contrárias” (Dal’igna, 2012, p. 204). O diferencial está nos disparadores da discussão, que pode ser iniciada com um vídeo, um texto, uma imagem, uma música ou outro recurso que tiver relação direta com o objeto de estudo. A técnica de grupo focal pode ser entendida como uma oportunidade efetiva de troca e diálogo entre os participantes sobre o objeto de pesquisa. Dessa maneira, torna-se produtiva, uma vez que oferece pistas que ajudam na compreensão do que e como pensam os participantes sobre a temática proposta. No entanto, conforme alerta Dal’igna (2012), é preciso desconfiar das verdades e das certezas.

Para Gatti (2005), é importante que, durante a condução da discussão do grupo, o moderador cuide para que os participantes desenvolvam uma comunicação sem ingerências indevidas por parte dele, com intervenções afirmativas ou negativas, opiniões particulares ou outras formas de intervenção direta. Nesse sentido, atentei-me à elaboração dos tópicos de discussão, para que não influenciasse a posição dos participantes. As intervenções ocorreram com o intuito de favorecer as trocas, assim como manter a fluidez da discussão. O foco recaiu à interação entre os membros do grupo e não em perguntas feitas por mim. Assim, tornou-se possível analisar esse material em função dos objetivos desta pesquisa.

[...] é útil lembrar que a conversa é entre eles e que não precisam atuar como se estivessem respondendo ao moderador todo o tempo. O trabalho não se caracteriza como entrevista coletiva, mas, sim, como proposta de troca efetiva entre os participantes. O moderador deve explicitar seu papel, que é o de introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema e, de outro, que todos tenham a oportunidade de se expressar, de participar (Gatti, 2005, p. 29).

Com o grupo focal, há a possibilidade de surgirem variados pontos de vista emocionais, sobretudo pelo contexto de interação criado, de modo que seja possível captar significados que não seriam extraídos facilmente a partir de outra técnica. “Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (Gatti, 2005, p. 9). O que quero evidenciar é que, em se tratando de uma pesquisa qualitativa, a técnica de grupo focal se inscreve como uma possibilidade para pensar a temática junto aos jovens, proporcionando discussões sobre um determinado tema, em especial, nesta pesquisa, sobre avaliação.

Problematizar os discursos sobre avaliação dos jovens de 16 e 17 anos, os quais frequentam uma escola privada confessional que atende um público socialmente favorecido, foi o mote para esta pesquisa. Qual o lugar de fala desses jovens? Quais enunciados estão aparecendo e se compondo em cada discurso? Tal discurso poderia ser assumido por outros grupos de jovens? Tais questionamentos poderiam ser utilizados como pistas para analisar o material do grupo focal com os estudantes?

A intenção foi entender os efeitos produzidos pela avaliação no modo de vida desses estudantes. Assim sendo, foi preciso criar um espaço de escuta para esses sujeitos, de maneira que possam se sentir livres para expressar os sentimentos. Nas palavras de Foucault (2010, p. 298), “na audição, mais do que em qualquer outro sentido, a alma encontra-se passiva em relação ao mundo exterior e exposta a todos os acontecimentos que dele lhe advêm e que podem surpreendê-la”. A constituição do grupo focal deve ser feita com base no problema de pesquisa: **“Como a avaliação vem sendo operada no Ensino Médio e como vem produzindo modos de subjetivação em relação aos estudantes?”** Todavia, as questões levadas para a discussão, no grupo, decorreram dele. Com base nos estudos realizados sobre o tema, foi realizado um roteiro preliminar que orientou a discussão de maneira flexível, podendo ser ajustado de acordo com o andamento da atividade, sempre, com foco nos objetivos da pesquisa.

De acordo com Dal'Igna (2012), para organizar o grupo focal, é pertinente observar, além de sua composição, o local em que ocorrerão os encontros, entendendo que deve ser um local que favoreça a integração dos participantes e ofereça alguma privacidade, distanciando-se da rotina. Além disso, a autora

salienta a importância de explicitar que os encontros serão gravados, além da estruturação proposta e do planejamento, conforme apresentados no Quadro 3, logo adiante.

Na ocasião do convite, foram disponibilizadas todas as informações acerca desta pesquisa, como, a responsabilidade ética que assumida com os jovens, a confidencialidade das informações fornecidas e dos diálogos produzidos nos encontros. Não são mencionados dados dos estudantes, tampouco da escola. Por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos e, sobretudo, estudantes menores de 18 anos, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, e só estiveram aptos a participar os estudantes cuja famílias assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e estiveram de acordo com a proposta, através do Termo de Assentimento assinado pelos estudantes. Cabe pontuar que, nos termos de Dal'Igna (2012, p. 209),

[...] a formalização do consentimento livre e esclarecido por meio de um termo não é suficiente. Numa perspectiva ética, a responsabilidade do pesquisador engloba todos os processos de uma pesquisa: planejamento, execução e divulgação de resultados. Dizendo de outro modo, as responsabilidades éticas não podem ser traduzidas ou encerradas pelo termo de consentimento.

Dando continuidade, no Quadro 1, detalho o planejamento dos encontros, a fim de evidenciar a dinâmica proposta para o grupo focal.

Quadro 1 – Planejamento do grupo focal

<b>Encontro 1 – On-line</b>	
<b>Objetivos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentar a pesquisa e a dinâmica do grupo focal, bem como destacar a importância de cada participante para o estudo;</li> </ul>	
<b>Plano de trabalho</b>	
<b>Apresentação da pesquisa:</b>	30 min
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A moderadora expõe os objetivos da pesquisa, apresenta a dinâmica do grupo, solicita a autorização para o uso do gravador e lê o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento para que seja assinado.</li> </ul>	
<b>Encontro 2</b>	
<b>Objetivos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentação do grupo e formalização dos combinados;</li> </ul>	
<b>Plano de trabalho</b>	
<b>Apresentação da pesquisa:</b>	20 min

<ul style="list-style-type: none"> <li>A moderadora apresenta a dinâmica do grupo, solicita a autorização para o uso do gravador e lê o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento para que seja assinado.</li> </ul>	
<b>Estímulo para discussão:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Questionário – tempo para resposta;</li> </ul>	20 min
<b>Discussão:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Você considera a avaliação importante na escola?</li> <li>Você percebe a interferência da avaliação nas ações da escola? Explique.</li> <li>Como você gostaria de ser avaliado?</li> <li>Como você se sente no período de avaliações?</li> </ul>	60 min
<b>Fechamento:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Alinhamento para o próximo encontro.</li> </ul>	5 min
<b>Encontro 3</b>	
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Continuidade da discussão do questionário;</li> </ul>	
<b>Plano de trabalho</b>	
<b>Apresentação da pesquisa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>A moderadora retoma as discussões do encontro anterior e apresenta a pauta do dia;</li> </ul>	10 min
<b>Estímulo para discussão:</b> 2ª parte do questionário – tempo para resposta;	20 min
<b>Discussão:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Você acredita que a qualidade da escola deve ser medida pelo desempenho dos seus estudantes?</li> <li>Como você se sente diante de um resultado abaixo do esperado em uma avaliação?</li> <li>Você considera possível uma escola sem avaliação?</li> <li>Qual seria, em sua opinião, o modelo ideal de avaliação?</li> </ul>	60 min
<b>Fechamento:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Alinhamento para o próximo encontro.</li> </ul>	5 min

<b>Encontro 4</b>	
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer o posicionamento dos estudantes acerca da avaliação e o modo como lidam com as expectativas do outro sobre eles;</li> </ul>	
<b>Plano de trabalho</b>	
<b>Estímulo para discussão:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação de uma tirinha do Calvin, a qual trata sobre as expectativas que os outros criam sobre o nosso desempenho.</li> </ul>	20 min
<b>Discussão:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Qual a sua opinião sobre a postura do Calvin?</li> <li>Como você justificaria a decisão tomada por ele?</li> <li>O que você responderia se fosse o Calvin?</li> <li>Você teria mais alguma questão para falar sobre a avaliação na escola?</li> </ul>	60 min
<b>Fechamento:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de uma nuvem de palavras com os principais tópicos da discussão.</li> </ul>	5 min

<b>Encontro 5</b>	
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer o posicionamento dos estudantes acerca da avaliação;</li> </ul>	
<b>Plano de trabalho</b>	
<b>Estímulo para discussão:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Episódio 1 de "Black Mirror" – Temporada 3 - "Nosedive".</li> </ul>	20 min

<p><b>Discussão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como a avaliação é retratada no episódio? Quais são os métodos utilizados para avaliar as pessoas e qual é o impacto disso na sociedade retratada?</li> <li>▪ Quais são as consequências (positivas e negativas) de viver em uma sociedade em que as pessoas são constantemente avaliadas por outros?</li> <li>▪ Existe alguma semelhança entre o mundo retratado em "Nosedive" e aspectos da sociedade atual? Se sim, quais são essas semelhanças e como elas impactam nossas vidas?</li> </ul>	60 min
<p><b>Fechamento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Agradecimento e partilha sobre a experiência dos encontros para cada um.</li> </ul>	10 min

Fonte: elaborado pela autora.

Os encontros foram planejados para fomentar a discussão no grupo. De tal discussão podem emergir novas perguntas, novas pautas. A intenção é que as discussões possam, de alguma maneira, produzir elementos que nos ajudem a pensar acerca dos efeitos das práticas avaliativas, determinando um certo modo de existência. O que acontece com o estudante que é submetido a avaliações constantemente?

Utilizei, como ferramentas conceituais para a análise do material do grupo focal, os conceitos de discurso<sup>32</sup> e de subjetivação segundo a perspectiva de Michel Foucault. O objetivo consistiu em analisar quais discursos os jovens estão produzindo sobre avaliação e de que maneira eles estão desenvolvendo um certo modo de ser a partir da experiência com essas práticas. Conforme descreveu o autor

[...] os 'discursos', tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse 'mais' que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 2008, pp. 54-55).

<sup>32</sup> Embora Michel Foucault tenha trabalhado o tema com mais detalhe em A Arqueologia do Saber, foi na aula inaugural no Collège de France, em 02 de dezembro de 1970, intitulada A Ordem do Discurso que o filósofo explicitou o potencial da análise do discurso como ferramenta metodológica.

O que se pretende, com a análise foucaultiana dos discursos, é a articular o que se pensa, diz e faz acerca da avaliação, entendendo que os discursos são realizados a partir dessa relação e são atravessados pelo poder, produzindo determinados tipos de saberes e modos de existência. Em conformidade com Veiga-Neto (2006, p. 87), “Foucault não está aí para nos dizer as verdades sobre as coisas, mas sim para nos ajudar a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera verdade tornou-se um dia verdadeiro”. Podemos compreender, então, o discurso como um conjunto de enunciados, que representa segundo Foucault (2008, p. 31), “um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”.

No entanto, é crucial ressaltar que “o enunciado, diferentemente dos atos de fala e mesmo das palavras, frases ou proposições, não é imediatamente visível nem está inteiramente oculto” (Fischer, 2001, p. 204). É preciso questionar o porquê de determinada coisa ser falada dessa forma e não de outra. Os ditos dos enunciados que caracterizam o discurso são atravessados pelas relações de saber e poder, produzindo regimes de verdades e modos de existência. Assim, ainda de acordo com a autora, o discurso extrapola a simples expressão de algo através de falas e escritas, apresenta certa regularidade, por meio da qual se pode identificar o campo conceitual a que pertence. Desse modo, segundo Fischer (2001, p. 200), “enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam”. Assumir uma prática discursiva é, portanto, falar de acordo com determinadas regras amarradas às relações de poder e saber de seu tempo.

Interessou-me, aqui, entender quais discursos operam a partir dos rastros deixados para visualizarmos as práticas acionadas na produção de verdades sobre a avaliação, sobre a finalidade da escola, sobre modos de vida. Cabe, ainda, questionar quais práticas discursivas estão sendo assumidas e, portanto, quais discursos estão sendo produzidos e atravessados os jovens no contemporâneo, sobretudo quando questionados pelos atravessamentos da avaliação escolar. Os discursos transpassam as instituições, as famílias, as mídias e, também, nas escolas e na sua relação com o poder, produzem efeitos de verdade. Vale ressaltar que, seguindo a esteira de Michel Foucault, o poder

a que me refiro nada tem a ver com a política centrada no Estado, e sim com a relação da conduta de um sobre o outro, sempre uma relação de força com outras forças, de forma microfísica.

Ao analisar um discurso, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas do seu lugar de dispersão, já que “o sujeito da linguagem não é um sujeito em si idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem” (Fischer, 2001, p. 207). Nas palavras de Schuler (2013, p. 73), “não temos sujeitos, temos processos de subjetivação”, que se caracterizam pela “relação dos sujeitos com os jogos de verdade em práticas sociais”. Assim, desenvolvemos um determinado modo de existência ou de subjetivação, o que seria, na perspectiva foucaultiana, um processo de condução das condutas, uma vez que somos conduzidos por nós e pelos outros. Para Foucault (2004, p. 262), subjetivação seria “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si”.

Nesse sentido, essa perspectiva que opera com os conceitos de discurso e subjetivação nos ajuda a olhar as condições históricas pelas quais os discursos aparecem, descrevendo o funcionamento das relações de poder e saber, possibilitando a compreensão de como tais relações atravessam esses discursos e operam na produção de efeitos de verdades e em determinados modos de subjetivação. Ainda, no ponto de vista de Schuler (2013, p. 80), “a escola está intimamente relacionada com a produção da verdade e a produção de determinados modos de existência”.

Nessa pesquisa sobre avaliação, a busca se volta ao que há de regular nos discursos dos jovens. Haveria um determinado modo de ser jovem produzido a partir dos atravessamentos da avaliação em sua vida? Como esses jovens estão aprendendo uma determinada relação consigo por meio das práticas avaliativas? Levantar tais questionamentos sobre a avaliação, sobre as relações estabelecidas nas escolas, não significa

[...] uma denúncia que o projeto da escola moderna não deu certo, mas, pelo contrário, de problematização desse projeto, de seus regimes de verdade em seus efeitos e de como vem se dando esse nexos entre saber e poder nas práticas educacionais,

em seus efeitos de subjetivação. Não se trata de salvacionismo, de libertação de relações de poder para, então, se chegar a uma verdade, pois esse é o discurso crítico; trata-se de se utilizar de um saber na escola e analisar sua institucionalização, seus efeitos, suas tecnologias, para ver como nos produzimos em relação a eles e quais brechas podemos inventar para respirarmos outras coisas (Schuler, 2013, pp. 82-83).

O que pretendo com esta pesquisa e, por isso, com a escolha desse método e não outro, é olhar as diferentes forças que atravessam esses jovens e, de alguma maneira, produzem um determinado modo de existência, específicos modos de existência, a partir das experiências com as práticas avaliativas na escola. Problematizar os processos avaliativos não significa negar a importância da avaliação na escola, mas o excesso, o lugar de destaque no currículo e os efeitos produzidos na vida dos jovens.

A seguir, na introdução das análises, apresento melhor as escolas e os estudantes participantes da pesquisa.

#### **4. ANÁLISES: “[...] EU SEI ISSO DAQUI, MAS COMO É QUE EU VOU EXPLICAR?”**

A fala do estudante, “Eu sei isso daqui, mas como é que eu vou explicar?”, ecoa uma das principais frustrações que permeiam o sistema de avaliação escolar no contemporâneo. Esse sentimento revela uma tensão profunda entre o conhecimento que o aluno possui e a capacidade de expressá-lo dentro das métricas estabelecidas nas avaliações. Neste capítulo, dediquei-me a analisar os discursos produzidos pelos estudantes acerca dos processos avaliativos. Antes de contextualizar o campo empírico, preciso considerar que o tema avaliação esteve presente desde a marcação dos encontros do grupo. Encontrar as melhores datas e horários foi um desafio devido à agenda apertada que aqueles jovens possuem. Todas as propostas eram de alguma maneira, validadas ou não, pela existência de provas, testes, etc., no período.

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas da Rede Jesuíta de Educação, ambas na região sudeste do país, em que vivenciei o grupo focal com estudantes da 2ª série do Ensino Médio. A opção pela 2ª série se justifica pelo fato de que, na 1ª série, há muitas expectativas com relação ao ingresso no Ensino Médio, exigindo uma atenção à adaptação; e a 3ª série já tem o foco no ENEM, além de ser considerada uma fase de luto pela conclusão da Educação Básica, a separação dos amigos. Inicialmente, planejei fazer a pesquisa em apenas em uma escola, todavia, devido à logística para a execução do grupo focal, optei também por realizar encontros com os estudantes em uma segunda escola.

Outro ponto a ser considerado é a escolha dos estudantes. Inicialmente, foi feito um convite nas turmas da 2ª série do Ensino Médio para participar de uma pesquisa de doutorado sobre avaliação. Sem muito detalhes, os estudantes interessados, deixaram seus nomes com a educadora do colégio que estava colaborando na organização dos encontros. Fizemos um primeiro encontro online para que eu pudesse apresentar a pesquisa, explicar o funcionamento do grupo e motivar a participação dos estudantes. Após esse encontro, os estudantes interessados, levaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os responsáveis assinarem. Na primeira escola recebi, posteriormente, 8

devoluções dos 13 que levaram o documento. Já na segunda escola obtive retorno dos 14 estudantes que levaram o termo para casa.

Para favorecer a análise dos dados, organizei algumas informações acerca do grupo de estudantes que se disponibilizaram a participar.

Quadro 2 – Perfil dos participantes do estudo

<b>Perfil dos participantes do grupo focal</b>	
<b>Total de participantes</b>	22 estudantes
<b>Ingresso no Colégio</b>	
- Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2 estudantes
- Ensino Médio	1 estudante
- Educação Infantil	19 estudantes
<b>Rendimento Acadêmico</b>	
- Notas abaixo de 60%	8 estudantes
- Notas acima de 60%	14 estudantes

Fonte: elaborado pela autora.

Foram realizados 10 encontros, 5 em cada escola, com aproximadamente, 1h30 de duração cada. O grupo da primeira escola era menos numeroso, com 8 estudantes em cada encontro. A justificativa para essa baixa adesão foi o fato de os estudantes possuírem uma carga horária extensa na escola e residirem em locais muitos distantes, o que dificultava a participação em atividades propostas no contraturno. Trata-se de uma escola privada, fundada há 80 anos, que tem hoje, aproximadamente 2.300 alunos, desde a Educação Infantil – a partir de 3 anos de idade, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para ingressar na instituição, esses estudantes, participam de um processo de admissão que inclui uma série de etapas e tem como finalidade explícita aproximar as famílias da proposta pedagógica da escola e melhor conhecer o estudante. O desempenho dos estudantes, no ENEM 2023, proporcionou à instituição estar entre os 10 (dez) melhores colégios da capital,

em comparação a escolas do mesmo porte<sup>33</sup>, isto é, com mais de 100 alunos participantes do ENEM.

Na segunda escola, o grupo tinha mais estudantes, com encontros com 14 jovens. Nesse caso, não foi uma dificuldade agendar os encontros, pois foi possível conciliar com outras atividades que já realizavam na escola, após o período regular de aulas. A escola se localiza no interior de um estado da região sudeste, sendo que foi fundada há 68 anos, tendo cerca de 1800 alunos, do Maternal II (2 anos de idade) à 3ª série do Ensino Médio. Seu desempenho é destacado na cidade, ocupando o 2º lugar entre as escolas do mesmo porte.

Nos quadros, a seguir, apresento um resumo dos instrumentos avaliativos de cada uma das escolas em que foram realizados os encontros. Isso tem a função de favorecer a compreensão leitora sobre algumas falas dos estudantes.

Quadro 3 – Escola A

<b>Tipo de Instrumento</b>	<b>Descrição</b>	<b>Estrutura</b>
Avaliação Globalizante	Prova abrangente que avalia conteúdos, habilidades e competências trabalhadas ao longo do trimestre. Pode incluir questões objetivas e discursivas.	Questões objetivas e discursivas
Simulado	Instrumento que simula provas de vestibular ou do ENEM, focado em questões objetivas e, possivelmente, uma redação.	Questões objetivas e redação em LP
Atividades Diversificadas	Diversas formas de avaliação que incluem debates, discussões, seminários, trabalhos individuais ou em grupo, projetos, entre outras opções. Pode ser individual ou coletiva.	Varia de acordo com a atividade
<p>1º trimestre: 30 pontos (com média de 18 pontos)            2º e 3º trimestres: 35 pontos cada (com média de 21 pontos)            Total: 100 pontos (com média anual de 60 pontos)</p>		

<sup>33</sup>. Algumas grandes redes de escolas particulares adotam a estratégia de concentrar seus alunos de maior desempenho em uma única unidade ou em um CNPJ específico. Com isso, essas unidades conseguem obter médias mais altas no ENEM, o que fortalece a imagem da instituição ou da rede como um todo. Essa prática comercial, bastante frequente, pode levar a uma interpretação equivocada dos resultados, criando a falsa impressão de que todas as unidades do grupo apresentam o mesmo nível de desempenho. Em contraste, a Rede Jesuíta de Educação, que opera com um único CNPJ, não adota essa prática; todos os estudantes inscritos no ENEM estão vinculados a essa única entidade. E onde fica a preocupação com a vida, com a formação humana?

<b>Tipo de Instrumento</b>	<b>Descrição</b>	<b>Estrutura</b>
No Ensino Médio os componentes Projeto de Vida, Arte e Educação Física são avaliados por conceito.		

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 4 – Escola B

<b>Tipo de Instrumento</b>	<b>Descrição</b>	<b>Estrutura</b>
Teste	Teste abrangente que avalia conteúdos, habilidades e competências trabalhadas ao longo do trimestre.	Questões discursivas
Simulado	Instrumento que simula provas do vestibular seriado local e do ENEM.	Vestibular seriado – 5 questões objetivas e 2 abertas por componente; ENEM - Questões objetivas e Redação.
Atividades Diversificadas	Diversas formas de avaliação que incluem debates, discussões, seminários, trabalhos individuais ou em grupo, projetos, entre outros. Pode ser individual ou coletiva.	Varia de acordo com a atividade
1º trimestre: 30 pontos (com média de 18 pontos) 2º e 3º trimestres: 35 pontos cada (com média de 21 pontos) Total: 100 pontos (com média anual de 60 pontos)		
Todos os componentes são avaliados por nota.		

Fonte: elaborado pela autora.

Essa organização e distribuição dos valores das avaliações nos demonstram a preocupação do desempenho no desempenho, para continuar produzindo cada vez mais, quando organiza a pontuação anual de modo que o maior percentual se concentre no final do ano. Seria uma maneira de manter a atenção e o desempenho do estudante ao longo de todo o ano?

Para preservar o sigilo das escolas e dos estudantes, utilizarei, neste texto, os nomes das personagens de *Stranger Things* como codinomes para os sujeitos de pesquisa, série apreciada por jovens dessa faixa etária. A série oferece uma rica metáfora para explorar os modos de vida produzidos pela avaliação escolar. Assim como as personagens da série enfrentam desafios e realidades paralelas em um mundo repleto de mistérios e ameaças, os estudantes navegam por um sistema de avaliação que, muitas vezes, parece

estranho e desconectado de suas experiências reais. Na série mencionada, a vida dos personagens é moldada por suas interações com forças desconhecidas e por seus próprios esforços para compreender e superar os desafios. Da mesma forma, a avaliação escolar pode ser vista como uma força que atravessa a vida dos alunos, muitas vezes impondo normas e expectativas que não necessariamente refletem o aprendizado ou o potencial dos estudantes. O sistema avaliativo pode transformar a experiência educacional em algo semelhante ao *Mundo Invertido* da série, em que as regras parecem arbitrárias e os resultados nem sempre refletem o verdadeiro esforço ou aprendizado.

Além disso, podemos pensar o quanto essa série nos faz pensar nesse outro, na inversão da valoração dos valores, na problematização dos corpos dóceis e úteis. Uma questão nos fica: ensinamos a problematizar ou a suportar o insuportável?

A opção de método escolhida, assim como qualquer outra, apresenta limites de atuação. A pesquisa com adolescente revelou, ao menos para mim, a potencialidade de suas expressões. Já no primeiro encontro, percebi um vínculo deles comigo, o que os deixou à vontade para falar do que pensavam e sentiam. No entanto, alguns jovens, devido ao seu modo de ser mais tímido participavam menos, às vezes, concordando com os colegas, ou acrescentando algum ponto. Para lidar com essa questão, combinei a realização do grupo focal com o questionário, de modo que as ideias desses estudantes pudessem ser também analisadas sem prejuízo. A reação inicial dos estudantes foi compreender o grupo como espaço de partilha, que os possibilitassem falar do que sentiam, dos seus incômodos, das suas inquietações em relação à avaliação.

Os trechos em destaque evidenciam algumas dessas situações.

*JOSIANE - E aí, o que que vocês acharam desse primeiro encontro?*

*ELEVEN - Ah, achei muito bom, assim, principalmente porque a gente tá conseguindo entender o que a gente pensa.*

*DUSTIN - É uma terapia, né? Eu gostei, achei legal falar sobre isso.*

Todo o material empírico foi manipulado somente por mim, desde a planejamento dos encontros até a transcrição dos áudios da gravação das conversas dos estudantes. O dispositivo de áudio foi único recurso utilizado nos



destaco a partir dos encontros realizados com os alunos, tendo como referência o problema dessa pesquisa: *Como a avaliação vem sendo operada na escola e como vem produzindo específicos modos de subjetivação em se tratando dos estudantes do Ensino Médio?*

A primeira dimensão foi um importantíssimo achado, em meu entendimento, e nos traz um paradoxo para pensar: a avaliação aparece como o outro do estudo, algo que foi amplamente percebido nas falas dos estudantes. A avaliação tira o tempo do estudo e das coisas que importam para eles.

Retomo aqui algumas falas regulares dos estudantes:

*DUSTIN - Eles sempre falam para a gente que a gente não deve estudar somente antes de semana de prova, na véspera, mas é meio impossível pelo tanto de atividade, que a gente tem fora disso. Então, pelo tempo e pela logística, é meio impossível você conseguir estudar o que você deveria, o tanto que você deveria, muito antes das provas começarem.*

*DUSTIN - Então eu acho que essa pressão toda e a quantidade de nota que vale uma avaliação para que aquilo que vai decidir se você vai passar de ano ou não, acaba perdendo o objetivo em si da avaliação. A gente já para de se preocupar em aprender e a gente se preocupa mais em tirar a nota independente do sujeito que seja.*

*ELEVEN - Só que não dá tempo de fazer as duas coisas. Eu não tenho tempo, literalmente, de fazer terapia. Então, assim, é muita coisa. Quando a gente vai estudar? Se eu estudar na véspera, não é o ideal. Então, fica esse limbo. É o que resta para mim.*

*BILLY - Eu acho que esse processo avaliativo, o sistema educacional em si, ele não leva em consideração que os alunos têm uma vida fora da escola. Exatamente. Então, eles não lembram de considerar que os alunos têm que desenvolver atividades práticas, desenvolver atividades que, às vezes desenvolveram interesse em esporte, em arte. E até assistir, por exemplo, assistir uma série, a pessoa vai desenvolver o interesse de ir ao cinema e desenvolver aquilo. Não só como a pessoa vai fazer isso. Não só cinema, mas o que tiver no filme vai influenciar a pessoa.*

A narrativa dos estudantes nos evidencia o quanto a avaliação tem produzido determinados modos de vida. De alguma maneira estamos ensinando para os alunos que é preciso suportar a pressão, suportar a ausência de tempo livre e que esse é um modo de vida desejável. No livro “Neoliberalismo como Gestão do Sofrimento Psíquico”, os autores discutem a maneira como a racionalidade neoliberal atravessa fortemente a forma como o sofrimento psíquico é gerido, com uma ênfase na autoeficiência e na pressão para o desempenho individual. O estudante *DUSTIN* expressa, em sua fala, uma

frustração com a pressão acadêmica e a dificuldade em atender às expectativas em um curto período, trazendo para o nosso olhar o quando a racionalidade neoliberal se entranha nos mais íntimos movimentos da nossa existência, intensificando o sofrimento ao promover padrões de desempenho inatingíveis. Trata-se de uma luta com e contra si mesmo para subir cada vez mais seu desempenho, o que tem levado a um adoecimento generalizado.

Nessa perspectiva, Dardot e Laval (2016) analisam como a racionalidade neoliberal produz um sujeito que é constantemente pressionado a competir. A fala de *DUSTIN* reflete essa pressão neoliberal ao evidenciar como as avaliações, nas escolas pesquisadas, se tornam um instrumento de controle e estresse, desviando o foco do aprender e da formação humana para a pressão por aumento de desempenho, o que podemos ver também na fala também de *DUSTIN* quando diz que o que importa é a nota, independentemente do tipo de pessoa que se está formando.

Nesse sentido, a escola atua no fortalecimento no presente, muito mais do que na disciplina do controle ininterrupto, potencializando essa lógica do super desempenho que se utiliza da avaliação enquanto pressão exercida sobre os atores como um modo de vida desejável, levando à exaustão. A avaliação toma grande parte do trabalho do professor, desde a preparação até a mensuração dos resultados, o que significa um grande peso e um desgaste profissional, sendo o componente menos agradável dessa prática, evidenciando a sanção, a discriminação e a exclusão. A avaliação caracteriza-se como um sintoma curricular herdado da sociedade disciplinar e perpetuado na sociedade de controle. Seria a avaliação a nova panaceia da educação? Tudo se resolve com avaliação? Tudo o quê? Para quem? Qual avaliação?

Todavia, o neoliberalismo tende a tratar o sofrimento psíquico de forma individualizada, auto responsabilizando o sujeito pelos seus fracassos. *ELEVEN* descreve um “limbo” entre as avaliações e o cuidado pessoal, evidenciando a dificuldade de encontrar tempo para estudar e para cuidar da sua vida devido à sobrecarga de atividades avaliativas. Essa situação reflete a crítica feita por Safatle, Silva Júnior e Dunker (2020) sobre como a pressão neoliberal resulta em uma gestão inadequada do sofrimento, em que as singularidades são frequentemente negligenciadas. Dessa maneira, o neoliberalismo produz uma sobrecarga de atividades e de responsabilidades, em que somos forçados a nos

organizar em condições que muitas vezes são insustentáveis. A fala da estudante é um exemplo direto de como essa rotina pode levar a um estado de sobrecarga e falta de tempo, resultando em um sofrimento psíquico que não é adequadamente reconhecido ou discutido pela escola.

Essa questão nos leva a problematizar que modos de subjetivação estamos ajudando a constituir na escola e valorizando. Estamos ensinando os estudantes a estudar? Estamos ensinando os estudantes a suportar uma grande carga de pressão para aguentarem o ENEM? Estamos ensinando a suportar uma grande carga de pressão para a relação com o mundo do trabalho mais a frente? Qual o espaço para a formação nesse processo?

A crítica dos autores citados está na falta de consideração das dimensões sociais e pessoais na gestão do sofrimento psíquico. O estudante *BILLY* toca exatamente nesse ponto, destacando como o sistema educacional não leva em conta as vidas e interesses fora da escola. Assim, a falta de reconhecimento das condições sociais e pessoais contribui para um manejo inadequado do sofrimento psíquico. O neoliberalismo prioriza a eficiência e a produtividade, frequentemente à custa da saúde das pessoas. A fala de *BILLY* ilustra como a educação, atravessada pela racionalidade neoliberal, se concentra na maximização do desempenho acadêmico, desconsiderando o impacto da pressão e da carga sobre a vida dos alunos, o que está alinhado com a crítica dos autores sobre a falta de uma visão mais crítica das exigências educacionais.

*DUSTIN - Eu acho que a avaliação, ela é muito importante para a escola, porque você tem que saber se o ensino está sendo eficaz ou não, se o aluno está aprendendo realmente alguma coisa, se o professor não está lá atoa, se o método de ensino tá dando certo, várias coisas. [...] tem que medir o que o aluno está sabendo e o que não está sabendo, assim ele pode focar no desenvolvimento dele. Porém, da maneira como é feita não mede o que o aluno realmente sabe, e sim o nível que ele pode colar, o nível que ele é capaz de fazer sob pressão.*

*NANCY - A avaliação é essencial. Você precisa arrumar um meio de diagnosticar como é que está o ensino. A avaliação como a gente tem hoje em dia, que é esse sistema de provas, duas provas por etapa, não fornece esse diagnóstico dos alunos. Deixa o aluno mais pressionado. Tem até a desculpa da questão do Enem, que tem que estudar porque a gente tem que ficar acostumado a lidar com pressão, essas coisas. Então não é de forma eficaz, não é honesto com o que realmente seria a desculpa para ter esse tipo de avaliação, que é o diagnóstico.*

*MAX - Eu acho que talvez o problema, além do ensino, que eu acho que muitas pessoas não pegam por causa do ritmo acelerado da cobrança, na hora da prova, às vezes as pessoas não*

*sabem transmitir o que elas estão pensando para o papel e a pressão acaba prejudicando muito.*

*TINA - Se uma escola não tiver um bom desempenho em diversas áreas, acho que ela não vai para a frente, acho que vai falir, porque as pessoas esperam isso.*

O sistema de avaliação que poderia ter uma função mais diagnóstica vinculada ao aprender, conforme descrito pelos estudantes, funcionaria mais como uma maquinaria de sujeição que organiza as vidas dos alunos em prol do desempenho individual, para que aprendam a segurar a pressão. Essa palavra pressão apareceu muitas vezes na fala dos estudantes. Diante disso, convém retomar que a palavra pressão vem do latim *pressus*, e que além de pressionar e apertar, está relacionada ao sentido de derrotar. Aqui um incrível paradoxo: derrotamos em nome do sucesso. Sucesso em uma sociedade de controle, com características de super desempenho, em que se ensina a pressionar a si mesmo como meta de vida, mesmo que isso produza uma existência exausta.

O processo avaliativo, conforme descrito pelos estudantes, está profundamente atravessado pela lógica neoliberal no presente, a qual prioriza a performance sobre o aprender e a formação humana. Dessa maneira, o sistema educacional atua como um agente que pressiona os alunos a se focarem mais em obter boas notas, do que em produzir o conhecimento e a se formar. A falta de tempo e a sobrecarga mencionadas pelos estudantes são efeitos desses modos contemporâneos de governamento das condutas, concentrando-se nas métricas de desempenho acadêmico e na super concorrência (com os outros e consigo), embora isso signifique abandonar a si mesmo.

Nesse contexto, a escola pode ser entendida como uma máquina que produz indivíduos dóceis e úteis para a sociedade capitalista. Todavia, as sociedades contemporâneas não precisam mais do confinamento para regular os indivíduos e as populações. Elas têm seu alicerce nas avaliações que funcionam como instrumento de, simultaneamente, disciplinamento e do controle, dos corpos e dos saberes quando se trata da educação escolarizada. As escolas, no contemporâneo, atravessadas pela lógica das redes, encontram, na avaliação, uma peça importante nesse jogo de verdade e de poder, funcionando como um dispositivo de controle.

Se formos pensar no governo das almas em uma lógica pastoral, pede-se a renúncia de si mesmo em nome de valores superiores e de se salvar em uma vida que não é esta (Foucault, 2022). Nesta perspectiva contemporânea do neoliberalismo, pede-se a renúncia de si mesmo em nome de quê? A que preço? Qual tipo de salvação? A conversa com os estudantes revelou que há um sentimento de dívida constante, como aponta LAZARATTO (2015) que o “homem endividado” é submetido a uma relação de poder credor-devedor que o acompanha durante toda a vida, desde o nascimento até a morte. Esse contexto sugere que a dívida não é apenas uma questão financeira, mas um fator que molda a vida social e pessoal do indivíduo, perpetuando um ciclo de dependência e subordinação.

Se a escola deveria ser um lugar de estudo e os estudantes narram que não conseguem estudar em função da quantidade de avaliações, não seria esse um sintoma importante para prestarmos atenção? A avaliação não faria sentido somente em função do estudo?

Simons e Masschelein (2019) defendem a escola como um tempo e um espaço de suspensão e profanação, para aprendermos em comum, contrastando com a racionalidade neoliberal que prioriza a performance e a eficiência. Assim, esses autores assinalam que as atividades como escutar, falar, tomar notas, resolver problemas em conjunto, copiar textos, memorizar, ler em voz alta são atividades regulares nas práticas educativas há muito tempo, enfatizando que “os seres humanos praticam e estudam por meio dessas tecnologias – as quais têm uma longa história e um lugar proeminente na antiguidade grega” (Simons e Masschelein, 2019, p. 61). Podemos nos perguntar no presente como essas práticas são atravessadas por outras temporalidades e espacialidades, tais como as mídias digitais e precisamos nos perguntar como elas se atravessam no processo formativo e nas práticas avaliativas.

Os referidos autores belgas entendem que a importância do exame está vinculada ao estudo, em ser capaz de começar de novo e repetir até que se incorpore na pessoa. “O exame, é portanto, uma ferramenta pedagógica para *exercer pressão*” (Simons e Masschelein, 2019, p. 63). Mas, aqui, o exercer pressão não se trata de fazer as pessoas se desesperarem ou de se compararem uns com os outros, mas simplesmente de realizar a pressão necessária para a prática do estudo, como possibilidade de forjar uma atenção,

um interesse, abrir o mundo mais uma vez a esses jovens. Aqui, não defendo uma perspectiva romântica ou salvacionista, mas pensar o quanto ainda, podemos tomar a avaliação vinculada mais ao estudo, ao aprender e à formação, do que ao desempenho e a super concorrência. Nesse contexto, ainda algumas falas dos estudantes são dignas de serem retomadas:

*TINA - Todo professor fala assim “Eu estou aqui pra te ajudar”, “estou aqui pra te ensinar” “Não vou te julgar, independente da sua nota”, “você está aqui pra aprender”. Porém, você percebe a cara de decepção que o professor faz quando ele te entrega a prova e você não foi bem. Eu acho muito ruim, porque a partir disso surgem certos favoritismos e certas vantagens com pessoas que vão melhor na escola, que tiram uma nota maior. Eu acho isso ruim, por que isso não julga a pessoa como um todo sabe? Julga uma habilidade dela, em uma matéria que o professor passou, em uma coisa escrita no quadro, e um slide. Aí quando começa a aula daquele professor, eu já fico Meu Deus do céu eu não posso errar, vai entregar a prova de tal coisa e depois eu já vou ficar daquele jeito, me sentindo humilhada, vou me sentir super rebaixada. E eu vou ignorar todas as outras características que eu tenho só por causa daquela matéria, daquele professor, por causa de alguma expressão facial que ele teve, por conta de algum comentário que ele fez.*

*VICKIE - Esse negócio de favoritismo é muito real sabe. O professor gosta de todo mundo e tal, mas depois que passa umas avaliações, por exemplo, aqueles que tiraram nota ruim, o professor já não dá mais a atenção que ele dava antes. Ele foca mais a atenção nas pessoas que foram com notas boas.*

*MARTIN – Uma coisa que chama atenção é que alguns professores utilizam a avaliação pra controlar a turma. A parte que vai cair na avaliação é a parte que eles menos comentam em sala de aula pra pegar de surpresa. Eu não entendo, por que tem que ser assim, pois a parte que vai cair na avaliação deveria ser a parte que eles focam.*

*SAM - Uma coisa que aconteceu no ano passado e eu me lembro muito bem. A pressão não é só nas matérias que você tem dificuldade. Por exemplo, teve uma prova, de uma matéria que eu ia muito bem, aí teve uma prova que eu fui mal. O professor virou pra mim e perguntou: “O que é que houve com você? Vou me lembrar sempre daquela fala “O que que está acontecendo com você? Fiquei meio que desestabilizada, pensando que agora eu tenho que ir bem em tudo.*

Se considerarmos a avaliação como um dispositivo que atravessa relações de forças, saberes e modos de subjetivação, precisamos perguntar pelo espaço na formação dos jovens que esse modo de avaliação vem ocupando. A avaliação opera como uma rede que permeia os comportamentos, valores e

arranjos espaço-temporais dentro da escola. A prática de avaliação é entendida como uma forma de disciplinamento e controle que classifica e normaliza os indivíduos, produzindo modos de subjetivação específicos. *TINA* expressa preocupação com a forma como a avaliação pode levar a sentimentos de inadequação e humilhação, dependendo da reação do professor. A fala da estudante ilustra como a avaliação atua como um dispositivo que atravessa a subjetividade dos alunos, criando um ambiente em que o valor do estudante é constantemente medido e julgado. A sensação de inadequação mencionada por *TINA* reflete a maneira como a avaliação, ao classificar, marca a formação dos alunos. Esse processo está alinhado com a ideia de que a avaliação funciona como uma rede de controle que impacta profundamente o modo como os estudantes se percebem e se comportam dentro da escola.

A prática descrita por *MARTIN* exemplifica como a avaliação pode funcionar como uma estratégia de controle, forçando os alunos a se adaptarem constantemente a novas exigências. Isso se alinha com a ideia de que a avaliação atua como um dispositivo de poder que não apenas mede o conhecimento, mas também impõe formas de controle e adaptação, marcando a subjetividade dos alunos e forçando-os a se conformar às expectativas do sistema educacional, como se fosse uma antessala do mercado, como nos lembra Laval.

Examinar a escola através da perspectiva foucaultiana me permitiu entender, a partir das pistas disponíveis, o que a constitui e como chegou aos modos de operação no presente. Os dispositivos estão presentes e influenciam os indivíduos, funcionando como uma rede que se entrelaça nas arquiteturas, comportamentos considerados normais, valores morais, legislações e arranjos espaço-temporais, permeando o que somos, fazemos e dizemos. A avaliação é tomada como um dispositivo que engloba os sujeitos e os coloca em funcionamento, está presente nas paredes da escola, permeando os comportamentos, operando na valoração dos valores, na organização dos espaços e do tempo, interferindo no que somos e no que fazemos de tal modo que estamos sempre nos provando, deixando de lado a possibilidade de vivenciar outras experiências. No dia a dia da escola, os estudantes ora se queixam do excesso de avaliações, ora reivindicam mais testes, mais simulados,

mais oportunidades de provarem o que sabem, ou melhor, de constatarem o que não sabem.

A pressão mencionada por *SAM* reflete o papel da avaliação como um dispositivo que demanda constante desempenho e conformidade. A sensação de estar sempre sendo julgado e a necessidade de provar a competência a todo momento mostram a lógica do exame e da sanção normalizadora descrita no texto. Isso demonstra como a avaliação, ao operar como um mecanismo de disciplinamento e controle, constitui modos de subjetivação dos alunos.

Desse modo, os dispositivos podem ser vistos como estratégias que atravessam os sujeitos, inscritos num jogo de poder, agindo na produção de determinados modos de subjetivação. Foucault (2008) utiliza o conceito de dispositivo como elemento para explicar o modo pelo qual o disciplinamento e o biopoder produzem modos de subjetivação nas instituições que produzem o assujeitamento dos corpos. A escola, entendida como instituição de confinamento, é utilizada para que se façam entradas via dispositivos que passam a aparecer nas lógicas de funcionamento. Essas estratégias se aproximam da função da avaliação dentro da escola, utilizando não mais o castigo e a punição com a suposta função de reduzir os desvios, mas a concorrência e o super desempenho. Nessa perspectiva, a avaliação passa a operar na lógica do exame no limite da disciplina e do controle, da confissão, da classificação, entendendo o exame como capaz de reunir ritual, vigilância e sanção normalizadora, tornando-se mais eficiente que a própria punição. Assim, os indivíduos vão, aos poucos, tornando-se a própria categoria na qual foram classificados pelos dispositivos da avaliação.

A percepção de *VICKIE* sobre o favoritismo ilustra como a avaliação cria uma hierarquia dentro da escola, em que o desempenho dos alunos é diretamente ligado ao nível de atenção e apoio recebido. Isso demonstra o papel da avaliação em classificar e separar os indivíduos, conforme descrito neste texto. A atenção diferenciada baseada nas notas reflete a forma como a avaliação opera na lógica do exame e da classificação, promovendo um jogo de poder que reforça a normalização e a hierarquização entre os alunos.

Assim, é possível expor que o dispositivo está sempre ligado a um jogo de força, efetivando determinados modos de subjetivação. É o processo de avaliação que, de uma forma ou de outra, determina as verdades que todos

devem aprender. E é, nesse sentido, que busquei olhar a avaliação, entendendo como vem atravessando e produzindo diferentes modos de subjetivação na escola.

As críticas dos estudantes sobre o sistema de avaliação, com a ênfase em decorar informações e a pressão durante as provas, estão alinhadas com a análise dos autores sobre como o neoliberalismo transforma a educação em uma questão de eficiência e desempenho. *DUSTIN, NANCY, MAX, MARTIN* e *SAM* destacam que o sistema avaliativo atual falha em identificar o aprender e em fornecer um diagnóstico honesto do desenvolvimento dos alunos.

Simons e Masschelein (2019) propõem que a avaliação deve ser vista não apenas como um meio de medir o desempenho dos alunos, mas como uma ferramenta para promover o aprender. Os estudiosos argumentam que a avaliação pode ajudar os alunos a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem e a identificar áreas para crescimento e/ou necessidade de maior estudo. Para eles, a importância do exame, da avaliação, está em garantir o estudo, no entanto, a partir das práticas descritas as práticas avaliativas, contraditoriamente, têm roubado o tempo do estudo e funcionado como um dispositivo que prepara os estudantes para aguentar a tensão de ser avaliado cada vez mais na vida.

A pesquisa com os estudantes nos evidencia que há um paradoxo: é tanta avaliação que eles não têm tempo de estudar. Neste sentido, instaura-se uma contradição em relação à defesa de Simons e Masschelein (2019, p.63), quando afirmam que “o (processo para o) exame, muitas vezes, cria um período de está liberado (de outras tarefas) e um espaço em que os alunos podem se aplicar à matéria de uma forma concentrada.”. As narrativas dos jovens reforçam que a escola se organiza em função das avaliações, internas e externas. A constituição dos exames como padrão normativo em termos de objetivos e conteúdo da educação e da aprendizagem está bem estabelecida na sociologia da avaliação, uma vez que considera seus efeitos de racionalização e controle das práticas pedagógicas, bem como dos conteúdos e dos critérios de avaliação (Afonso, 1998). Na fala de *NANCY*, é possível perceber que inclusive as ações promovidas pelos estudantes, também são, de alguma maneira afetadas pelo calendário de avaliações da escola.

*NANCY – Quando eu era presidente do grêmio, a gente tinha que ser escravo do calendário de provas, porque a gente poderia fazer uma atividade que seria muito interessante para os estudantes, como um debate, só que se estivesse em véspera de prova, então não daria. Só que aí a gente olha, na próxima semana, tem avaliação diversificada. Então ninguém vai no debate. Então não pode também. E chega no final do ano, a gente também não pode fazer nenhum projeto, porque a gente tem ENEM. Então acaba que a gente pensa todas as atividades em função das datas das provas.*

É impactante perceber, nessa fala, a captura de tantas possibilidades formativas importantes na escola reduzidas às avaliações quantificáveis, classificatórias e cada vez mais frequentes. As dimensões socializadoras de “trabalhar sob pressão”, “conviver com a ansiedade”, acolher ou suportar a emulação constituem outras tantas aprendizagens (aquisições), mais ou menos culturalmente “herdadas” ou desigualmente distribuídas entre as classes sociais. Assim, tais capacidades ou comportamentos visivelmente constituem quer uma preocupação da “preparação para o exame”, quer aprendizagens duráveis, em consonância com subjetividades desejáveis em sociedades concorrenciais e votadas à exaltação do empreendedorismo e do sucesso (Afonso, 2010, p. 116).

A conduta, a fala e a emoção também têm sido examinadas e avaliadas em termos dos “estados interiores” que elas expressam. Também, tem-se feito tentativas para alterar a pessoa visível através de uma ação exercida sobre esse invisível mundo interior. Pode parecer que pensamentos, sentimentos e ações constituem o próprio tecido e constituição do mais íntimo eu, mas eles são socialmente organizados e administrados nos mínimos detalhes, consoante Silva (1998). A narrativa desses jovens me remete à reflexão de Nikolas Rose (1998), que assenta: estamos produzindo um determinado modo de ser nesses jovens que são submetidos à essa lógica avaliativa constante, a exemplo das competências socioemocionais.

*NANCY - Então, ao invés de ser a função mesmo da escola, uma função social mesmo, de educar o indivíduo, de conscientizar o indivíduo, ela faz com que sejamos máquinas, assim, mecaniza a gente para que a gente responda aquela avaliação sob a desculpa de ser um diagnóstico do nosso ensino, só que a gente acaba não tendo um ensino, um ensino que seja realmente completo, um ensino que entenda a gente como um todo. [...] Então a importância que a gente dá ao ensino não é no sentido de aprender, é no sentido de fazer a avaliação acontecer. Essa é a função da escola. Por que você está na escola? Para passar de ano.*

*BILLY - Eu acho que esse sistema não garante o aprendizado. Garante você conquistar pontos. Esse é o principal objetivo. O principal objetivo é você passar de ano, tirar 60 pontos. Não é você aprender matemática, aprender raciocínio lógico, aprender a pensar, aprender a ler. É você aprender como você vai conseguir conquistar 60 pontos e passar de ano.*

Considerando esse diálogo, é deveras relevante pensar que a escola divulga as avaliações em nome de um diagnóstico, mas os estudantes entendem que elas operam em outra lógica. Aqui um enunciado muito alarmante que NANCY nos traz: esse modo de avaliação impossibilita o ensino e reduz a função da escola ao desempenho. Rose (1998) explica que, sob o neoliberalismo, a educação e outras instituições sociais são moldadas para promover uma lógica de autogestão e eficiência. Isso se reflete na crítica de Simons e Masschelein (2019) ao sistema de avaliação, que é visto como um forte efeito dessa lógica neoliberal. A proposta de uma avaliação mais formativa e integrada pode ser vista como uma tentativa de resistir à lógica de gestão da alma descrita por Rose (1998).

O excerto desse último diálogo dos estudantes nos aponta uma crítica muito forte a essas práticas avaliativas e os impactos em seus modos de existência. Nesse direcionamento, Rose (1998) nos impulsiona a pensar sobre como o neoliberalismo governa a subjetividade e molda o eu privado, o que é refletido nas críticas de Dardot e Laval (2016) e Safatle, Silva Júnior e Dunker (2022) ao sistema educacional e à avaliação. Essas falas dos estudantes fortalecem esse argumento, principalmente quando destacam a pressão e o sofrimento psíquico associados a uma abordagem de avaliação focada na eficiência e na competição.

*ELEVEN - E é igual a gente falou, não interfere só nas ações da escola, mas interfere na vida do aluno, a vida do aluno gira em torno da avaliação. Lá em casa, somos, eu e minha mãe. Então, tipo assim, a forma como minha mãe vai se planejar durante a semana, porque mãe planeja a semana pensando no filho, né? Então, aí minha mãe planeja pensando em mim e eu planejo a minha rotina pensando na minha prova. Aí como é que minha mãe vai acompanhar a minha semana de prova. Tem porta de vidro lá em casa, eu tenho canetão. Minha semana de prova está anotada na porta de vidro lá em casa. Se chegar uma visita, a visita vai ver a minha semana de prova todinha. Juro pra você! Aí, tipo assim, as pessoas começaram a ir lá em casa e eles passaram a perceber. Por isso que a ELEVEN sumiu. Olha*

*o tanto de prova que ela tem. Entendeu? Olha o tanto de trabalho que ela tem para entregar. Cadê ela? Está fazendo prova.*

*TINA - A gente não tem tempo para nada, porque se analisar segunda e quarta, aula até 16:30. Quinta-feira, prova até às 19h. Terça-feira, a maioria tem redação, aí já perde uma tarde inteira. Quando você estuda? Tipo assim, não estuda, porque eu vivo só na escola, porque as atividades que eu faço são na escola também. Mas, assim, como que eu malho? Como que eu tenho tempo para eu respirar, pensar na minha vida, lamentar ou filosofar? Não tem tempo!*

Gostaria de retomar a força da narrativa de *ELEVEN* quando escancara que o modo como a avaliação é operada na escola é o que gere não somente a sua vida de estudante, mas toda sua vida e a organização da família. Toda uma família passa a se organizar em função das avaliações, período em que a estudante “some”. Precisamos deixar de existir para nos prepararmos para as avaliações? Se os estudantes entendem que não tem tempo para estudar, porque precisam se preparar para as provas, o que estão fazendo durante essa preparação? Qual o nome disso se os estudantes diferenciam essa prática do estudo?

Ainda a partir da fala de *ELEVEN*, convém retomar a falta de tempo para cuidado com o corpo e com a alma, como a aluna descreve. Não há nem mesmo tempo para o lamento. Não há intervalo, não há possibilidade de interrupção, tal como uma máquina como descrevia uma aluna anteriormente. Lazzarato (2017) nos alerta que nossos modos de servidão no presente estão justamente na feição, em não conseguiremos parar, “nem para respirar”, como citam os estudantes.

Além disso, estamos ensinando a naturalização da avaliação, não apenas como farol da educação, mas como farol da vida, segundo a fala de *BILLY*:

*BILLY - Então, acho que é um pensamento que anda junto. Tipo, ela reflete aquilo que está externo. Então, exemplo, prova. Acho que a prova, ela está aí, tipo, pra de certa forma medir o quanto você sabe. Só que acho que a todo tempo você está sendo medido o quanto você sabe. Tanto aqui, quanto fora.*

Nas palavras de Veiga-Neto (2012, p.2) “a ênfase acentuada na avaliação ao mesmo tempo que é consequência da racionalidade neoliberal também contribui para a expansão e o fortalecimento dessa mesma racionalidade.” O

autor faz uma necessária crítica à maneira como o currículo vem cada vez mais sendo invadido por modelos administrativos e técnicos que priorizam o controle e a eficiência ao invés de uma formação mais problematizadora. As narrativas das estudantes evidenciam como as avaliações se tornam um aspecto central e até dominante em suas vidas, refletindo a crítica do autor em questão sobre a desconexão entre a avaliação e o aprender comum, o que fica também evidenciado nas falas de *MARTIN*, *TINA* e *JOYCE*, resgatada, a seguir os alunos já atualizam esse discurso neoliberal da escola voltada aos interesses individuais e a um conhecimento que se não for pragmático e rapidamente aplicável, os alunos não enxergam mais sentido.

*MARTIN - Mas, na minha opinião, realmente tem coisas que não são necessárias que a gente aprende. [...] Quando você tem interesse, tipo assim, no seu celular, você tem um interesse, você pesquisa, você procura coisas sobre. Você tá fazendo uma coisa que você quer fazer, deve ser incrível mesmo. Porque você faz com gosto. Tipo, é isso que eu quero pra minha vida.*

*TINA - Estou perdendo tempo. Estou perdendo tempo que eu podia estar estudando para outra coisa, fazendo outra coisa. Eu acho que se a gente visse o propósito, tipo assim, vou usar isso para minha vida. Isso vai ser importante para eu aprender de verdade, para ter uma utilidade. Seria muito melhor e muito mais fácil.*

*JOYCE - Quando na minha vida eu vou usar um cálculo químico? Estequiometria?*

*ELEVEN - Então, tipo assim, falta essa conexão. Tipo, ah, matéria de história, como que eu vou ver isso no meu dia a dia? Ah, a gente estudou Era Vargas. Que reflexos que tem de Era Vargas ainda na sociedade hoje em dia?*

*DUSTIN - As provas realmente não mostram a capacidade do aluno. O sistema que tem hoje não mostra a capacidade total do aluno e nem o que ela pode fazer. Porque a gente não vai viver com prova. Eu não vou pagar um IPTU a partir da matéria da prova ou porque eu sei o que aconteceu no século XVIII. Entendeu?*

Essas narrativas, ao criticar, também sustentam um discurso de aplicação rápida do conhecimento, enfatizando que o verdadeiro foco da educação está na aprendizagem do que pode ser utilizado imediatamente, conferindo assim um propósito significativo ao que foi aprendido.

Porém, é preciso reconhecer as limitações do discurso da aprendizagem em relação à educação e pensar que educação diz respeito à formação humana.

Oliveira e Tomazetti (2012) discutem como a escola se tornou um espaço em que a lógica de mercado, consumo e concorrência molda a experiência educacional. Esses autores argumentam que o sistema educacional está mais focado em preparar os alunos para o mercado de trabalho do que em promover um aprender mais substancial. O sentimento de *MARTIN*, *TINA*, *JOYCE*, *ELEVEN* e *DUSTIN* de que alguns conteúdos são desnecessários ou pouco aplicáveis, pode ser visto como uma consequência da abordagem educacional que prioriza a eficiência e a produtividade ao invés da relevância do conhecimento, da cultura e do comum. Em contrapartida os excertos em pauta reforçam o quanto os estudantes demonstram a necessidade de aplicabilidade imediata do conhecimento. *MARTIN* deseja que o aprendizado esteja alinhado com seus interesses pessoais e objetivos de vida. *TINA*, *JOYCE*, *ELEVEN* e *DUSTIN* questionam a utilidade de certos conteúdos e expressam uma necessidade de ver a aplicabilidade prática do que estudam. A fala desses estudantes acentuam a crítica de Oliveira e Tomazetti (2012) sobre a escola como um espaço de serviço voltado para a eficiência e o consumo se reflete na necessidade dos estudantes de verem a utilidade prática do que aprendem. A falta de conexão entre o currículo e as necessidades e interesses pessoais dos alunos está alinhada com a crítica à mercantilização da educação.

A discussão acerca da lógica utilitarista vem dominando a política educacional. Como consequência da crescente demanda por avaliação e por resultados na educação, a escola testemunha o empobrecimento do campo educacional, em que predominam a lógica do valor e da medida, aparecendo como referência para o discurso de qualidade na escola. Partindo da perspectiva da racionalidade neoliberal, em que a importância dada ao tempo é pragmática e utilitária, o que vale é se o indivíduo é capaz de executar as funções que lhe foram atribuídas e se faz bom uso dos recursos que possui. Desse modo, trava-se uma corrida e uma disputa contra si mesmo.

Nesse sentido, é possível constatar que a lógica do mercado atravessa a tudo e a todos, e a escola não fica fora desse ciclo. Assim, a avaliação lança os critérios que serão utilizados dentro da escola, para, supostamente, aferir o desempenho dos estudantes, organizando, simultaneamente, as possibilidades de comparação. Por fim, atentamos para o fato de esse processo não ser utilizado para acompanhar o processo formativo, mas para produzir esse sujeito

afastado de si, dos outros e do mundo, com foco em uma educação instrumental, que possa ser, rapidamente, aplicável nessa sociedade do desempenho.

Quando questionados se a qualidade da escola pode ser definida com base nos seus resultados, os estudantes se posicionaram da seguinte maneira:

*DUSTIN - Tem muita diferença do desempenho acadêmico de um aluno, por exemplo, daqui do colégio, que está aqui desde o infantil, absorvendo o modo de ser e proceder daqui, para alguém que não tem o menor interesse de ter aula, o menor interesse de participar. Então, isso acaba atrapalhando um pouco o desempenho escolar. E não é necessariamente culpa da escola, né? Culpa mais do aluno. Então, ser medida assim, só seria justo se fosse numa classe ideal, podemos dizer, né? Quando todos os alunos ali estão que são empenhados. Porque aí você consegue ver se o ensino está sendo bom ou não na escola.*

*SUZIE – Eu acho que o nosso colégio equilibra muito bem essas coisas também. Eu tenho uma amiga que ela também estuda numa escola confessional, mas segundo ela, tipo assim, eles focavam basicamente só nessa parte humanitária, eles focavam muito nesse desenvolvimento pessoal, mas eles não focavam em aprofundar tanto nas questões de conteúdo, de aprendizado. Então, por exemplo, para o nível do Enem, a maioria dos alunos lá não conseguia e tinha que buscar um cursinho depois.*

*BILLY - Acho que a qualidade dos alunos é uma consequência da qualidade da escola, e não uma causa para a escola ser considerada boa.*

*DUSTIN* menciona a diferença entre o desempenho acadêmico de alunos em uma lógica de concorrência, colocando lado a lado uma dualidade entre uma escola mais humanística e uma escola que ensina os conteúdos, tendo o ENEM como meta. Aqui entendemos que não se trata disso ou daquilo, mas disso e daquilo, uma vez que podemos defender a escola como aquela que trabalha fortemente os conteúdos escolares, a partir de uma perspectiva humanística. Pressuposto que está presente nos documentos que norteiam o currículo das escolas da Rede Jesuíta de Educação, retomando aqui o que foi anunciado na Carta do Padre Kolvenbach sobre o Paradigma Pedagógico Inaciano, Roma, 1993 “nosso objetivo é a formação de homens e mulheres competentes, conscientes, comprometidos, compassivos” e, atualmente, acrescentou-se o quinto C de criativo. O compromisso na excelência acadêmica não deve ser negligenciado, pois permite que os colégios jesuítas cumpram com o seu papel social, dialogando com a sociedade sobre o significado de educação de

qualidade, no contexto da excelência humana, conforme indicado no documento Tradição Viva:

Muitos colégios têm experimentado o impacto de reformas orientadas pelo e para o mercado. As avaliações padronizadas podem reduzir a riqueza e a dignidade do empenho educativo à mera quantificação de pontos nos rankings. Este ambiente competitivo incentiva um individualismo exagerado que não valoriza o processo de crescimento de cada estudante, mas compara uns com os outros. (Companhia De Jesus, 2019, p. 46)

Todavia, Biesta (2009) argumenta que a ênfase na mensuração não leva em conta as condições individuais dos alunos e pode não refletir a verdadeira qualidade da educação. Dessa forma, Biesta (2012) diferencia uma escola eficiente e uma boa escola, propondo uma crítica à tendência de focar exclusivamente em resultados padronizados e mensuráveis, como notas e testes, afirmando que isso leva a uma visão reducionista da educação. A eficiência é muitas vezes medida pela capacidade da escola de preparar alunos para atender aos padrões estabelecidos e obter boas notas, reduzindo o ensino a uma série de técnicas e estratégias que maximizam o desempenho acadêmico. Para o autor, pensar numa boa escola compromete-se a oferecer aos alunos condições de se tornarem cidadãos ativos e responsáveis. Isso envolve promover habilidades sociais, valores cívicos e um entendimento mais amplo de sua própria e papel na sociedade.

Na mesma perspectiva que os colegas, *SUZIE* comenta sobre a diferença entre uma escola que foca em uma perspectiva mais humanística e outra que é mais voltada para o ensino de conteúdo tendo o Enem como meta. Na visão da estudante, uma escola não preparar bem para exames, como o ENEM, não faz sentido, se o seu foco for a dimensão pessoal e humana. A crítica feita por Biesta (2012) está na tendência de focar apenas em resultados acadêmicos e mensuráveis, reduzindo a educação a apenas medir resultados. *SUZIE* narra como a ênfase em aspectos não mensuráveis, como as questões que chama de humanitária, pode afetar o desempenho em exames padronizados, refletindo a tensão entre uma educação mais integral e a mensuração de resultados. Por isso, uma educação que se mostra eficaz, por si só, pode não ser o suficiente. Para o autor, ao invés de simplesmente promover uma educação eficiente, devemos sempre questionar: "eficiente para quê e para quem?"

Veiga-Neto (2012) analisa a intensificação de processos avaliativos, a partir do pressuposto de que se constitui, no campo educacional, uma verdade pedagógica, na qual se atrela a melhora do sistema educacional à melhora do sistema de avaliação. Para o autor:

Nesse delírio avaliatório agonístico ao qual submetemos os outros e ao qual nós mesmos nos submetemos, reduzem-se a quase nada os nossos próprios espaços de liberdade. Nas trilhas de uma luta sem fim contra nós mesmos – pois, afinal, quando alguém pensa ter atingido os padrões normativos se dá conta de que tais padrões deslocaram-se para mais longe...- a avaliação funciona como uma espada de Dâmocles a pairar sobre nossas cabeças (Veiga-neto, 2012, p. 158).

Mensuração, rendimento, performance e eficácia são conceitos que vão compondo o que alguns autores chamaram de nova gramática educacional. Biesta (2012) ressalta que há muitas discussões sobre os processos educacionais e como melhorá-los, mas poucas se dedicam a entender o que esses processos causarão. Qual é finalidade da educação? O que constitui uma boa educação? Segundo o autor, para responder a essas perguntas é preciso reconhecer as diferentes funções da educação e os seus diferentes objetivos potenciais, especificando suas ideais sobre qualificação, socialização e subjetivação.

Outro ponto que merece destaque na fala dos estudantes é o fato de perceberem a valorização de algumas disciplinas em detrimento de outras. Seus relatos reforçam o alerta feito pelo autor:

O principal exemplo de uma visão de senso comum sobre a finalidade da educação é aquele que o que mais importa é o progresso acadêmico em um número restrito de áreas curriculares, especialmente Língua, Ciências e Matemática, e é essa visão de senso comum que tem dado mais credibilidade a estudos como TIMMS, PIRLS e PISA (Biesta, p.814).

Aqui, temos algo muito sério para discutir. O modo como a avaliação está sendo realizada, tem ensinado aos estudantes que somente é importante aquilo que é avaliado e medido. Além disso, os sistemas vão produzindo modos de subjetivação flexíveis, na lógica de consumidores que “escolhem” o que querem estudar.

Retomo algumas provocações feitas por Young (2013) sobre qual é o conhecimento que os alunos deveriam poder adquirir na escola. O que os alunos têm o direito de aprender, quer estejam numa escola primária ou secundária, frequentando a universidade ou um programa de educação profissional ou vocacional que visa a prepará-los para o mercado de trabalho? Segundo *BECKY*:

*BECKY - Porque a gente pode até escolher uma disciplina, como a eletiva "a voz da arte". Mas, para a gente ingressar numa universidade, a gente tem que saber química, física, matemática. Então, poder escolher é muito bom, porque você faz o que tem interesse, mas, ao mesmo tempo, o sistema te obriga a escolher o que valorizado.*

A fala de *BECKY* reforça a tensão existente entre a escolha de disciplinas e o currículo são moldados por demandas externas. *BECKY* destaca a liberdade de escolher algumas disciplinas, de acordo com a organização da escola em relação à normativa do Novo Ensino Médio, mas também aponta a necessidade de atender aos requisitos essenciais como química e matemática para o ingresso em universidades. Isso reflete a crítica feita por Young (2013) em relação ao foco nos "meios" da educação, em que o aprendizado é frequentemente orientado para atingir objetivos externos, como a progressão acadêmica e a preparação para o mercado de trabalho.

As disciplinas que compõem a Formação Geral Básica possuem uma estrutura que pode ser vista como restritiva pelos estudantes, mas também oferece oportunidades para um aprendizado mais amplo quando bem orientado. A obediência às regras estabelecidas externamente pode parecer alienante, mas é por intermédio dessas regras que os alunos podem expandir suas capacidades e compreensão. A fala de *BECKY* está alinhada com a crítica de que o sistema educacional força os alunos a focar em disciplinas valorizadas externamente, e não permitem um engajamento mais profundo com áreas de interesse pessoal. Isso ilustra a maneira como o currículo e as regras externas moldam as experiências dos alunos, limitando sua capacidade de explorar e se engajar com o conhecimento de maneira que vai além dos objetivos econômicos imediatos.

Além disso, Young (2013) sugere que o conhecimento escolar deve ser mais acessível e menos restrito por conceitos que são puramente acadêmicos

ou orientados por benefícios econômicos a curto prazo. A fala de *BECKY* confirma essa perspectiva ao mostrar como a pressão para se concentrar em disciplinas valorizadas pode limitar o desenvolvimento intelectual e a motivação dos alunos para aprender por aprender. Diante desse contexto, é preciso refletir sobre essa suposta liberdade de escolha, que de alguma maneira atua na responsabilização do estudante pelo seu percurso escolar. Retomando a pergunta de Young, se aprender é um direito, estaríamos, em nome da liberdade, tirando do aluno o direito de aprender?

É importante distinguir entre a avaliação como diagnóstico do progresso do aluno – para os próprios alunos e para os professores, pais e governo – e a avaliação como indutora do currículo e da pedagogia. Os professores estão sendo cada vez mais pressionados para abandonar o papel diagnóstico da avaliação e para focar em seu caráter de responsabilização, indutor de políticas e currículo (Young, 2013, p. 238-239).

*BECKY*, assim como os demais estudantes participantes do diálogo resgatado, na sequência, fala sobre a possibilidade de escolher disciplinas e como isso pode ser positivo, mas também observa que o sistema de avaliação ainda dá mais valor a alguns componentes em detrimento de outros.

*MIKE - Então a se a gente pensar, no próprio ENEM são 45 questões só de Matemática.*

*VICKIE - Acho tem uma valorização maior de algumas matérias, por exemplo eu facilidade em sociologia, mas eu não vou bem em matemática. Às vezes tirei 10 em Matemática, eu fico Caraca... Mas se eu tiro 10 em Sociologia, eu penso... é sociologia sabe... tem um peso diferente nos componentes.*

*JOYCE - Esses dias aconteceu comigo. Eu estava falando com uma amiga, nossa estou muito feliz que eu fechei a prova de história. Aí o menino da minha sala perguntou assim: E matemática, hein? Quanto você tirou? Aí eu falei "No simulado agora que eu fui pior que no teste, tirei 6,5. Aí eu pensei... se eu tirasse 10 em matemática e tivesse ido mal em história, estava tudo bem. Como se fosse bom ir mal em história e legal ir bem em matemática.*

*KALI - Fora que conhecimento em exatas, para mim, é muito mais valorizado que o conhecimento em humanas. Quem é de exatas é muito inteligente: a pessoa tirou 10 em matemática, 2 em sociologia, 2 em literatura. OK, muito bom! Agora, quem fecha tudo, mas tira 1 em matemática... aí já era!*

*TINA – Sabe uma coisa que que é muito ruim, porque às vezes você deixa de estudar uma matéria para estudar outra que você julga ser mais importante. E cara não existe matéria mais importante. Todas são importantes, do mesmo jeito, e a gente só valoriza certas matérias.*

*MIKE, VICKIE, JOYCE, KALI e TINA* apontam a discrepância na valorização das disciplinas, com um claro destaque para as Exatas sobre as chamadas de Humanas. As narrativas ilustram como a lógica de valorização desigual molda suas experiências e percepções, levando-os a priorizar certas matérias em relação a outras. Nesse sentido, os próprios estudantes criticam a valorização diferenciada entre os componentes, entretanto já assumem um discurso na mesma linha. De alguma maneira, já foram capturados por essa lógica. Embora reconheçam a importância de todas as disciplinas, eles se veem forçados a priorizar aquelas que são mais valorizadas no sistema, para garantir uma boa posição em rankings e vestibulares. Conforme assinalado anteriormente, a tensão vivida na atualidade na busca por vencer a si, é refletida nesse sistema quando o ranking das avaliações é exposto para separar as instituições, os alunos de acordo com o seu desempenho. A escola, sobretudo as privadas, vê-se diante do desafiante contexto de encontrar possibilidades de desenvolver humanamente seus estudantes, sem negligenciar o que chamam de excelência acadêmica, a qual precisa garantir a aprovação nos vestibulares. Nesse sentido, às escolas da Companhia de Jesus, cabe de um olhar crítico e criterioso, para avaliar o que se aproxima ou não do projeto de educação integral das escolas jesuítas.

Nesse sentido, considerando os princípios educativos da Companhia de Jesus, o propósito da educação integral é o grande norteador para a concretização da inovação nas práticas educacionais, fazendo com que não nos percamos no emaranhado discursivo contemporâneo dos imperativos mercadológicos que, muitas vezes, pulverizam e ressignificam os principais objetivos educacionais. Esses imperativos condicionam a inovação e a educação integral às demandas de uma sociedade de capital humano que, por meio de currículos pautados unicamente em competências e habilidades para um mundo competitivo e empresarial, distanciam-se de propostas comprometidas com a justiça, a reconciliação e a equidade social (RJE, 2024, p. 17 e 18).

Assim, esperamos que sejam desenvolvidos modelos pedagógicos que reflitam experiências locais, com propostas marcadas pela ousadia e que sejam “capazes de não negociar o inegociável” (RJE, 2024, p.4). Nesse contexto, não cabe a lógica de que vale mais quem aprova mais, fruto da racionalidade neoliberal. Essa hierarquização reflete a crítica feita por Young (2013), na qual o

foco está nos “meios” da educação, como aprovação em vestibulares, e não nos “fins”, como a formação integral. Tal percepção se comprova na fala de *SUZIE*.

*TINA - Eu acho que o novo ensino médio só cansou mais a gente, porque o sistema não mudou.*

*JOYCE - Então, essa mudança de ensino médio, pra mim, não agregou em quase nada. Pelo contrário, né? A gente só fica mais estressado porque, a gente tá perdendo aula. Exatamente! Por exemplo, a gente tem muita aula a tarde. Aí, a gente fica pensando, nossa aula de eletiva e projeto de vida. Duas aulas que você podia tirar de tarde, menos um dia pra vir na escola, pra ficar em casa descansando.*

*TINA - Muito mais produtivo. Então, não estou falando que eu não gostei das minhas aulas de eletiva, porque, por exemplo, a minha eletiva do ano passado, “a voz da arte”, foi muito incrível. Mas quando que vai cair “a voz da arte” no ENEM, sabe?*

*JOYCE - Eu acho também que, na verdade, enquanto o sistema de sair da escola não mudar, não tem muito como uma avaliação dentro da escola. Porque não tem como você fazer, por exemplo, uma prova de ENEM sem fazer um simulado ENEM na escola. Eu acho que, inclusive, o novo ensino médio foi uma tentativa de buscar novos tipos de avaliação. Só que, então, se o sistema não muda, pra que mudar o sistema de ensino médio se o sistema não mudou? Esse é o meu maior problema com o novo ensino médio.*

As escolas são frequentemente vistas como instituições destinadas a cumprir uma função específica na sociedade, cumprindo um papel de utilidade. É necessário, também, reconhecer a função da escola para além de atender às necessidades da sociedade, nas palavras de Biesta (2018, p. 22):

O problema que se enfrenta hoje em muitos contextos educacionais é que a voz de um dos mestres – sociedade – se tornou muito mais alta e muito mais dominante que a outra, a voz que diz que a escola também tem algo para fazer que não é automática ou necessariamente útil para a sociedade.

Conforme delineiam as narrativas dos estudantes, a escola se curva ao imperativo das habilidades e competências, do desempenho e da concorrência, operando muito mais na lógica de uma empresa, atendo aos preceitos da racionalidade neoliberal. A escola, como instituição fundamental na formação e na produção de subjetividades, emerge como um meio crucial na criação de um novo tipo de sujeito empreendedor e na disseminação dessa cultura por toda a sociedade (Laval, 2019). Nesse contexto, a comunidade é tratada como uma clientela, e a educação passa a ser vista como um mero produto de consumo. Como resultado, apenas uma pequena parcela da população tem a oportunidade

de selecionar a melhor escola com base nos rankings gerados por avaliações em larga escala. Embora tenhamos percebido alguns deslocamentos, as mudanças na nomenclatura e na composição das avaliações, ao longo das últimas décadas, a lógica de controle e classificação ainda permanece, agora potencializada pela perspectiva do desempenho e da super concorrência não somente com o outro, mas consigo mesmo.

Soma-se a isso o quanto também problematizam os instrumentos de avaliação utilizados, com foco em provas objetivas, além de pensar a aula e toda a vida escolar pautada pelo desempenho, conforme elucida o seguinte excerto:

*MAX - Talvez isso também é uma reflexão para como é o Enem hoje em dia, que, querendo ou não, as nossas provas são algo que treinam a gente para o Enem. Então, se a gente está falando de um... Na palavra, ainda tem um defeito nas provas. Um sistema falho. Isso também tem que se estender para o Enem. Então, eu acho que mostra que a prova do Enem também não é o que ela devia ser. Ela devia ser também repensada. Vai além da escola.*

*NANCY - Exatamente, esse estilo de prova, que é mais uma questão de escrita, que você lê a pergunta, vai lá e lê, escreve, marca, gabarito, ele tem que acontecer, infelizmente. A gente está num modelo que é o Enem e é assim que acontece. Mas isso deveria ser acompanhado de outras formas de avaliação, não somente botar todo o foco nessa que a gente tem atualmente, nesse sistema tradicional de provas, mas botar também alguma coisa que englobe ou que inclua outros alunos que aprendem de outras formas, de forma oral, alguma avaliação mais processual, que avalie o aluno como um todo e não só a capacidade que ele tem, como vocês falaram, de decorar e vomitar isso em cima da prova.*

A conversa com os jovens evidenciou o quanto eles clamam por pausas, por momentos de conexão que os ajudem a tirar a tensão da cobrança que vivem de si mesmos, dos pais, da escola, da sociedade. Não é raro escutar desses mesmos jovens o pedido por mais aulas, mais revisão, mais reforço, mais avaliações. Como se precisassem se testar o tempo todo para provar para si e para outros que são capazes, respondendo ao discurso do empreendedorismo, que coloca o sujeito responsável pelo seu sucesso e pelo seu fracasso (Dardot; Laval, 2016). É um processo de dívida constante, uma lógica doentia em que parece que estamos todos devendo o tempo todo. E, assim, retomo a questão que me trouxe até aqui, que é compreender de que modo a avaliação vem sendo se constituindo na escola e como vem produzindo específicos modos de subjetivação nos estudantes do Ensino Médio.

Estamos vivendo uma era caracterizada pelo excesso de positividade, como evidenciado por autores como Lipovetsky (2005) e Bauman (2007). Aquele autor discute a transição da sociedade disciplinar, com seus sujeitos obedientes, para uma sociedade orientada para o desempenho, na qual os indivíduos são vistos como produtores incessantes. Bauman (2007) complementa essa visão ao descrever a fluidez das relações e a pressão para constantemente se adaptar e competir. A negatividade associada às proibições é substituída por uma dinâmica positiva de poder, em que o sujeito, voltado para o desempenho, torna-se mais produtivo do que o sujeito da obediência. Esse modelo contemporâneo de produtividade pode ser visto como uma forma de escravidão moderna, manifestando-se na cultura da competição exacerbada. A relação estabelecida entre os estudantes e a escola legitimam esse modo de vida, em que não há um contentamento com o que se produz, com o seu progresso, ao contrário, há sempre uma desconfiança de que o resultado está abaixo do esperado. Isso é elucidado nas narrativas dos estudantes:

*TINA - Eu vejo amigas que são muito absurdamente inteligentes, são exemplares, elas quase fecham tudo sempre e aquilo é a vida delas, elas colocam toda a atenção naquilo e por um exemplo, uma prova valendo 13 pontos, se elas tiram, sei lá, 12,5, já surta "nossa, eu sou muito ruim. Acho falta algo de reconhecimento por parte delas também. E eu fui mal, mas comemorei meus 5,6, sabe? Falta esse reconhecimento, porque às vezes ela quer buscar cada vez mais e mais e, ela não reconhece o que ela já tem?*

*MARTIN - E um pouco do que a gente estudou em sociologia, naquele livro Sociedade do Cansaço. A gente tem que ser tudo ao mesmo tempo pra gente se sentir suficiente. Pra gente ser bom o bastante, sabe?*

Nesse contexto, as narrativas de *TINA* e *MARTIN* evidenciam o desafio vivido pela geração atual, a de obedecer a si mesmo, de se superar enquanto indivíduo que precisa produzir a todo tempo, estabelecendo, assim, o que poderia se chamar de guerra consigo mesmo. O excesso de atividade e o imperativo de melhorar o seu desempenho se intensificam pela autocobrança, pois a ameaça de não atender às novas exigências leva o indivíduo a querer se superar constantemente. Frente a uma vida fluida, reage-se com hiperatividade, com ansiedade do fazer cada vez mais e melhor, na ânsia de superar seus próprios limites. Nesse sentido, não é incomum vermos alunos e professores em

estado de exaustão, sentindo-se enfraquecidos, solitários e culpados pelo fracasso. É uma lógica de competição com o outro e, sobretudo, consigo mesmo! Isso está presente, também, nas seguintes falas dos estudantes:

*TINA - Uma escola sem avaliação nenhuma, eu acho que não vai para frente. Porque você não consegue ver seu conhecimento, você não consegue se estimular, se incentivar, você não consegue ver o que você sabe, o que você não sabe, o que você quer saber, o que você não quer saber, deixar mais de lado. Então, assim, é importante olhar de certa forma tudo o que você aprendeu, adquiriu de conhecimento.*

*JOYCE - Eu acho que quando você não tem a pressão da prova, você se sente muito melhor. Você se sente muito mais aberto em querer aprender novas coisas. Porque, às vezes, quando falam para o professor, ó, a matéria é da próxima prova. Vou ter que aprender só para fazer a prova. Ah, esse conteúdo é só para a prova.*

Sibilia (2012) explora como a sobrecarga de informações e a constante conectividade afetam a percepção e o comportamento das pessoas. Tais reflexões estão marcadas nas narrativas dos estudantes *MARTIN*, *TINA* e *BECKY*. A autora reforça ainda que, nos últimos anos, aprendemos a viver:

[...] com sensibilidade saturada de estímulos que disparam a toda pressa, sobrecarregando as possibilidades de processamento consciente, mas ao mesmo tempo, com a exigência de responder a essas demandas com agilidade e eficácia (Sibilia, 2012, p. 88).

*MARTIN - A gente tem essa informação jogada na gente o tempo inteiro. Esse fenômeno da informação em excesso é uma coisa nova que tá começando agora, e somos nós que estão recebendo toda essa sobrecarga. Hoje em dia, a gente tem muito mais oportunidades de distração do que as pessoas tinham antigamente*

*TINA - Só que hoje em dia, como a gente tem esse estímulo de qualquer lado, é muito mais difícil lutar por esse estímulo, tipo assim, mexer no celular, fazer as coisas que você gosta ao invés da sua obrigação. A gente muito estímulo e acesso a tudo, o tempo todo.*

*BECKY - Por causa desse excesso de informação e tecnologia, eu acho que a gente tem acesso muito fácil e rápido às coisas que a gente tem interesse. Então, eu acho que também pode ser uma dificuldade que a gente tem de tentar absorver coisas que a gente não quer, como a matéria de que a gente tem dificuldade.*

Os estudantes relatam a sobrecarga de informação e como ela é um dado novo para a geração atual. Isso se alinha com a análise de Sibilia (2012) sobre

a quantidade de informação disponível e a rapidez com que ela é recebida na era digital. A pesquisadora argumenta que tal sobrecarga pode criar um ambiente de dispersão, em que a concentração e o processamento profundo das informações se tornam mais difíceis. O estudante destaca que são eles os atuais receptores de tanta informação e, por conseguinte, precisam lidar com as consequências desse excesso. A incessante oferta de estímulos e a facilidade de acesso podem levar, na visão da autora, a uma forma de "estímulo compulsivo", em que as pessoas são atraídas constantemente para uma gratificação instantânea. As dificuldades de se dedicar a atividades que exigem maior esforço cognitivo, como estudar ou realizar tarefas obrigatórias, como relatado pelos estudantes *MARTIN*, *TINA* e *BECKY* reforçam a crítica de Sibilía (2012) sobre a influência das tecnologias digitais e a velocidade das redes sociais na capacidade de foco e estudo.

Estamos diante do paradoxo do vazio pelo entupimento. Nada se conserva, nada vira experiência. Isso nos faz pensar sobre o que temos tem feito em termos de formação humana, enquanto escola. Que tipo de gente estamos produzindo, se estamos subjetivando os alunos dessa forma? Nessa perspectiva, Campesato e Schuler (2019) afirmam que se busca capturar a atenção dos alunos por meio de estratégias de marketing que se alinham com as práticas de ensino contemporâneo, focadas no prazer imediato, no interesse, na utilidade prática e na avaliação constante da produção dos alunos. Em essência, adota-se uma linguagem pragmática em nome do progresso e da eficiência, em que quase nada é suficientemente duradouro para permitir uma reflexão mais profunda. Dessa forma, a finalidade da escola deixa de ser debatida quando as metodologias para dar conta dos interesses individuais e o super desempenho se tornam o foco principal.

A escola, na contemporaneidade, tem produzido um certo de sofrimento, tanto para os alunos, quanto para os professores. É um sofrimento diferente daquele presenciado nas instituições disciplinares, que eram marcadas pela norma e pelo autoritarismo. A meta a ser alcançada agora tem como base o desempenho individual e as condições que cada um tem de vencer a si. Trata-se de um tempo e um espaço marcado pela concorrência, pela eficácia e pela competição. Nesse sentido, o jovem passa a se definir a partir do resultado do que produz, no caso da escola, a partir da nota e é capturado pela lógica de que

o bom ser humano se baseia no seu desempenho individual, como podemos perceber nas narrativas dos jovens:

*NANCY - É, como se fosse uma prova, assim, de mim mesma, sabe? Eu sinto que eu estou decepcionando o professor, a minha família, sabe? E aí eu realmente me sinto mal, parece que a única forma de ser visto é a partir daquele resultado.*

*TINA - Eu consegui ir muito bem no Enem que fiz como treineiro, e aí lá em casa todo mundo voltou os olhos para mim como se, assim, nossa, você é uma ótima filha, você é uma pessoa maravilhosa e tal, começaram olhar para mim, assim, até com os bons olhos. Eu me senti tão feliz, mas tão feliz, eu não deveria me sentir tão feliz assim, por um número de acertos no Enem.*

*DUSTIN - A nota que você tirou numa prova, às vezes é uma forma de você se apoiar, sabe? Então eu posso estar passando uma época ruim na minha vida, eu posso estar duvidando de mim, das minhas características, mas pelo menos na escola eu sou uma pessoa boa.*

*ELEVEN - Eu lido com as minhas angústias. Mas como é que eu vou lidar com a angústia do outro? Com a decepção do outro. Tipo assim, decepcionar alguém dói muito mais pra gente do que decepcionar a gente mesma.*

As falas dos alunos trazem a força desse paradoxo do vazio pelo entupimento descrito anteriormente, refletindo como a pressão acadêmica e a competição geram um sofrimento e uma visão distorcida do valor pessoal. O desempenho acadêmico se torna o principal critério de valor e reconhecimento, resultando em uma formação que prioriza o sucesso individual sobre a experiência e o estar em comum. As narrativas de *NANCY* e *TINA* acerca da decepção pessoal e do outro ilustram como a escola está produzindo um ambiente em que o sucesso e o valor pessoal são validados, principalmente, através de suas notas. *DUSTIN* usa suas notas como uma forma de apoio e validação pessoal, especialmente quando está passando por momentos difíceis. Isso evidencia a crítica de como a escola e suas avaliações podem servir como um pilar emocional, oferecendo um sentido de valor e competência, mesmo quando outras áreas da vida estão desafiadoras.

Há uma dissociação entre o processo de aprender e o processo de ser avaliado. Além disso, o relato dos jovens alerta para uma desconexão entre as experiências culturais e a escola. Atividades como cinema, visitas a museus e aulas práticas em laboratórios são, muitas vezes, desvalorizadas, pois não são avaliadas formalmente, tendo como evidência uma nota. A escola está

ensinando que somente o que é avaliado é importante e a avaliação se limita, principalmente, às provas escritas, muitas vezes objetivas e sem produção escrita. Essa abordagem também afeta a oralidade e a escrita. A redução da escrita à avaliação não fomenta o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Isso tem levado ao desinteresse pela escrita e ao estudo, pois os alunos são ensinados que a escola se resume à preparação para provas. O resultado é um sentimento de aversão ao estudo, que na verdade é direcionado contra um modelo de avaliação aplicado em suas escolas. Um estudo que reflete a memorização, a decoreba e não construção de um pensamento mais reflexivo, como evidencia a narrativa de *TINA, JOYCE, DORIS, ELEVEN* e *DUSTIN*.

*TINA - Quanto mais perto da prova chega, mais desesperada eu fico e mais eu “aprendo”, eu aprendo pra fazer a prova e depois esqueço tudo. Eu estudo só em cima da hora, só sob pressão, porque eu lendo na última hora, eu consigo lembrar do dia seguinte pra prova, pra eu ter uma nota boa e conseguir passar de ano.*

*JOYCE - Eu sempre acabo estudando para a prova. Tipo assim, passa a prova e duas semanas depois eu esqueço tudo.*

*DORIS - Os meus pais, eles sempre falam, estuda a matéria que você teve no dia, pra revisar, que aí você aprende. Mas aí, gente, tipo assim, quando eu me sento pra estudar, eu não me concentro pra estudar, porque eu não tenho a pressão de pensar, amanhã eu tenho prova, eu tenho que saber.*

*ELEVEN - Eu estudei na véspera e já chego na prova, escrevo tudo atrás, para eu não esquecer e ir conferindo.*

*DUSTIN - Geralmente quando tem prova, as pessoas às vezes estudam antes e depois o conhecimento já passou, sabe? Não quer dizer que ela realmente já aprendeu o conteúdo da prova. Ela só estudou muito, ficou com tudo na cabeça dela, aí ela foi lá e conseguiu.*

Além disso, os estudantes marcam o quanto burlam as provas, sendo que elas, não funcionam para produzir o estudo, tal como podemos ver nas narrativas a seguir. Nesse sentido, importa mais o resultado alcançado do que a produção do conhecimento. A “cola” está tão fortemente presente no ambiente escolar que os professores se desafiam a criar, cada vez mais, estratégias que impeçam que os estudantes colem, entre elas mapa de sala, provas diferentes, além de uma supervisão, cada vez mais constante.

*JOYCE - E muitas vezes há um exemplo sim, por exemplo, uma pessoa colou de mim e tirou mais que eu. Entendeu? Aí é mais, por isso que eu acho que o sistema é ruim. Porque ele não mede o esforço verdadeiro que você tem. Muitas vezes essa pessoa pode ter colado. É, essa pessoa é esperta e melhor do que uma pessoa que realmente estudou muito.*

*TINA - É tipo assim, basicamente você tem que saber burlar o sistema. Se você entende o sistema, sabe burlar, você vai bem.*

*KAREN - No fundo, está avaliando o tanto que o aluno pode decorar. Porque, assim, não é o que você entendeu na matéria, é uma coisa específica que você sabe sobre cada matéria.*

*NANCY - A maioria das pessoas cola, a maioria das pessoas só estuda de véspera, aí está com um conteúdo fresquinho na cabeça, no dia seguinte da prova, esquece.*

Ademais, estamos ensinando os alunos a suportar o insuportável, produzindo um modo de vida atravessado pela competição constante, em que todos competem contra si e contra os outros de forma individual. Não se ensina a aprender para a autoformação e para o estar em coletivo em comum, mas a ser eficaz e a medir o próprio desempenho. O foco está em suportar a pressão, ensaiar a tensão e a ansiedade, e desenvolver competências socioemocionais que são mais sobre lidar com a pressão do que sobre um aprender com sentido. O relato dos estudantes, na sequência, evidencia o sofrimento psíquico ocasionado pelos processos avaliativos:

*JOYCE - Eu chorei de felicidade ano passado, quando acabou todas as provas, eu chorei de alívio, eu chorei muito.*

*MARTIN - Quem nunca teve uma crise de choro por culpa de coisa de escola? Quem nunca levanta a mão? Tem nove provas na semana, como que eu vou passar durante a semana?*

*DUSTIN - Mas, assim, durante semana de prova, eu fico tensa. Eu fico muito tensa. Eu até me privo de certos tempos de lazer. Por exemplo, eu deixo de ler livro. Eu não leio livro durante a semana de provas, porque eu simplesmente acho que preciso focar nas provas, entendeu? Então, eu fico muito tensa, eu fico ansiosa, eu fico estressada, muito, muito estressada. Eu fico com dor de cabeça constantemente. Eu nem converso direito. Assim, quando a gente só olha pra cara uma da outra, a gente fica, tá, semana de prova, vou ficar quieta. Entendeu? Porque as emoções ficam a flor da pele. E, assim, se eu estressar um pouquinho a mais, eu posso explodir. E a escola inteira vira um caos, porque é aluno estressado de um lado, é professor do outro, correndo com a matéria, é aquela confusão toda, e todo mundo tendo que desmarcar compromisso, pensando em semana de prova. A escola fica escrava do sistema de avaliação.*

*ELEVEN - Nessa última semana de provas, teve uma prova que eu passei mal. Eu, vomitei muito depois dela, porque eu comecei, era uma prova de história, e tá no final do ano. Então,*

*tem essa prova e mais uma. Eu precisava tirar uma nota dela, tinha que ser abaixo da média, mas, de jeito, era uma prova que eu tenho dificuldade. E eu naquela ansiedade toda fiz a prova de história rapidão. Comecei a fazer, fazer, fazer, entrei num hiperfoco lá gigante e fiz. Aí no momento que eu cheguei na outra prova, que era geografia, meu corpo deu uma relaxada, minha pressão caiu e eu comecei a ficar tonta, quis vomitar, nossa, foi horrível. Então, literalmente, tudo gira em torno das provas. É como se o mundo não girasse em torno do sol, gira em torno da prova. É verdade, a realidade é que acontece. Eu acho que as avaliações deveriam girar em torno dos alunos e não em torno da escola. Não o contrário.*

O mundo que deveria girar em torno do sol gira em torno das provas. As falas dos estudantes evidenciam como o sistema educacional capturado por princípios meritocráticos pode resultar em estresse extremo, ansiedade e um desequilíbrio geral na vida dos alunos, produzindo um adoecimento. Essas experiências ilustram as críticas de Sandel (2020) acerca do impacto negativo da meritocracia na vida desses jovens. O autor argumenta que a meritocracia, ao enfatizar a ideia de que o sucesso é exclusivamente resultado de mérito pessoal, tem implicações profundas e, muitas vezes, problemáticas para a coesão social e a justiça. A pressão para ter um desempenho excelente e a carga de trabalho intensa podem levar a crises emocionais e a uma sensação constante de pressão, como descrito por *MARTIN. DUSTIN* descreve uma experiência de intensa ansiedade e estresse, mencionando como se priva de atividades de lazer para se concentrar nas provas. Esse comportamento reflete a crítica de Sandel sobre como a meritocracia e a pressão para ter sucesso podem levar a uma vida desequilibrada e estressante. A ideia de que "o mundo gira em torno da prova" sinalizada por *ELEVEN* reforça como o sistema educacional meritocrático pode desumanizar a experiência dos alunos, transformando o processo educacional em uma batalha constante por notas e resultados.

Michel Foucault faz uma crítica ao processo social de controle da subjetividade atravessado pelas instituições modernas, destacando os procedimentos avaliativos como instrumentos para modelar os indivíduos. No presente, há um acoplamento da disciplina ao controle, sendo a eficácia o eixo norteador, uma vez que a avaliação funciona como um fomento ao individualismo e à competição. A narrativa dos jovens participantes da pesquisa sinaliza o quanto esse discurso é assumido por eles. Na busca em quantificar o rendimento

escolar, excluem-se partes importantes da dimensão humana. No relato dos estudantes, SUZIE reduz a escola à função de aprovação ou reprovação:

*SUZIE - O aluno está na escola para passar de ano, porque só assim a gente vai se dar bem na vida. Essa é a lógica da escola.*

*NANCY - Você padroniza todo mundo, você torna todo mundo como se fossem robózinhas e você não abre espaço para que eles se explorem.*

*MAX - Porque as pessoas, elas já têm esse pensamento de ser avaliado. Eles não prestam atenção na escola, onde eles são avaliados. E se eles não tiverem entendido do padrão estudantil, eles são cortados, não é assim, né? Recebem reclamações, enfim, eles têm que seguir a rota de padronização que a escola faz, que o ensino faz em si. E quando ela sai da escola e procura emprego, ou tenta evoluir, ela vai ter essa noção de que ela está sendo avaliada a todo instante. E que se ela não tiver no padrão que é certo pra ser avaliado, ela vai enrolar. Não sei se vai conseguir um emprego, vai entrar na faculdade.*

As narrativas dos estudantes revelam uma crítica ao sistema educacional que se alinha com as perspectivas de Dardot e Laval (2016); Sandel (2020) e Larrosa (2018). SUZIE expressa, em sua fala, a visão de que a escola serve como um meio para garantir o sucesso futuro, refletindo a lógica instrumentalista que Larrosa (2018) critica, na qual a educação funciona como um espaço de mera preparação para o mercado de trabalho. NANCY ressalta a padronização e a falta de espaço para a individualidade, o que ecoa as preocupações de Dardot e Laval (2016) sobre como a racionalidade neoliberal transforma a educação em um processo de controle que limita a criatividade. E por fim, MAX salienta como esse desejo constante de avaliar, extrapola a escola, interferindo na maneira como os indivíduos percebem suas vidas, o que é corroborado pela crítica de Sandel (2021) de que a escola precisa ser um espaço de resistência a essa tendência em se acreditar que há de fato vencedores e perdedores – ideia que tem sido reforçada pelo sistema avaliativo, como ficou evidenciado nas narrativas discentes.

A realização dos encontros com os estudantes me fez refletir sobre a dualidade intrínseca ao conceito de “*skholé*, o tempo livre para criação” (Larrosa, 2018), em contraste com a imposição do aceleração do tempo, comparado à lógica do trabalho que atravessa a escola. A instituição escolar, concebido nessa perspectiva, funcionando como um espaço de resistência, deveria favorecer uma

experiência formativa que se desloque do viés utilitarista e mercadológico. A escola tem o potencial de oferecer uma experiência lenta e deliberada que nutre a formação da consciência crítica. Assim, ao idealizar uma escola que não apenas enriqueça as experiências internas, esperamos uma escola que também inspire e valorize experiências mais profundas no mundo exterior. Assim, podemos vislumbrar um ambiente educacional que promova a liberdade criativa e o desenvolvimento integral do indivíduo.

No subcapítulo, a seguir, abordo a segunda dimensão de análise desta Tese que trata desses espaços outros na escola que não são avaliados quantitativamente, mas que se apresentam como extremamente importantes em se tratando da formação dos estudantes.

#### 4.2. ESCAPES NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE “SUSPENSÃO”

Tempo livre não é nem tempo de lazer nem o tempo de aprendizagem, desenvolvimento ou crescimento, mas o tempo de pensamento, estudo e exercício (Simons e Masschelein, 2014, p.160).

A segunda dimensão está relacionada às possibilidades de resistência marcadas nas falas dos jovens. A escola produz espaços que não são avaliados como prova, porém são importantes e reconhecidos pelos estudantes como relevantes em seu processo formativo. Neste sentido, é possível abrir espaços e criar tempos para experiências na escola? A narrativa de Billy salienta a percepção dos estudantes em relação à função da escola.

*BILLY - A escola em si fica escrava do tema de prova. Eu acho que esse sistema não garante o aprendizado. Garante você conquistar pontos. Esse é o principal objetivo. O principal objetivo é você passar de ano, tirar 60 pontos. Não é você aprender matemática, aprender raciocínio lógico, aprender a pensar, aprender a ler. É você aprender como você vai conseguir conquistar os pontos.*

O estudante menciona que a escola fica "escrava do tema de prova" e que o sistema se preocupa mais com a conquista de pontos do que com o aprender de forma mais integral. Tal percepção se alinha à crítica feita por Laval (2019) a essa lógica de métrica e desempenho, a qual vem transformando a

educação em uma constante busca por resultados mensuráveis. Na mesma perspectiva, Simons e Masschelein (2019) questionam a lógica de mercado que atravessa a educação e defendem que a escola deve ser um espaço público dedicado “a fornecer ‘tempo livre’ e para reunir os jovens em torno de uma ‘coisa’ comum. Dalbosco (2021) também critica a mercantilização da educação que se distancia das humanidades e coloca em risco a democracia, sugerindo que a formação ampla das capacidades humanas seja o foco da educação. Para o autor,

A educação formal, submetendo-se ao modelo do gerenciamento empresarial, distancia-se, em todas as suas dimensões, desde a pré-escola até o nível superior, cada vez mais das humanidades, curvando-se irrestritamente ao princípio de lucratividade do mercado neoliberal. (Dalbosco, 2021. p.167).

Acompanhamos um enfraquecimento do espaço das humanidades no currículo da educação básica, as quais têm sido frequentemente substituídas por uma abordagem voltada para uma profissionalização especializada. Esse enfoque desconectado das questões mais amplas da condição humana, dentro da sociedade, ignora a importância de uma formação integral, que historicamente se inspira na *Paideia grega*, na *Humanitas latina* e na *Bildung alemã* – conceitos que ainda encontram desdobramentos contemporâneos significativos. Faz-se necessário resgatar a ideia de formação integral, a fim de criar possibilidades de um diálogo reflexivo capaz de orientar as pessoas a pensar criticamente sobre a condição de vida humana e refletir sobre o sentido de sua existência. Isso inclui estabelecer um horizonte comum para a busca de um sentido de vida que remete à posição ética em relação ao outro, promovendo uma compreensão mais profunda da coexistência.

Na sociedade atual, marcada por um esvaziamento do sentido da vida e pelo apelo constante ao consumo, torna-se urgente resgatar a busca por um sentido comum. Esse movimento se contrapõe a um mundo, excessivamente, acelerado e hiperconectado e propõe um retorno a um tempo dedicado ao aprendizado reflexivo e à contemplação que permite um desenvolvimento pessoal mais profundo e uma compreensão mais equilibrada do nosso papel na sociedade. A conversa com os jovens, conforme explicitado, a seguir, revelou o quanto esse aceleração da vida determina a maneira como eles se organizam,

a ponto de ter que renunciar a atividades que entendem ser importantes, para atender ao imperativo da produtividade.

*NANCY - Eu acho que não deve existir essa questão da separação da vida pessoal e da vida acadêmica. Eu acho que a vida pessoal e a vida acadêmica devem coexistir juntos. Então, se você tem um interesse em cinema, tem um interesse em arte, a escola deve fomentar isso, ao invés de separar e segregar os seus interesses e os interesses do que é você dentro da escola. Então, o ambiente que a gente está, o ambiente acadêmico, não salienta quem que nós somos, a nossa singularidade. Então, eu sou a NANCY e gosto de tal e tal coisa, mas na escola eu sou outra NANCY e eu não posso gostar de tal e tal coisa, porque eu não tenho tempo para poder manejar esses dois interesses ao mesmo tempo.*

*EDDIE - Tipo, o Clube de Ciências, né? É tipo uma aula que poucas pessoas fazem, porque é a tarde. Mas é que tipo assim, eles focam em coisas que não vão cair na nossa prova, e a gente aprende muito mais gostosinho.*

*ELEVEN - Eu percebo muito isso aqui no colégio. Eu fico brincando que eles adoram inventar moda, gostam muito de passar umas atividades diferentes, tipo, a gente tem o projeto de Biologia Marinha, tem os programas de intercâmbio, a Semana da Cultura, a Feira do Conhecimento, o colégio adora desenvolver projetos, projetos grandes. Que são trabalhos muito bons, são coisas muito trabalhosas, que muitas vezes não consegue fazer sempre, porque o professor vive para passar a matéria para a prova. Então, assim, talvez a gente pode desenvolver os hobbies que a gente gosta no colégio. Às vezes esses trabalhos diferentes que a escola passa, de uma forma diferente de avaliar, vai fazer um aluno descobrir o que ele quer, a sua vocação dele. E eu acho que se o colégio não fosse tão preso a esse sistema de avaliação, ele passaria mais atividades interessantes.*

*EDDIE - É um trabalho intenso, mas é um trabalho muito bom. Muito bom. E desenvolve várias áreas da nossa vida.*

A crítica à lógica empresarial da educação pode ser relacionada com a ideia de NANCY de que a escola deveria apoiar a singularidade dos alunos. Laval (2019) argumenta que o foco na eficiência e nos resultados pode desumanizar a educação e não considerar o desenvolvimento integral dos alunos. No mesmo sentido, a falta de valorização das atividades extracurriculares, citadas pelos estudantes, aparece como consequência da ênfase no desempenho nas provas e métricas de sucesso. Esse atravessamento da racionalidade neoliberal, inserindo a prática empresarial na escola, pode negligenciar a importância de experiências mais enriquecedoras e pessoais. Neste sentido,

[...] fazer avançar experiências democráticas concretas no âmbito da educação formal e, também, fora dela, continua sendo a grande tarefa da educação pública democrática assentada na livre comunicação pública, de caráter participativo e cooperante. (Dalbosco, 2021 p.18).

Desse modo, a escola vem sendo ajustada e ancorada nessa racionalidade neoliberal que produz uma determinada forma de vida. É possível perceber, a partir das narrativas dos estudantes, o quanto estão eles criando possibilidades de resistência, pedindo por momentos de suspensão e profanação.

Já não importa pensar sobre o que é o ser humano, o que deseja ou deveria ser; interessa tão somente atender às conveniências e expectativas do sistema econômico que domina a sociedade, o mundo e as pessoas de hoje. O sistema capitalista neoliberal determina o que o ser humano deve ser e como deve agir para alcançar reconhecimento e sucesso. As referências de realização pessoal são economia, produção, lucro e consumo (Goergen, 2019, p.2).

Mas ainda podemos reconhecer brechas relevantes que a escola abre como respiro para os estudantes viverem outras coisas, conforme evocam as narrativas, a seguir:

*ELEVEN – A simulação da ONU que tem no colégio. Trabalha tanta coisa, oratória, argumentação, pesquisa, parceria, porque você representa um país, você tem que fazer parceria com alunos, que, tipo, às vezes nem entra na sua sala, você não conhece a pessoa, e aí você tem que fazer parceria com ela, porque na geopolítica, eles são aliados. Então, assim, se o colégio sáísse desse sistema, ele passaria atividades muito melhores.*

*DUSTIN - Tem questão mesmo que os alunos ficam tão preocupados que eles simplesmente não vão participar. Se você fizer alguma atividade extra, algum projeto, algum programa legal, ou por exemplo, igual tem DDF<sup>34</sup> aqui na escola, né? Tem gente que não vai para o DDF porque no dia seguinte tem prova. Tem gente que não tem um dia lá da formação e tudo, e que é um dia que todo mundo consegue aproveitar, um dia de relaxamento, porque tem prova no dia seguinte, entendeu?*

*NANCY - Eu gostaria de ser avaliada como uma pessoa inteira. E não só o que eu escrevo na folha.*

<sup>34</sup> O Dia de Formação (DDF) é uma atividade desenvolvida nos colégios da RJE e busca proporcionar aos estudantes momentos de formação pessoal, social e espiritual-religiosa, por intermédio de temas e atividades relevantes à etapa da formação.

As narrativas de ELEVEN e NANCY sugerem uma resistência ao modelo educacional centrado na eficiência e na produção de resultados tangíveis. As discentes argumentam que há mais valor nas experiências que proporcionam o desenvolvimento integral. DUSTIN ressalta como o sistema de avaliação atual e a pressão por resultados acadêmicos, obtidos a partir das provas cerceiam a participação dos alunos em atividades enriquecedoras, favoreceriam o processo de “suspensão” defendido por Simons e Masschelein (2019). Isso se alinha à crítica feita por Goergen à racionalidade neoliberal, que coloca o desempenho acadêmico como uma prioridade sobre o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos. Esse desejo por atividades que transcendem o "fazer para ser avaliado" alinha-se ao conceito de "profanação", pressupondo um rompimento com o elogio ao desempenho acadêmico para abrir espaço para experiências que valorem a formação humana de modo mais ampliado.

As falas dos alunos expressam um desejo de uma educação que vá além do que está circunscrito pelas conveniências do sistema econômico atual. Eles pedem por uma avaliação que considere a pessoa como um todo, por atividades que os vejam para além do acadêmico e que não estejam subordinadas à lógica da produtividade e do lucro. Não desejo, a partir dessas narrativas, defender uma escola centrada no interesse e engajamento dos estudantes, como tem sido o jargão das instituições intituladas “inovadoras”, ao contrário, a crítica está nas abordagens que fragmentam o currículo e focam excessivamente na eficiência e no desempenho, em detrimento da formação mais crítica e criativa. Prosseguindo, resgato mais algumas pertinentes narrativas que nos convidam a pensar:

*VICKIE - Mas eu acho que esse negócio de ter um modelo assim, de ser uma prova escrita. Eu acho que poderiam ter outras atividades, dentro de sala, no livro, no laboratório. Lógico que a gente não pode fugir totalmente da avaliação, mas poderia ser de um jeito mais simples, com atividades práticas, porque eu acho que a gente aprende muito mais com a prática do que com a teoria.*

*KALI - Eu aprendi muito mais no projeto “Semana Santa Jovem”, no “Acampamento de Liderança” porque eu aprendi muito mais sobre mim, sobre as coisas do mundo. E, tipo, é claro que a gente tem nossas obrigações também, estudar para aquilo. Só que eu acho que tudo fica girando em torno das provas. Então, a gente fica assim, não vou fazer isso. Ah, não*

*posso fazer isso. Acho que essas experiências, que são realmente enriquecedoras para a gente aprender, para a gente evoluir, a gente não consegue fazer. E aí, a prova que a gente faz toda semana é a nossa maior preocupação.*

Dardot e Laval (2016) argumentam que o novo capitalismo reconfigura o indivíduo como um agente que deve constantemente se autogerir para maximizar sua utilidade. Na educação, como ilustram as narrativas anteriores, isso se manifesta na priorização de atividades que produzem resultados imediatos e mensuráveis, como notas em provas, enquanto atividades que promovem uma formação integral são vistas como secundárias. Tal argumento demonstra como a educação atravessada pela racionalidade neoliberal, em que o foco no desempenho e na produtividade limita a capacidade dos alunos se envolverem em experiências formativas mais ricas e completas. As falas de VICKIE e KALI retratam o desejo de escapar a essa lógica e de encontrar formas de aprender que reconheçam e valorizem o indivíduo como um todo.

Embora haja um tom de resistência nas narrativas dos jovens, sobretudo nessas últimas, eles incorporam, em seus discursos, o atravessamento dessa lógica empresarial na educação. Dessa maneira, aprendem e se ajustam, para se alinhar às competências mais úteis e aos conhecimentos mais especializados e técnicos para viverem um mundo competitivo. Na análise de Georgen (2019), a educação passa a assumir como tarefa moldar as pessoas para que se tornem competentes o bastante para suportar as condições impostas pela lógica de mercado e pela racionalidade neoliberal.

Desde cedo, o jovem é enredado pelos tentáculos da ideologia utilitarista que, de forma suave e sem suscitar suspeitas, internaliza a autoimagem de elemento sistêmico economicamente produtivo, como ideal de vida (Georgen, 2017, p.14).

Se olharmos para o cenário brasileiro atual, podemos perceber que os interesses de algumas famílias se alinham aos interesses do governo, quando a intenção é reduzir a escola à mera profissionalização das novas gerações (Dalbosco; Salomão; Doro, 2021). A educação parece ser confundida com uma facilitadora de processos individuais de aprendizagem e as escolas estão sendo transformadas de instituições públicas em ambientes de aprendizagem privados,

logo, faz-se urgente o exercício do pensamento para resgatar o significado de educação. Nas palavras de Aquino:

É por meio do advento do conceito de aprendizagem que as práticas educacionais – e não apenas escolares, doravante – ganharão o status de cientificidade e, portanto, maior legitimidade, redundando na retroalimentação contínua do homo *discentis*, isto é, o sujeito em situação de aprendizagem permanente ao longo da vida; aquele que aprendeu a aprender (Aquino, 2017, p.685).

É possível identificar nas narrativas dos jovens o quanto a organização de um currículo orientado por uma visão integral de formação, com o objetivo de desenvolver a excelência humana em sua totalidade traz sentido e significado à experiência. Essa conexão entre objetivos formativos e o propósito da formação humana questiona o atual vínculo da educação com a lógica de aprendizagem, que frequentemente leva à perda do foco na centralidade da pessoa humana em seu processo formativo. Simultaneamente, demonstra que ajustar a formação humana para uma adaptabilidade flexível limita os objetivos formativos a uma simples capacitação utilitária. Convém resgatar outros relatos, de igual importância:

*DUSTIN - Hoje mesmo a gente teve uma prática de biologia. Ele separou a gente em grupinhos, tinha uma pessoa lá que ficava anotando suas respostas e tudo, e você tinha que ir discutindo com os colegas sobre doenças e esse tipo de coisa. E discutindo, você falava uma coisa, o outro respondia, mas ia ter errado por conta disso aqui, ou na verdade é isso? E professor ficava lá do seu lado, te avaliando para ver o que você sabia ou não, entendeu? Eu acho que isso seria uma boa ideia também, que seria algo mais descontraído, não teria aquela pressão toda, e o professor conseguiria perceber o que a pessoa aprendeu na semana.*

*ELEVEN - Quando comecei a participar de alguns projetos, que eu fui perceber, eu fui me encontrando, tipo assim, pô, eu tenho um lugar no meio acadêmico. Não é só a nota! Eu tenho um talento! Então, tipo assim, eu adoro biologia. Eu amo biologia, eu quero ser veterinária. Então, tipo assim, a gente teve o França Colab durante a pandemia, que foi um projeto que misturou arte e biologia. A gente teve que pintar uma baleia que ocupou o Corredor das artes na escola. A gente fez tipo um aquário. E a gente estudou o Vitor Marinho, a gente estudou os impactos do plástico na vida marinha. E aí, esse ano teve projeto de biologia marinha, a gente foi para o Espírito Santo, a gente visitou a Ilha Escalvada, teve mergulho e tudo. Mas só pra entender, tipo assim, esses projetos me mostraram, tipo, olha o tanto de coisa que eu sei, que eu aprendi na prática, tipo, uma prova prática. Isso eu nunca vou esquecer.*

*NANCY - Acho que faltam mais experiências palpáveis, também porque logística é muito difícil, só que eu acho muito ruim a gente ficar só nessa coisa da teoria, porque quem é mais visual também não consegue aprender certas coisas. Por exemplo, a gente aqui no colégio a gente tem a sorte de ter uma estrutura gigantesca para muita coisa. Por exemplo, aquela aula que a gente teve na mata, eu lembro que teve uma árvore que o professor falou que ia cair no vestibular e caiu. Eu só lembrei dele falando da árvore, vê se eu lembrei de outras coisas, dele falando do slide na sala de aula.*

*VICKIE - Uma avaliação dinâmica que está acontecendo é o debate com o professor de história. Ele fez uma prova escrita antes com esse conteúdo e eu não fui tão bem assim, mas quando a gente estava lá no debate, depois de eu ter estudado só mais um pouco, eu vi que eu sabia muito mais do que eu demonstrei na prova.*

*TINA – Tem gente que não nasceu pra dar aula. A gente pode ter os melhores professores e tal, só que tem uma coisa que estimula muito, que é o professor que ama dar aula da disciplina dele. O professor que ama seu trabalho. Dá pra você ver, claramente, quem ama o trabalho e quem não ama o trabalho. Que elas colocam tudo dela naquilo.*

*KALI - Tudo que a professora de literatura falou ano passado, o ano inteiro, tá tudo gravado, eu me lembro até da entonação dela pra a leitura dos textos.*

As falas dos estudantes reforçam o argumento de uma formação humana mais integral, envolvendo práticas pedagógicas que vão além da sala de aula e das práticas avaliativas quantitativas. Elas mostram como projetos interdisciplinares e experiências práticas podem transformar o aprendizado em algo significativo e inesquecível. Essas práticas são exemplos do que Simons e Masschelein (2014) chamam de "professor apaixonado", alguém que não apenas transmite conhecimento, mas que conecta os alunos ao mundo de forma profunda e transformadora. Essas conexões sugerem que a educação que faz o conteúdo ganhar vida, permitindo aos alunos se verem e se descobrirem dentro do processo de aprendizado. Nas palavras dos autores:

O professor apaixonado pode fazer a matéria falar, transformar um objeto em uma coisa, que é uma parte do nosso mundo. Fazer com que os estudantes entrem em contato e sejam tocados, isso é comunicar e desvendar o mundo (SIMONS; Masschelein, 2019, P.166).

A fala de Eleven traz a crucialidade desses espaços formativos na escola, não tão marcados pela avaliação, mas como locais onde eles podem “se encontrar academicamente”. Isso é de uma força incrível, apresentar o mundo

aos estudantes para que eles possam se conectar e encontrar suas paixões acadêmicas. Mergulhar, debater, caminhar pela mata pode ser extremamente formativo, quando organizado por um professor ou professora que entende muito da sua matéria e que é apaixonado por ela, a ponto de apaixonar seus alunos também Simons e Masschelein (2014). E não seria essa uma das importantes funções da escola?

Com isso, não defendo um vale-tudo ou um pragmatismo e o elogio às “atividades práticas pela prática”, mas um processo formativo que marque os estudantes a ponto de virar experiência, sendo experiência tudo aquilo que ocorre em nossas vidas, possibilitando uma transformação que interrompe a repetição e a representação. Em outras palavras, seria o encontro com a alteridade. Assim, a experiência se alinha ao ensino, não como um método, mas como uma travessia e uma emergência singular. É o agir na experiência e não o dizer sobre ela, como nos traz Larrosa (2019).

A vida, como a experiência, é a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade (Larrosa, 2019, p. 74).

Tendo essas percepções no campo, é preciso defender os conhecimentos escolares, taxados muitas vezes de inúteis, pois estes podem ser transformados em experiência. Ordine (2016) nos leva a refletir sobre a função clássica da escola: o ócio, o humano e o conhecimento para além das demandas pragmáticas. Uma educação centrada nas relações sociais, justas e que fortaleçam a dignidade de acesso ao conhecimento e a possibilidade de transformação da realidade, de modo que caiamos nas armadilhas de promessas fáceis, que consideram a educação uma relação mais mercantil do que humana, mais de produção do que de relação e que buscam culpabilizar atores, responsabilizar outros pelos fracassos, desconsiderando contextos.

[...] a economia dominante, infelizmente, ao desprezar tudo o que não é funcional à lógica utilitarista do mercado persiste ainda hoje em considerar somente a produção e o consumo, e,

portanto, continua a sacrificar as “artes da alegria” em favor do lucro -, permanece preciosa para nós sua convicção sincera: a essência autêntica da vida coincide com o bom (aquilo que as democracias comerciais sempre consideraram inútil) e não com o útil (Ordine, 2016, p. 25).

Quando a escola prioriza no currículo componentes com saberes de rápida aplicabilidade, de alguma maneira ela transmite para os estudantes que os “saberes úteis” (os que são cobrados nos vestibulares) são os que devem ser valorizados. Se o conhecimento não é útil, ele está passível de ser questionado. Nesse mundo de métrica, o que significa uma formação humana? Podemos pensar, pois, sobre os modos de subjetivação a partir da narrativa de Max:

*MAX - Tem que ver os valores que a escola vai pregar ali para quem está estudando, a escola, querendo ou não, vai moldar uma parte da personalidade da pessoa, enquanto ela estiver lá.*

A partir disso, podemos pensar que:

Talvez uma das questões mais interessantes – e por isso a mais preocupante, a mais complexa – seja a de entender o educador como aquele que dá tempo aos demais – tempo para pensar, para ler, para escrever, para brincar, para aprender, para perguntar, para falar – e dá tempo a si mesmo – para escutar, para ser paciente, para não se submeter à lógica implacável da urgência por cumprir metas, finalidades e programas (Skliar; Lessa, 2014. p. 202).

As falas dos estudantes, combinadas com a citação de Skliar e Lessa (2014), fazem-nos pensar sobre a escola como um espaço onde se dá tempo aos alunos para aprender, pensar e pensar-se. A valorização do tempo menos acelerado, do autoconhecimento, da avaliação integral e da educação humanitária nas experiências dos alunos evidencia uma resistência à lógica da urgência e do desempenho, promovendo uma formação humana integral, mesmo que em brechas. Reforço esse argumento a partir das narrativas, a seguir:

*ELEVEN - É, o nosso colégio é um dos poucos da cidade que tem essa pegada humanitária. Talvez seja muito por conta da Rede Jesuíta, mas quando eu comento com meus primos, assim, falam, ah, minha escola tem isso, e eles, como assim? A sua não tem? Então, tipo assim, é muito pela forma como os projetos da escola acontecem.*

*JOYCE - E eu acho que escolas que oferecem, por exemplo, as atividades interdisciplinares ou projetos, acabam não tendo um desempenho tão bom, pois essas atividades nos ajudam a ter um bom desempenho em sala e nas provas.*

*TINA - O desempenho acaba se tornando maior também, porque a gente acaba se desenvolvendo por completo e isso afeta diretamente o desempenho acadêmico, escolar. Você consegue prestar mais atenção nas coisas, você consegue se entender, se entendendo, você consegue ver o jeito que você consegue aprender melhor, como você consegue colocar esse conhecimento no papel.*

*BECKY - Eu vi isso por fora e achei isso interessante, pois tem uma amiga minha que ela tem muita dificuldade nos estudos. Ela foi mal e no final do ano atrasado ela não conseguiu passar nas provas, nem de recuperação. O orientador chamou os pais dela na sala dele, pra falar que ela tinha sido aprovada pelo conselho. Eu achei muito legal que eles observaram o quanto ela se esforçou ao longo do ano e aquele era o máximo dela. Então assim, essa avaliação que vocês fazem e que a gente nem sabe que vocês fazem, é muito importante porque as vezes a pessoa ela não tem aquele tipo de inteligência, ela tem uma dificuldade e você ser avaliado por aquilo, só aquilo não vale a pena, não mostra a vida real. Então assim, eu acho que isso diferencia o colégio, vocês olham a gente como um todo e vocês dão essa oportunidade da gente ser diferente e ir a fundo.*

Aqui, temos um achado importante para analisar. Embora os estudantes relatem a escola fortemente pautada pelas práticas avaliativas enquanto desempenho e produção individual, conseguem reconhecer um diferencial na escola da RJE em relação às demais com algumas brechas que proporcionam espaços formativos mais integrais desde uma perspectiva humanística, olhando para os alunos em suas singularidades. Isso porque:

A responsabilidade pedagógica ou escolar dos professores não está apenas no fato de que são responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento de jovens vidas. Ela também reside no fato de que compartilham o mundo com elas, em suas partes e particularidades (Simons e Masschelein, 2019, p.101).

Partindo da premissa enunciada por Simons e Masschelein (2019), a escola pode funcionar, mesmo que em brechas, constituindo um tempo e espaço que o jovem tenha a oportunidade de experimentar o coletivo, o cuidado com o outro e com o mundo e se entender como parte dessa relação. Um tempo e um espaço para olhar para si, pensar o que os encanta, entender como pensam, reconhecer sua potência acadêmica e isso em um espaço coletivo, organizado

por professores, sob uma proposta pedagógica mais ampla. Sigo com mais alguns relatos, nesse sentido:

*TINA - Eu acho que tem uma diferença no nosso colégio, porque você tem um apoio externo. Eu consigo chegar pra coordenadora e falar, eu não tô legal, isso não tá dando certo. Acho que ter uma escola como a nossa, é muito importante. Você se sente em sua casa, assim. Eu já estou preocupada quando eu formar. Meu Deus, se eu vou formar, aí eu vou ter que ir embora do colégio. Nossa, que coisa horrorosa. Mas eu não estou tão preocupada com isso, porque eu sei que eu vou poder voltar aqui e vai ter esse acolhimento todo que vocês dão quando a gente está aqui e quando a gente sai.*

*MARTIN - O colégio oferece algumas oportunidades, tipo, o Magis que está sendo feito com os antigos estudantes e poderem vir visitar, participar de experiências, ser monitores das atividades. Às vezes a pessoa está num momento que ela não estaria muito bem, mas porque ela ainda tem um ambiente do colégio pra levar ela pra frente, ela tem uma segurança a mais. Ela tem essa coisa que vai manter ela no caminho.*

Então, junto com toda a concorrência e desempenho, paradoxalmente os estudantes narram a escola como um lugar de acolhida, de segurança para poderem existir em sua diferença. Um lugar em que podem contar com adultos de referência que os acolhem e orientam. Nessa perspectiva, a formação integral pode ser definida como um processo educacional que busca o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões, não se limitando apenas à aquisição de conhecimentos úteis, mas também promovendo o crescimento ético, estético, emocional, social e cultural dos seus alunos. A formação integral agrega aspectos como a criatividade, a autonomia, a capacidade crítica, a afetividade e a consciência social, reconhecendo o aluno como sujeito ativo em processo de aprendizagem.

O conceito de aprendizagem, nesta Tese, não está sendo assumido no sentido de aquisição, que pode acontecer desvinculado do ensino e do estudo, mas como “uma criação ou uma invenção, um processo que introduz algo novo no mundo: a resposta única de alguém. [...] maneira pela qual nos tornamos presença como seres únicos, singulares” (Biesta, 2017, p. 97). Aliado a esse pensamento, a formação mais humanística, nessa perspectiva, visa criar algumas brechas nessa lógica produtivista e fragmentada da educação contemporânea, a qual, muitas vezes apenas reproduz as desigualdades sociais e as relações desumanizantes.

Essa concepção de educação valoriza o diálogo, a reflexão, e a interação entre os diversos saberes, promovendo uma experiência educativa que articula as dimensões do conhecimento com as práticas sociais e culturais, visando à formação de seres humanos capazes de contribuir para a transformação social e a construção de um comum. Essa é grande potência da escola. A partir dessa concepção, o olhar para outro não pode ser de maneira fatiada, segmentada, estratificada, mas considera a pessoa na sua integralidade, na sua grandeza, na sua dignidade e na sua beleza. Não simplesmente naquilo por aquilo que pode ser quantificado na pessoa, mas na sua história, no seu criar e no seu atuar no mundo. A educação pode, pois, ser um espaço para a formação ética e dos indivíduos, indo além da aquisição de habilidades e competências técnicas. Isso não pressupõe negar a necessidade de se promover a formação acadêmica de excelência, que tem na escola, seu tempo e espaço de construção. A crítica que faço está nas abordagens que se concentram somente em resultados de aprendizagem quantificáveis e no desenvolvimento de habilidades técnicas. É isso que diferencia, a meu ver, mesmo que em pequenas brechas, as escolas atravessadas por um viés mais humanistas das chamadas de “cursinhos”. A seguinte narrativa reforça essa ideia:

*TINA - Então, eu sou uma pessoa que eu gosto de atividades extracurriculares, eu gosto de estar com gente, eu gosto de fazer coisa diferente. O colégio que estudava antes, tinha um foco mais preparatório, tipo cursinho. Lá não tinha essas atividades. O que isso acarretava? Uma pressão muito maior em cima de cada um, sobretudo em relação às notas, eu não conseguia falar em época de semana de prova, porque eu ficava assim com crise de pânico, era muito louco. Eu acho que aqui no colégio, principalmente por a gente ter essas outras atividades, eu acho que dá meio que um abraço na gente, porque essas atividades extras, proporcionam uma válvula de escape. Isso é muito importante a gente ter essa diversidade, porque você está aqui no colégio não é só pra estudar e passar no vestibular. A gente passa a maior parte da nossa infância e adolescência dentro do colégio, então você tem que aprender outras coisas que nos ajudam a dar uma tranquilizada. Eu saio da aula e vou o coral ou para o vôlei, sei lá. Eu sei que estou dentro da escola, mas é um espaço diferente, que me permite explorar outras áreas, sabe?*

*KAREN - Então, acho que essa é uma mais qualidade, por exemplo, do nosso colégio, que ele não só proporciona essa parte focada no Enem, tipo o cursinho, que é 100 % focado no Enem, mas que ele também tenta trazer para os alunos, às vezes, oportunidades de crescimento pessoal mesmo, de tentar fazer essa parte mais humanitária.*

Conforme vimos nas narrativas anteriores, TINA e KAREN ressaltam que mesmo com a pressão interna e externa, por resultados, ainda encontram espaço para viver outras coisas na escola. Há vida fora das notas, apesar de estar dentro da escola, conseguem viver várias outras experiências que não apenas o desempenho nas avaliações. Essa concepção de escola “considera necessária uma formação que reconheça as vozes circulantes, os discursos e sua polifonia e que, além disso, possibilite que as vozes que circulam, ainda que minimamente no cotidiano” (Varani; Campos; Rossin, 2019, p. 179).

Nas considerações finais, discutimos como os achados da pesquisa e as vozes dos estudantes se entrelaçam para oferecer uma visão mais humana e transformadora da avaliação escolar, convidando-nos a repensar as práticas educacionais para que favoreçam uma formação mais integral dos estudantes.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS – "[...] NÃO ME INSCREVI NESSA DISPUTA, NÃO QUERO ENTRAR NESSE JOGO"

O título do capítulo que encerra esta Tese foi inspirado na fala incisiva de um estudante, conforme anunciado na introdução desta pesquisa. Sua afirmação encapsula a força da problematização que permeou esta Tese. A expressão **"Mas eu não me inscrevi nessa disputa, não quero entrar nesse jogo"** ressoa como um grito de resistência aos funcionamentos avaliativos que, muitas vezes, impõem aos alunos uma competição que nem sempre faz sentido para eles. Nesse sentido, ao longo desta pesquisa, dispus-me a problematizar como o sistema de avaliação escolar não apenas molda, mas também limita a forma como os estudantes vivenciam o aprendizado e se posicionam no espaço escolar.

Essa perspectiva me motivou a tecer uma reflexão mais aprofundada sobre as implicações da avaliação na produção dos modos de vida dos estudantes. A resistência expressa pela criança revela uma rejeição ao jogo competitivo que a avaliação recorrentemente representa, pondo em evidência a necessidade de se estabelecer outra relação com a avaliação. É possível que essa avaliação produza algo diferente nos jovens?

Durante o III Congresso da Rede Jesuíta de Educação, realizado de 06 a 09 de agosto de 2024, a voz dos estudantes trouxe uma perspectiva igualmente reveladora. Ao relatar suas preocupações e sensibilidades, os jovens enfatizaram a importância de atividades de formação humana, projetos de voluntariado e experiências que vão além do calendário de avaliações. Esse apelo sublinha a consciência dos alunos de que sua experiência escolar deve transcender o simples cumprimento de requisitos avaliativos e evidenciar a relevância de investir no desenvolvimento mais integral do indivíduo e em coletivo com os demais. Este testemunho reforça a importância de ouvirmos os estudantes não apenas para atender a interesses individuais, mas para compreender como as práticas escolares impactam suas vidas de maneira mais ampla. A necessidade de uma avaliação mais alinhada com as realidades e com as preocupações dos alunos se torna ainda mais evidente quando consideramos que a formação humana, e não apenas o desempenho acadêmico, deve ser o foco central da educação.

Retomo, aqui, o problema que mobilizou esta pesquisa: **Como a avaliação vem sendo operada no Ensino Médio e como vem produzindo modos de subjetivação em relação aos estudantes?** Para analisar os achados no campo empírico, organizei duas dimensões de análise, as quais apresentam de maneira paradoxal e intitulam subcapítulos, a saber: *A avaliação como o outro do estudo e Escapes na escola: possibilidades de “suspensão”*.

A conversa com os estudantes me mobilizou e me despertou tantas outras perguntas: no que eles estão se tornando, quando não estão sendo avaliados? Eles retratam não enxergar o mundo sem a avaliação, no entanto, imploram para existirem fora dela. Há um paradoxo nessa relação.

Defendo, para tanto, uma formação humanista que não se renda à lógica de mercado, apesar de entender que não é possível escaparmos totalmente do neoliberalismo, uma vez que essa racionalidade atravessa as camadas mais sutis das nossas existências. Se formos retomar todo o histórico já realizado nesta Tese, podemos perceber uma regularidade nos documentos da Companhia de Jesus, desde o século XVI com a defesa de um equilíbrio entre as potencialidades do ser humano. E, por isso mesmo, justamente pela defesa das humanidades no ensino, também foram expulsos do Brasil durante as reformas pombalinas, acusados de oferecerem um ensino inútil, pois o útil seria as ciências experimentais que se desenhavam no século XVIII, vinculadas ao então desenvolvimento industrial do período. Desde o *Ratio* até os 4 Cs – pessoa consciente, competente, compassiva – aparece no espaço da aula e revela maior importância da formação à informação, na qual a avaliação estaria vinculada à reflexão e ao auxílio do outro.

Em tempos de Novo Ensino Médio, capturado pela racionalidade neoliberal, alterando os currículos da formação dos estudantes para atender a uma lógica empresarial, como podemos pensar a linguagem da aprendizagem se compondo (ou não) com as dimensões mais formativas da avaliação e da escola? Se as competências se tornam o objeto fundamental da escola, qual espaço para a avaliação enquanto estudo e formação humana?

Com base nisso, entendo ser relevante a RJE marcar uma posição ética, estética e política quanto a essa questão da avaliação. Quem estamos valorizando para falar e formar os nossos professores? A partir disso, talvez uma das questões importantes seja problematizar o conceito de aprendizagem nos

documentos atuais da Rede Jesuíta de Educação, pois eles norteiam as práticas das escolas. E isso não para reduzir o conceito de aprendizagem, mas para pensarmos a perspectiva com a qual lidamos com ele. Se está vinculada mais a uma visão de aprendizagem que corresponda somente ao imperativo do mercado ou se abre brechas para outras possibilidades.

Como previsto nos documentos norteadores da educação na Companhia de Jesus, o currículo é centrado na pessoa, priorizando o desenvolvimento integral do indivíduo antes da mera transmissão de conteúdo. Todavia, a partir das narrativas dos estudantes, observei que essa centralidade na formação da pessoa tem se esmaecido diante da pressão para que as escolas demonstrem bom desempenho no mercado educacional. O foco crescente em práticas avaliativas que enfatizam o desempenho, a produção incessante e a competição exacerbada vêm subjetivando os jovens, transformando a educação em um jogo de métrica e competição, seja com os outros ou consigo.

A partir da documentação que fundamenta a Rede Jesuíta de Educação, é possível compreender que a finalidade da educação jesuíta não deve se restringir à linguagem da aprendizagem. Seu alicerce reside na formação para a excelência humana e acadêmica. A educação não pode ser reduzida a um simples processo de preparação para o mercado de trabalho, embora isso também seja importante. O eixo central deve ser a formação humana, especialmente no contexto contemporâneo em que vivemos. Em contraste com as iniciativas que buscam despolitizar a educação e reduzi-la a um espaço neutro e tecnicista, defendo uma escola que valorize experiências democráticas, pensamento crítico e criatividade.

Esse percurso de reflexão e escrita também me transformou como educadora e pesquisadora. Quando comecei a escrever esta Tese, há quatro anos, ainda carregava uma visão idealizada da escola e de seus processos. Ao longo dos últimos 48 meses, o trabalho de investigar e escrever sobre avaliação e suas pressões me desafiou profundamente, revelando também as pressões que eu mesma enfrentava no processo de escrita acadêmica. Essa jornada foi uma experiência transformadora, em que me vi não apenas pesquisadora, mas também parte do processo de investigação, permitindo que a pesquisa e minha escrita caminhassem juntas.

Finalizo esta escrita com um dos trechos que mais me movimentou em relação às inúmeras e regulares falas sobre: os “buracos de prova”. O trecho que intitula esta Tese apareceu com regularidade nas falas dos estudantes. Uma expressão pouco comum para definir o espaço de tempo dedicado ao calendário de provas nas escolas. Questionei o estudante, que primeiro utilizou a palavra “buraco” para se referir ao período das avaliações, e sua resposta confirmou que a expressão é comum entre eles. Fiquei refletindo que, entre os professores, costumamos ouvir a expressão “janela” para se referir ao período de provas. Suponho que o uso seja pela intenção, por parte dos docentes, de que a avaliação possibilite novos olhares. Para os estudantes, a percepção é outra, lembra confinamento, estar em lugar sem saída e o afastamento do estudo.

Mas, mesmo neste contexto, ainda vivenciam na escola algumas brechas importantes no seu processo formativo, diferenciando as escolas da RJE por acreditarem e proporcionarem, também espaços outros para aprender, estar consigo e com os demais. Ao mesmo tempo, esses discentes pedem mais e mais avaliações e métricas.

Diante dessa complexa conjuntura, entendo que uma Tese não responde um problema, mas o movimenta, mesmo que sustentando o paradoxo discutido neste texto. A Tese não busca, portanto, oferecer respostas definitivas ou fechar um ciclo de questionamentos, mas sim abrir caminhos para novas reflexões. A fala do estudante, que inspirou o título deste capítulo, é um eco que deve continuar a reverberar nos corredores da escola, nas discussões pedagógicas e, sobretudo, na prática educativa. Ela nos lembra que, diante das pressões do sistema, é preciso resgatar o sentido mais profundo da educação: a formação do ser humano.

A educação jesuíta, principalmente no último século, vem buscando priorizar uma formação completa, equilibrando o saber com o ser, o pensar com o sentir. No entanto, o cenário contemporâneo, marcado pela mercantilização da educação e a obsessão por resultados, ameaça desviar-nos desse caminho. É imperativo que voltemos a enxergar a escola como um espaço de acolhimento, reflexão e crescimento, em que a avaliação sirva como possibilidades para o autoconhecimento e o cuidado de si e dos demais e não como uma arena de disputa.

Por fim, enquanto tese da Tese, entendo que precisamos problematizar essas práticas discursivas e não-discursivas que pressionam os alunos a um desempenho excessivo, a ponto de levá-los ao adoecimento e ao sofrimento psíquico. Ao mesmo tempo, questiono a ideia de que a avaliação deva ser sempre prazerosa e divertida, pois isso pode se alinhar ao imperativo contemporâneo da felicidade, que se torna uma nova forma de servidão, transformando alunos e famílias em clientes. Nesse sentido, vale uma reflexão crítica sobre a sociedade contemporânea e a maneira como o consumismo molda a nossa compreensão de felicidade. A busca incessante por prazer e bem-estar, através do consumo, nos aproxima da felicidade ou, ao contrário, nos aprisiona em um ciclo de insatisfação e alienação? Portanto, não se trata de uma defesa dual desses dois posicionamentos que podemos ver com frequência no cenário educacional. A partir dessa Tese, defendo uma avaliação que esteja vinculada ao processo de estudo e à formação humana.

Diante disso, encerro esta pesquisa na expectativa de que as reflexões aqui propostas possam contribuir para uma educação mais humana, ética e orientada pelo comum. Que a inquietação que me acompanhou ao longo deste percurso inspire outros educadores a continuarem questionando, resistindo e propondo práticas, em especial envolvendo a avaliação, que defendam o verdadeiro direito de existir na escola, preservando-a como um espaço de formação, e não apenas como uma prestadora de serviços voltada ao avanço dos resultados de aprendizagem e super concorrência.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. A avaliação dos professores: um novo desafio ao profissionalismo. **Rumos**, n. 9, p.6, marc./abr. 1996.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 139-164, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000400007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000400007&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 16 jul. 2020.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 17 nov. 2020.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas educativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v. 2, n. 9, p. 57-70, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/148/251>. Acesso em: 17 nov. 2020.

ALMEIDA, Elmir de; Nakano, Marilena. Jovens, territórios e práticas educativas. *Revista Teias*, v.12. n 26. set/dez 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24214/17193>. Acesso em 13 abr. 2024.

ALMEIDA, Vera Lúcia da Silva; SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação como poder regulador: a concepção de professores de pedagogia. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, SC, v. 15, n. 24, p. 73-83, jul. 2014. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1258>. Acesso em: 17 nov. 2020.

ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine Bueira. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226115, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5JTnbbHtXwFWkKyq3mqbgNd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2020.

ANDRADE, José Alexandre Leite de. **Avaliação da aprendizagem: do discurso revelado à prática pedagógica um estudo de caso numa escola de ensino médio em Maracanaú-CE**. 2009. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Núcleo de Avaliação Educacional, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3118/1/2010\\_Dis\\_JALAndrade.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3118/1/2010_Dis_JALAndrade.pdf). Acesso em: 20 maio 2020.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2020.

ARRUPE, Pe. Pedro. **Nossos colégios hoje e amanhã**. São Paulo: Loyola, 1980.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA (ABP). **Suicídio: informando para prevenir**. Brasília, DF: Conselho Federal de Medicina (CFM), 2014. *E-book*. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cras/contents/documentos/cartilha-sobre-suicidio.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

ASSOCIAÇÃO DOS COLÉGIOS JESUÍTAS (ACOJE). **Projeto Educativo da Província do Brasil Centro-Oeste da Companhia de Jesus**. São Paulo: Loyola, 1998.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a sociedade performativa. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n.2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>. Acesso em: 17 nov. 2020.

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para Consumo: A Transformação das Pessoas em Mercadorias**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BERTOLDO, Fernanda. **A avaliação como dispositivo de subjetivação**. 2013. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/648/Dissertacao%20Fernanda%20Bertoldo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 mar. 2020.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Psv5yk47BGSXB5DDFXy59TL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2020.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Outros temas – Cad. Pesqui.** 42 (147). Dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Psv5yk47BGSXB5DDFXy59TL/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professore e sociedade. **Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 22, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29749>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BORGES, Julio César Menezes; SOUZA, Moema Setúbal de; BARROS, José A. de; ARAÚJO, Michelle B.; SILVA, Thiago P. da; MORAIS, Regina C. L. V. de. Instrumentos de avaliação no Brasil como forma de poder: o ENEM discutido com criticidade. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p. 6650-6658, jan. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/20811>. Acesso em: 01 mar. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11dez. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2017. *E-book*. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** – FUNDEB. *In*: Ministério da Educação. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** – IDEB. *In*: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 21-24, 22 nov. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 649/2018, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 132, p. 72, 11 jul. 2018a. Disponível em: [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/portaria\\_no\\_649\\_de\\_10\\_de\\_julho\\_de\\_2018\\_-\\_imprensa\\_nacional.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/portaria_no_649_de_10_de_julho_de_2018_-_imprensa_nacional.pdf). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 6592, 18 ago. 1971. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVt190>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 11 out. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 25 abr. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 19.890, de 18 abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial**: Brasília, DF, p. 9242, 04 jun. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-republicacao-141247-pe.html#:~:text=Art.,sob%20regime%20de%20inspe%C3%A7%C3%A3o%20oficial>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 5798, 10 abr. 1942. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm). Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em:

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Prova Brasil**. In: Ministério da Educação. Brasília, DF, 2005. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**: histórico. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Brasília, DF: 31 ago. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BROADFOOT, Patricia. Um nouveau mode de régularion dans um systéme décentralisé: l'Etat évaluateur. **Revue Française de Pédagogie**, [s.l.], v. 130, p. 43-55, 2000. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41201543>. Acesso em: 18 maio 2020.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa; SCHULER, Betina. Por uma atenção do cuidado de si na escola em tempos de dispersão hiperconectada. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-23, e-18942, out./dez. 2019.

CÂNDIDO, Janaina Proença; FREITAS, Sirley Leite. Avaliação da aprendizagem: instrumento de controle ou de mediação? **Revista Ensino da Matemática em Debate**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 18-26, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emd/article/view/36505>. Acesso em: 18 maio 2020.

CARNOY, Martin; LOEB, Susanna. Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analyses. **Journal Educational Evaluation and Policy Analysis**, [s.l.], v. 24, n. 4, p. 305-331, 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/01623737024004305>. Acesso em: 12 maio 2020.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Tradução Ingrid Müller. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2. ed. Tradução Ingrid Müller. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CATANI, Denice Bárbara; GALLEGU, Rita de Cássia. **Avaliação**. São Paulo: UNESP, 2009.

COMPANHIA DE JESUS. **Colegio Jesuitas**: uma tradição viva no século XXI. Um exercício contínuo de discernimento. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 53- 66.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Autoridade da Ciência e crítica à tradição: a educação pública em John Dewey. *Cad. Pesquis.* São Paulo, v.51, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7834/4253>. Acesso em 30 abr. 2024.

DALBOSCO, Cláudio Almir; SALOMÃO, Jelson Becker; DORO, Marcelo José. Ideia de educação pública e cultivo das capacidades humanas. **Educação pública**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 01, p. 157-176, mar. 2021.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 195-217.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2020.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. *In*: DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34 Ed., 1996. p. 219-226.

DIAS, Roberto Barros. **História da expulsão dos jesuítas da Capitania de Pernambuco e anexas (Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte) em 1759: a disputa política e os domínios da educação.** 2017. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2017. Disponível em:  
[https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/25070/1/2017\\_tese\\_rbdias.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/25070/1/2017_tese_rbdias.pdf). Acesso em: 20 maio 2020.

DUARTE, Carlos Eduardo. Avaliação da aprendizagem escolar: como os professores estão praticando a avaliação na escola. **Revista HOLOS**, Rio Grande do Norte, v. 8, n. 31, p. 53-67, dez. 2015. Disponível em:  
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1660/1310>. Acesso em: 06 mar. 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 6. ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A análise Foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DwpK4HtPqRSk3Rg3pDQCdwH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2020.

FIRME, Thereza Penna. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Revista Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 05-12, jan./mar. 1994. Disponível em:  
[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40361994000100002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40361994000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 ago. 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e análise do discurso em educação. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 12 maio 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 65, p. 43-58, jan./abr. 2005. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tRyKFD5rshrpKYLStpFpNRf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2020.

Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. *In*: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert (orgs.). **Michel Foucault - uma trajetória filosófica. Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica.** Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003. p. 243-276.

FOUCAULT, Michel. O retorno da moral. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. MOTA, Manuel Barros de (org.). Tradução Elisa Monteiro e Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos & Escritos; V). p. 252-263.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel **História da Sexualidade**, Volume I: A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2022.

FRANCA, Leonel S.J. **O método pedagógico dos jesuítas** – o “Ratio Studiorum” introdução e tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1952. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/acervo/fontes/4783>. Acesso em: 22 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Arte Nova, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e do Ensino Médio. Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Salvador. 2008 Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf>. Acesso em: 13 maio 2024.

FRÖHLICH, Raquel. Avaliações Externas: políticas de controle e Governo dos sujeitos. **Revista Signos**, Lajeado, RS, v. 32, n. 1, p. 87-96, 2011. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/download/708/698> Acesso em: 10 mar. 2020.

GARCÍA-VILLOSLADA, S.J., Ricardo. **Santo Inácio de Loyola: nova biografia**. Tradução Mauricio Ruffier, S.J. São Paulo: Loyola, 1991.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Natália de Lacerda. Avaliação escolar: uma contribuição sócio-histórica para o estudo da atribuição de notas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 923-941, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/download/56866/29692>. Acesso em: 22 ago. 2021.

GOERGEN, Pedro. **Cultura e formação**: a ideia de formação humana na sociedade contemporânea. Campinas: Pro-Posições, 2019.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Tradução Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Portugal: Porto, 1994.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HADOT, Pierre. **A filosofia como arte de viver**: entrevistas de Jeannie Carlier e Arnold I. Davidson. São Paulo: É Realizações, 2016.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTEXTO E PROPOSTA DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**. 1 ed. Rio de Janeiro: Rede Jesuíta de Educação, 2024.

KLEIN, Luiz Fernando. A formação do professor à luz da pedagogia inaciana. *In*: A pedagogia inaciana rumo ao século XXI. **2º Congresso Inaciano de Educação**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 129-158.

KLEIN, Luiz Fernando. A Pedagogia Inaciana e a sua força impulsionadora: os Exercícios Espirituais. **Itaici-Revista de Espiritualidade Inaciana**. Rio de Janeiro, Centro de Espiritualidade Inaciana, n.95, março 2014: 69-82. [https://www.colegiopedroarrupe.pt/folder/galeria/ficheiro/10\\_PI\\_EE\\_LFKlein\\_1nq3sekg9f.pdf](https://www.colegiopedroarrupe.pt/folder/galeria/ficheiro/10_PI_EE_LFKlein_1nq3sekg9f.pdf).

KLEIN, Luiz Fernando. Trajetória da Educação Jesuítica no Brasil. *In*: **Ciclo de Debates**: A Pedagogia Jesuítica. São Paulo: Pateo do Collegio, 21 maio 2016. Disponível em: [https://docplayer.com.br/storage/36/17504774/1671126219/PXMh-i0zmAH\\_DHqGVevc4w/17504774.pdf](https://docplayer.com.br/storage/36/17504774/1671126219/PXMh-i0zmAH_DHqGVevc4w/17504774.pdf). Acesso em: 22 ago. 2021.

KRATHWOHL, David R. A revision of bloom's taxonomy: an overview. **Journal Theory into Practice**, Ohio, v. 41, n. 4., p. 212-218, 2002. Disponível em: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4104_2). Acesso em: 22 ago. 2021.

KRAWCZYK, Nora. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. *In*: KRAWCZYK, Nora. (org.). **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 13-32.

LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 4. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAZZARATO, Maurizio. Jovens, territórios e práticas educativas. *In*: LAZZARATO, Maurizio. Governando por dívida. Tradução de Joshua David Jordan. South Pasadena: Seimotex(e), 2015.

LAZZARATO, Maurizio. O governo do homem individualizado. São Paulo: N-1 edições, 2017.

LEITE, Serafim. **Suma histórica da Companhia de Jesus no Brasil: 1549-1760**. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1965.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época, v. 41).

LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio**: Ensaio sobre o Individualismo Contemporâneo. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2005.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Felicidade Paradoxal**: Ensaio sobre a Sociedade de Hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LOBO, Silvia Lapa; NOGUEIRA, Eliete Jussara. Usos e abusos do discurso da importância da avaliação. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 46, p. 213-228, set./dez. 2017. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1093>. Acesso em: 12 mar. 2020.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições, 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; MEDIANO, Zélia. **Avaliação na escola de 1º grau**: uma análise sociológica. 7. ed. Campinas: Papirus, 1992.

MACIEL, Leni da Silva. **Implicações produzidas pela avaliação externa no trabalho docente**: uma análise no município de Duque de Caxias-RJ. 2016. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, RJ, 2016.  
Disponível em:  
<https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2016/dLeniMaciel.pdf>  
f. Acesso em: 12 maio 2020.

MARDEGAN, Eliene Gomes Vanderlei. **Avaliações externas e qualidade da educação**: repercussões das avaliações em larga escala nos discursos sobre as práticas em escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.

MAROY, C. **École, régulation et marché**: une comparaison de six espaces scolaires en Europe. Paris: PUF, 2006.

MAROY, Christian. Estado avaliador, *accountability* e confiança na instituição escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 297-318, jul./dez. 2013. Disponível em:  
<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/24778/13784/97278>. Acesso em: 12 maio 2020.

MASSCHELIEN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica: 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Autêntica. Belo Horizonte. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina. Discursos da avaliação escolar na contemporaneidade. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 1, p. 397-425, 2019. Disponível em:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7898050>. Acesso em: 22 ago. 2021.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

NUNES, Odilon Carlos. **Avaliação escolar no contexto das transições educacionais**: conservação e mudança. 2014. 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Políticas

Educacionais, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/35887>. Acesso em: 22 mar. 2020.

OLIVEIRA, Adriano Machado; TOMAZETTI, Elisete m. Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 44, p.181-200, abr./jun. 2012.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/hKQv4ggX5xrGdLz59BL5BHt/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 23 abr. 2024.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Tradução Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PAIVA, José Maria. **O método pedagógico jesuítico (uma análise do *Ratio Studiorum*)**. Viçosa, Minas Gerais: Imprensa Universitária da Universidade Federal de Viçosa, 1981.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Produção do fracasso escolar e o furor avaliativo: o sujeito resiste? **Revista Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 400-420, dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/117762>. Acesso em: 22 mar. 2020.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. O “furor avaliativo” como sintoma social da educação brasileira? **Revista Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 439-453, dez 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/170811>. Acesso em: 22 mar. 2020.

POPKEWITZ, Thomas. PISA – números, conduta de normalização, e alquimia das disciplinas escolares. *In*: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 89-108.

RAMOS, Jefferson Evandro Machado. Milton Friedman. *In*: Sua Pesquisa. [s.l.], 02 maio 2020. Disponível em: [https://www.suapesquisa.com/quemfoi/milton\\_friedman.htm](https://www.suapesquisa.com/quemfoi/milton_friedman.htm). Acesso em: 20 mar. 2022.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **Características da educação da Companhia de Jesus**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998. (Publicação original em 1989).

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **Pedagogia Inaciana** – uma proposta prática. 7. ed. Tradução Pe. Mauricio Ruffier, S.J. São Paulo: Loyola, 2009. (Publicação original em 1993).

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **Projeto Educativo Comum**. São Paulo: Loyola, 2016.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de educação básica: 2021-2025**. 1. ed. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). Quem somos - Sobre o Colégio. *In*: Colégio dos Jesuítas. 2014. Disponível em: <https://www.colegiodosjesuitas.com.br/historia/> Acesso em: 18 dez. 2022.

ROCHA, Cristianne Famer. O espaço em revista. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p.117-142.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-57, 1998. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/41313/26145>. Acesso em: 20 maio 2020.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da,; DUNKER, Christian. (Org) **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica, 2020.

SANDEL, Michel J. **A tirania do mérito, o que aconteceu com o bem comum?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANTOS, Leonor. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? *In*: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (org.). **Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas**. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica, 2002. p. 75 -84.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHERER, Renata Porcher. Centralidade na avaliação e educação customizada: o fim da escola como espaço para transmissão de uma “cultura comum”? **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, RS, v. 32, n. 102, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.410>. Acesso em: 20 maio 2020.

SCHMITZ, Egídio. **Os jesuítas e a educação: a filosofia educacional da Companhia de Jesus**. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

SCHULER, Betina. A genealogia e as possibilidades de pesquisa em educação. *In*: STECANELA, Nilda (org.). **Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. Caxias do Sul: Educs, 2013. p. 67-84.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter: As Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da. **A justa medida do progresso dos alunos**: avaliação escolar em manuais de pedagogia da segunda metade do século XIX. 2018. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2018. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000058/00005810.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

SILVA, David Lopes da. Prova como provocação. **Revista Letrando**, v. 1, p. 01-13, jan./jun. 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/38620969/HUMANIDADES\\_PROVA\\_COMO\\_PROV\\_OCA%C3%87AO](https://www.academia.edu/38620969/HUMANIDADES_PROVA_COMO_PROV_OCA%C3%87AO). Acesso em: 20 maio 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Sala dos professores: provocações sobre as práticas avaliativas. **Revista Pátio**: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico, Porto Alegre, a. 7, n. 26, set./nov. 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A crise como operador estratégico e a emergência de novas figuras subjetivas: escolarização juvenil e a arte de governar neoliberal. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 195-210.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Investir, inovar e empreender: uma nova gramática curricular para o Ensino Médio brasileiro?. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 178-196, maio/ago. 2016. Disponível em: [encurtador.com.br/gylV2](http://encurtador.com.br/gylV2). Acesso em: 20 maio 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Escolarização juvenil e customização curricular: por uma introdução. *In*: SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Customização curricular no Ensino Médio**: elementos para uma crítica pedagógica. São Paulo: Cortez, 2019. p. 11-22.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015475, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860069/89462860069.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 551-568, abr./jun. 2018b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gfmK88g4Xbk7BMbFxzXdHWD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2021.  
, p.1-20, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1994>.

SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Nara Vieira; VIANNA, Rafael de Brito. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, SC, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3992/2463>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SKLIAR, Carlos; LESSA, Giane. *Desobedecer a linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. *In: LARROSA, Jorge (org.). Elogio da Escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 41-64.

TEIXEIRA, Joyce Diniz de Abreu. **Sentidos de avaliação nos discursos da Política Curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2009–2012)**. 2014. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/Disserta%C3%A7%C3%B5es2014/djoyceteixeira.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira et al. Entre o “gostar” de estar na escola e a invisibilidade juvenil: um estudo sobre jovens estudantes de Santa Maria, RS. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 79-94, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2913>. Acesso em: 20 maio 2020.

TREVISAN, André Luis. **Prova em fases e um repensar da prática avaliativa em Matemática**. 2013. 162f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013. Disponível em: [http://www.uel.br/grupo-estudo/gepema/Teses/2013\\_Trevisan\\_tese.pdf](http://www.uel.br/grupo-estudo/gepema/Teses/2013_Trevisan_tese.pdf). Acesso em: 20 maio 2020.

TREVISAN, André Luis; MENDES, Marcele Tavares; BURIASCO, Regina L. C. de. O conceito de regulação no contexto da avaliação escolar. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, SC, v. 7, n. 1, p. 235-250, maio 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/38210/29114>. Acesso em: 20 maio 2020.

VARANI, Adriana; CAMPOS, Cristina Maria; ROSSIN, Elizabeth. A formação humana integra a educação integral? O que as práticas pedagógicas têm a nos dizer. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 177-192, maio-ago., 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. *In:*

VORRABER, Marisa. **A escola tem futuro?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na Oficina de Foucault. *In*: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (orgs.). **Foucault 80 Anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou Delírios Avaliatórios. *In*: **Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 1-17.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.3, n.2, p.225-250, jun. 2013.

## APÊNDICE A – CRONOGRAMA

Etapas	Período				
	2020	2021	2022	2023	2024
Delimitação do tema de pesquisa	X				
Créditos obrigatórios	X	X			
Proficiências	X	X			
Revisão da bibliografia	X				
Escrita do Projeto	X	X	X		
Qualificação				X	
Submissão ao Comitê de Ética				X	
Aprovação do Comitê de Ética				X	
Organização do Grupo Focal				X	
Encontros do Grupo Focal					X
Análise dos dados					X
Defesa da Tese					X

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

## APÊNDICE B – TERMOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO COLABORADOR/A

Prezado/a:

Você, na condição de pai/mãe ou responsável legal desta(e) xxxxxxxxxxxx está sendo convidado(a) está sendo convidado(a) a autorizar a participação desta(e) como voluntário (a) na pesquisa intitulada **“A gente tem uma temporada de matéria e um buraco de prova”: avaliação e modos de subjetivação dos estudantes no Ensino Médio**, desenvolvida por mim, Josiane de Souza Paiva, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Betina Schuler. O objetivo do estudo é perceber de que maneira a avaliação produz específicos modos de subjetivação nos jovens do Ensino Médio.

A participação é importante pela necessidade de ouvir, conhecer, interpretar o que pensa, sente, fala sobre os processos avaliativos vividos, porém, você não deve autorizá-lo(a) a participar contra a vontade. Esse termo diz respeito ao consentimento em gravar os encontros e transcrever as falas para posterior análise e interpretação dos dados.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que, por intermédio desse termo, você foi informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e pode manifestar seu interesse em autorizar a participar de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

2. De que as identidades de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; nenhuma pessoa será identificada, sendo preservado o anonimato, tanto dos/as participantes, quanto da Instituição de Ensino à qual estão vinculados(as), em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.

3. De que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins de pesquisa e de trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.

4. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa,

assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização de nenhum(a) dos(as) envolvidos(as).

5. Do caráter voluntário de seu consentimento. A qualquer momento o participante poderá desistir de colaborar com a pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase, sem penalização alguma.

6. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: josianespaiva@hotmail.com e/ou telefone (32) 98811-5230.

7. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

8. Os riscos em participar dessa pesquisa são mínimos aos seres humanos envolvidos. No entanto, diante de qualquer constrangimento ou alteração emocional durante a atividade, o participante terá liberdade para não responder determinadas questões.

9. De que você receberá duas vias deste Termo para assinatura; uma delas ficará sob seu poder e a outra via será entregue a mim, pesquisadora.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participação do(a) \_\_\_\_\_ nesta pesquisa.

Juiz de Fora, 29 de maio de 2023.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) colaborador(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

## APÊNDICE C – TERMOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ALUNO/A

Eu, Josiane de Souza Paiva, convido você a participar da pesquisa **“A gente tem uma temporada de matéria e um buraco de prova”**: **avaliação e modos de subjetivação dos estudantes no Ensino Médio**, que estou desenvolvendo para o Doutorado em Educação da UNISINOS.

Informações importantes:

1. Informo que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação.

2. A sua participação é muito importante, no entanto sinta-se livre para participar ou não da pesquisa. Além disso, terá liberdade para interromper a participação quando desejar.

3. A pesquisa será feita nos próprios ambientes da escola e no horário previamente combinado.

4. Os encontros serão gravados para que eu possa fazer a análise depois. Caso você aceite participar, quero esclarecer que tanto as atividades escritas, quanto as gravações, só serão utilizadas para essa pesquisa.

5. Caso aconteça algum problema, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) me procurar pelos contatos que estão no final do texto.

6. A sua participação é importante para colaborar com a pesquisa e será sempre respeitada e valorizada.

7. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.

8. Os resultados da pesquisa serão publicados pela própria universidade, mas sem identificar (dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações) os participantes.

9. Para minimizar os riscos dessa pesquisa será garantida a liberdade para não responder questões constrangedoras.

10. Para facilitar a interação entre os participantes, serão escolhidos estudantes de uma turma.

**Informações sobre a pesquisa:**

**Título do Projeto:** “A gente tem uma temporada de matéria e um buraco de prova”: avaliação e modos de subjetivação dos estudantes no Ensino Médio

**Pesquisador responsável:** Josiane de Souza Paiva

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Betina Schuler

**Telefone para contato:** (32) 98811-5230

**E-mail para contato:** josianespaiva@hotmail.com

## APÊNDICE D – REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA

Se, para alguns, a pesquisa objetiva a geração de conhecimentos gerais, organizados, válidos e transmissíveis, para outros, ela busca o questionamento sistemático, crítico e criativo (André, 2001, p. 53).

Partirei dessa citação de Marli André (2001) para apontar as minhas intenções enquanto pesquisadora. Desde que me propus enveredar pela pesquisa acerca da avaliação escolar, tive a certeza de que, para além de produzir novos conhecimentos, gostaria de questionar o que se tem estabelecido acerca do tema e de, a partir disso, me deslocar pessoal e profissionalmente.

Como bem definiu André (2001) sobre as pesquisas nos últimos anos, das preocupações com o peso dos fatores extraescolares no desempenho de alunos, passa-se a uma maior atenção ao peso dos fatores intraescolares: é o momento em que aparecem os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização da prática pedagógica, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação.

Nesse sentido, o exame de situações do cotidiano da escola e da sala de aula constitui uma das principais preocupações do pesquisador. Há um interesse em rever e analisar criticamente o que vem sendo produzido na área e em buscar caminhos para o seu contínuo aprimoramento.

Como relatei na introdução deste projeto de tese, a temática da avaliação sempre permeou a minha trajetória profissional e pessoal. A avaliação ocupou e ainda ocupa lugar de destaque nos debates educacionais e aparece com relevância entre os temas das publicações na área educacional. Essa etapa da pesquisa foi essencial para a compreensão daquilo que Veiga-Neto (2012) discute: a avaliação como farol do currículo na escola.

A revisão de literatura foi realizada *no Portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)*, na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*, que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, no *Portal de Periódicos da Capes/MEC* e no *Google Scholar*, nos quais foram buscadas pesquisas de mestrado e doutorado, além de artigos científicos produzidos desde 2010.

A busca foi realizada utilizando os descritores entre aspas e com uso do operador booleano “AND” a fim de especificar os resultados, segundo orientação dada pela biblioteca da universidade sobre buscas em bases de dados, conforme os seguintes descritores: “Avaliação escolar”; “Avaliação escolar” AND “Foucault”; “Avaliação escolar” AND “formação”; “Avaliação escolar” AND “governo”; “Avaliação escolar” AND “moral”; “Avaliação escolar” AND “Ensino Médio”. Há bastante produção vinculada aos descritores utilizados, por isso, foi necessário refinar e utilizar filtros na pesquisa. Assim, de todo o material encontrado, foram destacados alguns trabalhos a partir de seus títulos e resumos. O critério para a seleção desses trabalhos foi a proximidade com a linha teórica e a possibilidade de utilização na pesquisa.

Embora tenham sido utilizados diferentes descritores, algumas produções apareceram repetidamente em mais de uma busca. Por isso, optou-se por apresentar as produções sem indicar a base em que foram encontradas.

### Teses e dissertações

Quadro 1 – Teses e dissertações

<b>Título</b>	<b>Autora</b>	<b>Ano e local de publicação</b>	<b>Tipo</b>
A Justa Medida do Progresso dos Alunos: Avaliação escolar em manuais de Pedagogia da segunda metade do século XIX	SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da.	2018 Universidade do Estado de Santa Catarina	Tese
<b>Resumo:</b> A pesquisa tem por objeto de estudo saberes sobre avaliação escolar inscritos em livros destinados à formação de professores primários, publicados na segunda metade do século XIX. Para tanto, toma como fonte de análise obras de instrução pedagógica produzidas no Brasil e no exterior e se propõe como problema de pesquisa identificar que pressupostos legitimavam ensinamentos inscritos nessas obras. A tese é de que os saberes sobre avaliação veiculados em manuais de Pedagogia se pautavam em pressupostos político-pedagógicos, reverberando na constituição de uma cultura de avaliação escolar sustentada pelo ideal de mérito. A construção da tese partiu da hipótese de que os ensinamentos difundidos nos manuais respondiam a projetos democráticos modernos, que viam na escola e nas práticas avaliativas uma forma supostamente justa de selecionar os mais aptos para assumirem determinados postos na sociedade.; ao mesmo tempo, porém, respondiam a um projeto de ensino preocupado com as aprendizagens. A investigação foi conduzida tendo como objetivo geral compreender de que maneira a avaliação é representada nos manuais de formação de professores da segunda metade do século XIX. A pesquisa permitiu perceber que, apesar de serem produzidos em diferentes países e temporalidades ao longo do século XIX, os manuais apresentam muitas similaridades, indicando uma transnacionalização das ideias pedagógicas. No que diz respeito ao lugar da avaliação nas obras, observou-se a recorrência de indicativos de avaliação nos temas Disciplina e Organização Escolar, evidenciando especialmente duas funções afetas ao ato de avaliar: uma, de caráter disciplinar, e outra, de natureza classificatória. O pressuposto político da função disciplinar diz respeito à aposta na escola como instituição formadora de hábitos e condutas e responde por um projeto civilizador, que encontra na instrução pública um canal de propagação, pelo menos, desde o século XVIII (BOTO, 2017). Já o pressuposto pedagógico parece repousar na crença da atenção como elemento indispensável à aprendizagem, o que só seria possível num ambiente silencioso, ordenado, disciplinado. No que concerne à função classificatória, verificou-se um pressuposto político pautado na crença da escola como instância destinada a selecionar os "mais aptos" da sociedade segundo seus talentos e aptidões naturais, deslocando o foco da "aristocracia de nascimento" para a "aristocracia do			

talento" (KREIMER, 2000). Já o pressuposto pedagógico está pautado no princípio da homogeneização e responde à máxima pedagógica e racionalizadora de que quanto mais próximos forem os níveis de conhecimento dos estudantes, melhor e mais rápido se ensina e se aprende, garantindo maior eficiência escolar. As noções teóricas que ancoram a tese são as de forma escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), cultura escolar (VIÑAO FRAGO, 1995), escola moderna (BOTO, 2017), mérito (KREIMER, 2000) e justiça escolar (DUBET, 2008). Espera-se que a tese possa contribuir em três campos de estudos historiográficos, a saber: história da avaliação escolar, história da formação de professores e história da escola primária.

**Palavras-chave:** Avaliação escolar. Formação de professores. Manuais de Pedagogia. História da Educação. Cultura material escolar.

<b>Título</b>	<b>Autora</b>	<b>Ano e local de publicação</b>	<b>Tipo</b>
Avaliação escolar no contexto das transições educacionais: conservação e mudança	NUNES, Odilon Carlos.	2014 Universidade Federal do Paraná	Tese

**Resumo:** No presente trabalho tem-se como alvo central, examinar e inquirir os processos de avaliação escolar que se desenvolveram contemporaneamente, em nosso país, no que diz respeito aos seus substratos e bases sociais e educacionais e, também, no que concerne aos problemas e aos efeitos decorrentes das tendências e das relações de conservação e mudança em andamento. Para tanto, volta-se à consideração das questões que advêm tanto das suas configurações conceituais como das suas formulações e usos nos níveis instrumentais. Nesse complexo e denso terreno histórico e educativo, almeja-se, primordialmente, caracterizar, articular e contrapor, de modo mediado e não mecânico e linear, as visões de avaliação que absorvem e assumem formas e conteúdos de tipo regulatório e de controle negativo e, ao mesmo tempo e em contrapartida, expressam e manifestam dimensões de renovação, acolhimento e pluralidade. Assim é que pretende-se, por um lado, dar destaque aos postulados e operações que, frequente e corriqueiramente, acometem e afetam os recursos avaliativos, impelindo-os ao cumprimento de atribuições que os afastam e os desobrigam dos seus fins e meios substantivos e essenciais, a saber, aqueles que cultivam e fomentam uma razão nuclearizada pelos nexos propriamente pedagógicos. E, em igual medida, reorientam-se e passam a preconizar e a perpetrar objetivos e metas identificados com valores de extração conservadora e autoritária, desembocando, não poucas vezes, no apelo e no reforço aos exercícios e aos mecanismos que efetuam e propagam a seleção e a exclusão educacional e social. Não obstante, posto por outro lado, vislumbram-se os agentes – e as correspondentes atividades avaliativas – que podem vir a impulsionar e a desencadear as ações e as tarefas que emprestarão sentidos eminentemente positivos, reformando e, mesmo, transformando os atuais padrões que, embora modernizados, impregnam e saturam, com os seus traços de coerção e conservadorismo, os modos de pensar e fazer a avaliação educacional. Nesse contexto, acena-se para a possibilidade – já em curso, aliás – de construir e consolidar uma concepção (e prática) de avaliação mais crítica e reflexiva, que intente transcender os restritos e limitados receituários avaliativos vigentes em vista de uma perspectiva ampliada, isto é, mais democrática, inclusiva e humana. Indica-se, ainda, que na dinâmica em curso, os procedimentos que dão corpo e conferem significados à criação e à aplicação dos métodos e instrumentos avaliativos, tendencialmente, fundem, alternam e sintetizam essa dupla carga de “funções” – positivas e negativas – arroladas e separadas em abstrato. Provavelmente, em concreto, os processos de avaliação educacional realizam-se de maneira a incluir, simultânea e contraditoriamente, essa duplicidade de propósitos e feições em suas incessantes intervenções no real, com o qual se deparam, se confrontam e interagem.

**Palavras-chave:** Avaliação Escolar. Políticas Educacionais. Concepção de Avaliação

<b>Título</b>	<b>Autora</b>	<b>Ano e local de publicação</b>	<b>Tipo</b>
Avaliações externas e qualidade da educação: repercussões das avaliações em larga escala nos discursos sobre as práticas em escolas da rede municipal de ensino de São Paulo	MARDEGAN, Eliene Gomes Vanderlei.	2014 Universidade Cidade de São Paulo	Dissertação

**Resumo:** Neste trabalho aborda-se as repercussões das avaliações externas na organização do trabalho escolar em escola pertencentes a rede pública municipal de educação de São Paulo. São destacados conceitos que hoje organizam as discussões sobre avaliação escolar nas unidades e sistemas de ensino tais como avaliações em larga escala, medidas de qualidade em educação, qualidade de ensino, regulação e contrarregulação, responsabilização, entre outros. A sua realização se deu por meio de um levantamento bibliográfico sobre a questão da avaliação e qualidade da

<p>educação a partir dos estudos de autores como Gatti (2002), Souza e Oliveira (2010), Freitas (2005), Afonso (2005), entre outros, que foi completado por entrevistas semiestruturadas com coordenadoras pedagógicas que atuam em escolas municipais. Os resultados indicam uma tendência de mobilização das escolas no sentido de ajustamento de seu processo escolar à busca de melhores resultados nestas avaliações. Verifica-se também que a partir da edição da Prova da Cidade surge, na rede, uma possibilidade de diálogo entre os professores e as avaliações externas com a inclusão das discussões dos itens dessa avaliação nas discussões nos horários de trabalho coletivo das unidades.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Educação; Qualidade; Avaliação externa; Prova São Paulo; Prova da Cidade.</p>			
<p><b>Título</b> Sentidos de avaliação nos discursos da Política Curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2009 – 2012)</p>	<p><b>Autora</b> TEIXEIRA, Joyce Diniz de Abreu.</p>	<p><b>Ano e local de publicação</b> 2014 Universidade Federal do Rio de Janeiro</p>	<p><b>Tipo</b> Dissertação</p>
<p><b>Resumo:</b> As discussões sobre conhecimento escolar, avaliação e democratização da educação pública vêm assumindo maior relevância no campo do currículo nas três últimas décadas, quando o Estado passa a produzir políticas públicas curriculares e utilizar sistemas unificados de avaliação da aprendizagem escolar, alguns dos quais associados a mecanismos de premiação e responsabilização. A partir do entendimento de que o currículo é uma política cultural pública na qual discursos buscam se hegemonizar através de práticas articulatórias, esta pesquisa tem como foco analisar os sentidos de avaliação que buscam se fixar nos discursos da política curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2009-2012). Para tal, foi feita uma análise documental que privilegiou: a) o Plano Estratégico do governo de Eduardo Paes; b) os Documentos legais relativos ao sistema de avaliação deste município, produzidos pela prefeitura e pela SME-RJ, tanto no governo de Eduardo Paes (Decreto Nº 30.426/2009, Resoluções de Nº 1.060/2009, 1.078/2010 e 1.123/2011) como no governo de seu antecessor, Cesar Maia (Resoluções de Nº 946/2007 e 959/2007 e Indicação Nº4/2007); c) o Decreto de Nº 3.387/2011, que fixa metas e indicadores de desempenho do Acordo de Resultados; d) o Decreto de Nº 30.860/2009, relativo ao Prêmio Anual de Desempenho; e) jornais eletrônicos. Em diálogo com a abordagem dos Ciclos de Política (BALL &amp; BOWE) e da Teoria do Discurso (LACLAU &amp; MOUFFE), o estudo focaliza os processos de significação de “avaliação escolar” em definição nesta política. A análise aponta para a constituição de um corte antagônico que se produz, nesta política, ao sentido de “aprovação automática” em oposição ao sentido de “qualidade da educação”, significante que passa a ter uma centralidade nesta política e agrega demandas distintas. O estudo também aponta para fluxos de sentidos e associações que se constituem em torno dos significantes “qualidade de educação” – “avaliação” - “eficácia” – “desempenho” – “premiação”, indicando fechamentos contingenciais de sentidos de “avaliação” que se articulam com demandas do gerencialismo, da meritocracia e da responsabilização e sua influência na produção dos discursos da política curricular da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Política de currículo; Avaliação escolar; Qualidade da educação; Progressão automática; SME- RJ</p>			
<p><b>Título</b> Implicações produzidas pela avaliação externa no trabalho docente: uma análise no município de Duque de Caxias-RJ</p>	<p><b>Autora</b> MACIEL, Leni da Silva.</p>	<p><b>Ano e local de publicação</b> 2016 Universidade Federal do Rio de Janeiro.</p>	<p><b>Tipo</b> Dissertação</p>
<p><b>Resumo:</b> As políticas de avaliação em larga escala no Brasil vêm produzindo sentidos diversos na organização das redes, nas escolas e, principalmente, no trabalho do professor com o currículo. Nesse contexto, precisamos compreender como os professores identificam os limites e as implicações dessas avaliações para refletir sobre aspectos envolvidos no processo de aprendizagem do aluno, na sua própria prática docente e no currículo escolar. O objetivo desta dissertação foi o de analisar as implicações produzidas pela avaliação escolar externa no trabalho docente dos professores que atuam na Secretaria Municipal de Duque de Caxias nos 3º e 5º anos do ensino fundamental em duas escolas de distritos diferentes (1º e 4º distritos). Investigamos, em que medida e como, a avaliação externa tem influenciado os currículos nos 3º e 5º anos de escolaridade, buscando compreender de que forma os professores, no desenvolvimento do currículo, consideravam as discussões em torno dos resultados das avaliações externas. Escolhemos para investigar as turmas de 3º e 5º anos por serem nesses anos de escolaridade aplicados os instrumentos de avaliação: ANA e Prova Brasil. No trabalho de campo nas duas escolas municipais foram realizadas entrevistas semiestruturadas e relatos com quatro professoras que atuavam no 3º e três no 5º ano de escolaridades, duas orientadoras pedagógicas e</p>			

uma supervisora representante da Secretaria Municipal de Educação do município investigado. As análises foram conduzidas pela abordagem teórico-metodológica de Stephen Ball, autor que também orientou as reflexões acerca da cultura da performatividade no trabalho docente e autores do campo do currículo e avaliação (TURA & GARCIA; LOPES; DIAS; MACEDO; HYPOLITO E MOREIRA). Ao refletir sobre a cultura do exame e suas implicações no trabalho dos docentes que atuam em escolas municipais de Duque de Caxias, podemos analisar as possíveis influências da avaliação externa no currículo escolar e as diferentes possibilidades de os professores desenvolverem o currículo considerando os resultados das avaliações externas. Com base na análise de campo, através das entrevistas e relatos apresentamos como principais conclusões a responsabilização do professor pelos resultados, o modo como os professores são inseridos na performatividade pelo empenho em corresponder aos novos imperativos das avaliações externas e os dilemas dos professores no desenvolvimento do currículo tensionado pelo currículo das avaliações externas.

**Palavras-chave:** currículo - trabalho docente - avaliação externa – SME - Duque de Caxias.

<b>Título</b>	<b>Autora</b>	<b>Ano e local de publicação</b>	<b>Tipo</b>
A avaliação como dispositivo de subjetivação	BERTOLDO, Fernanda.	2013 Universidade de Caxias do Sul	Dissertação

**Resumo:** A presente dissertação ancora-se na Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul e problematiza os processos de avaliação escolar em uma perspectiva genealógica. O problema de pesquisa questiona as formas pelas quais a avaliação escolar vem funcionando como um dispositivo na produção de modos de subjetivação. Como referencial teórico, são tomados, principalmente, os conceitos de dispositivo e subjetivação desenvolvidos por Michel Foucault. A investigação está circunscrita a documentos que legislam sobre os processos de educação e, mais especificamente, que regulam o processo de avaliação escolar. O primeiro documento utilizado na análise é datado de janeiro de 1828; a partir dele, apuram-se os enunciados sobre o processo de avaliação até a última LDB (Lei n. 9.394/96) e os pareceres e decretos decorrentes. Os documentos foram obtidos, na maior parte, em um acervo de leis e documentos denominado Base Legis. Nos documentos, buscam-se as condições de possibilidades de um discurso de avaliação em cada formação discursiva. Salienta-se que as análises não operam com juízos a respeito dos processos de avaliação, mas com as condições históricas de seu funcionamento. Diante disso, considera-se o pressuposto de que avaliação vem a ser um determinado dispositivo tecido em diferentes relações de poder e saber, na produção de determinados modos de subjetivação. A análise é produzida a partir da noção de descontinuidade da história. Procura-se pôr em evidência os deslocamentos de discursos que produzem rupturas nos modos de funcionamento, aqui circunscritos na produção – via dispositivo da avaliação – de — bons cristãos e —bons cidadãos, de um modelo de exclusão e outro de inclusão, bem como a produção da lógica disciplinar na avaliação, atravessada nos sujeitos da escola. A análise não é forjada de modo a caracterizar uma história global, nem mesmo uma forma linear de história, mas a partir da noção de descontinuidade da história. O que se tentou produzir foi uma problematização acerca da constituição desse sujeito da educação pelo processo de avaliação, e isso só foi possível com o rompimento da noção de um sujeito identitário, unitário e autônomo. Interessa a constituição dos modos de ser, em suas relações de poder e saber. Entende-se, assim, a avaliação com um dispositivo – que engloba e coloca em funcionamento os sujeitos, como uma rede que se tece nas arquiteturas das escolas e fora delas; passa pelos comportamentos convencionados, pela dinâmica de circulação; está presente na valoração dos valores morais, nos enunciados científicos, nas legislações, nas organizações espaço temporais, enfim, nos meandros do que se é, do que se faz e do que se fala. Dessa forma, pode-se afirmar que o dispositivo está inscrito numa linha de força, ligado a configurações de poder que efetivam determinados modos de subjetivação, os quais, nesse processo, produzem os cidadãos, os incluídos e os disciplinados e normatizados que cobrem todo corpo social. **Palavras-chave:** Avaliação. Dispositivo. Subjetivação. Genealogia.

<b>Título</b>	<b>Autora</b>	<b>Ano e local de publicação</b>	<b>Tipo</b>
Avaliação da aprendizagem: do discurso revelado à prática pedagógica um estudo de caso numa escola de ensino médio em Maracanaú-CE	ANDRADE, José Alexandre Leite de.	Universidade Federal do Ceará. 2010.	Dissertação

**Resumo:** Esta pesquisa teve como objetivo investigar e interpretar o sentido da avaliação e da prova como estratégias constitutivas do processo de ensino e aprendizagem a partir do discurso e da prática dos professores que lecionam na última etapa da Educação Básica no Colégio Estadual Liceu de Maracanaú. Buscou-se, também, saber se as práticas avaliativas se configuravam em um procedimento seguro e eficaz a serviço do processo de ensino e aprendizagem, além de identificar qual o papel da

avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Investigou-se, ainda, quais as lacunas ou pontos de estrangulamento mais relevantes na elaboração e utilização da prova. Participaram do estudo 10 sujeitos, sendo três professores de cada uma das três áreas do conhecimento e a Coordenadora Pedagógica da escola. O Colégio Estadual Liceu de Maracanaú foi escolhido por oferecer somente o ensino médio; funcionar nos turnos: manhã, tarde e noite; ser possível acompanhar as atividades de sala de aula durante um determinado período; e possuir professores lotados somente em turmas de ensino médio. Utilizou-se a entrevista semiestruturada para a coleta de dados, os quais foram analisados por meio da análise de conteúdo. Trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa que utilizou como pressupostos teóricos os estudos fenomenológicos de Edmund Husserl. No tocante às concepções e práticas de avaliação, os resultados indicaram que em muitos momentos os professores retomaram as influências do paradigma da modernidade, cujos problemas mais evidentes foram: i) a sua significação como mensuração, em virtude da prioridade com que os aspectos quantitativos eram tratados; ii) a ênfase na avaliação de conteúdos objetivos, estáveis e memoráveis, revelados na elaboração das provas, uma influência do modelo positivista de ensino; e iii) a utilização de provas escritas e testes como as principais modalidades de avaliação. Foi observado, também, uma falta de conhecimento a respeito do significado da avaliação a qual fazia com que muitos professores atuassem de maneira equivocada ao avaliar seus alunos. Essa realidade ficou evidenciada na medida em que os professores elaboravam, aplicavam, corrigiam e atribuíam nota à prova e as devolviam aos alunos, afirmando que estavam avaliando. Ademais, constatou-se que embora os professores considerem positiva a implantação da organização por blocos de disciplinas semestrais, pelo fato da otimização e ampliação da prática pedagógica, ainda são encontradas lacunas que precisam ser preenchidas, visto que, os momentos de estudos, que seriam promovidos por meio de oficinas pedagógicas complementares para manter o conhecimento dos conteúdos das disciplinas não estudadas em um determinado semestre não estão ocorrendo. Concluímos que na escola pesquisada, os professores elaboram diversas questões de prova, sem conhecimento pleno de seu sentido. A elaboração e utilização de questões desprovidas de sentido, pouco contribui para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, assim como não pode ser considerado um indicador seguro de que os alunos realmente aprenderam o que a escola e os professores planejaram.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem – Ensino Médio – Práticas Pedagógicas.

Fonte: elaborado pela autora.

Ao realizar a revisão da bibliografia, me deparei com teses e dissertações que se aproximam do meu tema de pesquisa. Apresentarei, brevemente, alguns estudos que dialogam com a pesquisa que pretendo desenvolver.

A tese intitulada *A Justa Medida do Progresso dos Alunos: Avaliação escolar em manuais de Pedagogia da segunda metade do século XIX*, produzida por Carolina Ribeiro Cardoso da Silva (2018), analisou os saberes sobre avaliação escolar presentes nos livros destinados à formação de professores primários, publicados na segunda metade do século XIX.

De acordo com Carolina da Silva (2018), os saberes sobre avaliação veiculados em manuais de Pedagogia pautavam-se em pressupostos político-pedagógicos, reverberando na constituição de uma cultura de avaliação escolar sustentada pelo ideal de mérito. Nesse sentido, os ensinamentos difundidos nos manuais respondiam a projetos democráticos modernos, que encontravam, na escola e nas práticas avaliativas, uma maneira, supostamente justa, de selecionar os mais aptos para assumirem determinados postos na sociedade. Ao mesmo tempo, porém, respondiam a um projeto de ensino preocupado com

as aprendizagens. Como pensar no contemporâneo a relação entre o discurso da meritocracia e a construção de uma democracia?

Observa-se uma aproximação dessa pesquisa com a questão que é proposta para investigação, por se aproximar do aporte teórico e por trazer uma análise histórica da avaliação, que pode favorecer o seu entendimento no contemporâneo. Além disso, já aparecia, nos manuais de formação dos professores, no século XIX, uma concepção de avaliação pautada no mérito, na classificação e na hierarquização.

Embora o ato de avaliar seja comum no cotidiano das escolas, as intenções e os meios de se mensurar o progresso dos alunos são diversos e atendem a fins educativos, sociais, políticos e culturais diferentes.

Na tese *Avaliação escolar no contexto das transições educacionais: conservação e mudança* (2014), Odilon Carlos Nunes buscou examinar os processos de avaliação escolar, com o intuito de articular e contrapor as visões de avaliação que absorvem e assumem formas de tipo regulatório e de controle negativo e, ao mesmo tempo e em contrapartida, expressam e manifestam dimensões de renovação, acolhimento e pluralidade.

No decorrer do trabalho, apresentam-se os traços e os significados que emprestam sentidos positivos ao modo como a avaliação é sistematizada e se converte, regularmente, em instrumento de intervenção nos diversos âmbitos e setores do trabalho pedagógico, incluindo desde as suas aplicações de ordem institucional até o seu emprego nas faces complementares das situações de ensino e de aprendizagem. Em contrapartida, o autor analisa as causas e as consequências implicadas nos usos que acompanham os exercícios nos quais os mecanismos pertencentes à avaliação educacional afastam-se dos seus fins pedagógicos, passando a desempenhar um papel de tipo regulatório e de controle restritivo.

Na dissertação de Eliene Gomes Vanderlei Mardegan (2014), intitulada *Avaliações externas e qualidade da educação: repercussões das avaliações em larga escala nos discursos sobre as práticas em escolas da rede municipal de ensino de São Paulo*, são destacados os conceitos que organizam as discussões sobre avaliação escolar nas unidades e sistemas de ensino, entre eles medidas de qualidade na educação, regulação e contrarregulação e responsabilização. Os estudos da autora evidenciaram a mobilização das escolas na tentativa de

ajustar o seu processo escolar com vistas a alcançar melhor resultado nas avaliações externas.

Nesse sentido, a pesquisa de Mardegan (2014) evidencia a força exercida pela avaliação na dinâmica da escola – tanto nos discursos, quanto nas práticas. Segundo a pesquisadora, tem sido frequente identificar sistemas educacionais que adotam modelos de avaliação que se pautam na bonificação dos professores, a partir do desempenho dos seus alunos, e, dessa maneira, legitimam também, através desses resultados, o fracasso escolar.

A autora retoma a história da utilização das avaliações em larga escala em três países – Portugal, Estados Unidos e Finlândia – para compreender como se situa o Brasil no contexto das discussões sobre as avaliações dos sistemas de ensino. Segundo Mardegan (2014), a utilização dessas avaliações vem ocorrendo de acordo com a cultura de cada país e tem exercido influência direta na qualidade. O trabalho da autora nos ajuda a pensar na centralidade que as avaliações externas ocupam na discussão das políticas públicas de educação e, portanto, na organização dos currículos. Os resultados chegam às escolas revestidos de cobrança e responsabilização, sem chance de estabelecimento de diálogo entre a escola e o governo (MARDEGAN, 2014). Nesse sentido, identifica-se uma tendência das escolas a enxugarem seus currículos e a treinarem seus alunos para os testes.

A pesquisa de Teixeira (2014), intitulada *Sentidos de avaliação nos discursos da Política Curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2009 – 2012)*, traz à tona as discussões sobre conhecimento escolar, avaliação e democratização da educação pública e a maneira como essas frentes vêm assumindo maior relevância no campo do currículo nas três últimas décadas, quando o Estado passa a produzir políticas públicas curriculares e a utilizar sistemas unificados de avaliação da aprendizagem escolar, alguns dos quais associados a mecanismos de premiação e responsabilização.

O estudo também aponta para fluxos de sentidos e associações que se constituem em torno dos termos *qualidade de educação, avaliação, eficácia, desempenho, premiação*, indicando sentidos de *avaliação* que se articulam com demandas do gerencialismo, da meritocracia e da responsabilização e com sua influência na produção dos discursos da política curricular.

Embora o estudo da autora tenha se detido principalmente na produção das políticas públicas de currículo e de avaliação e, nesse sentido, esteja um pouco distante do objeto desta pesquisa, a análise proposta por ela ajudou na compreensão do caminho pelo qual perpassa a avaliação até chegar à escola e dos sentidos que ela vem produzindo nas políticas curriculares.

A dissertação de Leni Maciel (2016), *Implicações produzidas pela avaliação externa no trabalho docente: uma análise no município de Duque de Caxias-RJ*, apresenta um estudo acerca das políticas de avaliação em larga escala no Brasil e do modo como vêm produzindo sentidos diversos na organização das redes, nas escolas e, principalmente, no trabalho do professor com o currículo. Ao refletir sobre a cultura do exame e suas implicações no trabalho dos docentes que atuam nas escolas municipais, analisou as possíveis influências da avaliação externa no currículo escolar e as diferentes possibilidades de os professores desenvolverem o currículo considerando os resultados das avaliações externas.

Em 2013, foi publicada a dissertação de Fernanda Bertoldo, cujo título foi *A avaliação como dispositivo de subjetivação*. A autora problematizou os processos avaliativos a partir de uma análise genealógica, na perspectiva foucaultiana. A avaliação foi compreendida pela autora como “um determinado dispositivo tecido em diferentes relações de poder e saber, na produção de determinados modos de subjetivação” (Bertoldo, 2013, p. 11). A pesquisa explicita os deslocamentos de discursos que produzem rupturas nos modos de funcionamento, na produção de modos de subjetivação, problematizando a constituição do sujeito da educação pelo processo de avaliação.

Assim como Fernanda Bertoldo, busquei fazer uma reflexão sobre como o conceito de subjetivação está implicado na avaliação na escola do contemporâneo. Olhar para a escola com as lentes do pensamento foucaultiano nos possibilita visualizar, a partir das pistas existentes, o que a constituiu e o que a fez tornar-se o que é.

Os dispositivos estão presentes e colocam em funcionamento os sujeitos, funcionando como a rede que se tece nas arquiteturas, nos comportamentos entendidos como normais, nos valores morais, nas legislações, nas organizações espaço-temporais, portanto, nos entremeios do que somos, do fazemos e do que falamos (Bertoldo, 2013, p. 133).

## Periódicos

Foram encontradas, no Portal de Periódicos da Capes e na plataforma Google Scholar, muitas publicações com os descritores indicados anteriormente.

Quadro 1 – Periódicos

<b>Título</b>	<b>Autora</b>	<b>Ano e local de publicação</b>	<b>Tipo</b>
O conceito de Regulação no contexto da avaliação Escolar	TREVISAN, André L.; MENDES, Marcele Tavares; BURIASCO, Regina L. C. de.	Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 7, n. 1, p. 235-250, maio 2014	Artigo
Avaliação escolar: uma contribuição sócio-histórica para o estudo da atribuição de notas.	GIL, Natália de Lacerda	Cadernos de História da Educação, v. 19, n. 3, p. 923-941, 2020	Artigo
Produção do fracasso escolar e o furor avaliativo: o sujeito resiste?	PASSONE, Eric Ferdinando Kanai	Estilos da Clínica, v. 20, n. 3, p. 400-420, dez. 2015	Artigo
O “furor avaliativo” como sintoma social da educação brasileira?	PASSONE, Eric Ferdinando Kanai	Estilos da Clínica, v. 25, n. 3, p. 439-453, dez 2020	Artigo
Discursos da avaliação escolar na contemporaneidade.	MATOS, Sônia R. da Luz; SCHULER, Betina.	Revista Exitus, Santarém/PA, v. 9, n. 1, p. 397-425, jan./mar. 2019	Artigo
Avaliação da aprendizagem escolar: como os professores estão praticando a avaliação na escola	DUARTE, C. E. L.	HOLOS, v. 8, n. 31, 2015	Artigo
Usos e abusos do discurso da importância da avaliação	LOBO, Silvia Lapa; NOGUEIRA, Eliete Jussara	Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 22, n. 46, p. 213-228, set./dez. 2017	Artigo
Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios	VEIGA-NETO, Alfredo	Colóquio sobre questões curriculares, 2012.	Artigo
Boa educação na era da mensuração	GERT, Biesta	Cadernos de Pesquisa, v.42, n.147, p. 808-825 set./dez. 2012	Artigo
Prova como provocação	SILVA, David Lopes da.	Revista Letrando, v. 1 jan./jun. 2012	Artigo
Avaliação como poder regulador: a concepção de professores de pedagogia	ALMEIDA, Vera Lúcia da Silva; SORDI, Mara Regina Lemes de	Revista de Ciências Humanas   FW, v. 15, n. 24, p. 73-83, jul. 2014	Artigo
Avaliação da aprendizagem: instrumento de controle ou de mediação?	CÂNDIDO, Janaina Proença; FREITAS, Sirley Leite	Ensino da Matemática em Debate, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 18–26, 2018	Artigo
Avaliações Externas: políticas de controle e Governo dos sujeitos	FRÖHLICH, Raquel	Signos, v. 32, n. 1, p. 87-96, 2011	Artigo
Centralidade na Avaliação e Educação Customizada: o fim da escola como espaço para transmissão de uma “cultura comum”?	SCHERER, Renata Porcher	Contexto & Educação, Editora Unijuí Ano 32 nº 102 Maio/Ago. 2017	Artigo
Instrumentos de avaliação no Brasil como forma de poder: o ENEM discutido com criticidade	BORGES, Julio C. M.; SOUZA, M. Setúbal de; BARROS, José A. de; ARAÚJO, Michelle B.; SILVA,	Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.1, p.6650-6658 jan. 2021	Artigo

	Thiago P. da; MORAIS, Regina C. L. V. de		
--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

A função reguladora da avaliação, que tem por objetivo oferecer informação, dar retorno, está presente na maioria das publicações encontradas. Ainda que de maneira distintas, a ideia de fornecer informação de retorno aparece como essencial quando se trata de avaliação. Trevisan, Mendes e Buriasco (2014) discutem o significado de regulação associado à discussão acerca dos papéis desempenhados pela atividade de avaliar no conjunto de atividades ditas de ensino, ou como aponta Hadji (1994), as funções da avaliação. Nesse contexto, este último autor examina o papel regulador da avaliação, tanto para alunos quanto para professores, uma questão abordada por diversos estudiosos da avaliação, como Hadji (1994), Barlow (2006) e Santos (2002).

Os debates nos artigos analisados também abordam a lógica utilitarista que tem predominado nas políticas educacionais. A crescente ênfase na avaliação e nos resultados tem levado a um empobrecimento do campo educacional, no qual a lógica do valor e da mensuração se destaca como padrão para os discursos sobre qualidade escolar. Nesse viés, Passone (2015) descreve a avaliação como o "fantasma de nossa época", interpretando-a como um poderoso instrumento na produção de valor e um reflexo das características da sociedade contemporânea.

Os artigos também nos provocam no sentido de refletir acerca dos discursos das políticas educacionais, que utilizam a avaliação como moeda de troca, como recompensa, portanto, como dispositivo de poder. Essa lógica opera tanto com os estudantes em sala de aula, na condução do professor, quanto com os professores via sistema. No entanto, essa busca por avaliação parece ser bem aceita pelas instituições, pois promete oferecer a elas aquilo que lhes falta. Essa troca, segundo Passone (2015), faz-se com o consentimento do avaliado, na medida em que toda avaliação se estabelece como um acordo de confiança, no qual o sujeito se compromete, sem o saber, no processo de sua própria

exclusão. A avaliação, nessa perspectiva, funciona como instrumento de autocondenação.

A avaliação promete a educação ideal, uma educação sem falta e um ensino sem resto. “O que pedem os avaliadores ao professor? Que este possa preencher o vazio do aluno com seu conhecimento. O que pede a avaliação ao aluno? Que este possa produzir-se como objeto que venha satisfazer a falta do outro” (Passone, 2015, p. 414). Esse discurso retrata a falsa sensação de controle sobre o desejo de saber do aluno e sobre a demanda escolar.

Nesse sentido, o problema foco desta pesquisa é retomado: *Como a avaliação vem sendo operada na escola e como vem produzindo específicos modos de subjetivação nos estudantes do Ensino Médio?* Para compreender esse atravessamento da avaliação na formação dos jovens, será necessário retomar a discussão sobre a finalidade da educação. Nessa perspectiva, Biesta (2012, p. 822) nos alerta para o perigo de, pelo fato de vivermos numa época marcada pela mensuração e pela comparação dos resultados, acabarmos “valorizando o que é medido, ao invés de nos envolvermos com a mensuração do que valorizamos”.

Segundo Matos e Schuler (2019), trata-se da objetivação e da subjetivação do indivíduo nessas tecnologias avaliativas, considerando que, ao passo que o aluno se torna objeto de conhecimento em relação à aprendizagem, ao sucesso e à responsabilidade, ele também assume determinados modos de existência.

