

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE AVALIAÇÃO: ENTRE PARADIGMAS DE REGULAÇÃO E DE EMANCIPAÇÃO

Alisson Vercelino Beerbaum, Eva Teresinha de Oliveira Boff

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12346>

Submetido em: 2025-06-22

Postado em: 2025-07-11 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Sergio Franco (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1221-1310>)

ARTIGO

## PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE AVALIAÇÃO: ENTRE PARADIGMAS DE REGULAÇÃO E DE EMANCIPAÇÃO

ALISSON VERCELINO BEERBAUM<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1026-8628>

<[alissonvbeerbaum@gmail.com](mailto:alissonvbeerbaum@gmail.com)>

EVA TERESINHA DE OLIVEIRA BOFF<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7266-9630>

<[evaboff@gmail.com](mailto:evaboff@gmail.com)>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

**RESUMO:** Em um contexto de desigualdade social e altos níveis de ansiedade entre os jovens, é fundamental entender os significados atribuídos às avaliações e os impactos que elas produzem nos alunos. O objetivo é compreender os sentidos e significados atribuídos às avaliações em Matemática e de que forma as percepções dos alunos se articulam com os mecanismos de poder simbólico e com as ideologias presentes no espaço escolar. A pesquisa é qualitativa, com centralidade nos pressupostos teóricos de Bourdieu, Apple, Giroux, na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi e nas respostas de um questionário respondido por 58 alunos de uma escola pública. A partir da análise do *corpus* emergiram três categorias: impactos emocionais e autoestima; relações sociais e familiares; função e sentido das avaliações. Os resultados indicam que os alunos associam as avaliações a sentimentos de medo, frustração e inferioridade, internalizando o fracasso como incapacidade pessoal. A influência do contexto familiar e o capital cultural disponível também influenciam suas vivências com a Matemática. A maioria percebe as avaliações mais como instrumentos de controle e seleção do que como apoio ao aprendizado.

**Palavras-chave:** avaliação escolar, desigualdades educacionais, violência simbólica, educação emancipadora.

### STUDENT PERCEPTIONS OF ASSESSMENT: BETWEEN PARADIGMS OF REGULATION AND EMANCIPATION

**ABSTRACT:** Within a context marked by social inequality and elevated levels of anxiety among young people, it is essential to understand the meanings attributed to assessment practices and the impacts they generate on students. This study aims to examine the interpretations and significances ascribed to Mathematics assessments, and how students' perceptions are articulated in relation to mechanisms of symbolic power and the ideologies embedded within the school environment. The research adopts a qualitative approach, grounded in the theoretical perspectives of Bourdieu, Apple, and Giroux, as well as in the Discursive Textual Analysis developed by Moraes and Galiazzi. Data were obtained through a questionnaire completed by 58 students from a public secondary school. Three analytical categories emerged from the corpus: emotional impacts and self-esteem; social and familial relationships; and the function and meaning of assessments. The findings suggest that students frequently associate assessments with feelings of fear, frustration, and inferiority, often internalising academic failure as a form of personal inadequacy. The influence of familial context and the availability of cultural capital also shape their experiences with Mathematics. The majority of participants perceive assessments not primarily as tools to support learning, but rather as instruments of control and selection.

**Keywords:** School assessment, educational inequalities, symbolic violence, emancipatory education.

## PERCEPCIONES ESTUDIANTILES SOBRE LA EVALUACIÓN: ENTRE PARADIGMAS DE REGULACIÓN Y EMANCIPACIÓN

**RESUMEN:** En un contexto marcado por la desigualdad social y los elevados niveles de ansiedad entre los jóvenes, resulta fundamental comprender los significados atribuidos a las prácticas evaluativas y los impactos que estas generan en el alumnado. El presente estudio tiene como objetivo analizar los sentidos y significados conferidos a las evaluaciones en Matemáticas, así como la manera en que las percepciones del alumnado se articulan con los mecanismos de poder simbólico y con las ideologías presentes en el espacio escolar. La investigación adopta un enfoque cualitativo, sustentado en los marcos teóricos de Bourdieu, Apple y Giroux, así como en el Análisis Textual Discursivo desarrollado por Moraes y Galiazzi. Los datos fueron obtenidos a partir de un cuestionario respondido por 58 estudiantes de un centro educativo público. Del corpus analizado emergieron tres categorías interpretativas: impactos emocionales y autoestima; relaciones sociales y familiares; y función y sentido de las evaluaciones. Los resultados evidencian que el alumnado suele asociar las evaluaciones con sentimientos de miedo, frustración e inferioridad, interiorizando el fracaso académico como una forma de incapacidad personal. El contexto familiar y el capital cultural disponible también influyen significativamente en sus experiencias con las Matemáticas. La mayoría percibe las evaluaciones no tanto como instrumentos de apoyo al aprendizaje, sino más bien como mecanismos de control y selección.

**Palabras clave:** Evaluación escolar, desigualdades educativas, violencia simbólica, educación emancipadora.

## INTRODUÇÃO

As práticas avaliativas no ensino de Matemática configuram-se como um dos pilares estruturantes da experiência escolar e, concomitantemente, como dispositivos de significação que incidem diretamente na conformação dos itinerários formativos dos discentes. Em escala global, investigações reiteradas têm evidenciado a recorrência de quadros de ansiedade, estresse e sofrimento psíquico associados ao ato avaliativo — fenômeno particularmente agudo no campo da Matemática. No contexto brasileiro, conforme relatório emitido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2024), observa-se que 65,1% dos estudantes de 15 anos declararam experimentar ansiedade diante da possibilidade de reprovação nessa disciplina, percentual superior à média verificada entre os países-membros. Tal constatação impõe a urgência de uma problematização crítica: longe de constituírem instrumentos neutros de aferição de saberes, as avaliações em Matemática — tal como concebidas e operacionalizadas em suas formas hegemônicas — tendem a funcionar como dispositivos geradores de sofrimento subjetivo, ao mesmo tempo em que reforçam mecanismos de exclusão e reprodução de desigualdades historicamente estruturadas.

Sob uma perspectiva sociológica crítica, é fundamental reconhecer que a escola não se configura como espaço desprovido de intencionalidade ideológica ou de neutralidade axiológica, ao contrário, diversos autores têm argumentado que o aparato escolar exerce papel ativo na legitimação de desigualdades sociais, frequentemente sob o manto discursivo da meritocracia. Bourdieu (2021), em suas

análises seminalmente críticas da instituição escolar, demonstrou que aquilo que o senso comum frequentemente interpreta como “talento natural” ou “esforço individual” corresponde, em grande medida, à incorporação de disposições de classe social, por meio dos conceitos de *habitus* e capital cultural. Tais categorias analíticas elucidam as razões pelas quais determinados sujeitos adaptam-se mais facilmente às lógicas escolares, em especial às exigências das avaliações. Nesse processo, a escola — por meio de instrumentos como testes e provas — transforma desigualdades sociais de origem em desigualdades educacionais naturalizadas, cristalizando hierarquias de desempenho que se legitimam como se fossem expressão de méritos individuais (Nogueira; Nogueira, 2002). Assim, sob a ótica bourdieusiana, a avaliação escolar opera enquanto vetor de violência simbólica, impondo arbitrariedades culturais como se fossem universais, ao ponto de induzir os estudantes oriundos de segmentos menos favorecidos a internalizarem explicações individualizantes para seus insucessos acadêmicos (Nogueira; Nogueira, 2002). Nessa tessitura simbólica, a prova de Matemática ultrapassa sua função técnica de mensuração: ela se constitui em enunciado performativo que comunica, implicitamente, quem é — ou não — portador de “valor” no jogo escolar.

A esse arcabouço interpretativo soma-se a contribuição de Giroux, cujas formulações sobre currículo oculto e resistência estudantil permitem ampliar a compreensão das dinâmicas escolares para além das prescrições curriculares formais. Para o autor, o processo educativo é atravessado por mensagens latentes e normatizações silenciosas, que moldam disposições comportamentais e subjetividades com vistas à conformação à ordem hegemônica (Giroux, 1986). No campo das avaliações, esse currículo oculto manifesta-se por meio de códigos tácitos: aprende-se, por exemplo, que questionar critérios avaliativos é uma atitude inadequada; que boas notas ensejam prestígio e aceitação; e que desempenhos insatisfatórios acarretam estigmatizações depreciativas. Tais ensinamentos implícitos ensejam a introjeção da lógica de disciplina e hierarquia institucional (Magalhães; Ruiz, 2011). Todavia, Giroux adverte que os sujeitos escolares não devem ser compreendidos como receptáculos passivos dessas imposições simbólicas: há, entre os estudantes, manifestações de resistência — explícitas ou veladas — diante de práticas avaliativas percebidas como injustas ou opressoras. Tais resistências podem assumir formas diversas, como a indiferença performática frente a uma nota insatisfatória (estratégia de autopreservação da autoestima) ou a enunciação crítica dos fundamentos das provas (Giroux, 1986). Compreender essas práticas de contestação revela-se essencial para uma leitura dialética do processo avaliativo, concebido como arena de tensões entre dominação e agência.

Apple (2008), por seu turno, aprofunda o debate ao explicitar a dimensão ideológica que permeia as políticas educacionais contemporâneas, sobretudo no que concerne ao que denomina “cultura da avaliação”. Segundo o autor, nas últimas décadas consolidou-se, de forma transnacional, uma racionalidade tecnocrática marcada pela obsessiva valorização da mensuração, do ranqueamento e da comparação de desempenhos. Tal lógica, derivada dos imperativos neoliberais de padronização curricular e de *accountability*, representa um instrumento de reprodução dos interesses hegemônicos, ao privilegiar saberes considerados “legítimos” e quantificáveis — em detrimento de formas de conhecimento oriundas de outros grupos sociais (Apple, 2008). Nesse cenário, a retórica meritocrática que cerca os processos avaliativos opera como estratégia de ocultamento das desigualdades estruturais: ao responsabilizar o indivíduo por seu desempenho, desloca-se o foco das condições históricas e materiais que condicionam as trajetórias escolares. Assim, a ênfase exacerbada em provas e notas funciona como engrenagem ideológica que naturaliza a competição e imputa aos sujeitos a culpa por seus insucessos. Para Apple

(2021, p. 36), a escola “não apenas controla pessoas; ajuda a controlar significados”, ao definir quais saberes são valorizados e quem merece reconhecimento no campo educacional. As avaliações em Matemática, à luz dessa crítica, emergem como dispositivos ideológicos que internalizam valores mercadológicos — como competitividade e produtividade — no âmago das práticas pedagógicas.

À luz dessas compreensões, propõe-se, com este artigo, realizar uma análise crítica das percepções discentes acerca das avaliações em Matemática no Ensino Médio. Busca-se compreender de que modo as vozes dos estudantes evidenciam os processos de reprodução das desigualdades e revelam, simultaneamente, brechas de resistência ou tensão frente às práticas avaliativas vigentes. Nesse sentido, o objetivo é compreender os sentidos e significados atribuídos às avaliações em Matemática e de que forma as percepções discentes se articulam com os mecanismos de poder simbólico e com as ideologias presentes no espaço escolar. A pergunta que orienta esta pesquisa é: quais sentidos e significados os alunos atribuem às avaliações em Matemática e de que forma tais percepções se articulam com os mecanismos de poder simbólico e com as ideologias presentes no espaço escolar?

Com vistas a elucidar tal problemática, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: (a) examinar os impactos emocionais decorrentes das avaliações de Matemática, especialmente no que concerne à autoestima e à autopercepção de capacidade ou incapacidade, à luz dos conceitos de habitus e violência simbólica (Bourdieu), bem como das pressões engendradas pela cultura da avaliação (Apple); (b) analisar a influência das dinâmicas familiares e do contexto sociocultural na construção das percepções dos estudantes, mobilizando os conceitos de capital cultural (Bourdieu) e currículo oculto (Giroux), para interpretar de que modo o ethos familiar contribui para a naturalização ou problematização da lógica meritocrática; e (c) interpretar criticamente a compreensão discente acerca da função e do sentido das avaliações, cotejando suas representações com a função objetiva das provas no sistema educacional — isto é, investigar se as avaliações são percebidas como instrumentos de aprendizagem, mecanismos de seleção, estratégias punitivas ou dispositivos de motivação, articulando tais percepções ao debate teórico sobre o papel das avaliações na estrutura de poder escolar.

A relevância deste estudo reside na centralidade conferida à voz discente — frequentemente marginalizada nos debates institucionais sobre avaliação — e na tentativa de romper com a naturalização da prova como instrumento meramente técnico ou como “mal necessário”. Ao trazer à tona as vivências, percepções e reflexões dos alunos, pretende-se contribuir para a desnaturalização da escola enquanto instância neutra e, especificamente, para o desvelamento das avaliações como instrumentos simbólicos de dominação — ainda que passíveis de resistência e ressignificação.

## **METODOLOGIA**

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de matriz interpretativo-crítica, alicerçada na Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiuzzi (2020). A ATD é constituída por um caráter fenomenológico e hermenêutico, permitindo a construção de espirais reconstrutivas que envolvem compreensões das diferentes “vozes capazes de desafiar as compreensões iniciais do pesquisador em direção a novos níveis de entendimento” (Galiuzzi, Ramos e Moraes, 2021, p. 97). A hermenêutica auxilia na reconstrução dos fenômenos, exigindo do pesquisador autoria no processo de compreensão, descrição, interpretação e produção de novos significados para os fenômenos analisados. A ATD pode ser compreendida como um processo auto-organizado de entendimentos que “emergem a

partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que nova compreensão” (Moraes; Galiuzzi, 2020, p. 34).

A desconstrução do corpus se reorganiza em unidades de significado, cujo confronto permite a reconstrução em categorias. Para a validação dos resultados, constroem-se metatextos que expressem compreensões subjacentes (Moraes; Galiuzzi, 2020). No caso, as respostas discentes (coletadas por escrito) foram inicialmente submetidas a uma leitura flutuante e fragmentadas em segmentos significativos (palavras, sentenças ou trechos que expressassem o ponto de vista do aluno). Subsequentemente, tais segmentos foram aferidos e aglutinados conforme suas convergências semântico-discursivas, originando categorias temáticas emergentes dos próprios dados — em um movimento recursivo de organização e sistematização, característico da ATD. Finalmente, procedeu-se à elaboração de uma metanarrativa interpretativa, na qual se articularam as categorias constituídas com os referenciais teóricos previamente eleitos e as interpretações dos autores. Esse circuito analítico, marcado pela alternância entre imersão nos dados e distanciamento reflexivo, viabilizou a construção de uma leitura crítica das percepções discentes, potencializada pela interlocução teoria-empíria, em consonância com o princípio de auto-organização da análise qualitativa (Moraes; Galiuzzi, 2020).

A amostra investigada compreende 58 estudantes do Ensino Médio de uma instituição pública, matriculados entre o 1º e o 3º ano (idades de 15 a 17 anos), configurando-se, pois, como amostragem intencional circunscrita ao âmbito da educação básica pública. Os discentes responderam a um questionário com questões abertas, versando sobre suas vivências e percepções em torno das aulas e avaliações em Matemática. As indagações abarcaram, entre outros aspectos: afetos evocados durante as aulas; frequência e propósitos atribuídos às avaliações; reflexões sobre o potencial pedagógico das provas; experiências avaliativas marcantes; reações a notas altas ou baixas; impactos na autoestima; e a mediação do ambiente familiar nas dificuldades ou nos desempenhos em Matemática. Para garantir o anonimato, os respondentes foram codificados alfanumericamente (A1 a A58), sendo tais siglas mobilizadas na apresentação dos dados produzidos para referenciar enunciados individuais.

Cumprе salientar que os 58 alunos apresentam perfis sociofamiliares heterogêneos, embora predominem configurações típicas de contextos da escola pública: a maioria coabita com pai e mãe ou com apenas um dos genitores (situações de monoparentalidade são recorrentes nas manifestações), e parcela expressiva (cerca de 36% dos respondentes) declarou exercer atividade laboral remunerada concomitantemente aos estudos. Tais dados contextuais, extraídos do início do instrumento, operam como pano de fundo interpretativo das percepções discentes — possibilitando, por exemplo, elucidar a influência de encargos extraescolares ou do suporte familiar em suas trajetórias com a Matemática.

Na análise, delineararam-se três categorias centrais a partir dos depoimentos discentes, correspondentes a distintas dimensões de significação atribuídas às avaliações matemáticas. São elas: (1) Impactos Emocionais e Autoestima, concernente às reações afetivas suscitadas pelas avaliações e à forma como os resultados reverberam na autopercepção dos alunos; (2) Relações Sociais e Familiares, voltada ao papel do entorno familiar e das interações sociais nas atitudes e desempenhos frente à Matemática; e (3) Função e Sentido das Avaliações, concernente às concepções discentes acerca da finalidade das provas e do valor atribuído a tais instrumentos em sua trajetória escolar. Nas seções subsequentes (Análise e Discussões), cada categoria será exaustivamente explorada, articulando-se as vozes dos estudantes aos fundamentos teóricos críticos. A triangulação expressa nos metatextos viabiliza uma discussão crítica e

densamente fundamentada, evidenciando em que medida as percepções discentes corroboram, tensionam ou ressignificam a concepção da avaliação como dispositivo de poder simbólico no campo educacional.

No tocante aos procedimentos éticos, cumpre registrar que os dados analisados derivam de respostas voluntárias e anônimas dos alunos, utilizadas exclusivamente para fins investigativos. Assegurou-se a confidencialidade das identidades e o respeito às manifestações dos participantes, evitando-se quaisquer exposições depreciativas. As respostas foram transcritas tal como registradas, com ajustes ortográficos mínimos para viabilizar a inteligibilidade, sem, contudo, comprometer a fidelidade do conteúdo original. Tal precaução visa preservar a autenticidade dos relatos, em conformidade com a ética em pesquisa, regulamentada pelo parecer de aprovação prévia em comitê de ética, sob o número 6.671.551.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados, constituídos pelos argumentos de 58 estudantes do Ensino Médio, expressam os sentidos e significados atribuídos às avaliações em Matemática e de que forma suas percepções se articulam com os mecanismos de poder simbólico e com as ideologias presentes no espaço escolar. Conforme expresso na metodologia, foi realizada uma leitura do corpus, o qual foi inicialmente desconstruído e, posteriormente, reorganizado, por semelhanças, em unidades de significado. Do confronto entre as unidades, em um processo fenomenológico e hermenêutico de construção e reconstrução, são discutidas as três categorias que emergiram do processo de análise.

### **Categoria 1: Impactos Emocionais e Autoestima**

As vozes discentes evidenciam que os processos avaliativos em Matemática se articulam a experiências emocionais intensas, predominantemente de natureza negativa, as quais repercutem de forma incisiva sobre a constituição da autoestima e da autoconfiança acadêmica dos sujeitos. De maneira recorrente, delinea-se entre os estudantes uma percepção difusa, mas persistente, de ansiedade e apreensão frente às provas escolares. Muitos descrevem-se em estado de tensão tanto no período que antecede quanto durante a realização das avaliações, expressando frustração, tristeza e desalento diante de desempenhos aquém do esperado. Tais sentimentos são revelados em enunciados como o de uma aluna que afirma: “Ajadam sim, mas me sinto muito ansiosa” (A3), indicando, ainda que de forma ambivalente, o reconhecimento de um valor pedagógico das avaliações, concomitante à vivência subjetiva marcada pela angústia. Outro exemplo encontra-se na declaração de A2: “Me sinto burra, poderia ter estudado mais, mas acontece.” Nesta breve enunciação, observa-se não apenas a manifestação explícita de um sentimento de inferioridade (“me sinto burra”), como também a internalização da culpa pelo desempenho insatisfatório (“poderia ter estudado mais”).

Esse movimento de autoatribuição do fracasso revela-se com notável frequência nos discursos, nos quais muitos alunos responsabilizam-se de imediato pelo insucesso, frequentemente associando-o à ausência de esforço ou à suposta deficiência intelectual. Segundo Bourdieu (2021), tal propensão à autoinculpação pode ser compreendida como expressão da violência simbólica operada pelo sistema escolar. Conforme analisado por Bourdieu e Passeron (2023), os estudantes oriundos das classes subalternas tendem a não discernir o caráter arbitrário e historicamente construído das exigências

escolares, interpretando suas dificuldades como resultado de uma pretensa insuficiência individual — seja em termos de capacidade cognitiva ou de empenho. No presente estudo, ao verbalizar sentenças como “me sinto burra” ou “era falta de ter estudado o suficiente”, alunas como A2 reiteram com rigor o esquema simbólico apontado por Bourdieu e Passeron: o fracasso é interiorizado como sinal de inaptidão pessoal, obscurecendo as determinações estruturais que pesam sobre seu percurso formativo — tais como o déficit de capital cultural ou as deficiências pedagógicas do ensino recebido.

A interiorização do insucesso como falha pessoal fragiliza profundamente a autoestima dos estudantes e, paradoxalmente, contribui para a legitimação da ordem escolar hegemônica aos olhos do próprio aluno que nela fracassa. Como sublinha Bourdieu (2021), o poder da violência simbólica reside precisamente em obter o consentimento dos dominados à ordem dominante, fazendo com que estes desvalorizem seus saberes e trajetórias e aceitem como “natural” que alguns triunfem e outros sucumbam. No conjunto dos testemunhos analisados, tal mecanismo revela-se de forma pungente: estudantes que se percebem como “incapazes”, “tristes” ou “mal consigo mesmos” diante de notas baixas demonstram uma aceitação tácita de que o juízo avaliativo representa um reflexo fiel de seu próprio valor ou potencial.

Não obstante, os relatos discentes também revelam um certo grau de heterogeneidade nas reações emocionais frente ao aparato avaliativo, evidenciando que as experiências escolares não se impõem de forma unívoca, mas são mediadas por interpretações subjetivas e estratégias singulares de enfrentamento. Há aqueles que, diante do desempenho frustrante, experimentam abalos profundos em sua autoestima — como A4, que afirma: “[fico] muito mal, porque sempre penso que vou bem, mas não fui.” Neste caso, percebe-se a dissonância entre expectativa e resultado, com subsequente sensação de incompetência, constituindo um terreno fértil para a eclosão de ciclos ansiosos que comprometem avaliações subsequentes.

Tal dinâmica pode ser analisada à luz do conceito de profecia autorrealizadora (Merton): expectativas negativas, uma vez internalizadas, tendem a influenciar os comportamentos futuros, conduzindo à sua efetiva concretização. Por outro lado, há estudantes que parecem adotar mecanismos de resiliência emocional ou de distanciamento estratégico como formas de proteção psíquica. A1, por exemplo, declara: “Não, não é algo que eu me importe muito, sei que posso recuperar.” Tal posicionamento indica uma recusa ativa em permitir que a avaliação interfira na construção de seu valor pessoal — relativiza a nota e projeta confiança na capacidade de superação. À luz de Giroux (1986), essa atitude pode ser interpretada como manifestação de resistência estudantil: ao invés de internalizar o juízo negativo emitido pela instituição, o aluno rejeita sua eficácia simbólica, recusando-se a sentir-se diminuído. Evidentemente, essa postura pode conter ambiguidade: pode refletir tanto uma autoconfiança legítima quanto funcionar como um recurso defensivo frente à ameaça de fracasso (“não ligo porque, na verdade, ligo demais e tenho medo de falhar” (A35)).

De todo modo, tal comportamento aponta para espaços de agência discente no interior de uma estrutura avaliativa muitas vezes opressiva. Giroux (1986) ressalta que os sujeitos escolares não são meros receptores passivos das imposições institucionais, mas também produtores de significados, capazes de elaborar culturas de resistência no interior da escola. Nesse sentido, reconhecer os indícios de resiliência ou contestação presentes nas vozes discentes torna-se uma tarefa epistemologicamente relevante. Enquanto alguns estudantes absorvem o discurso meritocrático a ponto de comprometer sua autoimagem (ex.: “sou burro(a)” em razão da nota baixa), outros relativizam a autoridade simbólica da avaliação (“nota não é tudo, posso melhorar”) ou redefinem os parâmetros de êxito escolar, priorizando

o aprendizado em detrimento do desempenho numérico. A5 destaca que se sente “um pouco [abalado], porque poderia ter ido melhor” e pondera que “o professor nos observa para ver se aprendemos” (A5), evidenciando uma compreensão diagnóstica e menos moralizante da prova, a qual, por sua vez, tende a mitigar os efeitos deletérios sobre a autoestima.

Contudo, cumpre destacar que a tônica predominante nos discursos analisados é marcada por sentimentos negativos intensos. Termos como “triste”, “mal”, “ansioso”, “nervoso” e “frustrado” são recorrentes e, em algumas declarações, surgem expressões mais extremadas: “me sinto um inútil, sem rumo e sem futuro” (A40); “me acho muito burro... chega a me dar um aperto no peito” (A23). Esses enunciados revelam uma profunda experiência de sofrimento emocional, por vezes compatível com quadros de ansiedade severa ou mesmo pânico frente à disciplina matemática. Nesse contexto, a avaliação parece cumprir uma função predominantemente punitiva e estigmatizante, em oposição ao ideal de uma prática formativa e emancipadora. A crítica de Apple (2021) à lógica da cultura avaliativa mostra-se, portanto, particularmente pertinente: ao institucionalizar um regime de competição contínua e comparações incessantes, o sistema promove um ambiente de constante julgamento, fragilizando a autoconfiança discente.

Os dados do PISA 2022 já referidos corroboram esse diagnóstico: altos níveis de ansiedade matemática estão estatisticamente associados à baixa autoeficácia e ao rendimento insatisfatório (OCDE, 2024). Apple (2008) argumenta que tal cenário não se configura como efeito colateral acidental, mas antes como resultado de uma racionalidade política e ideológica que orienta a gestão educacional contemporânea segundo os imperativos do mercado — metas, rankings, meritocracia — em detrimento do bem-estar subjetivo e da cooperação pedagógica. Assim, a avaliação converte-se em dispositivo de distinção e exclusão, transformando o processo de aprendizagem em uma arena meritocrática onde se disputa “quem é o melhor, quem se esforçou mais para obter a pontuação máxima” (Apple, 2008, p. 54).

Esse ethos competitivo é evidenciado por alunos que se comparam com os colegas após receberem notas altas (“me sinto bem, pois vejo que fui melhor que os outros” (A21)) ou que, diante de notas baixas, expressam sentimentos de inferioridade relacional (“me sinto inferior aos que tiraram nota boa” (A5)). Tais manifestações remetem ao conceito de habitus escolar competitivo — conjunto de disposições subjetivas forjadas no interior da instituição que induz os estudantes a se perceberem como concorrentes em uma corrida individualizada por reconhecimento e distinção (Bourdieu; Passeron, 2023). Esse habitus é reforçado por práticas explícitas (como quadros de honra e premiações) e por sutilezas simbólicas (por exemplo, elogios públicos aos “melhores” e decepção direcionada aos “fracos”). O efeito cumulativo dessa lógica é a cristalização, no imaginário discente, de uma divisão simbólica entre “vencedores” e “perdedores” acadêmicos, profundamente imbricada à constituição da autoestima (Bourdieu; Passeron, 2023).

A literatura sobre currículo oculto já problematizou como o sistema avaliativo escolar opera enquanto instância classificatória que produz e naturaliza categorias identitárias, frequentemente acompanhadas de estereótipos sobre inteligência e empenho (Magalhães; Ruiz, 2011). Os dados aqui analisados ilustram com clareza esse processo de rotulação e suas consequências subjetivas: enquanto alguns alunos consolidam uma autoimagem positiva ancorada na ideia de competência matemática, outros são marcados pelo estigma da insuficiência, o que pode comprometer suas aspirações futuras e conduzir, em casos mais graves, ao abandono da disciplina e à exclusão simbólica da cultura matemática.

A categoria “Impactos Emocionais e Autoestima” revela que as práticas avaliativas em Matemática, tal como experienciadas pelos sujeitos desta pesquisa, estão longe de constituir momentos formativos de verificação de aprendizagem. Elas configuram experiências socialmente densas, impregnadas de significados identitários e afetivos, nas quais se entrelaçam processos de subjetivação, dominação simbólica e resistência. A análise crítica, sustentada nos aportes de Bourdieu, Giroux e Apple, permite afirmar que tais impactos não derivam de sensibilidades individuais isoladas, mas são produzidos por uma estrutura escolar regulada por uma lógica seletiva e hierarquizante, que tende a converter desigualdades estruturais em deficiências pessoais. Ao mesmo tempo, emergem sinais de agência estudantil frente a essa ordem: estratégias de enfrentamento, discursos contra-hegemônicos e ressignificações parciais da função da avaliação. Reconhecer essas brechas é fundamental para pensar possibilidades de intervenção pedagógica: a valorização do esforço e da trajetória individual, por exemplo, pode constituir um caminho para atenuar os efeitos ansiogênicos do modelo competitivo. Tais implicações serão retomadas na conclusão, à luz da proposta de uma avaliação emancipadora.

## **Categoria 2: Relações Sociais e Familiares**

As percepções discentes acerca das avaliações em Matemática não se constituem de modo isolado no espaço restrito da sala de aula; antes, conformam-se em constante articulação com os contextos socioculturais e familiares nos quais os sujeitos estão imersos. Esta segunda categoria analítica depreende-se da análise dos dados à luz da influência exercida pelas dinâmicas familiares, pelas expectativas parentais e pelas interações sociais, as quais não apenas influenciam, mas são igualmente influenciadas pelas experiências escolares relacionadas à avaliação matemática.

Os testemunhos colhidos evidenciam que o desempenho em Matemática frequentemente extrapola os limites institucionais da escola, irradiando-se para o cotidiano doméstico por meio de diálogos em torno das notas obtidas, de mecanismos de sanção ou incentivo por parte dos responsáveis, bem como de comparações com irmãos, primos ou colegas. Nessa tessitura, elementos como o capital cultural familiar — manifestado, por exemplo, na escolarização dos pais ou em sua familiaridade com os conteúdos da disciplina — e as condições materiais de existência — como a possibilidade de custear aulas de reforço, a disponibilidade de um ambiente adequado para estudo ou de tempo livre para tal — emergem, ainda que de forma implícita, como fatores de marcante diferenciação das experiências dos educandos diante de uma mesma situação avaliativa.

Um primeiro aspecto digno de nota refere-se à heterogeneidade nas reações familiares diante de dificuldades ou desempenhos insatisfatórios dos filhos em Matemática. Alguns estudantes relatam contextos familiares permeados por acolhimento e compreensão: “Meus pais falam que na próxima eu irei bem, só falam para eu melhorar” (A2); “Sim, [meus pais] me incentivam a melhorar” (A3). Nestes casos, a família constitui-se como instância de apoio moral em face do insucesso escolar, empenhando-se em manter a motivação e em naturalizar eventuais tropeços por meio de mensagens encorajadoras (“na próxima você consegue” (A19)). Tal postura pode ser compreendida, sob a ótica bourdieusiana, como expressão de um habitus familiar que valoriza a educação formal e dispõe de capital cultural necessário para prover sustentação emocional — e, por vezes, pedagógica — ao educando. Pais que demonstram interesse pelas notas, estabelecem diálogos a respeito do desempenho escolar e incentivam a continuidade dos estudos evidenciam uma forma de participação na vida escolar que, frequentemente, está atrelada a trajetórias escolares progressas marcadas por algum nível de escolarização e por uma visão

da escola como mecanismo potencial de mobilidade social (Bourdieu; Passeron, 2023). O capital cultural, nesse contexto, se materializa tanto em suas formas objetivadas (pais que auxiliam diretamente nas tarefas ou proporcionam recursos pedagógicos complementares) quanto em suas formas incorporadas (valores internalizados, expectativas de sucesso, discurso valorizador da aprendizagem).

Em contrapartida, outros discentes relatam situações marcadas por certa indiferença ou resignação por parte do núcleo familiar. O estudante A1, por exemplo, ao ser indagado sobre o que ocorre em sua casa quando tem baixo rendimento em Matemática, responde de maneira lacônica: “Nada” (A1), acrescentando que seus pais sequer discutem suas notas, uma vez que ele “geralmente vai bem na média e eles só elogiam”. Tal resposta sugere uma atitude parental pautada pela ausência de intervenção direta, exceto em casos extremos. A5, por sua vez, menciona: “Falam para eu estudar e melhorar”, evidenciando uma cobrança genérica, desprovida de ações estruturadas de acompanhamento. Esses relatos apontam para realidades familiares que, ainda que não totalmente omissas, não compartilham de maneira sistemática o percurso escolar dos filhos. Essa atitude pode, por um lado, ser lida como estratégia de respeito à autonomia juvenil; por outro, pode também indicar limitações objetivas dos responsáveis — especialmente no que concerne ao domínio do conteúdo escolar — que os impedem de oferecer suporte mais efetivo.

Famílias com baixo capital escolar tendem a não dispor dos saberes necessários para “decifrar as regras do jogo” escolar, impossibilitando a reprodução, no âmbito doméstico, de um habitus escolarizado que forneça recursos como supervisão de tarefas, explicações didáticas ou técnicas de estudo. Como enfatizam Bourdieu e Passeron (2023), o êxito escolar é condicionado pela transmissão de um habitus compatível com o da instituição escolar, o qual envolve domínio da linguagem culta, disciplina, familiaridade com o saber abstrato, entre outros. Na ausência desses elementos, os estudantes oriundos das camadas populares enfrentam a escolarização com um habitus dissonante, o que pode levá-los a interpretar as exigências escolares sob uma ótica distinta. Alguns podem, inclusive, desenvolver formas de resistência cultural, rejeitando a autoridade simbólica da escola, enquanto outros internalizam a percepção de desvantagem estrutural (Nogueira; Nogueira, 2002).

Por outro lado, os dados revelam que, em determinados contextos familiares, a cobrança por resultados escolares assume caráter mais incisivo, podendo atuar tanto como força propulsora quanto como fonte de pressão excessiva sobre o discente. Vários alunos sinalizam que seus pais monitoram boletins e provas: “Sim, conversam comigo e me incentivam a ter melhores resultados” (A5); “Sim, porque querem que eu vá bem e me esforce” (A4). Evidencia-se, aqui, uma expectativa nítida de desempenho e aprimoramento, frequentemente relacionada a um projeto familiar de ascensão social por meio da escolarização — manifestação daquilo que Bourdieu e Passeron (2023) denominam “boa vontade cultural” das frações médias ou baixas da classe média, que projetam nos filhos as possibilidades que a escola ainda representa como via de mobilidade. Neste ponto, importa ressaltar a crítica de Apple à ideologia educacional dominante, segundo a qual a responsabilização pelo sucesso ou fracasso escolar tende a ser deslocada para o âmbito das famílias, impondo-lhes a obrigação de garantir que os filhos estudem — sob pena de culpabilização caso estes fracassem (Apple, 2021). Tal discurso, amplamente disseminado, ignora as desigualdades estruturais relacionadas à carga de trabalho parental, ao nível de escolarização e ao capital econômico disponível, naturalizando a expectativa de que todas as famílias possuam iguais condições de acompanhar o desempenho discente. Assim, a pressão familiar observada em alguns relatos pode ser compreendida como reverberação da ideologia meritocrática no espaço

doméstico, em que pais, imersos neste imaginário, cobram dos filhos que “mereçam” boas notas mediante esforço individual, muitas vezes sem questionar os critérios escolares hegemônicos. Concomitantemente, quando os responsáveis oferecem apoio efetivo — sob a forma de elogios, auxílio nas tarefas ou acompanhamento das provas — estão também dotando o estudante de capital social e cultural adicional, do qual muitos de seus pares, porventura, carecem. Os relatos de A2 e A3, ao mencionarem que seus pais revisam as provas, parabenizam pelos êxitos e discutem as dificuldades, mostram comprometimento que pode fortalecer a motivação discente, embora também possa intensificar sentimentos de ansiedade, na medida em que emerge o desejo de não frustrar as expectativas parentais.

Destaca-se também a influência exercida pelo grupo de pares, ainda que de modo lateral, pois, apesar de o instrumento de produção de dados privilegiar a dimensão familiar, alguns estudantes insinuam dinâmicas de comparação com colegas, indicando que a competitividade instaurada pelas avaliações transcende o indivíduo, configurando-se também como fenômeno social. Alunos com desempenho reiteradamente abaixo da média podem, por isso, sofrer estigmatização ou escárnio por parte dos pares, ou ao menos sentirem-se inferiorizados no coletivo (Magalhães; Ruiz, 2011). Nenhum dos depoimentos explicita situações de humilhação, mas é possível inferir sua ocorrência a partir da literatura especializada, que as identifica como parte integrante do currículo oculto. Giroux (1986) aponta que a escola também educa por meio das interações tácitas e dos discursos não verbalizados, sendo comum que sujeitos que se desviam da norma de sucesso sejam rotulados pelos próprios colegas. Um dos participantes, por exemplo, afirma que, ao tirar nota baixa, “fica mal comparado aos outros” — revelando a introjeção de uma posição de menor valia em relação aos pares “melhores”. Tal dinâmica evidencia a internalização de hierarquias simbólicas no interior do espaço escolar, pois o aluno “inteligente” recebe reconhecimento social e institucional; aquele considerado “fraco” pode ser objeto de pena ou ridicularização. Como enfatiza Dubet (2004), a escola não apenas atribui um estatuto acadêmico ao discente, mas também lhe confere um estatuto social, muitas vezes indissociável da lógica classificatória das notas.

Para o aprofundamento da análise sociológica das influências que perpassam o campo avaliativo, é imprescindível recorrer, uma vez mais, à elaborada concepção bourdieusiana. Forjado nas condições objetivas de existência, o habitus estrutura disposições duráveis e transferíveis que orientam o modo de ser, pensar e agir dos sujeitos, permitindo conjecturar que crianças provenientes de segmentos médios da sociedade tendem, desde tenra idade, a interiorizar um habitus sintonizado com o universo simbólico escolar — tais como: familiaridade com objetos letrados, com regimes de cobrança por desempenho e com práticas discursivas autorreflexivas — elementos que lhes conferem notória vantagem na decodificação da lógica das provas e das expectativas docentes (inclusive por já dominarem a “língua legítima”, nos termos do autor) (Bourdieu; Passeron, 2023).

Em contraposição, discentes oriundos das classes populares, ao adentrarem o espaço social da escola — compreendido como campo estruturado por relações de poder e disputas simbólicas — frequentemente deparam-se com um universo cultural estranho, por vezes opressor, cujas regras lhes parecem arbitrárias ou ilegítimas (Bourdieu; Passeron, 2023). Nesse cenário, não é incomum que se instaure uma relação de tensão com o ato avaliativo, ora marcada por resignação, como argumenta A29: “não nasci para isso, sou ruim em matemática, não adianta estudar”, ora por formas de resistência cultural. O primeiro caso pode ser interpretado à luz do que Bourdieu (2021) denomina habitus de classe dominada ajustado à exclusão — um modo de adaptação resignada a um destino de subalternidade

previamente naturalizado. No segundo, observam-se indícios daquilo que Giroux (1986) denomina resistência cultural: atitudes contra-hegemônicas que, embora nem sempre conscientes ou articuladas politicamente, contestam as imposições do campo escolar. Tais estratégias manifestam-se, por exemplo, na formação de redes de solidariedade entre pares para fins de estudo colaborativo — em evidente contraposição à lógica meritocrática e individualizante — ou na valorização de saberes extracurriculares que garantam algum grau de reconhecimento social e autoestima (caso do discente que, não se destacando em matemática, busca excelência no esporte ou na música) (Magalhães; Ruiz, 2011).

As respostas dos participantes da pesquisa evidenciam que, em contextos familiares onde há maior consonância cultural com a instituição escolar — o que implica capital cultural herdado, práticas discursivas alinhadas e valorização do desempenho acadêmico —, há uma tendência a reconhecer a legitimidade das avaliações. Ainda que sofram pressões emocionais, esses estudantes as percebem como desafios integrados a um projeto formativo maior, partilhado e respaldado pela família. Em contrapartida, em contextos de menor vinculação entre cultura familiar e escolar, as avaliações são frequentemente desvalorizadas (“nada acontece em casa se vou mal” (A33)) — o que pode representar tanto negligência quanto uma tentativa de evitar pressões excessivas — ou recaem integralmente sobre a responsabilidade do aluno, sem mediação parental. Essa assimetria no apoio social e simbólico constitui um vetor de ampliação das desigualdades educacionais, pois impõe ao discente menos favorecido não apenas o ônus da aprendizagem, mas também a autogestão de suas frustrações e fracassos, desprovido de recursos mediadores adequados (Magalhães; Ruiz, 2011).

É nesse ponto que se torna pertinente invocar Apple acerca da ideologia meritocrática, pois o sistema educacional, ao operar sob a lógica da igualdade formal de condições, desconsidera as profundas desigualdades materiais e simbólicas entre os sujeitos, utilizando a avaliação como dispositivo legitimador da hierarquia social sob o manto da neutralidade do mérito (Apple, 2008, 2021). Dessa forma, é possível aferir que não há como medir diferentes realidades na mesma proporção e, no entanto, é precisamente isso que fazem as avaliações padronizadas — instrumentos que, longe de serem neutros, operam como dispositivos de distinção e consagração simbólica dentro de uma estrutura social estruturalmente desigual (Apple, 2021).

Outro elemento fundamental do currículo oculto — categoria analítica que se refere àquilo que é transmitido implicitamente nas práticas escolares — é a naturalização das desigualdades sociais como se fossem produto exclusivo do esforço individual ou da presença/ausência de interesse familiar. Raramente se reconhece, de forma explícita, que determinados discentes enfrentam obstáculos estruturais significativos, como a necessidade de conciliar estudo e trabalho, a carência de materiais pedagógicos ou a inexistência de um ambiente doméstico propício ao estudo. Tal silenciamento configura aquilo que autores denominam ausências curriculares — dimensões estruturantes da realidade que, embora não nomeadas, produzem efeitos formativos. Nesse contexto, a responsabilização exclusiva do aluno pelo fracasso escolar — ou, na melhor das hipóteses, da família “desestruturada” — mascara as determinações sistêmicas que constroem a trajetória educativa (Magalhães; Ruiz, 2011).

Ainda que esta investigação não tenha incluído um mapeamento aprofundado dos perfis socioeconômicos dos 58 estudantes participantes, é razoável inferir que, sendo oriundos de uma instituição pública de ensino, parcela significativa deles vivencie situações de vulnerabilidade social e econômica. Essa hipótese encontra respaldo em manifestações como a de um discente que declarou: “fiquei frustrado por ter me esforçado e não conseguido, mas tentei entender a situação para não desistir”

(A4). A resiliência expressa — o esforço de “tentar entender a situação” — sugere uma percepção, ainda que incipiente, de que o desempenho escolar não se reduz à dimensão da vontade individual, podendo demandar apoios metodológicos ou pedagógicos específicos. Nesse caso, a resistência assume a forma de persistência construtiva, apontando para possibilidades de superação (Giroux, 1986). No entanto, nem todos os estudantes conseguem elaborar tais respostas diante das adversidades.

Em alguns relatos, afloram evidências de desigualdade nas oportunidades educativas extracurriculares. A menção escassa a aulas de reforço, cursinhos ou apoio externo revela a dependência quase exclusiva da instrução regular oferecida pela escola. Aqueles cujas famílias dispõem de capital econômico suficiente para custear tais apoios privados desfrutam de uma vantagem significativa nas avaliações (Schneiders; Gama, 2021). Esse dado reforça a tese de que o desempenho aferido pelas provas é, também, um reflexo do capital econômico — embora, sob a aparência de objetividade técnica, tal correlação permaneça invisibilizada. Influenciados pelas teorias da hegemonia, Apple (2008) e Giroux (1986) argumentam que o sistema escolar, ao invés de democratizar o saber, tende a reproduzir a ordem social vigente, oferecendo um currículo funcionalmente diferenciado às diversas classes sociais. No Brasil, essa lógica manifesta-se historicamente: escolas de elite preparam seus alunos para a mobilidade acadêmica e profissional, enquanto instituições voltadas às classes populares frequentemente operam em regime de contenção do fracasso e garantia dos mínimos necessários (Magalhães; Ruiz, 2011).

Essa clivagem, presente entre instituições, também se reproduz intraescolarmente. Mesmo no interior de uma mesma sala de aula, observa-se a constituição de experiências avaliativas radicalmente distintas. Para estudantes detentores de maior capital cultural, a prova pode funcionar como espaço de consagração — uma oportunidade para evidenciar talento, receber reconhecimento e consolidar trajetórias escolares de êxito. Para outros, as avaliações assumem a forma de um tribunal simbólico, onde se reiteram a inadequação e a inferiorização (Bourdieu; Passeron, 2023). Essa dualidade foi perspicazmente captada por Bourdieu e Passeron (2023) ao indicar que a escola tende a valorizar dois perfis distintos: o aluno “brilhante” — cuja performance naturaliza a cultura dominante — e o “esforçado” — cuja dedicação evidencia sua origem social desprivilegiada, revelando-se na forma tensa com que responde às exigências escolares (Nogueira; Nogueira, 2002). Em contextos avaliativos, o primeiro tende a sobressair com fluidez; o segundo, ainda que alcance resultados positivos, o faz sob desgaste desproporcional e, não raro, sem o mesmo reconhecimento simbólico. Tal assimetria aparece nas respostas discentes: “sempre estudo muito, mas na hora da prova travo” (A26) ou “erros bobos me prejudicam” (A16) — indicadores clássicos de ansiedade e, possivelmente, de um habitus ainda em processo de ajustamento à linguagem escolar.

Importa ainda considerar o papel das expectativas docentes, mesmo que de modo indireto. Embora a pesquisa não tenha abordado diretamente esse aspecto, as práticas familiares de cobrança e acompanhamento frequentemente refletem interações com a escola — seja por meio de reuniões, boletins informativos ou comunicações formais (Magalhães; Ruiz, 2011). Se a instituição veicula uma concepção estritamente meritocrática, essa lógica tende a ser reproduzida pelas famílias. Giroux adverte que a escola, ao privilegiar o consenso e evitar conflitos, raramente propicia espaços para o enfrentamento crítico das desigualdades estruturais (Giroux, 1986). Assim, perpetua-se um discurso homogêneo: basta estudar para alcançar sucesso. Tal narrativa impregna o imaginário social e inibe a formação de resistências coletivas. Quando emerge alguma forma de dissenso, ela se manifesta de maneira isolada,

individualizada — o aluno “indisciplinado” ou os pais “desinteressados” — facilmente capturados pelo discurso da culpabilização individual (Willis, 1991).

Em síntese, os dados analisados nesta categoria revelam que o contexto familiar e o entorno sociocultural exercem influência decisiva sobre as formas de percepção e vivência das avaliações em Matemática. Famílias detentoras de maior capital cultural tendem a oferecer suporte simbólico e material, legitimando a avaliação como instrumento de ascensão escolar — ainda que isso também intensifique a pressão emocional sobre os estudantes. Já as famílias com menos recursos educativos, embora eventualmente valorizem a educação, nem sempre dispõem dos meios para oferecer apoio efetivo, o que expõe seus filhos a uma desvantagem estrutural. É possível identificar, nos discursos dos estudantes, uma consciência latente dessas disparidades — percebem que alguns colegas “têm facilidade” e recebem ajuda extra —, mas tais percepções raramente se articulam como crítica estrutural. O mérito individual, o esforço pessoal e a vontade continuam a ser os pilares discursivos predominantes, denotando a internalização da ideologia meritocrática (Apple). O currículo oculto atua silenciosamente para fazer parecer natural que resultados desiguais decorram de capacidades ou empenhos diferenciados. Ainda assim, lampejos de reflexão crítica emergem: quando um discente aponta que sua dificuldade é “geral” ou quando outro questiona o excesso de cobranças. Tais enunciados incipientes podem ser mobilizados como pontos de partida para processos de conscientização e resistência. Giroux advogaria por essa pedagogia crítica: provocar o debate em sala de aula sobre os sentidos das avaliações, convocar a escuta das vozes discentes e familiares e romper o silêncio conivente que legitima as desigualdades.

### **Categoria 3: Função e Sentido das Avaliações**

A terceira categoria emergente da análise refere-se à compreensão discente acerca da finalidade das avaliações em Matemática, bem como aos significados simbólicos e pragmáticos que lhes são atribuídos no contexto escolar. Trata-se, portanto, não apenas de explorar os afetos suscitados pelo processo avaliativo ou os agentes sociais que os influenciam, mas de adentrar o campo do sentido — enquanto construção social e cultural — que os sujeitos da pesquisa conferem ao ato de avaliar e à sua inserção na lógica institucional do espaço escolar.

Nesse escopo, a investigação incidiu sobre as representações discentes acerca da funcionalidade das avaliações: para que elas “servem”, segundo os estudantes, e qual papel desempenham na dinâmica da sala de aula e na engrenagem mais ampla da estrutura escolar. As respostas coligidas denotam um espectro interpretativo plural. Parte dos alunos compreende a prova como um instrumento pedagógico legítimo — um mecanismo de verificação da aprendizagem por parte do docente ou um recurso que permite ao aluno diagnosticar suas próprias necessidades formativas. Por outro lado, emergem percepções que reduzem a avaliação a um imperativo burocrático voltado à mensuração e à atribuição de notas, dissociado de um vínculo intrínseco com os processos de ensino e aprendizagem. Há, ainda, discursos que ressaltam o caráter punitivo ou emocionalmente extenuante das avaliações, aludindo à sua função disciplinadora e seletiva, mais afeita à lógica da classificação e do controle do que à mediação pedagógica.

É recorrente entre os participantes a menção de que as avaliações de Matemática serviriam, primordialmente, para “dar nota” (A1) e “ver se eu aprendi” (A3). Tais formulações evidenciam a coexistência de uma função formativa (associada à identificação de aprendizagens e lacunas) e de uma função classificatória (relativa à quantificação do desempenho e sua conversão em valor numérico)

(Hoffmann, 2019). A enunciação de A1 é representativa dessa ambivalência: as provas “servem para saber se eu aprendi” e “valer nota”. A participante A3, por sua vez, ao declarar que “me deixam nervosa”, adiciona uma dimensão não intencional, mas empiricamente manifesta, ao fenômeno: a produção de ansiedade. Essa assertiva revela uma percepção subjetiva significativa — a aluna interpreta o nervosismo não como mero efeito colateral, mas como parte constitutiva da função social da prova. Tal posicionamento sugere uma crítica implícita à lógica avaliativa hegemônica, evidenciando que a avaliação é vivida como um rito de passagem permeado de tensão e potencial sofrimento psíquico (Bourdieu, 2021).

Torna-se possível interpretar a avaliação — em específico no componente de Matemática — como fenômeno cuja manifestação apresenta-se de forma dual-estrutural: oficialmente concebida como instrumento pedagógico voltado ao feedback e à aferição do conhecimento matemático, mas experienciada empiricamente como dispositivo de controle, disciplinamento e distinção. Giroux (1986), ao abordar o currículo oculto, aprofunda tal compreensão ao argumentar que a escola, por meio das avaliações, reproduz a lógica da obediência, da adaptação à autoridade e da interiorização de normas disciplinares rígidas. As avaliações, nesse sentido, são estratégias privilegiadas de inculcação da ordem escolar, exigindo dos discentes conformidade a prazos, silêncio, formatos predefinidos de resposta e aceitação incontestável da autoridade interpretativa do professor-avaliador (Magalhães; Ruiz, 2011). Assim, mesmo quando não formulam tais críticas em termos teóricos, os estudantes, ao associarem o processo avaliativo a sensações como o nervosismo, revelam uma apreensão tácita da dimensão coercitiva e hierarquizante da prática avaliativa escolar.

Não obstante, é importante reconhecer que algumas vozes discentes expressam uma valorização da avaliação como instrumento formativo. A2, por exemplo, pontua que as provas “ajudam a entender o que eu preciso melhorar”, indicando uma percepção que concebe a avaliação como diagnóstico e oportunidade de desenvolvimento. Nessa ótica, o erro deixa de ser uma falha a ser punida para tornar-se um indicativo de uma lacuna cognitiva a ser preenchida — desde que haja, por parte do docente, a disposição para a mediação posterior (Hoffmann, 2019). Todavia, mesmo essa compreensão positiva é, em geral, atravessada por relatos de sofrimento emocional. A própria A2, apesar de reconhecer a dimensão formativa, revela lidar com altos níveis de ansiedade. Tal contradição evidencia a fragilidade das práticas avaliativas em cumprir plenamente sua função pedagógica, frequentemente eclipsada pela centralidade atribuída à nota e à aprovação.

Outro dado que corrobora essa tese é o de A1: “Às vezes não é a avaliação em si, mas o fato de o professor explicar depois os erros...”. Trata-se de uma contribuição analítica incisiva: a avaliação, por si só, não ensina; ela adquire potência formativa apenas quando se insere em uma práxis pedagógica que inclua devolutivas significativas, análise de erros e retomada de conteúdo. A ausência de tais estratégias reduz a avaliação a um ato burocrático e desvinculado da aprendizagem efetiva (Hoffmann, 2019). Como relata A5, “não lembro de nenhuma [avaliação] que tenha me ajudado a entender melhor”, evidenciando a recorrente lacuna entre avaliação e ação pedagógica.

Nesse ponto, para Apple (2021), nos sistemas educacionais orientados por métricas de desempenho e resultados, a avaliação tende a assumir um caráter autotélico — isto é, converte-se em um fim em si mesma, desarticulado do processo formativo. A centralidade das provas, notas e indicadores acaba por deslocar a atenção dos educadores e gestores para a satisfação de metas quantitativas, em detrimento da promoção de aprendizagens profundas e significativas. Em tal cenário, a função principal

da avaliação passa a ser a de classificar, ranquear e selecionar, servindo a uma racionalidade tecnocrática e instrumental, própria de uma concepção mercadológica da educação (Hoffmann, 2019). Os estudantes, ainda que de forma intuitiva, percebem essa primazia institucional da nota sobre o saber: é mais importante “tirar a nota para passar” (A22) do que compreender integralmente os conceitos. Embora nenhuma das manifestações transcritas verbalize exatamente tais expressões, é notável que, em pesquisas análogas, esse discurso emerge com frequência. Essa ideia se apresenta de forma subjacente quando os alunos definem a prova como algo que “vale nota” — um mecanismo inserido no sistema de créditos escolares, cujo objetivo pragmático é a progressão acadêmica, independentemente da aprendizagem real.

A esse respeito, Bourdieu e Passeron (2023) argumentam que os exames e diplomas operam como dispositivos simbólicos de legitimação da desigualdade social, conferindo aos “eleitos” uma consagração institucional, ao passo que relegam os demais à exclusão justificada sob o manto da meritocracia. As avaliações, portanto, atuam como instâncias de seleção e de consagração simbólica, mascarando como justa uma distribuição que, em verdade, reproduz as hierarquias sociais pré-existentes. Quando estudantes afirmam que a avaliação serve para “aprovações e diplomas”, como fez um dos participantes, há aí uma intuição crítica — ainda que não plenamente elaborada — da função seletiva e classificatória da escola. A convergência entre as percepções discentes e os marcos teóricos da crítica educacional sugere que os estudantes compreendem, ainda que de forma difusa, o papel estruturante que as avaliações exercem na organização do percurso escolar e, em última instância, na determinação de seu futuro educacional e profissional (Nogueira; Nogueira, 2002).

Não obstante, a ampla naturalização do modelo avaliativo tradicional é indicada por uma parcela minoritária do corpo discente com questionamentos dirigidos à legitimidade desse aparato institucional. Nesse contexto, é possível interpretar tal fenômeno como expressão da internalização do habitus escolar, que conduz os sujeitos a aceitarem as práticas avaliativas — sobretudo a prova — como elementos estruturantes e inquestionáveis do universo escolar, conformando-se à lógica do “faz parte, tem que passar por isso” (A13). É notável a ausência de enunciados mais contundentes do tipo “avaliação é injusta” ou “prova não mede o que eu sei de verdade” — formulações críticas recorrentes em determinadas investigações de caráter perceptivo. Ao contrário, mesmo os que se ressentem da experiência avaliativa o fazem a partir de uma perspectiva individualizante, referindo-se a aspectos como nervosismo, dificuldade ou frustração, sem, todavia, problematizar a legitimidade intrínseca da avaliação em si.

Tal postura pode ser compreendida como reflexo da hegemonia da doxa escolar, isto é, da sedimentação de um senso comum pedagógico que naturaliza o estado de coisas vigente, desautorizando a emergência de olhares dissensuais (Magalhães; Ruiz, 2011). Na perspectiva gramsciana, o que se observa é o êxito da escola em promover uma aceitação espontânea das regras do jogo, internalizadas como expressão de uma ordem legítima e necessária. No entanto, mesmo sob essa superfície de conformidade, o discurso discente revela fissuras e ambiguidades que denunciam contradições imanentes. Um exemplo ilustrativo é a resposta de um estudante que, ao ser questionado sobre sua relação com as provas, declarou: “não tivemos prova ainda kk, mais ou menos consigo...” (A4). A inserção do “kk” sugere um gesto de leve irreverência ou ironia, denotando um distanciamento crítico, ainda que incipiente. Tal manifestação pode ser lida como um indício de que o aluno percebe a ausência da prova como um alívio ou como um sinal de que o processo avaliativo não se efetivou conforme o esperado — o que pode indicar uma prática docente alternativa ou, eventualmente, um descompasso com o calendário escolar. Já

a expressão “mais ou menos consigo” exprime uma hesitação quanto à própria capacidade de êxito nesse tipo de avaliação, revelando ambivalência em relação à sua eficácia.

Outro ponto fulcral é a maneira como os discentes refletem, ainda que de modo fragmentado, sobre a função educativa da avaliação. Quando interrogados sobre a contribuição das provas para o aprendizado, as respostas oscilaram entre o assentimento, a negação e uma zona intermediária. Tal diversidade de posicionamentos evidencia a existência de distintas teorias intuitivas acerca da avaliação. Os que defendem que “sim, ajuda a aprender” frequentemente o fazem com base em justificativas de natureza pragmática, como a obrigação de estudar para a prova ou a utilidade de identificar erros após o exame. Ainda que legítimos, tais argumentos encerram limitações pedagógicas significativas: estudar exclusivamente para a prova pode conduzir à memorização mecânica e efêmera (rote learning), enquanto a identificação de erros após a aplicação da avaliação raramente é acompanhada de um processo sistemático de retomada e reforço conceitual (Schneiders; Gama, 2021). Já os que responderam negativamente, ou de forma ambígua, evocaram sentimentos de ansiedade ou descrença no potencial formativo da prova: “não tivemos ainda, mas acho que não vai acrescentar” (A44) ou “só me deixa ansiosa” (A51). Há, nessas declarações, uma crítica implícita à funcionalidade da avaliação e um desejo latente de que ela assuma um papel mais formativo. Nesse sentido, a manifestação “espero que me ajude” (A4) é sintomática de uma expectativa frustrada: a avaliação é concebida, em teoria, como ferramenta de aprendizagem, mas a experiência concreta a ela associada suscita ceticismo.

Conforme Giroux (1986), poder-se-ia afirmar que essas representações discentes refletem diferentes graus de consciência crítica em processo de formação. Alguns estudantes revelam indícios de ruptura com a visão hegemônica, ao reconhecerem os efeitos deletérios da avaliação tradicional sobre o bem-estar emocional e a aprendizagem profunda. Outros, porém, permanecem imersos na lógica dominante, buscando extrair benefícios dentro do sistema instituído – por exemplo, utilizando a nota como retroalimentação para a autorregulação da aprendizagem. Em consonância com o projeto pedagógico de Giroux, seria desejável a criação de espaços dialógicos e emancipatórios que permitissem aos estudantes explicitar tais concepções, articulando-as a uma crítica mais ampla do papel que a escola desempenha na reprodução ou contestação das estruturas sociais. Infelizmente, esses espaços são, na maioria das vezes, inexistentes, e as reflexões críticas permanecem confinadas ao plano individual (Hoffmann, 2019).

Um achado particularmente revelador diz respeito à percepção, implícita ou velada, de que a avaliação escolar opera também como mecanismo de seleção e comparação. Ainda que não formulado textualmente, há nas entrelinhas dos argumentos um reconhecimento tácito de que as provas têm por função discriminar “quem sabe” de “quem não sabe”, estabelecendo hierarquias acadêmicas – inclusive distinguindo “os bons dos maus alunos”, conforme discutido em estudos que abordam os efeitos estigmatizantes do currículo (Magalhães; Ruiz, 2011). Essa percepção pode desencadear reações díspares: desde a aceitação resignada do próprio fracasso até a busca de estratégias de superação e pertencimento ao grupo dos “bons”. A segunda atitude é ilustrada por declarações como: “quando tiro nota boa, me sinto ótimo, quer dizer que aprendi” (A4), nas quais a obtenção de uma boa nota é vivenciada como confirmação do êxito cognitivo e, ao mesmo tempo, como fonte de autoestima. Nesse contexto, a avaliação funciona como dispositivo de motivação extrínseca, em que a busca pelo reconhecimento – seja familiar (“meus pais me dão parabéns”) ou social (“alguém reconhece meu esforço” – A2, A3) – se sobrepõe ao prazer intrínseco da aprendizagem. Tal configuração aproxima-se do conceito bourdieusiano

de ritual de consagração, no qual o êxito escolar, simbolizado pela nota elevada, opera como consagração simbólica do habitus vencedor, perpetuando a adesão dos estudantes bem-sucedidos ao jogo escolar.

Em contrapartida, para os estudantes que experienciam reiteradas frustrações no campo avaliativo, a avaliação assume contornos de exclusão simbólica. Ainda que não explicitamente verbalizado, o sentimento de inadequação e inutilidade transparece em relatos como “não, nunca me ajudou em nada”, proferido por um estudante ao ser inquirido sobre a utilidade da avaliação para sua compreensão. Tal manifestação encontra ressonância nas conclusões de autores como Willis (1991), segundo os quais estudantes em situação de desvantagem tendem a desenvolver subculturas de resistência ou indiferença, descolando-se simbolicamente do universo escolar que os exclui. No contexto brasileiro, fenômenos como o elevado índice de evasão ou reprovação em matemática no ensino médio podem ser compreendidos como expressão desse desalento acumulado (Magalhães; Ruiz, 2011). Quando a avaliação atua apenas como reiteradora do fracasso, ela se transmuta em instrumento de dominação simbólica, destituído de sentido formativo, funcionando como um dispositivo de rotulação e estigmatização que os discentes rejeitam ou simplesmente evitam.

Referente à pretensa neutralidade do conhecimento escolarmente legitimado, segundo Apple (2021), o currículo – e, por conseguinte, as avaliações que dele derivam – representa os interesses e as visões de mundo de determinados grupos hegemônicos, sendo apresentados sob o véu da universalidade. Na matemática, essa crítica pode parecer menos evidente, em virtude do caráter abstrato e universalista que a disciplina ostenta. Todavia, tanto a forma de ensinar quanto os modos de avaliar matemática carregam implícitos valores culturais específicos – como a valorização de problemas descontextualizados, a ênfase em um raciocínio analítico individualista e frequentemente competitivo, e a escassa vinculação com as realidades vividas pelos estudantes. Tais elementos podem contribuir para que determinados alunos não reconheçam sentido concreto na avaliação da matemática, percebendo-a como um jogo escolar desvinculado da vida. Essa percepção, embora raramente explicitada nas manifestações, foi tangenciada quando se abordou a importância da matemática para a vida cotidiana. Quando o conteúdo é percebido como inútil ou irrelevante, a avaliação torna-se um ritual performático: ou se joga para obter nota, ou se ignora. Em ambas as posturas, perde-se a dimensão genuína da construção do conhecimento.

Dessa forma, ao se articularem os sentidos e significados atribuídos pelos discentes com os referenciais teóricos mobilizados, evidencia-se que a avaliação de matemática, no imaginário estudantil, ocupa simultaneamente uma função oficial e uma função oficiosa. Na primeira, enunciada sob a influência do discurso escolar hegemônico, ela é compreendida como ferramenta de verificação do aprendizado e critério de progressão. Na segunda, que emerge da experiência vivida, ela é percebida como instrumento de distinção, gerador de ansiedade e expressão de um formalismo descolado do aprender significativo. A manifestação de um estudante sintetiza essa ambivalência: as provas “mais ajudam a escola a me dar uma nota do que a mim a aprender” – uma constatação que aponta para a urgente necessidade de reequilibrar as dimensões pedagógica e seletiva da avaliação.

Em confronto com os marcos teóricos analisados, Bourdieu nos revela que a avaliação escolar cumpre a função estrutural de reproduzir as desigualdades e legitimar a distribuição desigual de capitais; Giroux aponta a presença de um currículo oculto que produz subjetividades dóceis, instando à construção de uma pedagogia crítica que fomente a conscientização e a resistência; Apple denuncia a fetichização meritocrática da avaliação, que transforma o desempenho em simulacro de competência. As vozes estudantis, ainda que fragmentadas, corroboram esses diagnósticos. Sentem os efeitos da avaliação

(pressão, distinção, insegurança), mas carecem de arcabouço discursivo para articular uma crítica sistemática. Por isso, impõe-se à Educação – em sua vertente crítica e emancipadora – o papel de explicitar tais dissonâncias e construir alternativas formativas.

Em síntese, esta categoria analítica evidencia que o sentido atribuído às avaliações matemáticas pelos estudantes encontra-se em permanente disputa simbólica. Muitos aceitam a narrativa dominante de que a avaliação é um “mal necessário” para aferição do aprendizado e atribuição de mérito, internalizando sua lógica disciplinar. Entretanto, sob essa aceitação aparente, germinam percepções críticas que denunciam o hiato entre o discurso pedagógico e os efeitos reais da prática avaliativa. Provas atribuem notas, mas não garantem aprendizagem – e os estudantes sabem disso. A permanência dessa dissonância é característica de sistemas ideológicos estabilizados. À educação crítica, pois, cabe a tarefa de desvelar tal contradição e engendrar alternativas que resgatem o sentido emancipador da avaliação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica das percepções discentes acerca das práticas avaliativas em Matemática, realizada à luz da Análise Textual Discursiva (ATD) e ancorada nos referenciais teóricos de Bourdieu, Giroux e Apple, revela que os dispositivos tradicionais de avaliação, longe de configurarem instrumentos neutros ou meramente técnicos, revestem-se de um profundo conteúdo simbólico e estrutural, desempenhando um papel central na manutenção – ou, alternativamente, na contestação – das dinâmicas de reprodução escolar.

A síntese interpretativa dos resultados permite afirmar que as avaliações em Matemática, conforme experienciadas pelos sujeitos da pesquisa, operam concomitantemente em duas dimensões interdependentes: (i) como mecanismos ostensivos de verificação e classificação, imbuídos de uma racionalidade técnica e meritocrática; e (ii) como dispositivos sutis de inculcação de valores, disposições e hierarquias, que se inscrevem na ordem simbólica como operadores ideológicos naturalizantes.

No plano das dimensões emocionais e identitárias, emergiu, de modo incontornável, a constatação de que tais avaliações frequentemente produzem impactos deletérios sobre a autoestima discente, especialmente entre aqueles que ocupam posições de desvantagem na lógica do “campo escolar”. Os estudantes, diante do fracasso reiterado, tendem a internalizá-lo como expressão de uma insuficiência individual, num processo contínuo de violência simbólica que, ao naturalizar desigualdades historicamente construídas, inscreve nos sujeitos um habitus de autodepreciação, resignação e autossilenciamento.

Contudo, observou-se, simultaneamente, a emergência de gestos de resistência e resiliência. A recusa passiva cede lugar a estratégias ativas de enfrentamento, revelando que os sujeitos não são meros receptores da lógica escolar, mas também produtores de sentidos alternativos: seja mediante uma atitude de “indiferença calculada”, seja pelo deslocamento de suas expectativas para outros domínios da realização subjetiva.

Sob o prisma pedagógico, tais resultados impõem a urgência de se considerar o componente socioemocional da avaliação. Avaliar não se reduz à aferição de conteúdos, mas implica, antes, a compreensão de que cada nota se inscreve em uma tessitura subjetiva e relacional, podendo reforçar estigmas ou, alternativamente, encorajar processos de superação e reinvenção de si. Uma abordagem avaliativa emancipadora requer, pois, a ruptura com a lógica punitiva, comparativa e seletiva,

substituindo-a por uma racionalidade formativa, dialógica e inclusiva. Nesse horizonte, destaca-se a importância de se priorizar instrumentos avaliativos diversificados – como projetos colaborativos, autoavaliações e tarefas abertas – que reconheçam e potencializem múltiplas formas de inteligência e expressão, rompendo com a monocultura da prova cronometrada e das questões objetivas, que privilegiam um perfil cognitivo específico em detrimento de outros.

No tocante às relações sociais e familiares, a investigação evidencia o papel determinante do capital cultural e do suporte extraclasse na conformação das percepções e dos desempenhos escolares. Estudantes oriundos de famílias com maior interação educacional e com mais capital simbólico tendem a apresentar melhores resultados, ao passo que aqueles sem tal respaldo enfrentam obstáculos adicionais, invisibilizados pelo discurso da meritocracia. Essa constatação tensiona fortemente a narrativa da “igualdade de oportunidades”, denunciando o caráter ilusório dessa promessa liberal.

Para enfrentar tal lógica excludente, impõe-se a implementação de medidas estruturais de compensação e de justiça educacional. No âmbito avaliativo, isso demanda políticas públicas e práticas escolares voltadas à avaliação formativa contínua, que reconheçam o ponto de partida singular de cada estudante e busquem acompanhá-lo em seu percurso formativo com sensibilidade contextual. Supõe, ademais, o engajamento dialógico das famílias no processo educativo, não como instâncias de responsabilização isolada, mas como parceiras da escola em um esforço conjunto de apoio à aprendizagem. Iniciativas como programas de tutoria pedagógica, planos de recuperação efetivos (para além de remediações apressadas e burocráticas) e a abertura das instituições escolares à comunidade circundante constituem caminhos promissores para que a avaliação transcenda seu papel histórico de filtro social, convertendo-se em instrumento de diagnóstico emancipatório. Em termos bourdieusianos, trata-se de uma inversão paradigmática: de um dispositivo de reprodução e legitimação de capital para uma ferramenta de mediação e democratização de saberes.

Quanto ao sentido e à função das avaliações, constatou-se uma ambiguidade constitutiva: se, por um lado, os discursos oficiais reiteram sua função formativa, por outro, as práticas concretas seguem predominantemente orientadas à seleção e ao ranqueamento. Para os alunos, as provas são percebidas majoritariamente como exames de desempenho – ritos classificatórios que aferem valor individual – em detrimento de oportunidades de aprendizagem.

Romper com essa lógica demanda uma mudança de paradigma: da avaliação classificatória e meritocrática para uma avaliação formativa e emancipatória. Essa proposta dialoga diretamente com os aportes de Jussara Hoffmann e Cipriano Luckesi, cujas concepções de “avaliação mediadora” convocam os educadores a reposicionar a avaliação no processo pedagógico, integrando-a de forma orgânica e não punitiva à trajetória formativa dos sujeitos. Tal avaliação funda-se na ideia de que o julgamento não deve ser um veredito final, mas um convite à reflexão e à melhoria contínua. A exigência de critérios e de rigor permanece, mas ganha um novo estatuto: deixa de operar como instrumento de exclusão e passa a ser mecanismo de equidade, desde que seus fundamentos sejam claros, debatidos e legitimados coletivamente.

Exemplos concretos dessa virada avaliativa incluem a substituição de parte das provas tradicionais por projetos interdisciplinares e tarefas contextualizadas, nas quais os discentes sejam convidados a aplicar a Matemática na resolução de problemas reais, refletindo sobre o processo e o produto de suas aprendizagens. Nesses contextos, não apenas conteúdos disciplinares são mobilizados, mas também competências socioemocionais e cognitivas de alto nível, como colaboração, pensamento

crítico e comunicação. A avaliação, assim, passa a ter sentido para o estudante, reduzindo o estranhamento com a disciplina e promovendo a internalização de conceitos com significado para eles.

Outras práticas inovadoras incluem a institucionalização de processos de autoavaliação e coavaliação, pelos quais os alunos são convocados a refletir sobre seu próprio desempenho e o dos colegas, desenvolvendo metacognição e empatia. Tais estratégias enfraquecem a cultura da competição exacerbada e da avaliação como dispositivo de controle, instaurando uma lógica mais dialógica, cooperativa e formativa.

Ao retomarmos os autores de base, identificamos importantes convergências para fundamentar teoricamente essas transformações. Bourdieu, ainda que frequentemente associado à teoria da reprodução, oferece subsídios cruciais para a reflexividade docente. Ao compreender os mecanismos que sustentam a reprodução das desigualdades, o educador pode, mesmo que parcialmente, buscar estratégias para contrariá-los. Giroux, por sua vez, propõe uma pedagogia crítica que convoca os professores à condição de intelectuais transformadores, engajados na desnaturalização do currículo oculto e na promoção de práticas educativas contra-hegemônicas. No campo da avaliação, isso se traduz na possibilidade de discutir abertamente com os discentes os fundamentos e as finalidades das provas, promovendo uma compreensão crítica de seus limites e possibilidades. Essa abertura já constitui, em si, um gesto emancipador.

Apple, finalmente, oferece uma crítica contundente às reformas educacionais de orientação neoliberal, centradas na padronização e no *accountability*, defendendo uma concepção de educação ancorada em valores democráticos e equitativos. Levar a sério sua crítica significa resistir à redução da prática docente à preparação para testes externos e afirmar outra racionalidade educativa: aquela que entende a educação como direito social inalienável e a avaliação como um instrumento para garanti-lo, e não para negá-lo.

Em suma, nesta investigação, evidenciou-se que as práticas avaliativas em Matemática, no cotidiano das escolas, encerram contradições estruturais e produzem efeitos ambíguos. As vozes dos estudantes ressoam os pressupostos da teoria crítica ao denunciarem a função reprodutora da escola e o papel simbólico da avaliação na manutenção das desigualdades, mas também revelam brechas de resistência e potência transformadora. A partir dessa análise, as implicações pedagógicas tornam-se cristalinas: urge reconfigurar as práticas avaliativas, orientando-as por princípios de justiça social, equidade e emancipação.

Superar a lógica meritocrática e tecnicista da avaliação é condição *sine qua non* para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva – uma escola em que o sucesso de um estudante não signifique a derrota de outro; onde o erro seja ressignificado como etapa constitutiva da aprendizagem; onde a Matemática se apresente não como obstáculo ou instrumento de exclusão, mas como campo acessível de construção de sentidos. Tal horizonte demanda coragem ética, compromisso político e sensibilidade pedagógica. Os testemunhos dos estudantes aqui analisados constituem um poderoso chamado à ação: ao nos revelarem o custo humano da manutenção do status quo – ansiedades, traumas, talentos invisibilizados – convocam-nos à luta por práticas avaliativas que não apenas descrevam o desempenho, mas que o transformem, cultivando a autonomia, a confiança intelectual e o prazer de aprender – marcas indelévels de uma educação verdadeiramente emancipadora.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. *Educação e Poder*. tradução: Levindo Pereira. 56. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.
- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. tradução: Vinícios Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. São Paulo: Edições 70, 2021.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: *Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. tradução: Reynaldo Bairão. São Paulo: Vozes, 2023.
- DUBET, François. O que é uma escola justa?. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l.], v. 34, n. 123, p. 539–555, 2004.
- GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel.; MORAES, Roque. (in memoriam). *Aprendentes do Aprender – Um exercício de Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2021.
- GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação: Para além das teorias de reprodução*. tradução: Ângela Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 35. ed. Rio de Janeiro: Mediação, 2019.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; RUIZ, Erasmo Miessa. Estigma e currículo oculto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, [s. l.], v. 17, n. spe1, p. 125–142, 2011.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. E-book. Ijuí: Editora Unijuí, 2020. 264 p.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, [s. l.], v. 23, n. 78, p. 15–35, 2002.
- OCDE. *Education at a Glance 2024*. [S. l.]: OECD, 2024.
- SCHNEIDERS, Patrícia Mallmann; GAMA, Maria Eliza Rosa. Particularidades de um instituto federal e de seus professores. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, [s. l.], p. 1–10, 2021.
- WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1991.

## CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor<sup>1</sup> - Elaboração e desenvolvimento do projeto, coleta de dados, análise dos dados, escrita do texto e revisão da versão final do artigo.

Autor<sup>2</sup> - Orientação da pesquisa, participação ativa na elaboração dos instrumentos da pesquisa e análise dos dados, escrita do texto e revisão da versão final do artigo.

## DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.