

É Possível ter Avaliação da Aprendizagem Escolar e Meritocracia Juntas na Escola?

Regina Luzia Corio de Buriasco

Universidade Federal de Londrina

Londrina, PR — Brasil

✉ reginaburiasco@gmail.com

ORCID [0000-0002-5845-1619](https://orcid.org/0000-0002-5845-1619)

Gabriel dos Santos e Silva

Universidade Estadual do Paraná

Curitiba, PR — Brasil

✉ gabriel.santos22@gmail.com

ORCID [0000-0002-7527-7763](https://orcid.org/0000-0002-7527-7763)



2238-0345 

10.37001/ripem.v15i3.4300 

Recebido • 07/09/2024

Aprovada • 10/06/2025

Publicado • 01/09/2025

Editor • Gilberto Januario 

Resumo: Questiona-se, neste artigo, como a avaliação da aprendizagem escolar pode coexistir com a meritocracia em um sistema que, supostamente, deveria garantir equidade de oportunidades, mas, na prática, reforça desigualdades. A resistência a novas abordagens educacionais é um desafio, e o papel do professor deve superar a simples transmissão de conhecimentos, exigindo um compromisso com a construção da cidadania. A “melhoria da qualidade da educação” deve envolver investimento real na formação e nas condições de trabalho dos professores, não podendo ser reduzida a indicadores quantitativos que desconsideram as desigualdades estruturais. Considera-se a avaliação da aprendizagem escolar como uma prática de investigação e uma oportunidade de aprendizagem. A meritocracia é um conceito que pode reforçar desigualdades sociais ao justificar a distribuição desigual de recursos e oportunidades com base no mérito. A promoção de justiça social em um sistema meritocrático é complexa e frequentemente insuficiente, pois não elimina as desigualdades estruturais existentes, podendo perpetuá-las.

Palavras-chave: Educação Matemática. Avaliação da Aprendizagem Escolar. Meritocracia.

Is it Possible to Have School Learning Assessment and Meritocracy Together in the School?

Abstract: This article questions how the assessment of school learning can coexist with meritocracy in a system that is supposedly meant to ensure equal opportunities, but in practice, reinforces inequalities. Resistance to new educational approaches is a challenge, and the role of the teacher must go beyond mere knowledge transmission, requiring a commitment to the construction of citizenship. The "improvement of education quality" must involve real investment in teacher training and working conditions, and cannot be reduced to quantitative indicators that overlook structural inequalities. School learning assessment is considered both an investigative practice and a learning opportunity. Meritocracy is a concept that can reinforce social inequalities by justifying the unequal distribution of resources and opportunities based on perceived merit. Promoting social justice in a meritocratic system is complex and often insufficient, as it does not eliminate existing structural inequalities and may even perpetuate them.

Keywords: Mathematics Education. Assessment of School Learning. Meritocracy.

¿Es Posible Tener Evaluación del Aprendizaje Escolar y Meritocracia

Juntas en la Escuela?

Resumen: En este artículo se cuestiona cómo la evaluación del aprendizaje escolar puede coexistir con la meritocracia en un sistema que, supuestamente, debería garantizar la igualdad de oportunidades, pero que en la práctica refuerza las desigualdades. La resistencia a nuevos enfoques educativos es un desafío, y el rol del docente debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos, exigiendo un compromiso con la construcción de la ciudadanía. La "mejora de la calidad educativa" debe involucrar una inversión real en la formación y condiciones laborales de los docentes, y no puede reducirse a indicadores cuantitativos que ignoran las desigualdades estructurales. La evaluación del aprendizaje escolar se considera tanto una práctica de investigación como una oportunidad de aprendizaje. La meritocracia es un concepto que puede reforzar las desigualdades sociales al justificar la distribución desigual de recursos y oportunidades basándose en el mérito percibido. Promover la justicia social en un sistema meritocrático es complejo y, a menudo, insuficiente, ya que no elimina las desigualdades estructurales existentes y puede perpetuarlas.

Palabras clave: Educación Matemática. Evaluación del Aprendizaje Escolar. Meritocracia.

1 Considerações iniciais

Avaliação da Aprendizagem Escolar é um dos temas de pesquisa de membros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática e Avaliação (GEPEMA¹) que têm se dedicado, desde o início dos anos 2000, a propor reflexões e discussões a respeito das práticas avaliativas, dos instrumentos de avaliação e de outros assuntos relacionados. Ainda hoje, é um tema bastante fértil para investigações porque se vive em uma época de intenso movimento na qual o que se conhece agora pode não servir para depois. De acordo com Esteban (2002, p. 17), há uma “necessidade de reconstrução do processo de avaliação como parte de um movimento articulado pelo compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com respeito às diferenças, com construções coletivas”.

Em concomitância, observa-se uma escola produtora do fracasso escolar, em que as desigualdades são sistematicamente reforçadas, com altos índices de evasão e reprovação, afetando, principalmente, as camadas populares (Patto, 2022). Aliado a isso, o discurso meritocrático ganhou força, tornando-se “uma dimensão essencial de seleção das elites e de justificação da sua posição” (Valle & Ruschel, 2009, p. 181).

Aparentemente, no contexto escolar vigente,

se supõe que, ao hierarquizar os alunos somente em função do seu mérito, a igualdade de oportunidades elimina as desigualdades sociais, sexuais, étnicas e de outras naturezas, características de todos os indivíduos. Esse tipo de igualdade é central para o modelo da justiça escolar nas sociedades democráticas, quer dizer, nas sociedades que consideram que todos os indivíduos são livres e iguais em princípio, mas que aceitam também que esses indivíduos estão distribuídos em posições sociais desiguais (Dubet, 2006, p. 14, tradução nossa²).

Esse discurso está enraizado em uma concepção de “democracia restrita”, sistema em

¹ <https://www.uel.br/grupo-estudo/gepema/>

² “se supone que, al jerarquizar a los alumnos sólo en función de su mérito, la igualdad de oportunidades elimina las desigualdades sociales, sexuales, étnicas y de otra índole, características de todos los individuos. Este tipo de igualdad es central para el modelo de la justicia escolar en las sociedades democráticas, es decir, en las sociedades que consideran que todos los individuos son libres e iguales en principio, pero que aceptan también que esos individuos estén distribuidos en posiciones sociales desiguales”.

que se promove uma dominação burguesa, privilegiando uma cultura cívica que é “acessível somente àqueles que fazem parte de uma minoria privilegiada, em termos de riqueza, em primeiro lugar, em termos de poder, em segundo lugar, e em termos de saber, em terceiro lugar”. (Fernandes, 1987, p. 18).

Neste artigo, objetiva-se construir um mosaico³ a respeito da relação entre Avaliação da Aprendizagem Escolar em matemática e meritocracia. Espera-se que, ao concluir a leitura das tesselas, seja viável responder à questão: “é possível ter Avaliação da Aprendizagem Escolar e meritocracia juntas na escola?”. Parte-se do pressuposto, dentre outros, de que “tudo o que acontece dentro das paredes do colégio não pode ficar reduzido a motivos de âmbito escolar” (Lahire, 2004, p. 74).

2 Primeira tessela

No início do século XX, era uma exceção ir à escola; à universidade, nem se fala. Hoje, parece ser a regra, uma regra que se cumpre em um percurso escolar cada vez mais longo por conta, por exemplo, da reprovação. Apesar de termos avançado séculos, continuamos cerrados no interior de concepções que não respondem ao momento atual (Nóvoa, 2002).

No contexto histórico em que estamos e com as condições materiais que temos e, mais precisamente com as que não temos, mais do que nunca é crucial permanecer fiel às próprias convicções e resistir à tentação de adotar soluções superficiais que estão na moda ou que parecem convenientes, que quase sempre são de apenas alguns.

Crenças do tipo “quem sabe, sabe ensinar”, “ensinar é um dom” e “professor nasce professor” ainda predominam em nosso meio, mesmo que a realidade esteja a todo o tempo contradizendo essas crenças. Afinal, há muitos professores que “sabem muito”, mas não conseguem ser compreendidos pelos alunos para quem lecionam.

Para Fernandes (1987, p. 16), desde o advento da república no Brasil,

o próprio professor interessava à medida que era um agente puro e simples de transmissão cultural. Sua relação com o estudante não era sequer uma relação criadora. Era a de preservar os níveis alcançados de realização da *cultura por imitação*. [...] E a tendência perdura até hoje.

Embora essa afirmação tenha mais de trinta anos, ela é, infelizmente, atual.

Como “‘repetidor de aulas’ o professor perde a dimensão de educador e nem se questiona o porquê de ensinar o que ensina. Torna-se parte passiva no processo e faz o mesmo com seu aluno” (Menezes, 1987, p. 119). Deixa então de reconhecer que

os artistas do Renascimento italiano são mais importantes do que os banqueiros que conduziam a economia naquela época, que a virada do século XVIII para o XIX tem como figura central Napoleão, mas que o genial Beethoven talvez tenha influenciado mais pessoas até hoje com sua música do que o conquistador corso [...] Em que produtores são substituídos por servidores [em referência às máquinas], em que as indústrias ganham tal escala de produção que transformam o mundo num planeta de desempregados (Pinsky, 2006, p. 19).

³ Serão utilizados, neste artigo, mosaico e tesselas como metáforas. Entendemos mosaico como “imagem ou padrão visual criado pela incrustação de pequenas peças coloridas sobre uma superfície (parede, piso etc.), aglomeradas e fixadas por um cimento” (Houaiss, 2009) e tessela como “cubo ou peça de mosaico” (Houaiss, 2009).

O trabalho docente, que não se resume a “dar aulas”, está intimamente ligado a um compromisso de questionar seu papel na interpretação dos interesses e contradições sociais e na criação de um ambiente no qual todos os envolvidos construam sua cidadania (Buriasco, 1999). Esse compromisso é também expresso pela competência técnica, mas não apenas.

É essencial que professores compreendam “as variações históricas e culturais das ideias, procedimentos e práticas matemáticas, que variam ao longo do tempo, da cultura de origem, da raça, da etnia, do gênero, da orientação sexual e de outras características socioculturais” (Rosa & Orey, 2019, p. 100, tradução nossa)⁴.

Além disso, “o principal elemento na condição humana do professor é o cidadão. Se o professor não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação, seja ela democrática ou totalitária” (Fernandes, 1987, pp. 21-22).

A prática pedagógica é permeada por jogos de poder que muitas vezes fazem da sala de aula um espaço de cumprimento de ordens, de disciplina, e deixa de ser o espaço de produção de conhecimentos e de formação de sujeitos (Nóvoa, 1999).

3 Segunda tessela

Não é recente a tendência que inspira os debates em Educação. Por exemplo:

- as lógicas de privatização, que se legitimam em princípios de liberalização e de escolha, buscando consolidar um “mercado da educação e da formação”;
- as dinâmicas de práticas regulares de “prestação de contas” às famílias e à sociedade;
- as vias de tecnologização que, muitas vezes, parecem promover a ilusão de que a educação com elas dispensa de pensar e de tentar compreender.

O homem deve ser contemporâneo ao seu tempo, isso significa ser aquele que

mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente (Agamben, 2009, pp. 62-63).

Podemos pensar então que evitar as falsas evidências, o simplismo e a insensatez são condições necessárias para que uma reflexão coletiva possa emergir na nossa sociedade.

O discurso da melhoria da qualidade da Educação está posto. No entanto, falar em melhorar a qualidade da educação “sem tomar em consideração as relações estruturais que configuram o ensino é perder de vista a forma como a atividade educativa tem sido determinada historicamente” (Popkewitz, 1995, p. 40). Maior “qualidade na educação” requer investimento prioritário na profissionalização dos professores desde a formação inicial à formação continuada, criando uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, passando pela substantiva melhoria do salário e das reais condições de trabalho (Libâneo, 2010). Com esta intenção, as políticas educacionais precisam envolver um efetivo programa de reversão do quadro que mostra

⁴ The historical and cultural variations of mathematical ideas, procedures, and practices that vary across time, culture of origin, race, ethnicity, gender, sexual orientation, and other sociocultural characteristics.

- o salário humilhante que o professor recebe;
- a situação precária do nosso ensino público básico;
- a formação deficitária de boa parte dos professores;
- o descaso com as reais necessidades da escola;

ou seja, uma efetiva política pública para a educação precisa articular a valorização profissional, com salários dignos e condições de trabalho adequadas, à garantia de uma formação docente sólida e contínua, enfrentando, de forma integrada, os fatores estruturais que historicamente comprometem a qualidade do ensino.

Nesse sentido, é importante reconhecer que a “melhoria da qualidade da educação” não pode ser dissociada das condições estruturais e institucionais que a moldam. Investir na formação e nas condições de trabalho dos professores é um passo fundamental, mas não suficiente. É necessário enfrentar a realidade de um sistema educacional que frequentemente renega questões estruturais. Além disso,

o referente de qualidade da educação passa a legitimar o desemprego-subemprego estrutural da economia globalizada. Legitimar o aumento da miséria, da pobreza, do subemprego, emprego descartável. A baixa qualidade da educação desses milhões passou a ser a medida-legitimamente desse desemprego estrutural globalizado (Arroyo, 2017, p. 12).

O discurso sobre qualidade frequentemente se restringe a uma lógica instrumental que confere uma importância desproporcional a indicadores e resultados quantificáveis, negligenciando a complexidade das políticas educacionais, dos indivíduos envolvidos e de seus processos e contextos educativos (Afonso, 2007).

Há uma errônea concepção na sociedade de que “melhorar” os métodos de avaliação implicam automaticamente em “melhorar” o sistema educacional. No entanto, essa premissa é incorreta por diversas razões (Díaz Barriga, 1999). Primeiramente, a avaliação não pode ser verdadeiramente justa em um contexto em que a estrutura social em si é marcada pela injustiça. Essa desigualdade estrutural compromete a equidade das avaliações, tornando impossível que estas reflitam de maneira justa as capacidades e o potencial dos estudantes. Além disso, um sistema de avaliação “aprimorado” não pode, por si só, elevar a qualidade da educação em um contexto em que há uma drástica redução de subsídios, no qual os docentes enfrentam condições de trabalho desvalorizadas, com salários insuficientes. Não há como promover a aprendizagem dos estudantes sem que haja uma atenção adequada à formação intelectual dos professores, ao estudo detalhado dos processos de aprendizagem individual de cada aluno e uma análise profunda de suas condições materiais e contextuais.

A passagem pela escola só tem sentido quando se acredita que o aluno sairá dela diferente de como entrou. Isso ocorre porque o acesso ao conhecimento oportuniza outras formas de ver e compreender o mundo, abrindo possibilidades de mudança na compreensão da e na ação cotidiana dos seres humanos. Esse acesso ao conhecimento (não apenas ele) também é dado nos processos de ensino e de aprendizagem, e isso é tarefa indispensável para outras conquistas democráticas.

O compromisso do professor em suas aulas está intrinsecamente ligado com a intencionalidade e o exercício da liberdade, pois, para sempre, a nós, professores, cabe e caberá a exigente tarefa de anunciarmos, nas nossas aulas, por nossas ações, palavras e gestos, a alegria

e a responsabilidade de ser livre.

4 Terceira tessela

Práticas avaliativas tiveram um forte impulso no século XX com o desenvolvimento da noção de qualidade da educação, da eficiência, das competências e habilidades advindas da atividade intelectual, social, econômica e política.

Quem primeiro tomou a ideia de que o processo de avaliação da aprendizagem escolar é intrínseco, por natureza, aos processos de ensino e de aprendizagem foi Ralph Tyler nos anos 1940.

Tyler (1973, p. 109, tradução nossa⁵) afirma que

o processo de avaliação significa, fundamentalmente, determinar em que medida o currículo e o ensino realmente satisfazem os objetivos da educação. Posto que os fins educativos consistem essencialmente em mudanças que ocorrem nos seres humanos, ou seja, transformações positivas nas formas de conduta do estudante, a avaliação é o processo de determinar em que medida essas mudanças são alcançadas.

Outra sua contribuição consiste em determinar que a avaliação da aprendizagem escolar não pode ser feita apenas no término do curso, sendo necessário determinar as transformações realizadas no decorrer do processo educativo (Tyler, 1973). Apesar disso, o autor sugere que a avaliação seja feita em dois momentos: no início e no fim, podendo contar com outros momentos ao longo do processo. Isso indica que, embora o autor promova uma nova compreensão sobre os processos avaliativos, sua concepção ainda se limita a poucos momentos pontuais e específicos de avaliação.

Depois disso, na década de 1960, Michael Scriven propôs os conceitos de avaliação formativa e avaliação somativa, distinguindo-os. Para ele, a avaliação somativa é uma avaliação feita ao término do processo e pouco provoca modificações nas “performances” dos sujeitos envolvidos, enquanto a avaliação formativa é aquela feita durante o processo educativo, permitindo ajustes necessários, reconhecidos por meio de evidências identificadas (Scriven, 1967).

Nos anos 1950, o trabalho de Benjamin Bloom indicou que, dependendo de certas condições, a avaliação tem grande potencial para a “melhoria do aprendizado”. O autor associou fortemente o ensino e a avaliação com “objetivos educacionais”, que deveriam reger as práticas dos professores e, conseqüentemente, a avaliação dos estudantes, pois, uma “vez que tenham classificado os objetivos que desejam medir, professores e avaliadores que trabalham em problemas de avaliação podem consultar as discussões sobre os problemas de medir tais objetivos” (Bloom, 1956, tradução nossa⁶). Seu trabalho foi amplamente difundido, constituindo-se um referencial para a construção de instrumentos de avaliação e para as discussões sobre objetivos educacionais.

Nessa mesma época, acreditava-se que um ensino bem planejado faria com que os alunos aprendessem; pelo menos a maioria. Os outros carregavam em si as razões de não terem

⁵ El proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación. Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en cambios que se operan en los seres humanos, es decir, transformaciones positivas en las formas de conducta del estudiante, la evaluación es el proceso de determinar en qué medida se consiguen tales cambios.

⁶ Once they have classified the objectives they wish to measure, teachers and testers working on evaluation problems may refer to the discussions of the problems of measuring such objectives.

aprendido. Uma “medida” para isso era representar o desempenho dos alunos em um gráfico de linha. Se desse algo como uma curva normal, então o desempenho estava satisfatório.

Considera-se que tais crenças ainda correm soltas na sociedade há pelo menos 70 anos. Apesar disso, muitas mudanças ocorreram nesse mais de meio século... Será que os numerosos estudos educacionais nada subsidiam mudanças nas salas de aula e, nelas, a avaliação?

A avaliação que temos estudado e praticado, pelo menos nos últimos 20 anos, não aceita essa crença. Na perspectiva de avaliação adotada no GEPEMA, a prioridade em seu *design* e em sua prática é promover a aprendizagem dos estudantes. Portanto, difere da avaliação concebida principalmente para servir aos propósitos de responsabilização, de classificação ou de certificação de competência. E essa não é uma ideia nova.

De acordo com Freire (1996, p. 44),

os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com.

A avaliação da aprendizagem escolar vista como uma prática de investigação é uma atividade de caráter sistemático, dinâmico e contínuo, compartilhada por professores e alunos; com foco no que os alunos são capazes de fazer. As informações com ela obtidas servem tanto para professores quanto para alunos refletirem, repensarem, reconsiderarem suas ações escolares.

Segundo Buriasco e Soares (2008, p. 111),

ao incentivar o professor a registrar, comparar e analisar a produção de seus alunos, no dia a dia da sala de aula, tem-se como perspectiva valorizar o diálogo sobre as investigações que tanto ele quanto seus alunos fazem a respeito do conhecimento matemático, durante o processo de aprender e ensinar matemática na escola.

Assim, se os professores conseguirem interpretar e entender as maneiras pelas quais os estudantes pensam e representam a matemática, poderão criar estratégias de ensino baseadas nesses entendimentos. Isso permitirá não apenas que adaptem suas abordagens às necessidades específicas de cada aluno, mas também que auxiliem os estudantes a estabelecerem conexões entre suas representações únicas e as formas mais convencionais e estabelecidas de se entender a matemática (Smith, Hillen & Heffernan, 2001).

Com isso, tanto professores quanto alunos podem se valer de informações a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem que lhes sejam relevantes e refletir sobre elas com o objetivo de compreender modos de pensar e caminhos utilizados na resolução de uma tarefa.

Nessa perspectiva, a avaliação tem como função primeira subsidiar a aprendizagem e é precedida de uma intenção. A avaliação, quando voltada ao acompanhamento do processo de aprendizagem, pode ser considerada formativa ao englobar uma ação reflexiva que impacta tanto o aluno quanto o professor. Essa reflexão possibilita que, de um lado, o professor possa

(re)orientar sua prática e, de outro, que os alunos possam rever suas estratégias de estudo. Logo, a avaliação não se refere a “medir conhecimento”, mas a proporcionar novas oportunidades formativas para ambos os lados. Dessa forma, todo processo de aprendizagem é, também, um processo de formação.

O aluno deve aprender alguma coisa ao ser avaliado, sob pena “de essa avaliação” não ter validade. De acordo com Buriasco (2000, pp. 167-168),

uma avaliação da qual o professor e o aluno não retirem nenhum ensinamento para si próprios e que não seja seguida de nenhuma modificação na prática pedagógica não tem qualquer sentido, a menos que não se esteja em situação de formação. O que não é o caso quando se trata de avaliação educacional.

Nesse sentido, consideramos que é importante para a avaliação da aprendizagem que ela seja vista como prática de investigação, isto é, que busque compreender mais os procedimentos que originaram as respostas do que apenas reconhecer se elas estão corretas ou não; que, em vez de acreditar no mito de medir a “distância” entre o “real” e o “ideal”, busque compreender e valorizar as diferentes maneiras de os estudantes lidarem com as tarefas. Até porque, por um lado, uma atitude de investigação exige o “reconhecimento da existência de uma multiplicidade de caminhos percorridos pelos estudantes” (Buriasco, Ferreira & Ciani, 2009, p. 75) admitindo que estejam em constante processo de aprendizagem; que, enquanto processos, não são passíveis de comparação. Por outro lado, a avaliação é um processo carregado de subjetividade e, portanto, é parcial e necessariamente inacabado, sem chance de ser neutro, objetivo ou preciso, muito menos de ter uma receita infalível.

Apesar do discurso amplamente disseminado de que a educação é um direito de todos, ainda enfrentamos uma realidade em que a distribuição do capital cultural na sociedade é profundamente desigual (Bourdieu & Passeron, 1992). Essa disparidade implica que o acesso ao conhecimento valorizado socialmente é fortemente influenciado pelo contexto socioeconômico de cada indivíduo, o que perpetua a exclusão e reforça as desigualdades sociais. Parece, então, aceitável que aqueles que não têm sucesso no que chamam de avaliação sejam muitas vezes eliminados do sistema escolar que separa e classifica os estudantes em função, de um lado de exigências de ordem político-social, voltadas para a manutenção de uma estratificação social, e, de outro, de exigências político-econômicas por conta da necessidade de mão de obra.

Uma vez que esse tipo de avaliação, que temos em nossas escolas, não conduz à superação das dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem, tanto do aluno quanto do professor, ela não pode ser considerada avaliação no seu sentido pleno.

No ambiente escolar, distingue-se a avaliação de rendimento da avaliação da aprendizagem (Buriasco, 2000). A avaliação de rendimento refere-se ao produto, é feita de maneira pontual, usualmente ao final de um período letivo, cujo resultado não tem grande possibilidade de ser modificado. Por outro lado, a avaliação da aprendizagem refere-se ao processo. Portanto, é contínua, realizada ao longo de todo o período e possibilita a retomada da aprendizagem. Um parâmetro que pode ser utilizado para caracterizar a diferença entre elas é a intencionalidade, quer seja na avaliação do rendimento, quer seja na de aprendizagem. Logo é desejável que esse parâmetro seja explicitado para todos os envolvidos no processo e, negociado com eles, muito mais com atitudes, considerando que as atitudes são constituídas de ações. Assim dá-se espaço à voz dos alunos.

Se a intenção de avaliar é emitir um julgamento de valor, ou por meio desse valor fazer

uma classificação, então não há espaço para buscar a superação de dificuldades encontradas nos processos de ensino e de aprendizagem, tanto do aluno quanto do professor, o que está de acordo com a intenção desse tipo de avaliação (de rendimento). Contudo, quando se utiliza essa intenção em uma avaliação da aprendizagem, uma contradição aparece, isso porque não é da natureza da Avaliação da Aprendizagem Escolar julgar e muito menos classificar os alunos.

Uma vez que “não constitui uma teoria geral, mas um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que fornecem subsídios para um julgamento valorativo” (Vianna, 1997, p. 2), a avaliação educacional precisa estar inserida numa perspectiva política que promova um questionamento sobre o papel que está assumindo na interpretação dos interesses e contradições sociais e em um comprometimento com a construção da cidadania de todos os envolvidos (Buriasco, 1999).

Ao encontro de uma perspectiva de avaliação, os trabalhos desenvolvidos no interior do GEPEMA apontam a avaliação como instrumento de formação presente no processo educativo tanto como meio de diagnóstico dos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica.

Assumir a avaliação como um processo que traz à tona informações valiosas e que apoia as decisões essenciais nos processos de ensino e aprendizagem significa entender a avaliação como um instrumento didático que realmente auxilia o estudante em seu processo de aprendizagem. Esse enfoque exige o reconhecimento de que cada aluno é singular, bem como a aceitação de que existem múltiplos caminhos possíveis tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. Essa visão da avaliação não apenas reflete a diversidade de trajetórias educacionais, mas também promove um ambiente em que cada estudante pode desenvolver-se de forma autêntica e personalizada.

Assim, consideramos a perspectiva de avaliação como uma prática de investigação e uma oportunidade de aprendizagem, uma avaliação que se realiza constantemente durante todo o processo de aprendizagem, que tem o objetivo primeiro de contribuir com a aprendizagem.

5 Quarta tessela

A avaliação tornou-se uma área específica das Ciências Humanas e a literatura já é numerosa. Ainda assim, muitas pessoas se arvoram a falar dela, mesmo sem consistência teórica ou prática. Parece que, para falar de avaliação não é necessário muito (ou algum) fundamento, quer seja de suas funções, quer seja de que ou a quem ela serve, em diferentes momentos, situações ou contextos. Também desconhecem questões ideológicas que movimentam o debate desta área de conhecimento na nossa época. Para quem pensa assim, parece normal e aceitável classificar os alunos; parece que é correto reprovar e abandonar os reprovados. Usam o Princípio do Terceiro Excluído⁷ sem reflexão sobre os questionamentos.

Não se pode esquecer que aceitar o fracasso escolar significa, conscientemente ou não, validar um modelo de sociedade que naturaliza as desigualdades e desconsidera que os trajetos escolares são profundamente condicionados por fatores que extrapolam o esforço individual. Ignorar as influências do entorno social, das condições materiais, das políticas públicas e das estruturas históricas que organizam a vida dos sujeitos é reforçar a falsa ideia de que o mérito isolado seria capaz de explicar o sucesso ou o fracasso, quando, na verdade, essa lógica apenas sustenta e aprofunda as assimetrias sociais já existentes.

Na trajetória de vida de cada pessoa, importa o esforço individual, mas existem outros

⁷ “Princípio do Terceiro Excluído: uma sentença é falsa ou é verdadeira, excluindo-se uma terceira alternativa” (Morais Filho, 2016, p. 22).

fatores que precisam ser considerados, por exemplo, o entorno social, as condições materiais, políticas, fatores que não estão sob nossa vontade.

Um sistema em que cada um consegue o que merece pelo seu esforço e trabalho duro é chamado de meritocracia. O termo meritocracia é polissêmico. Buscando a etimologia da palavra meritocracia, encontra-se mérito do latim *mereo*: “merecer, ter mérito, ter direito a, ser digno de algo” (Latinitium, s.d., tradução nossa⁸) e *kratos*, do grego antigo deter, poder, força (Perseus Digital Library, s.d.). Na mitologia grega, Krátos era o Titã da força e do poder, mas apenas o poder vindo da força. Então, meritocracia, relaciona diretamente as palavras mérito e poder. Se séculos atrás ela era argumento para a derrubada do sistema aristocrático no qual os aristocratas detinham privilégios que passavam de uma geração a outra, hoje, ela reforça mitos e desigualdades.

Parece desejável ter um mundo onde cada um obtenha o que merece por esforço e mérito próprio. No entanto, viver não é assim simples. Por que será que demorou tanto para o talento das jogadoras brasileiras de futebol ser reconhecido? Não é só pelo machismo da sociedade, mas também porque esse talento em mulheres não era valorizado pelo mercado. Em um sistema capitalista como o nosso, por si só, já se valoriza a competição.

Não se pode esquecer que o sucesso de uma pessoa, ou grupo de pessoas, tem sempre um contexto favorável que comporta outras pessoas. A meritocracia é utilizada para fazer parecer justo um sistema social que não se abala com as desigualdades, um sistema que se serve delas, no qual poucos ganham muito e muitos ganham pouco (Littler, 2013). Em um sistema em que isso é aceito, como promover a justiça social? Um exemplo é a criação do “imposto de sucessão”. Muitos fazem chacota, desdenham a ideia e entre eles existem muitos propositores e defensores da meritocracia. Concordar com uma sociedade na qual poucos levam tudo é concordar também com a injustiça social.

Essa lógica, inclusive, atravessa a própria organização dos currículos de matemática na escola, que, alinhada a princípios neoliberais, tende a transferir para os estudantes toda a responsabilidade por seus êxitos ou fracassos. Isso se expressa especialmente em práticas avaliativas que, muitas vezes, se limitam à aplicação de provas e acabam desconsiderando as diferentes condições de aprendizagem, reforçando a ideia de que não aprender é um problema individual, e não uma questão que envolve também condições sociais mais amplas (Taveira, 2024).

Nesse tipo de sociedade meritocrática, são incentivados o consumo e a acumulação de bens e capital, tanto de um ponto de vista do gasto do capital acumulado, quanto de um ponto de vista do *status* relacionado ao “ter”. “Mede-se” o mérito através do acúmulo e do consumo. O acúmulo de bens e o consumo são marcadores do sucesso e um sinal de mérito. Há um forte risco de se reproduzirem esses discursos na escola, em estratégias de ensino voltadas ao empreendedorismo, à busca pelo acúmulo de capital e à valorização do *status* social das classes mais ricas. Com isso, pode-se reforçar, por exemplo, as desigualdades sociais, reafirmando estereótipos e valores associados ao consumo, criando a falsa sensação de que há mobilidade social por meio do esforço individual.

Devemos levar em consideração que o fato de alguns indivíduos conseguirem ascender socialmente não significa que as desigualdades de classe sejam eliminadas; pelo contrário, isso pode ajudar a manter a estrutura de classe existente. Há uma aparência de justiça e oportunidade do sistema, reforçando a ideologia de que todos têm a chance de melhorar suas posições através

⁸ to deserve, merit, to be entitled to, be worthy of a thing.

do esforço, enquanto na realidade, a estrutura de classe e as desigualdades são mantidas.

Longe de ser incompatível com a reprodução da estrutura das relações de classe, a mobilidade dos indivíduos pode concorrer para a conservação dessas relações, garantindo a estabilidade social pela seleção controlada de um número limitado de indivíduos, ademais modificados por e pela ascensão individual, e dando assim sua credibilidade à ideologia da mobilidade social que encontra sua forma realizada na ideologia escolar da Escola libertadora (Bourdieu & Passeron, 1992, p. 176).

Vivemos em uma sociedade em que o nível de escolaridade alcançado está intimamente ligado aos mecanismos e oportunidades de entrar em boa parte do mercado de trabalho. Sendo assim, a certificação escolar cumpre papel crucial e, na escola o modo de concretizar essa função de classificar tem sido a comparação dos alunos entre si.

Em entrevista ao jornalista Alves Filho, do Jornal da Unicamp, o historiador Sidney Chalhoub afirma que “a meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades” (Alves Filho, 2017), e que a

meritocracia como valor universal, fora das condições sociais e históricas que marcam a sociedade brasileira, é um mito que serve à reprodução eterna das desigualdades sociais e raciais que caracterizam a nossa sociedade. Portanto, a meritocracia é um mito que precisa ser combatido tanto na teoria quanto na prática. Não existe nada que justifique essa meritocracia darwinista, que é a lei da sobrevivência do mais forte e que promove constantemente a exclusão de setores da sociedade brasileira. Isso não pode continuar (Alves Filho, 2017).

Supor que a avaliação por si contribui para a melhoria da qualidade da Educação é um mito que tem sido bem apresentado. Todavia, a avaliação da aprendizagem escolar tem vínculo com o entorno sociopolítico econômico e com os processos históricos que lhe dão significado.

Assim, como é possível que a avaliação contribua para a “melhoria” da qualidade da Educação? O que é melhoria? Melhoria para quem? De qual avaliação estamos falando? Qual Educação? Em que contextos?

Não podemos nos esquecer que em uma escola meritocrática, “os alunos estão no centro de uma contradição fundamental: são considerados fundamentalmente iguais, ao mesmo tempo que devem participar de uma série de provas cujo objetivo é torná-los desiguais” (Dubet, 2006, p. 32, tradução nossa⁹). Nesse cenário, cria-se uma falsa concepção de que os resultados escolares dos estudantes são consequências de sua produtividade e, conseqüentemente, os desempenhos considerados insuficientes são frutos diretos daquilo que lhes falta.

A Educação, entendida como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, de julgamento, de escolha para viver conscientemente em sociedade, carrega a convicção de que essa Educação se presta tanto para conservar juízos de valor, quanto para mudá-los. Nesse sentido, pode tornar a pessoa mais consciente de si e de seus semelhantes, mais solidária, mais apta para exercer sua cidadania.

6 Sexta tessela

Em resposta à questão inicial deste artigo, espera-se haver mostrado que, na verdade,

⁹ Os alunos estão no centro de uma contradição fundamental: são considerados fundamentalmente iguais, ao mesmo tempo que devem participar de uma série de provas cujo objetivo é torná-los desiguais.

não é possível ter Avaliação da Aprendizagem e Meritocracia juntas na escola.

Referências

- Afonso, A. J. (2007). Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, 7(1), 11-22.
- Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos.
- Alves Filho, M. (2017, 07 de junho). A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades, diz Sidney Chalhoub. *Jornal da Unicamp*, online.
- Arroyo, M. G. (2017). O direito à formação humana como referente da avaliação. In: M. R. L. Sordi, A. Varani & G. S. C. V. Mendes. (Org.). *Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: cognitive domain*. Ann Arbor: Edward Bros.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1992). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves Editora S.A.
- Buriasco, R. L. C. (1999). *Avaliação em matemática: um estudo das respostas de alunos e professores*. 238f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, SP.
- Buriasco, R. L. C. (2000). Algumas considerações sobre avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, (22), 155-178.
- Buriasco, R. L. C. & Soares, M. T. C. (2008). Avaliação de sistemas escolares: da classificação dos alunos à perspectiva de análise de sua produção matemática. In: W. R. Valente. (Org.). Campinas, SP: Papirus.
- Buriasco, R. L. C., Ferreira, P. E. A. & Ciani, A. B. (2009). Avaliação como Prática de Investigação (alguns apontamentos). *Bolema*, 22(33), 69-96.
- Díaz Barriga, A. (1999). Uma polêmica em relação ao exame. In: M. T. Esteban. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Petrópolis, RJ: DP&A.
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Esteban, M. T. (2002). A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 129-172.
- Fernandes, F. (1987). A formação política e o trabalho do professor. In: D. B. Catani, H. T. Miranda, L. C. Menezes & R. Fischmann. (Org.). *Universidade, escola e formação de professores*. (2. ed.). São Paulo, SP: Editora Brasiliense.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra.
- Houaiss, A. (2009). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. CD-ROM.
- Lahire, B. (2004). As origens da desigualdade escolar. In: A. Marchesi & C. H. Gil (Org.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Latinitium. *Dicionário de latim-inglês*. <https://latinitium.com/>
- Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. (12. ed.). São Paulo, SP: Cortez.

- Littler, J. (2013). Meritocracy as Plutocracy: The Marketising of 'Equality' Under Neoliberalism. *New Formations*, (80-81), 52-72.
- Menezes, L. C. (1987). Formar professores: tarefa da universidade. In: D. B. Catani, H. T. Miranda, L. C. Menezes & R. Fischmann. (Org.). *Universidade, escola e formação de professores*. (2. ed.). São Paulo, SP: Editora Brasiliense.
- Morais Filho, D. C. (2016). *Um Convite à Matemática*. Rio de Janeiro: SBM.
- Nóvoa, A. (1999). (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.
- Patto, M. E. S. (2022). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. (5. ed.). São Paulo, SP: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Perseus Digital Library. *Dicionário grego-inglês*. <https://www.perseus.tufts.edu/>
- Pinsky, J. (2006). *O Brasil tem futuro?*. São Paulo: Contexto.
- Popkewitz, T. S. (1995). Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa. (Org.). *Os professores e a sua formação*. (3. ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Rosa, M., & Orey, D. C. (2019). Reflecting on social justice, and ethnomathematics, and culturally relevant pedagogy in Mathematics Education. *Revista Internacional De Pesquisa Em Educação Matemática*, 9(1), 94-111.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Indiana: Social Science Education Consortium.
- Smith, M. S., Hillen, A. & Heffernan, C. (2001). Student-constructed representations: Vehicles for helping teachers understand students' mathematical thinking. In: *2001 Yearbook of the Pennsylvania council of teachers of mathematics: The role of representation in the teaching and learning of mathematics*. State College, PA: The Council of Teachers of mathematics.
- Taveira, F. A. L. (2024). Curriculum, Curricular Justice, and Mathematics Education: a political manifesto. *Revista Internacional De Pesquisa Em Educação Matemática*, 14(2), 1-13. <https://doi.org/10.37001/ripem.v14i2.3947>
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Valle, I. R. & Ruschel, E. (2009). A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). *Revista Portuguesa de Educação*, 2009, 22(1), 179-206
- Vianna, H. M. (1997). *Avaliação Educacional e o Avaliador*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.