

## AS REPERCUSSÕES DAS RELAÇÕES DE PODER ENTRE DOCENTES E ESTUDANTES NA INTERPRETAÇÃO DO ERRO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM<sup>1</sup>

### THE REPERCUSSIONS OF POWER RELATIONS BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS IN THE INTERPRETATION OF ERROR IN THE LEARNING PROCESS

Manuela Carneiro<sup>2</sup>  
Denise Maria Reis<sup>3</sup>

**Resumo:** A perspectiva de uma escola cuja função social é, predominantemente, preparar para a produtividade e competição do sistema econômico vigente reproduz mecanismos de controle e formas de avaliação da aprendizagem que condenam os equívocos dos estudantes e dificultam a reflexão sobre as práticas docentes. O presente artigo tem como objetivo compreender as repercussões das relações de poder na interpretação do erro pelo professor no processo de aprendizagem por meio de pesquisa bibliográfica e análise qualitativa. Os resultados indicam que a noção de erro nas instituições escolares, numa perspectiva foucaultiana, está intimamente ligada às relações de poder que perpassam toda a sociedade, sendo o erro visto como desvio, alvo de punição e elemento que reforça a hierarquização entre professores e estudantes. Ainda que os aspectos da resistência nessas relações de poder não sejam explorados nos cotidianos escolares, o estudo aponta a importância da valorização da bagagem cultural dos estudantes e da construção de relações e de conhecimentos de modo mais dialógico.

**Palavras-chave:** Erro. Aprendizagem. Relações de poder. Ensino. Escola.

**Abstract:** The perspective of a school whose social function is predominantly to prepare for productivity and competition of the current economic system reproduces control mechanisms and forms of learning evaluation that condemn students' misconceptions and hinder reflection on teaching practices. This article aims to understand the repercussions of power relations in the interpretation of error by teachers in the learning process through bibliographical research and qualitative analysis. The results indicate that the notion of error in school institutions, in a foucaultian perspective, is closely linked to the power relations that pervade the whole society, being the error seen as deviation, target of punishment and element that reinforces the hierarchy between teachers and students. Although the aspects of resistance in these power relations are not explored in school life, the study points out the importance of valuing the cultural baggage of students and building relationships and knowledge in a more dialogical way.

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. E-mail: manuelacarneiro@estudante.ufscar.br

<sup>3</sup> Professora do Departamento de Educação - DEd da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e vice-líder do DEFORGES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores. E-mail: denise.reis@ufscar.br

**Keywords:** Error. Learning. Power relations. Teaching. School.

## **Introdução**

A perpetuação de certos mecanismos de controle nas escolas acaba buscando garantir a máxima produtividade dos indivíduos, utilizando-a como ferramenta indicadora de resultados por meio de testes e avaliações que, ao serem usados apenas como meios para quantificar erros e acertos dos estudantes, passam a compará-los, classificá-los e puni-los. Reforça-se, assim, uma cultura escolar que prioriza notas e aprovações, capaz de constituir um ambiente de competitividade e de reprodução de estigmas e estereótipos. Nesse caso, o medo de errar torna-se parte do cotidiano escolar, não somente transformando processos avaliativos em momentos de tensão e ansiedade, mas também inibindo a participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

A inquietação diante de práticas pedagógicas que estimulam o medo e a insegurança nos levou à seguinte questão: *de que maneira o erro, visto como parte indissociável do processo de aprendizagem, pode ser influenciado por um cenário marcado pelas relações de poder entre docentes e estudantes?*

Este trabalho pretende compreender as repercussões das relações de poder na interpretação do erro pelo professor no processo de aprendizagem.

O texto está organizado em quatro seções: na primeira, abordamos as noções de erro no processo de aprendizagem e as relações de poder entre docentes e estudantes. Na segunda seção, tratamos dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Na terceira, apresentamos a discussão e os resultados. Por fim, na última seção, tecemos as nossas considerações finais.

## **Erro e relações de poder na aprendizagem**

O conceito de erro no processo de aprendizagem pode estar relacionado à falta ou confusão de conhecimento ou ao desacerto na realização de uma tarefa, mas também à inadequação ao que se espera moralmente.

O fato é que se faz necessária uma mudança na interpretação do erro nas práticas escolares: no lugar de ignorá-lo ou penalizá-lo, entendê-lo como um fator constituinte da aprendizagem discente (Luckesi, 2013).

A concepção de poder encontrada em diversos artigos deste estudo fundamenta-se na teoria de Michel Foucault para quem o poder não apenas reprime nos campos político, econômico e bélico, mas também expressa positividade e possibilidade de defesa da sociedade, de pessoas contra outras (Foucault, 2005). Assim, para o autor, são diversos os dispositivos de poder que “se exercem, em níveis diferentes da sociedade, em campos e com extensões tão variadas” (Foucault, 2005, p. 19) cujos mecanismos e efeitos precisam ser considerados.

Alguns trabalhos apresentam perspectivas de poder que o relacionam a aspectos grupais da desigualdade socioeconômica, mas também a hierarquizações entre sujeitos e grupos que vão além da questão de classe social.

Além da compreensão do poder como opressão, resistência ou reforço de desigualdades, consideramos potente a sua perspectiva deliberativa em que as pessoas, na esfera pública, discutem e buscam consensos e acordos para os problemas que as afetam cotidianamente. Trata-se do poder comunicativo sustentado por Jürgen Habermas que não se pauta apenas pela força econômica ou político-administrativa do Estado de direito, mas também pela solidariedade entre as pessoas, “surgindo de estruturas da intersubjetividade” e “em lugares onde há uma formação da opinião e da vontade [...] junto com a liberdade comunicativa” (Habermas, 1997, p. 187) para que, coletivamente, façam uso de argumentações racionais e validem suas escolhas e regras a seguir.

Em consonância a essa tendência comunicativa e intersubjetiva das relações sociais, a educação libertadora de Paulo Freire (1987; 1996; 2000) entende que professor e estudantes são sujeitos do processo educativo, da apropriação ativa e da ressignificação dos conhecimentos, não existindo docência sem discência e vice-versa. É uma educação condicionada aos fatores históricos-sociais e que, ao mesmo tempo, tem como ponto de partida os saberes e as realidades prévias dos sujeitos para que, juntos, se apropriem do patrimônio cultural acumulado pela humanidade, construam conhecimentos e aprofundem a tomada crítica da consciência de suas vidas individuais e

coletivas, buscando caminhos de emancipação pessoal e social. A história, nesse sentido, não está pré-determinada nem fadada aos ditames do sistema capitalista, mas é tida como fonte de possibilidades das criações e transformações humanas.

Nesse sentido, a dialogicidade é aspecto central da educação freireana. Ela não suprime as diferenças e as distintas responsabilidades entre professor e estudantes, mas também não permite que estes sejam meros objetos do processo de ensino e aprendizagem, reservatórios de conteúdos. Por isso que, “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (Freire, 1996, p. 26). Professor e estudantes em relação dialógica conquistam a pronúncia do mundo e não uns aos outros (Freire, 1987). A autoridade docente não se impõe pelo autoritarismo nem pela licenciosidade (Freire, 2000), mas pela relação humanizadora e democrática estabelecida com os estudantes, pelo exercício das próprias palavras em suas práticas, pelo domínio dos conteúdos e rigor metodológico que levam ao constante aprendizado e aprimoramento profissional, à responsabilidade do seu fazer pedagógico e ao compromisso com a aprendizagem, desenvolvimento e bem-querer discentes.

## **Metodologia**

A abordagem metodológica utilizada consistiu em uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo que, segundo Gil (2002), abrange a coleta e análise de dados provenientes de produções acadêmicas com o objetivo de aprofundar a compreensão de um tema específico. A investigação qualitativa estabelece relações dinâmicas entre a observação, reflexão e interpretação, permitindo reavaliar e ajustar os pressupostos e categorias iniciais.

Definiu-se a biblioteca virtual *SciELO*<sup>4</sup>, o Portal de Periódicos CAPES<sup>5</sup> e o Google Acadêmico<sup>6</sup> como fontes de levantamento de artigos científicos nacionais sobre a temática sem restrição de período, utilizando-se das palavras-

---

<sup>4</sup> *Scientific Electronic Library Online*, disponível em: <https://www.scielo.br/>

<sup>5</sup> Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

<sup>6</sup> Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

chave, isoladas e combinadas, *relações de poder no ensino, erro na aprendizagem, fracasso na aprendizagem e fracasso escolar* para as buscas. Foram localizados 54 artigos, sendo selecionados 14 destes para análise por apresentarem elevada aderência ao objetivo da pesquisa e serem publicações mais recentes. O quadro abaixo apresenta os artigos eleitos para o estudo.

Quadro 1 - Artigos selecionados para a pesquisa

	<b>Título</b>	<b>Autores(as)</b>	<b>Ano</b>
<b>1</b>	Políticas públicas de educação no Brasil: Fracasso escolar, culpabilização dos alunos e inocentação da escola	RODRIGUES, Janine Marta C.; ARAGÃO, Wilson H.; RODRIGUES, Silvestre C.	2016
<b>2</b>	Lugar-escola: territórios de relações de poder	COLUCCI, Danielle G.	2019
<b>3</b>	Os sentidos do fracasso escolar no discurso de professores	PICCIRILLI, Manoela S. S.; FREIRE, Regina Maria A.	2019
<b>4</b>	Sujeito-infantil-escolarizado: relações de poder-saber no gerenciamento de uma população	SILVA, Gisele R.; HENNING Paula C.	2019
<b>5</b>	Práticas de resistência de alunos em uma escola pública: uma outra possibilidade de ver a indisciplina e a “defasagem” de aprendizagem	TEDESCHI, Sirley L.; PAVAN Ruth.	2019
<b>6</b>	A punição ao erro como repressor da atividade criadora	GONÇALVES, Patrícia; STOLTZ, Tânia.	2020
<b>7</b>	Fracasso escolar e medicalização	HARACEMIV, Sonia Maria C.; CIRINO, Roseneide Maria B.; CARON, Carlos Roberto.	2020
<b>8</b>	Notas sobre fracasso e diversidade: os sentidos do aprender e do não aprender na escola	MACHADO, Maria Letícia C. A. M.; LOPES, Paula S. V. C. SENNA, Luiz Antonio.	2020
<b>9</b>	A influência do ambiente escolar para a produção do erro e do fracasso escolar durante a aprendizagem	HENDGES, Leonardo A.; NODA, Julie M.; TERRAZZAN, Eduardo.	2021
<b>10</b>	Um olhar do zelador: a subjetivação, a normatização e a situação de fracasso escolar	MEDEIROS, Yuri D. de; ONÓFRIO, Roberto M. G. de.	2021
<b>11</b>	Disciplina, norma e resistência: a representação da escola de educação infantil pelas crianças	CAIRES, Tatiane Priscilla; MÁSCIA Márcia A. A.	2022
<b>12</b>	As relações de poder entre professor e aluno em sala de aula	FERREIRA, Stéphane F.; BETTEGA, Maria O. de P.	2022
<b>13</b>	Avaliação da aprendizagem como ato pedagógico: o erro construtivo	MATIAS, Klesia de A.; COSTA-VASCONCELOS, Zian K.	2022
<b>14</b>	Uma análise do discurso foucaultiana sobre os castigos escolares	SARTORI, Alice S. T.; DUARTE, Claudia G.	2023

Realizou-se a leitura aprofundada dos artigos, seguida dos fichamentos de cada produção (Gil, 2002). Por fim, organizou-se os dados que mais se destacaram em quadros de temas e categorias (Minayo, 2007) os quais foram analisados com o suporte do referencial teórico adotado para a redação do texto final. O quadro a seguir indica os temas e categorias identificados na pesquisa.

Quadro 2 - Temas e categorias

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>
Erro	- Conceito
	- Norma
	- Fracasso
	- Culpabilização dos estudantes
	- Ferramenta de ensino
	- Punição
	- Medo de errar
Relações de Poder	- Poder
	- Professor e estudantes
	- Disciplina
	- Poder-saber
	- Valorização de saberes hegemônicos
	- Desigualdades
	- Resistências
Ensino/Aprendizagem	- Educação bancária
	- Educação dialógica
	- Formação política
	- Influência do meio
	- Individualidade dos estudantes
Educação e Sociedade	- Capitalismo
	- Preceitos legais
	- Falta de investimento
	- Reprodução de preconceitos
	- Mudanças sociais
Avaliação	- Tradicional
	- Superação da avaliação tradicional

Na próxima sessão, apresentamos a discussão dos dados e os principais resultados da pesquisa.

## Discussão e resultados

Após a organização dos dados encontrados, foram identificados cinco temas, dos quais desdobraram-se 26 categorias, que convergiam com o objetivo do estudo. Nesta seção, apresentamos a discussão dos dados à luz dos referenciais teóricos.

Ao levarmos em conta um contexto escolar marcado pela busca constante por altos desempenhos, é inevitável perceber a conotação negativa que se estabelece diante dos erros que surgem no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. O estudo de Hendges, Noda e Terrazan (2021) compreende o erro enquanto algo de natureza ampla e complexa podendo apresentar-se enquanto falta de esclarecimento dos conteúdos, ambiguidades na interpretação, desconhecimento conceitual ou conflito entre visões de mundo.

Nesse sentido, o erro deve ser, antes de mais nada, analisado enquanto indicador de que determinado aprendizado não foi alcançado, cabendo ao professor a função de se aprofundar na investigação de sua origem e constituição, a fim de reorientar sua prática pedagógica e promover o desenvolvimento do estudante (Luckesi, 2013). Nesse sentido, o erro pode ser utilizado enquanto um dado capaz de fornecer informações individuais sobre o processo de aprendizagem dos estudantes.

Além disso, Luckesi (2013) afirma que o erro só pode existir diante da construção de um padrão preestabelecido de “certo” e “errado”. Nessa concepção, as “respostas incorretas” são desajustes. Seguindo tal lógica, o erro não existe, “o que pode existir (e existe) é uma ação insatisfatória, no sentido de que ela não atinge um determinado objetivo que se está buscando” (Luckesi, 2013, p. 195). Isto é, o erro enquanto uma construção social.

Ao considerarmos que inúmeras vezes as normas escolares são estabelecidas de maneira arbitrária pelas instituições (Matias; Costa-Vasconcelos, 2022), é fundamental questionarmos a rigidez dessas regras ao pensar o ensino e a aprendizagem enquanto um processo que envolve singularidades. Isso se torna ainda mais evidente quando abordamos as pluralidades culturais que constituem as relações sociais em geral.

O ensino da língua portuguesa é um bom exemplo. As diferentes variações linguísticas e culturais que podem habitar uma sala de aula, por vezes são consideradas como “erradas”, desprezando-se, assim, os diversos usos culturais que a linguagem assume em cada contexto. Desse modo, qualquer manifestação linguística que fuja dos padrões estabelecidos pelo sistema alfabético, serão coibidos. Não levar em conta os diversos contextos culturais em sala de aula é, sobretudo, marca da incapacidade de pensar além de uma perspectiva normativa (Machado; Lopes; Senna, 2020). Além disso, ao partir dessa visão reducionista e limitada da linguagem, não se busca compreender as causas do erro, mas apenas suas consequências sob total responsabilidade dos estudantes, se afastando de uma real solução para tal.

Essa leitura normativa se sustenta em uma visão que vincula erro ao fracasso escolar, à medida que os resultados não correspondem às expectativas preestabelecidas (Hendges; Noda; Terrazan, 2021). Frente a isso, é indispensável reavaliar a postura que construímos diante do erro. As “respostas incorretas” não podem estar diretamente relacionadas a não aprendizagem, mas a parte inevitável do processo de construção do conhecimento (Medeiros; Onófrío, 2021) que, ao abranger sua complexidade, deve ser analisada de acordo.

Além disso, partindo dessa concepção cartesiana de que se existe erro não pode haver acerto, o professor se isenta de qualquer responsabilidade diante do processo de ensino e aprendizagem (Matias; Costa-Vasconcelos, 2022) e as “respostas incorretas” – sejam em provas ou tarefas – são vistas como total responsabilidade do estudante. Assim, consolida-se uma dissociação entre ensino e aprendizagem (Hendges; Noda; Terrazan, 2021) na qual os professores parecem não se responsabilizar pelas aprendizagens não alcançadas.

No entanto, ao levar em conta que a falta de engajamento dos estudantes com os conteúdos escolares pode estar associada à insatisfação destes com a maneira em que o conteúdo é exposto, Gonçalves e Stoltz, (2020, p. 14) nos alertam para o fato de que “a punição àquilo que, na visão do professor é um erro, tem muito mais caráter limitador do que realmente pedagógico”, já que se afasta da possibilidade de rever suas práticas e métodos que possam também estar influenciando na processode construção

do conhecimento do estudante.

Ao longo da história, errar foi sempre associado a uma visão punitivista, expondo os estudantes enquanto únicos culpados por não aprenderem os conteúdos (Mascia; Costa-Vasconcelos, 2022). Tal prática, que se estendia a castigos físicos, como a palmatória, foi sendo moldada no decorrer do tempo e atualmente deu espaço a violências mais simbólicas e sutis, como o controle da participação, suspensão do recreio e do lanche, a realização de tarefas extras ou a exposição dos estudantes diante dos erros cometidos (Luckesi, 2013).

As ameaças dos professores são uma forma de castigo psicológico inúmeras vezes utilizadas nas práticas pedagógicas e que possui uma duração prolongada à medida que os estudantes passam a se preocupar constantemente com a possibilidade de serem punidos (Luckesi, 2013), exercendo sobre si formas de autocontrole. De acordo com Luckesi (2013), independente da dimensão do castigo, ele tende a ser um dispositivo capaz de provocar medo de forma prolongada. Sobre o papel do medo no processo de ensino e aprendizagem, o autor destaca:

O medo é um fator importante no processo de controle social. Internalizado, é um excelente freio às ações que são supostamente indesejáveis. Daí, o Estado, a Igreja, a família e a escola utilizarem-se dele de forma exacerbada. O medo gera a submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificados de ação. Produz não só uma personalidade submissa como também hábitos de comportamento físico tenso, que conduzem às doenças respiratórias, gástricas, sexuais etc. em função dos diversos tipos de estresses permanentes (Luckesi, 2013, p. 43).

Ao partirmos disso, é possível notar que tal dinâmica de poder leva os estudantes a realizarem as atividades disponibilizadas sem questionar ou propor diferentes raciocínios, já que o medo de errar e ser punido faz com que todos sigam as normas pré-estabelecidas, sem questionar (Gonçalves; Stoltz, 2020). Para este tipo de educação, diferentes perspectivas não são bem-vindas e o “erro”, capaz de possibilitar novas interpretações diante de determinado problema, é castigado.

Assim, nos cabe refletir sobre a necessária mudança diante da interpretação dos erros que surgem no processo de ensino e aprendizagem: em vez de rejeitá-lo ou puni-lo, tomá-lo como um elemento que constitui a

aprendizagem do estudante (Luckesi, 2013), apreendendo o erro enquanto um dado capaz de possibilitar informações sobre o desenvolvimento da construção do conhecimento dos estudantes.

Partindo de uma perspectiva foucaultiana, Ferreira e Bettega (2022) defendem que é necessário compreender o poder para além da concepção que o associa estritamente ao domínio institucional e econômico, sendo esses apenas parte responsável por reger diversas redes de poder que são historicamente construídas. Segundo Caires e Máscia (2022), o poder não é algo que se detém ou possui, mas que se exerce/disputa por meio de práticas e relações sociais estabelecidas incluindo “toda a sociedade e suas singularidades” (Caires; Máscia, 2022, p. 5). Desse modo o poder é responsável por criar “uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa” (Machado, 1998, p. XIV *apud* Foucault, 1998).

Diante dessa reflexão sobre o poder, podemos analisá-lo para além de sua função repressiva, capaz de limitar a participação dos indivíduos em sociedade. O conceito de “poder disciplinar” (Foucault, 2005) é definido enquanto uma técnica de poder capaz de agir sobre o corpo dos indivíduos, controlando e moldando-os, por meio da interiorização das suas exigências.

De acordo com Colucci (2019), as relações de dominação vão além das estratificações existentes em sociedade, sendo moldadas e legitimadas a partir das diferenças entre os indivíduos. No entanto, ao tomar o sujeito enquanto parte importante da operação dessas relações de poder, é possível notar que a maneira como somos agrupados de acordo com diferentes características, passa a ser subjetivada e naturalizada, perdendo de vista seus determinantes sócio-históricos (Silva; Henning, 2019).

Essa naturalização das relações de dominação se torna ainda mais evidente quando adentramos o interior das instituições escolares, uma das responsáveis por preparar os sujeitos para atuarem em sociedade. De acordo com Gonçalves e Stoltz (2020), as salas de aula são, até os dias de hoje, dominadas pelo controle do professor que detém todo o conhecimento a ser transferido aos estudantes em um determinado tempo, punindo aqueles que desrespeitarem as normas estabelecidas, a fim de organizar uma estrutura que garanta aos estudantes a recepção e a memorização dos conteúdos passados.

Diante do exposto, é inevitável notarmos que a autoridade inquestionável do professor, de acordo com Ferreira e Bettega (2022), é proveniente de regras e posições hierarquicamente distribuídas que, ao mesmo tempo, também os submetem. Nessa lógica vertical de relações, na qual parece haver certo distanciamento e frieza entre os sujeitos, o educador é visto como o protagonista do ensino e aprendizagem e os estudantes, que nada teriam a oferecer nesse processo, devem simplesmente aceitar as verdades trazidas pelo mestre (Medeiros; Onófrío, 2021).

Assim, o poder disciplinar busca assegurar certa ordem e garantir que os estudantes possam atender passivamente as demandas estabelecidas. Essa função tem como objetivo, segundo Foucault (1998), a busca por garantir uma padronização de comportamentos, a partir do controle rígido do corpo. Nas escolas, essa relação pode ser ilustrada na organização dos horários, na distribuição dos indivíduos nos espaços, no controle sistemático das ações e movimentos dos estudantes, como exemplificam Tedeschi e Pavan (2019). Essas técnicas disciplinares, que adentram os portões das instituições educacionais, são capazes de produzir corpos obedientes, garantindo um conjunto de mecanismos de controles sutis e, por vezes subliminares, que gradualmente se naturalizam entre os indivíduos, como parte de suas próprias identidades, como nos mostra Caires e Máscia (2022). Esse processo de interiorização das regras, como parte de um dispositivo político, é o que Foucault chama de “microfísica do poder” (Caires; Máscia, 2022, p. 7).

De acordo com Silva e Henning (2019), a disciplina vai além do controle do corpo dos indivíduos, se estabelecendo também por meio de uma *disciplina-saber* que busca controlar as informações produzidas no interior das instituições. De acordo com Foucault,

[...] poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (Foucault, 1999, p. 27).

Retomando a contribuição foucaultiana, Silva e Henning (2019) consideram, portanto, que compreender a verdade enquanto construção

social, passa por entender que a sustentação do consenso que se alcança em torno dela se mantém por meio de relações de poder. Desse modo, considerar essa relação entre saber e poder, segundo Medeiros e Onófrio (2021, p. 160), “permite que quando adquirido os sujeitos se sintam integrados em determinado grupo”. Além disso, entendem que “a internalização de alguns saberes também gera independência e autonomia” (Medeiros; Onófrio, 2021, p. 160).

Entretanto, se levarmos em conta que os conhecimentos valorizados nas escolas são aqueles produzidos nas instituições de ensino superior, submetidos à rigidez e a uma suposta neutralidade do conhecimento científico, é possível dizer que tal noção de “verdade” está constantemente ligada às questões políticas e econômicas que estão em disputa nesses espaços (Sartori; Duarte, 2023). Além disso, cabe-nos questionar como os saberes científicos têm sido trabalhados em sala de aula. A bagagem cultural e o modo como esses conteúdos serão aplicados determinarão os estudantes que se sobressaem, restando aos demais “reprovações e evasões, além do brutal reconhecimento e aceitação do seu inferior lugar social” (Sartori; Duarte, 2023, p. 7).

No entanto, essa noção de inferioridade geralmente baseia-se nas “teorias de aptidão” que, de acordo com Rodrigues, Aragão e Rodrigues (2016), desconsidera as desigualdades em sala de aula, em que os estudantes postos à margem do êxito escolar são geralmente aqueles das classes mais populares.

A análise do poder nas relações escolares revela um sistema complexo de dominação, que busca garantir o acúmulo de determinados saberes a partir do controle dos estudantes. No entanto, não podemos ignorar o fato de que “onde há poder há resistência” (Machado, 1998, p. XIV *apud* Foucault, 1998). Assim sendo, os estudantes também são capazes de resistir ao domínio das estruturas que buscam moldar e controlar seus comportamentos e atitudes. Nesse sentido, desde a infância podemos notar que as crianças, com suas potencialidades e modos particulares de expressão muitas vezes incompreendidos pelos adultos, fogem aos controles estabelecidos (Caires; Máscia, 2022).

Ainda, é necessário assinalar, conforme apontado na pesquisa de

Ferreira e Bettega (2022), que atualmente o empoderamento dos estudantes tem prejudicado o controle dos professores. Nesse sentido, é fundamental nos questionarmos sobre os comportamentos que habitualmente os professores nomeiam enquanto “indisciplina” – que, de certa forma, desmerecem as singularidades sócio-culturais e a diversidade dos saberes – já que, de acordo com Tedeschi e Pavan (2019), podemos entendê-los também enquanto formas de resistência contra as relações de poder estabelecidas.

De acordo com o estudo de Colucci (2019), é possível notar certa prevalência de práticas escolares que submetem os estudantes a uma passividade diante do processo de construção do conhecimento. Nessa concepção, que Freire (1987) nomeia de “educação bancária”, o professor é o grande responsável por transmitir aos educandos os conteúdos estabelecidos, sem que haja um envolvimento dos estudantes nesse processo. Nesse sentido, ao invés de *se comunicar*, o educador faz *comunicados* (Freire, 1996) aos estudantes, que deverão receber o conteúdo, os memorizar e repetir.

No entanto, ao tomarmos os estudos de Freire (1987; 1996; 2000), é possível compreender que ensinar não é apenas transmitir conteúdo, mas propiciar condições para que educadores e educandos construam conhecimento. De acordo com o autor, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39). Nesse sentido, cabe a construção de uma educação participativa, em que professor e estudante possam dialogar entre si, a fim de construir um conhecimento significativo. A perspectiva não é de um poder que disciplina ou que resiste, mas de um poder comunicativo (Habermas, 1997) que favorece a solidariedade, a possibilidade de dizer a sua palavra (Freire, 1987) e a construção intersubjetiva do conhecimento por meio da dialogicidade. Os conflitos e as divergências de visões ou interesses também são tratados pela ótica comunicativa, de respeito mútuo e busca de consensos. Para isso, o professor precisa exercer uma autoridade fundamentada em princípios democráticos, buscando garantir o igual direito de todos a serem diferentes, mas sem desqualificar ou discriminar ninguém.

Diante disso, Machado, Lopes e Senna (2020) apontam que aprender juntos significa dar sentido às experiências dos estudantes, já que é no diálogo

com o outro e com a vida que os conteúdos da aprendizagem se tornam relevantes aos estudantes que passam a se ver nesse processo. Além disso, ao partirmos de uma perspectiva dialógica de educação, é possível reorganizarmos as relações entre professor-estudante, buscando maior entendimento entre eles de modo a desestabilizar as relações de poder que compõem o processo de aprendizagem (Haracemiv; Cirino; Caron, 2020).

Nesse mesmo sentido, ao refletir sobre a carência de lugares de troca e convivência que a sociedade vem enfrentando, Colucci (2019) reforça a importância de questionarmos as estruturas de dominação presentes até os dias de hoje nas instituições escolares, a fim de promover práticas menos opressivas onde a comunidade possa se reapropriar significativamente desses espaços. Partindo de diagnóstico semelhante, Freire (1996) considera que a comunicação não é apenas troca de ideias, mas um encontro entre os sujeitos, que por meio dela buscam compreender e questionar a realidade em busca de melhores condições de vida para a maioria. Assim, torna-se fundamental na educação levar em conta a importância das discussões filosóficas que se fundamentam em uma visão dialógica centrada em questionar e repensar comportamentos e atitudes estabelecidas enquanto naturais e imutáveis, a fim de buscar novas soluções para antigos problemas (Gonçalves; Stoltz, 2020).

Nesse sentido, a intencionalidade política do processo pedagógico não pode ser negligenciada, já que de acordo com Colucci (2019), independentemente da clareza da intencionalidade político-pedagógica que orienta o processo de ensino e aprendizagem, ela sempre existirá. Assim, cabe nos questionarmos sobre “para quê, a favor do quê e de quem?” (Colucci, 2019, p. 5) temos voltado nossas práticas educativas.

Tais questionamentos se tornam ainda mais necessários quando entendemos, conforme apontado por Machado, Lopes e Senna (2020), que todas as vivências escolares são parte do processo de inserção social e que, portanto, não devem se resumir a métodos conteudistas que valorizam apenas fórmulas, já que as instituições escolares apresentam atualmente outras necessidades, como a legitimidade de direitos. Assim, mesmo diante da alta demanda por bons resultados, a escola não pode deixar de lado seu compromisso na formação de pessoas capazes de atuarem em uma sociedade democrática (Matias; Costa-Vasconcelos, 2022).

Para tanto, compreender as individualidades dos estudantes se torna parte essencial desse processo, já que todos estão a mercê de seu contexto sócio-cultural e enfrentam a realidade de modos particulares (Haracemiv; Cirino; Caron, 2020), ou seja, possuem especificidades na maneira de adquirir o aprendizado (Tedeschi; Pavan, 2019). Nesse sentido, é indispensável levar em conta a bagagem que os estudantes carregam de suas experiências – “nas ‘andanças’ pelos labirintos de seu bairro, de sua crença, de sua condição social, de sua cultura, de seu contexto” (Tedeschi; Pavan, 2019, p. 12) e que são inúmeras vezes desmerecidos no contexto escolar.

Nesse sentido, quando a escola “funda-se em princípios iguais para todos” (Haracemiv; Cirino; Caron, 2020, p. 2859) ela deixa de contemplar as subjetividades do processo de construção do conhecimento. Em contrapartida, é por meio da consciência de tais conhecimentos prévios e particulares dos estudantes que os professores podem guiar suas práticas pedagógicas, realizando planos de aprendizagem voltados a demandas específicas (Piccirilli; Freire, 2019). Portanto, cabe a eles a construção de um espaço escolar que favoreça fala aos educandos, a fim de criar um ambiente dinâmico de aprendizagem, capaz de englobar os distintos ritmos e diferentes maneiras de aquisição do conhecimento (Rodrigues; Aragão; Rodrigues, 2016), e visando uma educação política, comprometida com a transformação da realidade, que vá além da mera transmissão de saberes.

Analisar a escola enquanto um aparato ideológico do Estado passa por entendê-la enquanto uma instituição responsável por atender aos interesses das classes sociais dominantes e preocupada com a produção de mão de obra para o mercado de trabalho (Piccirilli; Freire, 2019). O modelo empresarial que passa a reger a sociedade, se estende à gestão dos mais diversos aspectos da vida, passando a afetar “logicamente – e, talvez, principalmente – a maneira de nos relacionarmos com a aprendizagem” (Silva; Henning, 2019 p. 985). A partir dessas considerações, é necessário pontuar os impactos desse novo modo de gestão também na educação.

Segundo Medeiros e Onófrío (2021), as instituições escolares perdem de vista seu comprometimento político quando passam a operar na lógica do mercado. Tal lógica, em sua busca desenfreada por lucro e fortalecimento de interesses particulares, reduz a educação a meros saberes técnicos de

treinamento profissional que desconsideram a dimensão humana e social da aprendizagem (Freire, 1996). Assim, podemos entender que, apesar das instituições escolares – sejam públicas ou privadas – possuírem suas particularidades, as problemáticas vivenciadas no interior delas podem ser explicadas também por uma macroestrutura onde essas particularidades se encontram (Colucci, 2019).

Nesse sentido, Machado, Lopes e Senna (2020), ao tratarem das diretrizes da Política Nacional de Alfabetização e da Base Nacional Comum de Formação Inicial – embora partam de métodos cientificamente comprovados e suscetíveis a generalização –, destacam que elas buscam formar determinados padrões normativos de estudante e de professor. No entanto, ao fundamentar seus métodos e práticas em teorias pré-determinantes de aprendizagem, partem de um padrão normativo de sujeito, para definir as habilidades a serem ensinadas no decorrer de cada etapa do ensino. Desse modo, o cientificismo cria uma homogeneidade nos processos de conhecimento que ignora a diversidade de representação do mundo (Machado; Lopes; Senna, 2020).

Assim, ao valorizar alguns saberes em detrimento a outros, definindo padrões linguísticos, culturais e intelectuais, as instituições escolares estão reproduzindo preconceitos e desconsiderando as diferenças sócio-culturais dos educandos (Haracemiv; Cirino; Caron, 2020). Ao abordar a dinâmica de inferiorização e preconceito, Machado, Lopes e Senna (2020) destacam a origem histórica desse processo na educação.

Antes mesmo que a efetiva democratização do ensino no Brasil possibilitasse aos filhos da classe trabalhadora o acesso à escola, a medicina já alertava, a priori, que eram crianças pobres debilitadas, desnutridas, doentes, mal cuidadas e, portanto, iriam apresentar problemas para aprenderem, a menos que houvesse uma intervenção médica. Deste modo, o preconceito (social, racial, de gênero, e até linguístico) foi cientificizado, maquiado por teorias genéticas e sociológicas, aparentadas ao reducionismo biológico e ao darwinismo social (Machado; Lopes; Senna, 2020, p. 2841).

Ademais, sobre o processo de democratização da educação no Brasil, Rodrigues, Aragão e Rodrigues (2016) destacam elementos do ordenamento jurídico que buscam garantir a inclusão da diversidade, para questionar como o método científico, baseado em suas generalizações, tem impactado as

práticas pedagógicas, uma vez que, para tais princípios jurídicos de diversidade serem cumpridos, é necessário haver uma articulação entre a cultura dos estudantes e os conteúdos escolares (Rodrigues; Aragão; Rodrigues, 2016).

Nesse sentido, é fundamental que os professores adotem práticas pedagógicas que promovam a participação ativa dos estudantes no processo educacional. Incluir genuinamente os estudantes nesse processo possibilita romper com a visão tradicional de educação bancária que objetiva apenas a transmissão de conteúdo (Freire, 1996). Para isso, métodos mais dialógicos que considerem as individualidades existentes são fundamentais para se “defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra” (Freire, 2000, p. 43).

A necessidade de construir a participação ativa de estudantes e professores por meio de métodos que contemplem a diversidade de saberes, ficou ainda mais evidente com o impacto das redes sociais. Com o fácil acesso à informações, os estudantes deixam de adentrar às salas de aula esperando o inquestionável conhecimento transmitido pelo professor, muitas vezes se contrapondo aos conteúdos ensinados. Diante dessas transformações amplia-se a necessidade de repensarmos as práticas educativas e a formação de professores aptos a atuarem nessa realidade, cercada de novas exigências (Rodrigues; Aragão; Rodrigues, 2016).

É fundamental ainda destacar as péssimas condições físicas que as escolas públicas brasileiras apresentam atualmente devido ao descaso estatal (Colucci, 2019). O corpo docente resiste cotidianamente às mais diversas condições de precariedade. Além disso, existe a debilidade na formação acadêmica e a desvalorização profissional, somadas as insuficiências de suportes pedagógicos/estruturais (Colucci, 2019). Silva e Henning (2019) apontam ainda ser essa uma questão de ordem econômica, que impõe estratégias de racionalização de gastos, indiferentes a essa realidade de precariedade. Desse modo, segundo Colucci (2019), ao mesmo tempo que o Estado cria diretrizes para organizar a educação, ele se exime da contrapartida financeira.

Finalmente, em relação às avaliações escolares, segundo as contribuições de Luckesi (2013), podemos notar que, historicamente, elas vêm

sendo reduzidas a práticas examinadoras, as quais se limitam a quantificar erros e acertos, a fim de estabelecer uma média final. De acordo com o autor, o que sobressai nesse método é a nota, que determinará o nível qualitativo da aprendizagem dos estudantes, indicando estarem eles aptos ou não a passarem ao próximo ano letivo.

Tais processos avaliativos, ao partirem de uma norma padrão acadêmica rígida, conforme apontado por Rodrigues, Aragão e Rodrigues (2016), tendem a deixar de lado os processos individuais de construção do conhecimento, rotulando os estudantes que não alcançarem os resultados determinados. Dessa forma, o ato avaliativo passa a se resumir ao mérito e ao julgamento dos educandos que serão punidos e recompensados de acordo com os resultados obtidos (Matias; Costa-Vasconcelos, 2022).

Assim sendo, Colucci (2019) assinala tais métodos avaliativos enquanto um instrumento punitivo, à medida que partem de uma lógica de merecimento daqueles que conseguem se sobressair diante deles, classificando e hierarquizando os estudantes entre si. Luckesi (2013) se aproxima de tal concepção ao ressaltar a pressão por altos desempenhos e a aprovação/reprovação dos estudantes que ocorrem tanto por parte do sistema de ensino quanto do âmbito familiar. De acordo o autor, os professores recorrem as provas como ferramentas de ameaça e sofrimento prévio, justificando serem essas um elemento constituinte da motivação da aprendizagem dos estudantes. Assim:

Os professores elaboram suas provas para “provar” os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para “reprovar” seus alunos. Esse fato possibilita distorções, as mais variadas, tais como: ameaças, das quais já falamos; elaboração de itens de prova descolados dos conteúdos ensinados em sala de aula; construção de questões sobre assuntos trabalhados com os alunos, porém com um nível de complexidade maior do que aquele que foi trabalhado; uso de linguagem incompreensível para os alunos etc. (Luckesi, 2013, p. 39).

Diante do exposto, é inegável o quanto as práticas examinadoras são capazes de garantir um poder ao professor diante dos educandos que, de acordo com Luckesi (2013), até tentam alcançar os conhecimentos previstos, mas em função do medo das ameaças e não por serem significativos,

importantes ou prazerosos. Desse modo, a avaliação ganha um espaço central no processo de ensino em que as práticas educativas passam a ser dirigidas por uma “pedagogia do exame”.

Essa ideia se reforça quando analisamos as avaliações em larga escala. Pressionados por uma extensa lista de matérias a serem ensinadas, em busca de bons índices de desempenho, os professores fortalecem uma concepção curricular que se restringe aos conteúdos programáticos das disciplinas. (Tedeschi; Pavan, 2019). Dessa forma, é possível notar que a busca incessante por aprovação/reprovação nos testes avaliativos acaba superficializando o ensino e se afastando de uma educação que vise uma formação integral e humanista.

No entanto, no decorrer das análises de Luckesi (2013), é possível perceber a necessidade de se distinguir esses processos de examinação do verdadeiro ato de avaliar, já que diferente dos primeiros, esse tende a se basear mais no diagnóstico e na inclusão. De acordo com o autor, a avaliação deve servir como um instrumento do professor que o auxiliará a acompanhar individualmente o processo de aprendizagem dos educandos, visando a compreensão de suas dificuldades e conquistas, a fim de reorientar suas práticas pedagógicas e alcançar determinado objetivo. Assim sendo, o ato avaliativo não se encerra na atribuição de um valor, implicando a tomada de uma decisão de acordo com os resultados obtidos.

Além disso, Matias e Costa-Vasconcelos (2022) nos alerta sobre a necessidade de considerarmos as individualidades dos estudantes nesse processo, já que as pessoas aprendem de maneiras diversificadas e possuem percepções e tempos de assimilação que se diferem entre si. Portanto, não seria honesto avaliar todos da mesma maneira. Desse modo, mesmo partindo de um mesmo contexto, estudantes diversos alcançaram resultados também diversos influenciados pelas variáveis externas que são capazes de interferir sensivelmente o desempenho dos estudantes.

Nesse sentido, cabe nos questionarmos sobre quais fatores estão por trás dos resultados insatisfatórios nas avaliações já que, de acordo com Luckesi (2013), eles podem estar ligados à indicação de que as necessidades dos estudantes não estão sendo devidamente atendidas, além de apontar possíveis equívocos na coleta de dados ou na maneira como as aulas estão

sendo conduzidas. Assim sendo, os resultados avaliativos devem ser utilizados não como método classificatório dos estudantes, mas como uma forma de reconsiderar as estratégias e conteúdos, a fim de promover avanços significativos no processo de ensino e aprendizagem (Medeiros; Onófrío, 2021).

Por fim, Luckesi (2013) ressalta que uma avaliação do tipo diagnóstica surge enquanto uma saída para romper com os métodos autoritários existentes nas práticas educativas, fortalecendo a construção de uma educação menos excludente, visando a democratização da sociedade.

### **Considerações finais**

Como pudemos notar, a noção de erro numa perspectiva foucaultiana está intimamente ligada às relações de poder que perpassam toda a sociedade, buscando constituir saberes que, a partir de seus mecanismos de controle, os naturalizam entre os sujeitos. Nesse sentido, tudo o que foge à regra da “verdade”, construída historicamente e mantida a partir das relações de poder, passa a ser visto como um desvio e deve ser corrigido. Assim, ao se estender às instituições escolares, as relações de poder buscam garantir a hierarquização da relação professor-estudante, a fim de buscar o acúmulo de determinados saberes a partir da transmissão mecânica de conteúdos. O ângulo da resistência dessas relações de poder à hierarquização, ao controle e à homogeneização de saberes parece não ser muito explorado nos cotidianos escolares.

Por meio de testes padronizados de aptidão utilizados para medir o desempenho dos estudantes, inferioriza-se aqueles que não alcançam o desempenho esperado, desprezando a bagagem cultural discente dos processos de construção do conhecimento. Dessa forma, ao invés de serem utilizadas como instrumento auxiliador das práticas pedagógicas, as avaliações passam a servir como método punitivo, à medida que partem de uma lógica meritocrática que hierarquiza os estudantes de acordo com seus resultados obtidos que serão analisados a partir da quantificação de erros e acertos.

Diante disso, cabe o questionamento da hierarquização das relações em sala de aula, que inúmeras vezes afasta os estudantes de seu processo de construção do conhecimento. É a partir da interação com eles que se torna

possível aproximar os conteúdos gerados em seus diferentes contextos socioculturais, reformulando práticas pedagógicas a fim de possibilitar que não apenas alguns poucos acessem os conhecimentos mais elaborados capazes de favorecer autonomia e emancipação.

Nesse sentido, ao levar em conta a lógica produtivista que se instala nas instituições escolares em busca por altos desempenhos (principalmente, aqueles expressos quantitativamente), é necessário questionar as respostas que fogem aos padrões estabelecidos. No lugar de prontamente determiná-las enquanto erradas, inúmeras vezes estigmatizando e punindo os estudantes que não alcançam os resultados esperados, cabe ao professor se debruçar diante da complexidade dessas “respostas incorretas”, para que haja uma efetiva reorganização de ideias. Assim, pode-se garantir um respeito aos diferentes saberes e padrões linguísticos, buscando um debate sobre seus usos e contextos, tendo em vista aprofundar os conhecimentos dos estudantes. Além disso, cabe a compreensão de que o ensino e aprendizagem estão intimamente ligados e que, portanto, os erros gerados no decorrer do processo de construção do conhecimento devem também servir para que os professores revejam práticas e métodos que não estão alinhados às necessidades dos estudantes.

Além disso, ao considerar o estabelecimento de conteúdos padronizados que reduz a formação dos estudantes a saberes técnico-profissionais, afastando o comprometimento político da escola, é essencial a construção de espaços mais dialógicos, capazes de impulsionar os estudantes a refletir e questionar a realidade. Com isso, em vez de transferir os conhecimentos, os professores podem construí-los juntamente com os estudantes, visando uma formação crítica capaz de preparar os sujeitos para atuarem em uma sociedade democrática. É nesse sentido que um poder do tipo comunicativo (Habermas, 1997) pode auxiliar relações mais solidárias e dialógicas (Freire, 1987) entre professores e estudantes que valorizem as diferenças sem promover discriminações e violências.

Portanto, romper com as relações que buscam padronizar comportamentos com o propósito de alcançar determinado perfil de indivíduo para atender, exclusivamente, as demandas de uma sociedade mercadológica, é permitir a criação de espaços escolares comprometidos com a mudança da realidade. Assim, ao invés de apenas transmitir conhecimentos e prontamente

punir aqueles que desviam do esperado, é necessário construir um ambiente educativo que impulse novas formas de pensar e de se relacionar com o mundo, sem deixar de lado a necessária valorização do conhecimento científico e a clareza na intencionalidade política do processo pedagógico.

## Referências

CAIRES, Tatiane Priscilla; MÁSCIA Márcia A. A. Disciplina, norma e resistência: a representação da escola de educação infantil pelas crianças. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 6, n. 1, e-606, p. 1-21, jul./set. 2022. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/606/429>. Acesso em: 25 abr. 2024.

COLUCCI, Danielle G. Lugar-escola: territórios de relações de poder. **Revista Geografia, Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, e26, p-1-20, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/32346/pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

FERREIRA, Stéphane F.; BETTEGA, Maria O. de P. As relações de poder entre professor e aluno em sala de aula. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-16, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/35110/27721>. Acesso em: 20 maio 2024.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis, Vozes: 1999.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Patrícia; STOLTZ, Tânia. A punição ao erro como repressor da atividade criadora. **Educere - Revista da Educação**, v. 20, n. 1, p. 7-23, jan./jun.

2020. Disponível em:  
<https://www.revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/7323/3923>.  
Acesso em: 15 maio 2024.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. v. 1. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HARACEMIV, Sonia Maria C.; CIRINO, Roseneide Maria B.; CARON, Carlos Roberto. Fracasso escolar e medicalização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 5, p. 2855-2868, dez. 2020. Disponível em:  
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14562/10089>.  
Acesso em: 25 abr. 2024.

HENDGES, Leonardo A.; NODA, Julie M.; TERRAZZAN, Eduardo. A influência do ambiente escolar para a produção do erro e do fracasso escolar durante a aprendizagem. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, p. 1-18, 2021. Disponível em:  
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4181/2129>. Acesso em: 20 maio 2024.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998. p. VII-XXIII.

MACHADO, Maria Letícia C. A. M.; LOPES, Paula S. V. C. SENNA, Luiz Antonio. Notas sobre fracasso e diversidade: os sentidos do aprender e do não aprender na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 5, p. 2837-2854, dez. 2020. Disponível em:  
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14561/10088>.  
Acesso em: 25 abr. 2024.

MATIAS, Klesia de A.; COSTA-VASCONCELOS, Zian K. Avaliação da aprendizagem como ato pedagógico: o erro construtivo. **Research, Society and Development**, v. 11, n.2, e33711225756, p. 1-9, 2022. Disponível em:  
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25756/22608>. Acesso em: 20 maio 2024.

MEDEIROS, Yuri D. de; ONÓFRIO, Roberto M. G. de. Um olhar do zelador: a subjetivação, a normatização e a situação de fracasso escolar. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, n. 2, p. 151-170, 2021. Disponível em:  
<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/11743/7555>. Acesso em: 20 maio 2024.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2007.

PICCIRILLI, Manoela S. S.; FREIRE, Regina Maria A. Os sentidos do fracasso escolar no discurso de professores. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 128-140, mar. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/38761/28055>. Acesso em: 25 abr. 2024.

RODRIGUES, Janine Marta C.; ARAGÃO, Wilson H.; RODRIGUES, Silvestre C. Políticas públicas de educação no Brasil: Fracasso escolar, culpabilização dos alunos e inocentação da escola. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 979-1015, nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10372/6959>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SARTORI, Alice S. T.; DUARTE, Claudia G. Uma análise do discurso foucaultiana sobre os castigos escolares. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura – REMATEC**, Belém/PA, v. 18, n. 43, e2023019, p. 1-16, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/489/469>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SILVA, Gisele R.; HENNING Paula C. Sujeito-infantil-escolarizado: relações de poder-saber no gerenciamento de uma população. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 3, n. 3, p. 973-991, jul./set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2019.e55569/pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

TEDESCHI, Sirley L.; PAVAN Ruth. Práticas de resistência de alunos em uma escola pública: uma outra possibilidade de ver a indisciplina e a “defasagem” de aprendizagem. **Revista Acta Scientiarum**, Mato Grosso do Sul, v. 41, e43853, p. 1-13, jul./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/43853/pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.