

A CULTURA DA MÉDIA COMO REGIME DE VERDADE: AVALIAÇÃO, REGULAÇÃO E INVISIBILIZAÇÃO DO PROCESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Isabela Cristina Luik Veiga

Resumo

Este artigo analisa a cultura da média como regime de verdade que organiza a experiência escolar no Ensino Fundamental, convertendo processos formativos em classificações numéricas legitimadas institucionalmente. Argumenta-se que a centralidade da nota não constitui mero instrumento técnico de aferição, mas dispositivo de regulação pedagógica que produz efeitos de visibilidade e invisibilidade sobre o desenvolvimento. A investigação articula reflexão teórico-conceitual e análise crítico-reflexiva da prática escolar, fundamentando-se na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, especialmente nas noções de mediação e zona de desenvolvimento proximal, e na teoria do dispositivo pedagógico de Bernstein. Examina-se como currículo e avaliação operam na produção de reconhecimento legítimo do saber, bem como sua inserção no contexto normativo da Base Nacional Comum Curricular. Sustenta-se que a cultura da média institui uma economia simbólica que estabiliza classificações, simplifica o complexo e subordina o tempo da aprendizagem às temporalidades burocráticas. Conclui-se que deslocar a avaliação do eixo do desempenho imediato para as condições de mediação implica uma inflexão epistemológica sobre a própria concepção de aprendizagem e conhecimento escolar.

Palavras-chave: Avaliação; Currículo; Desenvolvimento; Regulação pedagógica; Ensino Fundamental.

Introdução

A avaliação escolar consolidou-se como operador central da organização pedagógica contemporânea. No interior da escola, a nota assume estatuto de evidência objetiva do desempenho, convertendo a complexidade do desenvolvimento humano em representação numérica. A média, nesse cenário, deixa de ser apenas mecanismo de registro para tornar-se síntese legítima da aprendizagem.

Parte-se da tese de que a cultura da média opera como regime de verdade, isto é, como conjunto de práticas e discursos que definem o que pode ser reconhecido como aprendizagem válida.

Ao sintetizar trajetórias formativas em valores numéricos, a média não apenas representa a aprendizagem, mas a redefine segundo critérios de mensurabilidade. O objetivo deste artigo é analisar a cultura da média como dispositivo de regulação pedagógica no Ensino Fundamental, problematizando seus efeitos sobre a visibilidade do desenvolvimento em curso. Metodologicamente, trata-se de estudo teórico-reflexivo fundamentado na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007) e na teoria do dispositivo pedagógico de Bernstein (1996), articulado à análise da normatividade curricular instituída pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Sustenta-se que a centralidade da média produz uma racionalidade que simplifica o processo formativo, subordinando o tempo da aprendizagem às exigências formais de mensuração e classificação. Defende-se, ao final, que deslocar o foco avaliativo para as condições de mediação constitui inflexão epistemológica acerca da própria concepção de conhecimento escolar.

Avaliação e invisibilização do processo

A redução do percurso formativo a resultados quantificáveis implica operação epistemológica específica: transforma processos dinâmicos em estados fixos. A aprendizagem, compreendida como elaboração progressiva de conceitos, passa a ser reconhecida apenas quando atinge determinado patamar formalmente verificável. Essa lógica produz efeitos de invisibilização. Processos em maturação, compreensões parciais e tentativas de elaboração não estabilizadas tendem a ser classificados como insuficiência. O que não se traduz imediatamente em desempenho mensurável perde legitimidade institucional.

A cultura da média converte, assim, o desenvolvimento — que é temporal, relacional e mediado — em registro instantâneo, deslocando o foco da mediação para a classificação.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento não pode ser reduzido ao desempenho atual. Vygotsky (2007) afirma que a aprendizagem organizada socialmente antecede e impulsiona o desenvolvimento, sendo mediada pela linguagem e pelas interações.

A noção de zona de desenvolvimento proximal introduz dimensão prospectiva fundamental: aquilo que o estudante pode realizar com apoio qualificado constitui indicador mais significativo do que aquilo que já realiza autonomamente. Avaliações centradas exclusivamente no produto desconsideram essa dimensão.

Quando a instituição escolar exige demonstração imediata de domínio conceitual, comprime-se o tempo necessário à internalização e reorganização simbólica. O processo é interrompido para que o resultado seja registrado, deslocando a atenção da mediação para a evidência formal. Bernstein (1996) permite compreender a avaliação como parte de um sistema mais amplo de regulação simbólica. Currículo, pedagogia e avaliação constituem regras de classificação e enquadramento que definem o que pode ser ensinado, como pode ser transmitido e quais formas de demonstração serão reconhecidas como legítimas.

Em contextos de forte enquadramento, os critérios avaliativos tornam-se explícitos e rigidamente definidos. A aprendizagem passa a ser reconhecida quando se ajusta aos formatos esperados de resposta. Outras formas de elaboração conceitual, menos alinhadas à padronização, tendem a ser desvalorizadas. Nesse cenário, a média opera como mecanismo de distribuição de reconhecimento. Ela não apenas mede; ela classifica e institui fronteiras simbólicas entre sucesso e fracasso escolar.

Normatividade curricular e temporalidade institucional

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) organiza competências e habilidades por etapas de ensino, instituindo horizonte normativo comum. Tal normatividade pode funcionar como instrumento de garantia de direitos educacionais. Contudo, quando articulada a políticas de monitoramento e metas de desempenho, pode reforçar racionalidade centrada na mensuração. A temporalidade escolar passa a ser estruturada por calendários, prazos de fechamento e exigências formais de registro. Instala-se tensão entre o tempo da aprendizagem — heterogêneo e processual — e o tempo da burocracia — linear e homogêneo. Nesse contexto, a média consolida-se como tecnologia de síntese que permite compatibilizar complexidade pedagógica com exigências institucionais de comparabilidade.

Além disso, a normatividade curricular tende a produzir um efeito de homogeneização das expectativas de aprendizagem, ao pressupor trajetórias lineares e progressivas de desenvolvimento. Ainda que orientada pelo princípio da equidade, essa estrutura pode obscurecer as diferenças concretas de contexto, ritmo e condições materiais que atravessam as experiências escolares.

A organização por competências e habilidades, distribuídas em unidades temporais previamente definidas, consolida a ideia de progresso contínuo e mensurável. Nesse enquadramento, desvios e interrupções tendem a ser interpretados como déficits individuais, e não como expressão da complexidade dos processos formativos.

A temporalidade institucional não apenas organiza o trabalho pedagógico, como também regula expectativas acerca do que significa aprender “no tempo certo”. A tensão entre normatividade e temporalidade institucional evidencia-se, portanto, na forma como a escola administra a incerteza inerente ao ato educativo. Ao converter processos qualitativos em registros quantificáveis, a instituição busca estabilizar aquilo que é, por natureza, aberto e relacional. A média, nesse cenário, opera como mecanismo de tradução entre o tempo vivo da aprendizagem e o tempo administrativo da prestação de contas. Entretanto, ao cumprir essa função mediadora, corre o risco de reduzir a densidade das experiências educativas a indicadores sintéticos, reforçando uma lógica de conformidade e desempenho que pode enfraquecer a dimensão formativa, crítica e emancipatória da educação.

Avaliação como escolha epistemológica e ética

Avaliar implica selecionar critérios, definir evidências e instituir formas de reconhecimento. Trata-se, portanto, de escolha epistemológica e ética. Quando a média se converte em régua universal, estabiliza-se economia simbólica que privilegia o desempenho imediatamente verificável. Reintroduzir o processo como categoria central não significa abandonar critérios avaliativos, mas redefini-los à luz de compreensão ampliada do desenvolvimento humano. Avaliação, nesse sentido, deve considerar condições de mediação, trajetórias singulares e temporalidades diferenciadas.

No campo educacional, distinguem-se, de modo clássico, três modalidades avaliativas: a diagnóstica, a formativa e a somativa. A avaliação diagnóstica busca identificar conhecimentos prévios e orientar o planejamento pedagógico; a formativa acompanha o processo, produzindo devolutivas contínuas e reorientando estratégias; já a avaliação somativa concentra-se na certificação e na mensuração de resultados ao final de um percurso. É sobretudo nesta última que se ancora a lógica da média, enquanto síntese quantitativa e classificatória do desempenho. Ao assumir centralidade institucional, a dimensão somativa tende a sobrepor-se às demais, convertendo a avaliação em mecanismo predominantemente quantitativo e limitador da complexidade do processo formativo.

A cultura da média constitui mecanismo sofisticado de simplificação do complexo. Ao converter trajetórias em classificações numéricas, produz inteligibilidade institucional, mas ao custo da invisibilização de dimensões fundamentais do desenvolvimento.

Reconhecer a aprendizagem como processo mediado, situado e prospectivo exige tensionar a centralidade do resultado como síntese absoluta. Trata-se de deslocamento que ultrapassa

revisão metodológica, configurando inflexão epistemológica acerca do próprio conceito de conhecimento escolar. Reintroduzir o processo no centro da análise significa afirmar que a aprendizagem não se esgota na mensuração, mas se constitui na relação, na mediação e no tempo.

O artigo “A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano”, publicado na Revista Brasileira de Educação, apresenta uma análise crítica sobre os limites da avaliação tradicional e propõe uma ressignificação dessa prática no interior da escola. Esteban (2002) problematiza a concepção de avaliação centrada na mensuração e na classificação dos alunos, destacando que esse modelo está fundamentado em uma lógica de controle, previsibilidade e homogeneização. A autora argumenta que tal perspectiva reduz o processo educativo a resultados quantificáveis, desconsiderando a complexidade do cotidiano escolar e as múltiplas dimensões que constituem a aprendizagem.

Um ponto central do texto é a crítica à avaliação como mecanismo de exclusão. Quando baseada apenas em provas e notas, a avaliação tende a reforçar desigualdades, rotular estudantes e cristalizar trajetórias escolares marcadas pelo fracasso. Segundo Esteban (2002), essa prática acaba por naturalizar dificuldades que são, muitas vezes, produzidas pelas próprias condições institucionais e sociais da escola.

Outro aspecto relevante é a defesa da avaliação como prática investigativa. A autora propõe que avaliar deve significar compreender os processos de aprendizagem em sua dinâmica, reconhecendo erros, avanços, dúvidas e estratégias construídas pelos estudantes.

Assim, a avaliação deixa de ser um momento isolado e passa a integrar o cotidiano pedagógico como instrumento de reflexão e reorganização da prática docente.

Esteban (2002) também enfatiza que o cotidiano escolar é atravessado por múltiplas “faces” — relações, conflitos, imprevisibilidades, singularidades — que escapam aos modelos padronizados de avaliação.

Nesse sentido, a autora sugere a necessidade de uma postura ética e sensível por parte do professor, capaz de reconhecer a diversidade dos sujeitos e valorizar diferentes formas de expressão do conhecimento.

Por fim, o texto reforça a importância de uma avaliação formativa, comprometida com a transformação da prática pedagógica e com a construção de uma escola mais democrática. Avaliar, nessa perspectiva, não é selecionar ou excluir, mas acompanhar, compreender e potencializar o desenvolvimento dos estudantes.

Considerações finais

O encontro com o objeto de estudo não se deu apenas no plano teórico, mas também na experiência concreta vivenciada ao longo da escolarização básica e, posteriormente, na atuação profissional na coordenação pedagógica. A vivência do processo ensino-aprendizagem, tanto como estudante quanto como agente formadora, permitiu observar como a cultura da média atravessa práticas institucionais e produz efeitos simbólicos sobre a constituição da identidade escolar. Na minha trajetória no Ensino Fundamental, reconheço que não era uma criança retraída ou desinteressada. Ao contrário, sempre fui participativa, inquieta, curiosa. No entanto, essa inquietação frequentemente era lida como desvio, e minhas dificuldades pontuais de compreensão eram rapidamente traduzidas em desempenho insuficiente. Conseguia acompanhar parte dos conteúdos, mas nem sempre no ritmo esperado. Em determinadas situações, recorria à piada ou à dispersão como forma de escapar da exposição de algo que ainda não havia compreendido completamente.

O comportamento mascarava a dificuldade, e a dificuldade era reduzida à nota. Em situações nas quais a compreensão ainda estava em elaboração, recorria ao humor ou à dispersão como estratégias de deslocamento da exposição do não saber. Hoje compreendo que tais comportamentos não representavam ausência de envolvimento, mas formas de autoproteção diante de uma dinâmica avaliativa que tendia a tornar pública a insuficiência antes mesmo de reconhecer o processo em curso. O comportamento tornava-se visível; a dificuldade permanecia não mediada; e o percurso de aprendizagem era sintetizado em uma nota.

Assim, a complexidade do processo era reduzida a um resultado numérico que pouco dizia sobre as mediações necessárias ou sobre as possibilidades de desenvolvimento que ainda se abriam.

Essa leitura torna-se ainda mais evidente em minha atuação atual na coordenação pedagógica. Observo que determinados comportamentos frequentemente interpretados como indisciplina — choro, ausência recorrente, agitação ou enfrentamento — podem sinalizar dificuldades de compreensão não mediadas adequadamente. Quando um estudante é retirado da sala ou advertido em função dessas manifestações, interrompe-se também sua possibilidade de acessar o momento coletivo de construção do conhecimento. O resultado, posteriormente mensurado, desconsidera as condições objetivas de participação no processo.

À luz da perspectiva histórico-cultural, compreendo que a aprendizagem não se realiza de maneira homogênea nem simultânea entre os sujeitos. O desenvolvimento é processual, mediado e situado. Exigir a demonstração imediata de domínio conceitual ignora os tempos de

elaboração interna e as diferentes formas de apropriação do conhecimento. Ao mesmo tempo, a organização curricular sob forte enquadramento tende a privilegiar práticas padronizadas de transmissão, restringindo variações metodológicas que poderiam ampliar as possibilidades de mediação.

Foi apenas quando vivi experiências pedagógicas significativas que minha relação com o conhecimento se transformou. Recordo-me de momentos em que determinados conteúdos deixaram de ser abstrações descoladas da realidade e passaram a fazer sentido concreto. Uma aula que desloca a biologia da apostila para um espaço da cidade — um parque, um jardim, um ambiente urbano onde os conceitos ganham materialidade — permite que o estudante reconheça no mundo aquilo que antes era apenas definição escrita.

A noção de aprendizagem significativa, formulada por David Ausubel na década de 1970, contribui para aprofundar essa discussão. Para o autor, aprender de modo significativo implica articular novos conteúdos a estruturas cognitivas prévias — os chamados subsunçores — já presentes na experiência do estudante. O conhecimento não é simplesmente acumulado, mas reorganizado a partir daquilo que o sujeito já sabe. Essa perspectiva converge com a teoria histórico-cultural ao reconhecer o papel das mediações e do contexto na produção do conhecimento. Enquanto Ausubel enfatiza a ancoragem cognitiva nos conhecimentos prévios, Vigotski destaca a mediação social e a zona de desenvolvimento proximal; ambas as abordagens, entretanto, afastam-se de uma concepção mecanicista e acumulativa da aprendizagem.

A aprendizagem deixa de ser decorativa e torna-se relacional. Da mesma forma, o uso da arte e do teatro para abordar conteúdos históricos ou científicos produz deslocamentos epistemológicos importantes. Encarnar personagens históricos, dramatizar conflitos sociais ou relacionar conceitos da física ao cotidiano — como o movimento, a gravidade ou a energia presentes nas ações diárias — amplia o campo de significação e possibilita a articulação entre diferentes áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade, quando vivida como experiência concreta, rompe com a fragmentação curricular e favorece a construção de sentido. Essas práticas, que aqui denomino como experiências de criatividade significativa, não anulam a importância do conteúdo, mas alteram a forma como ele é acessado. Elas ampliam as mediações, ativam diferentes linguagens e permitem que estudantes com percursos distintos encontrem caminhos próprios de compreensão. No entanto, tais processos nem sempre se traduzem imediatamente em médias elevadas. Muitas vezes, o desenvolvimento está em curso, silencioso, não capturado pela

avaliação padronizada.

Ao assumir a coordenação pedagógica, passei a me perguntar: quantos estudantes estão sendo reduzidos à condição de “abaixo da média” quando, na verdade, estão em processo? E quantos “na média” estão apenas reproduzindo padrões sem estabelecer relações significativas com o conhecimento? Essa inquietação desloca o foco da pergunta “qual foi a nota?” para “o que foi compreendido?” e, sobretudo, “como foi compreendido?”. Assim, afirmar que o resultado não revela o processo não significa negar a importância da avaliação, mas questionar a centralidade exclusiva do desempenho numérico como critério de verdade sobre a aprendizagem. A cultura da média, ao operar como régua única, tende a invisibilizar trajetórias singulares, desconsiderando que o desenvolvimento humano é plural, situado e atravessado por múltiplas mediações.

Referencias

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2026.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 11–27, jan./abr. 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.