

O FRACASSO ESCOLAR E A EXCLUSÃO NO INTERIOR DAS ESCOLAS

SCHOOL FAILURE AND EXCLUSION WITHIN SCHOOLS

Suely Pereira de Sousa

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG)

suelysousa@discente.ufg.br

Juliana Kummer Perinazzo Ferreira

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

jkperinazzo@gmail.com

127

Resumo: O presente artigo visa discutir a questão do fracasso escolar e consequentemente a exclusão dos alunos no interior das escolas, a partir do entendimento de que o neoliberalismo é o principal responsável pelas desigualdades existentes no ensino. Sendo assim, o objetivo central é analisar os mecanismos presentes nas políticas educacionais atuais que contribuem para que o fracasso escolar continue presente e se reproduza nas escolas públicas brasileiras. Para isso, buscamos estabelecer uma relação entre os desdobramentos das políticas educacionais atuais centradas nas avaliações de larga escala, os mecanismos de meritocracia e as desigualdades educacionais com o fracasso escolar. Como metodologia fizemos uso da revisão bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007), e para essas discussões trazemos para o debate Patto (1999, 2007), Dardot; Laval (2016), Faria ; Miranda (2014), Resende; Miranda (2016), Freitas (2007, 2016, 2018), Saviani (2017), Oliveira (2015). O texto foi organizado em quatro seções a) apresentação das preocupações de Patto (1999) em relação ao fracasso escolar; b) análise das políticas educacionais centradas nas avaliações e gerenciamento empresarial; c) estabelecimento da relação das políticas educacionais atuais com o fracasso escolar e desigualdades sociais; d) apontamentos finais problematizando as políticas de avaliação, meritocracia, desigualdades sociais e fracasso escolar bem como, a busca de uma educação de qualidade e emancipatória para todos. Com isso, pretendemos contribuir para as discussões existentes sobre as causas do fracasso escolar na atualidade.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Neoliberalismo. Políticas educacionais. Meritocracia. Políticas de avaliação.

Abstract: This paper aim to discuss the school failure and consequently the students exclusion from school, from the understanding that the neoliberalism is the main responsible for the gaps existent in the education. Therefore, the main purpose is to analyse the mechanisms present in the current educational policies that play a role so that the school failure is always present and is able to reproduce itself in the brazilian public schools. In this regard, we seek to establish a relationship between the unfolding of the current educational policies focused on large-scale assessments, the mechanisms of meritocracy and educational inequalities within school failure. As approach we did a bibliographic research (LIMA; MIOTO, 2007), and for the discussions we bring to the debate Patto (1999, 2007), Dardot; Laval (2016), Faria; Miranda (2014), Resende; Miranda (2016), Freitas (2007, 2016, 2018), Saviani (2017), Oliveira (2015).

Building the way

The text was organized in four sections a) the presentation of Patto's (1999, 2007) concerns regarding school failure; b) the analysis of the educational policies focused on assessments and business management ; c) the establishing of the relationship between the current educational policies and school failure and social inequality; d) final notes questioning evaluation policies, meritocracy, social inequalities and school failure, as well as, the search for a quality and emancipatory education for all. By these means, we intend to contribute to the existent discussions about the causes of current school failure.

Keywords: School Failure. Neoliberalism. Educational policies. Meritocracy. Evaluation policies.

Considerações iniciais

A preocupação com o fracasso escolar, no Brasil, está presente desde o início da expansão das redes de ensino públicas, temática que tradicionalmente tem sido explicada em função de possíveis deficiências físicas ou psicológicas das crianças e de seus familiares. Nesse contexto, os estudos de Maria Helena Souza Patto, na década de 1980, proporcionou um novo panorama para a compreensão dos efeitos das desigualdades sociais na educação básica brasileira em relação à temática do fracasso escolar.

Até os anos de 1980, o discurso do fracasso escolar era voltado para culpabilizar os estudantes e a sua família, como se fossem indivíduos inanimados, separada do contexto histórico e espacial. Era bastante incomum o olhar sobre esse tema voltar-se para o espaço escolar como um dos fatores também responsáveis desta problemática. Porém, quando se começa a mudar essa visão, é feito com o intuito de atribuir à culpa a escola e aos seus agentes, sem considerar o contexto social e político em que estes estudantes estavam inseridos.

Nesse sentido, a obra de Patto (1999), em “A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia” vem romper com visões estereotipadas, como o da medicalização, higienismo e da carência cultural, chamando a atenção para a necessidade de analisar o fracasso escolar como parte de um contexto sociopolítico que apresenta muitas contradições, uma vez que está fundada nos ideais liberais em que é estruturada a sociedade capitalista. Para Miranda (2020) o neoliberalismo estimulou de forma brutal as desigualdades de renda e de condições sociais da população. Isso impacta diretamente na educação resultando em processos de

Building the way

privatização e mercantilização do ensino, retirando do Estado a sua responsabilidade de promover uma educação pública, de qualidade e com formação integral dos estudantes. Promoção essa que se faz principalmente, com investimentos na área, o que não ocorre devido a esse processo de privatização. Esse desinvestimento acarreta novas formas de discriminação e aprofunda cada vez mais as desigualdades existentes.

129

Dessa maneira, Dardot e Laval (2016) afirmam que o neoliberalismo além de destruir instituições há tempos estabelecidas com direitos e regras próprios, desenvolve nos seres humanos tipos de relações sociais e de subjetividades cada vez mais individualistas que seguem às leis do mercado. Somos socializados a nos comportar como uma empresa até em nossas relações pessoais vivendo num contexto de competição generalizada onde cada um vive por si. Para Boaventura Sousa Santos (2020), desde os anos de 1980 quando o neoliberalismo se tornou uma versão do capitalismo, vivemos em crise. Uma crise permanente que é utilizada para explicar os desinvestimentos e cortes nas políticas sociais e redução dos salários dos trabalhadores. Crise essa, em que o seu objetivo é justamente não ser resolvida, porque ela legitima a concentração de renda nas mãos de poucos e interioriza nos trabalhadores a competitividade e a meritocracia.

Pensamento que de certa forma é corroborado por Dardot e Laval (2016) que consideram o neoliberalismo uma racionalidade, que tende a organizar não apenas os governos, mas inclusive a conduta daqueles que são governados subjetivando a ideia de empresa e a concorrência como modelos a serem adotados e seguidos.

Dessa maneira, os ideais liberais atribuem o sucesso do indivíduo ao mérito próprio, esforço de cada um e quem não o alcança é porque não se esforçou o bastante, pois as oportunidades são iguais para todos, independente dos contextos sociais e econômicos em que cada um vive. Assim, conforme Resende e Miranda (2016), ao tratar da inserção de palavras que alimentam a retórica de igualdade nas reformas, ressaltam que desde os anos de 1990, redobrou-se os esforços na tentativa de justificar as políticas que visam a promoção de equidade no sentido de que há a igualdade de oportunidades para todos. Nesse sentido, quando a palavra equidade designa o princípio de igualdade de oportunidades, ela poderá fortalecer o mecanismo de meritocracia. Pois, ainda de acordo com as autoras, ela transforma as

Building the way

desigualdades em diferenças. Sendo assim, as desigualdades não são vistas mais como um problema social a ser resolvido, mantendo e perpetuando os processos de exclusão existentes.

Ainda de acordo com as autoras, “a ênfase na ideia de equidade parece sugerir, contraditoriamente, uma espécie de desistência do projeto que todos possam ter uma educação de qualidade.” (RESENDE; MIRANDA, 2016, p. 27), podendo, assim, substanciar o fracasso escolar.

Ademais, Patto (1999) em seu estudo, apresenta o trajeto histórico da produção do fracasso escolar no Brasil e revela-nos que, embora tenha acontecido uma ruptura com as concepções anteriores que justificavam o fracasso escolar, tais concepções ainda estão presentes atualmente no contexto escolar, mesmo apesar de estudos e pesquisas mostrarem avanços.

Dessa forma, na explicação do fracasso escolar, até os anos 90, é possível perceber avanços e retrocessos, conforme aponta Patto, as questões intra-escolares foram negligenciadas ficando o fracasso escolar como causa exclusiva da clientela da escola. À medida que as pesquisas foram desvendando novos aspectos relacionados a estrutura e o funcionamento do sistema escolar, não se superou a ideia de que as causas do fracasso escolar sejam dos alunos, apenas se acresceu de novas considerações sobre a má qualidade do ensino. Permanecendo a ideia de que o fracasso escolar ocorre porque a clientela é inadequada, não se superando essa visão.

Dessa maneira, Patto (1999) destaca em seu estudo a importância de se romper com o discurso de que os culpados pelo fracasso escolar seriam exclusivamente dos estudantes e de sua família. Ela chama a atenção também para a dimensão dos determinantes institucionais e sociais na produção do fracasso escolar, com o objetivo de romper com as visões de provenientes da carência cultural.

Considerando que a temática do fracasso escolar ainda é recorrente, o presente texto tem por objetivo analisar os mecanismos presentes nas políticas educacionais atuais que contribuem para que o fracasso escolar continue presente e reproduzido no interior das escolas públicas brasileiras. Para isso, no trajeto deste texto procurou-se estabelecer uma relação entre os desdobramentos das políticas educacionais atuais centradas nas avaliações de larga escala, os mecanismos de meritocracia e as desigualdades educacionais com o fracasso escolar. Como

Building the way

metodologia de pesquisa, utilizou-se da revisão bibliográfica para elucidação do tema proposto (LIMA; MIOTO, 2007). Para discussão teórica, recorreu-se aos escritos de Patto (1999, 2007), Dardot; Laval (2016), Faria; Miranda (2014), Resende; Miranda (2016), Freitas (2007, 2016, 2018), Saviani (2017), Oliveira (2015).

O trajeto a ser percorrido neste texto está organizado em quatro seções.

a) apresentação das preocupações de Patto (1999) em relação ao fracasso escolar; b) análise das políticas educacionais centradas nas avaliações e gerenciamento empresarial; c) estabelecimento da relação das políticas educacionais atuais com o fracasso escolar e desigualdades sociais; d) apontamentos finais problematizando as políticas de avaliação, meritocracia, desigualdades sociais e fracasso escolar, bem como, a busca de uma educação de qualidade e emancipatória para todos.

A preocupação com o fracasso escolar

O termo “fracasso”, remete a algo que não funcionou, que não logrou sucesso, que não alcançou o objetivo esperado, ou que não está bom ou incompleto. Nesse sentido, a expressão “fracasso escolar” traz significados de insucesso no processo de ensino-aprendizagem, caracterizado como reprovação, evasão escolar, e ainda no sentido mais amplo, a aprovação com baixo índice de aprendizagem.

No Brasil, a discussão acerca da temática do fracasso escolar como objeto de estudo inicia-se a partir das décadas de 1970 e 1980. A obra *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*, de Maria Helena Souza Patto, é caracterizada como um “clássico” nas áreas de Educação e Psicologia, devido, dentre outros, a sua crítica acerca da visão tradicional da Psicologia, que olha para as incapacidades, inaptidão, dificuldades das crianças, principalmente das classes populares como causas para o insucesso escolar. No conjunto de sua obra, ela se apresenta revolucionária, crítica, instigadora e inquietante. Assim, no presente livro, Patto (1999) faz uma revisão da literatura relativa às causas das desigualdades educacionais, analisando historicamente as causas do fracasso escolar dos estudantes das classes sociais mais baixas, chamando a atenção aos altos índices de evasão e repetência ao longo de vários anos e propõe uma análise mais profunda, para além da dimensão do fracasso do estudante. Patto (1999) também salienta nesta obra, que o fracasso por vezes é atribuído ao professor que não possui qualificação

Building the way

adequada e ou também é atribuído aos estudantes que são estigmatizados como incapazes ou que possuem algum problema ou dificuldade de aprendizagem, também denominadas de “distúrbios” ou “disfunções” da aprendizagem.

Por conseguinte, a concepção de fracasso escolar apresentado por Patto (1999) está relacionada a uma visão capitalista e meritocrática, criticada pela autora:

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela. Como veremos, mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar. (PATTO, 1999, p. 74)

Nesse sentido, os estudantes sob a condição de fracassados escolares são sujeitos fragilizados e inseguros em relação às suas possibilidades de aprendizagem e acabam por incorporar a noção de incompetência e de não pertencimento ao processo de sucesso do contexto educacional, sendo, dessa forma, a concepção do fracasso escolar, além de ser um mecanismo de exclusão, é também um mecanismo de perpetuação da condição de marginalidade em que vivem grande parte dos estudantes brasileiros.

Assim, para Patto (1999), a compreensão do fracasso escolar, torna-se imprescindível analisar o contexto social, político, cultural e econômico e não focar apenas no sujeito (estudante), como se o problema fosse intrínseco a ele. Além do mais, conforme Faria e Miranda (2014, p. 556):

Ainda hoje o insucesso de grande contingente de alunos em suas trajetórias no ensino fundamental e médio persiste como um grave problema da educação brasileira e contrasta com o reconhecimento da escolarização como um direito universal e com o discurso recorrente sobre a necessidade de qualificar as gerações para atuar em um mercado cada vez mais exigente.

As autoras ainda chamam a atenção para as políticas educacionais, considerando:

Building the way

Desde os mecanismos de discriminação positiva às dinâmicas de corresponsabilização pelos resultados escolares, a escola, a família, a comunidade e o governo parecem intrinsecamente unidos em prol de uma escola para todos. Entretanto, há de se continuar questionando o sentido dessa escola, em especial no que se refere ao seu compromisso com a redução das desigualdades sociais. (FARIA; MIRANDA, 2014, p. 578)

Nesse sentido Patto (2007, p. 245) faz a seguinte observação sobre as políticas educacionais:

Ora, a história oficial da educação brasileira tem sido escrita em chave evolutiva, centrada no elogio dos progressos realizados, o que dá margem a uma historiografia celebrativa e lacunar, plena de abstrações e inversões típicas do discurso ideológico, sem nenhuma atenção ao engajamento político inevitavelmente entranhado na base do conhecimento, ou seja, à relação das ideias com a realidade concreta onde são engendradas e ganham relevo. A ênfase no culto ao progresso escanteia o conservadorismo, o patrimonialismo, o paternalismo, o autoritarismo e a desigualdade de uma sociedade cuja história tem muito de *dejà vu*, de “velhos vinhos em novas garrafas”, de permanência de uma mentalidade gerada nas condições específicas de nossa história.

Sendo assim, ainda de acordo com Patto (1999), a produção do fracasso escolar foi historicamente atribuída, pela psicologia, às diferenças ou deficiências psicológicas e culturais de que são portadores os estudantes pobres, gerando uma visão preconceituosa e os culpabilizando pelas dificuldades de aprendizagem.

Em março de 1990, é realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia, encontro esse que teve a intensa participação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional – FMI, e estabeleceu as diretrizes educacionais, as políticas públicas e as metas a serem alcançadas na educação básica pelo Brasil. É o marco oficial da entrada do capital financeiro nos programas educacionais do governo brasileiro. Para José Carlos Libâneo (2012, p. 15): “vinte anos de políticas educacionais no Brasil, elaboradas a partir da Declaração de *Jomtien*, selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio.” Além das orientações curriculares, outras medidas foram adotadas e uma delas é o aprimoramento das avaliações em escala. Questão que será discutida nos próximos tópicos.

Políticas educacionais atuais: avaliação e meritocracia

Nos meados da década de 1990, o Brasil passa a assumir uma agenda política que correspondesse as exigências de um novo modelo de gestão pública, relacionado a uma fase emergente de internacionalização do capital, com os princípios da economia de mercado que atendessem aos critérios do Banco mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) entre outros organismos internacionais, delineando assim, um perfil gerencialista de administração da máquina pública, denominada de Nova Gestão Pública.

Dessa maneira, a Nova Gestão Pública (NGP), de forma geral, pode ser estabelecida como um programa de reforma do setor público com base em instrumentos da gestão empresarial, que objetiva melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos, ou seja, de acordo com Dardot e Laval (2016, p. 302), “consiste em fazer com que os agentes públicos não ajam mais por simples conformidade com as regras burocráticas, mas procurem maximizar os resultados.” E ainda:

O consenso em torno de uma reforma de inspiração neoliberal da ação pública deriva da crença no fim da "era da burocracia". Em outras palavras, a reestruturação da ação governamental a que assistimos em graus e ritmos diferentes conforme o país não deve ser interpretada segundo seus critérios (os três "e": eficácia, economia, eficiência) (DARDOT; LAVAL, 2016, p 296).

Nessa lógica, é considerado primordial as técnicas utilizadas nas organizações privadas que consideram a eficiência, a eficácia, a produtividade e efetividade, focando nas questões em termos de custos, onde a relevância se concentra no fator quantitativo, que de acordo com Oliveira (2015, p. 631) “constata-se ampla disseminação do sentido da chamada racionalização da gestão pública por meio da incorporação de modelos empresariais pela administração pública, traduzindo-se em severa crítica à burocracia estatal e ao corpo funcional.”

Dessa forma, parte significativa dessas políticas orientadas pela NGP baseiam-se na implantação de metas, índices, resultados, avaliação, conforme explicitado:

As técnicas de gestão baseiam-se no tripé objetivos-avaliação-sanção. Cada entidade (unidade de produção, coletivo ou indivíduo)

Building the way

passa a ser "autônoma" e "responsável" (no sentido de *accountability*). No âmbito de suas missões, recebe metas que deve atingir. A realização dessas metas é avaliada regularmente, e a unidade é sancionada positiva ou negativamente de acordo com seu desempenho. (DARDOT; LAVAL, 2016, p 302)

Como citado anteriormente, a NGP adentra a realidade brasileira, a partir de 1990, no contexto de reformas reestruturantes, sob o pretexto de modernização do Estado, transferindo características do setor privado para o campo da educação, que, de acordo com Laval (2019):

A imitação do mundo da empresa privada é justificada pela busca da eficiência. O tema da “escola eficiente” remete à redução ou, no mínimo, ao controle dos gastos com educação, que se tornou prioritário depois que a intervenção do Estado foi questionada: a ordem é “fazer mais com menos”. A massificação escolar, segundo essa abordagem, exige técnicas de gestão que já tenham sido postas à prova no setor privado. (LAVAL, 2019, p. 194-195)

Por conseguinte, a política educacional que se impôs a partir de então, apontou como centralidade a avaliação dos resultados para a implementação de mecanismos de controle e superação do fracasso escolar, justificando nessa perspectiva, a criação de indicadores de qualidade. Essa perspectiva gerencialista (BALL, 2005), exclui os sujeitos e estabelece limites em relação às ações educativas aos objetivos do grande capital promovendo competição e padronização de propostas curriculares e uma corrida pelos resultados das avaliações em busca do sucesso medidos por índices.

Na mesma década é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.396 (LDB/96) (BRASIL, 1996), que no artigo 24, Inciso V, traz orientações sobre a verificação do rendimento escolar, listando os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento

Building the way

escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

Ainda, de acordo com a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.493/96, no artigo 3 e parágrafos I e IX, o ensino deve ser prestado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e com garantia de qualidade. No entanto, de acordo com Patto (1999), o ingresso, a permanência e a conclusão dos vários níveis de escolarização não são alcançadas de modo linear por todos os estudantes e, dessa forma, é produzido dentro do ambiente escolar um contingente de excluídos aos quais a escola não tem conseguido oportunizar a aprendizagem significativa.

Ora, nessa busca de maior eficiência nos resultados, avaliação articulada com a gestão escolar e o financiamento da educação, torna-se a principal estratégia e ferramenta de controle e regulação em busca da qualidade que, conforme Oliveira (2015):

A avaliação da aprendizagem, de políticas, programas e ações tem sido defendida pela NGP como elemento central para a promoção e garantia da educação de qualidade. A avaliação passou a constituir-se em um mecanismo central de regulação, fornecendo indicadores que são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão e influenciando sobre o financiamento da unidade escolar e em alguns casos até mesmo na remuneração dos docentes. Além, é claro, de determinar em última instância os currículos. (OLIVEIRA, 2015, p. 640)

Por conseguinte, ainda de acordo com Oliveira (2015, p. 640) “a NGP tem na avaliação um de seus principais mecanismos de regulação. É por meio da avaliação que ela monitora a pretendida eficiência, no caso da educação, tomada como sinônimo de qualidade”.

Observa-se, pelo exposto, que a NGP tem se estabelecido nos sistemas de avaliação educacional, que tem como ponto central a gestão por resultados, orientadas pelas categorias de *accountability* - avaliação, prestação de contas e responsabilização (AFONSO, 2009), destacando a avaliação como a categoria central, onde “subestimam o poder da vida escolar na implementação de suas reformas. Na verdade, sua proposta é feita contra os atores da escola, baseada em uma responsabilização verticalizada e autoritária.” (FREITAS, 2018, p. 97).

Building the way

Nesse sentido, as políticas educacionais implementadas atualmente no Brasil são direcionadas no sentido de transferir relações de mercado para dentro dos processos educacionais, onde as primícias são aquelas que:

Os reformadores querem resolver os problemas da escola com mais controle e terminam por construir uma política de responsabilização autoritária e não participativa. O modelo empresarial parece encantador no sentido de que ele permite responsabilizar pelo mérito e, ao final de contas, demitir quem não apresenta resultados. É um atalho tentador. Assumem que a transferência dessas relações competitivas para dentro da escola levaria a uma melhoria da qualidade. No entanto, o ambiente educativo é diferente do ambiente de mercado. O mercado é uma área competitiva onde ganhar e perder são consequências naturais do lance dado, mas na educação só deve haver ganhadores. (FREITAS, 2016, p. 146)

137

E ainda,

Como é típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de “alinhamento” (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns. Tais processos constituem-se em uma violência que impõe a manifestações culturais diferenciadas um mesmo padrão oficial, marginalizando e deslegitimando, por exemplo, os povos do campo. Somente com a aprovação nos testes padronizados e com o domínio das habilidades e competências básicas oficiais considera-se que o aluno está apto a conviver com as “exigências do século XXI” – tudo o mais está descartado e se transforma em algo “opcional”, já que não é chancelado pelas avaliações nacionais. Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo*. (FREITAS, 2018, p. 81-82, grifo do autor).

E, com isso, esse modelo de política educacional baseadas em resultados, têm favorecido situações de exclusão dentro das redes de ensino, pois, ao mesmo tempo em que se amplia os critérios de estabelecer a melhoria da qualidade do ensino para os estudantes, tem-se excluído dessa mesma escola “aqueles” que não conseguiram obter êxito nesse modelo de sucesso escolar. Assim, aprendizagem tem sido tratada nessa política como aptidão natural, algo inato ao ser humano que alguns possuem e outros não, que reafirmam a criação de

padrões cognitivos e morais” que passam a ser objetos de avaliação nacional. A diversidade cultural e histórica – ainda que admitida – não é reconhecida, já que os processos de avaliação são conduzidos a partir da “cultura oficial” das bases nacionais curriculares. padronização dos objetivos de ensino e, por consequência, dos conteúdos de aprendizagem, atinge o desenvolvimento cognitivo, mas não somente, pois as bases nacionais curriculares têm incluído as chamadas “habilidades socioemocionais”, ampliando o grau de padronização em direção a hábitos e atitudes sociais dos estudantes (Brasil, 2017). Este movimento em direção ao que é “correto” socialmente (p. ex. “ser cooperativo, resiliente”) cria, pelo oposto, o que “não é correto” e fornece, ao mesmo tempo, as bases para o julgamento moral dos estudantes considerados “adequados” ou “inadequados. (FREITAS, 2018, p. 113)

Dessa forma, estes mecanismos de padronização do ensino a partir de bases nacionais curriculares a partir do estabelecimento de competências e habilidades no intuito de melhorar o desempenho dos estudantes e conseqüentemente melhorar os resultados a partir dos índices, têm contribuído em inserir as escolas e seus agentes em um sistema meritocrático (FREITAS, 2018). Nessa direção, Freitas (2018, p. 114), aponta que:

No mundo neoliberal, a finalidade educativa da escola é vista como uma “oportunidade” que o aluno tem para “competir” – independentemente das suas condições de vida. Ele deve ser “resiliente” na adversidade, pois daí advém o mérito.

Assim, a meritocracia torna-se suporte nas sociedades capitalistas desiguais para dar sustentabilidade ao discurso de igualdade de oportunidades. Ora, se temos uma sociedade igualitária na qual todos possuem os mesmos direitos e oportunidades, só se explica o sucesso de alguns e o fracasso de muitos a partir de características individuais como ser ou estar apto, fortalecendo o discurso de fracasso, como condição individual. Do mesmo modo, a naturalização do discurso do fracasso escolar acaba reforçando a responsabilização dos agentes escolares, como os estudantes, professores, diretores, coordenadores pedagógicos e também responsabilizando as famílias.

Do mesmo modo, a escola, a partir da padronização e da meritocracia, desconsidera as desigualdades e, de modo oculto, promove a exclusão no interior das escolas.

Fracasso escolar e a reprodução da desigualdade social

Conforme exposto anteriormente, as atuais políticas de avaliação institucional promovem uma cultura classificatória no interior das escolas, que apontam os estudantes como responsáveis pelos resultados avaliativos: aqueles que obtêm bons índices são exemplos de sucesso e os que não atendem à expectativa são culpabilizados pelo “não aprender”. Dessa maneira, acontece a vinculação da responsabilização unilateral e da distorção da avaliação da concepção formativa, que seguindo a lógica da avaliação da aprendizagem que esteve historicamente voltada para o controle e a responsabilização dos estudantes pelos resultados da aprovação/reprovação, as avaliações externas incorporam igualmente sentidos deturpados, quando o processo de ensino passa a ser realizado para atender às expectativas dos índices externos, semelhante ao estudante que não estuda para aprender, mas para fazer a prova.

Essas características da prática avaliativa combinam os valores meritocráticos e de responsabilização uma avaliação incompatível com a garantia do direito de todos à educação de qualidade, mas que, ao contrário, onde os estudantes são tomados como objetos da avaliação e são culpabilizados pelos resultados, sendo perpetuada como forma de manifestação de concepções na qual o próprio estudante perceber – se como incapaz.

Dessa forma, pode-se denominar na atualidade, novos processos de exclusão no sistema educacional, pois, se antes muitos estudantes eram excluídos fisicamente da escola por meio da reprovação e evasão, atualmente observa-se uma redução dessa lógica, quando grande quantidade de estudantes permanece no interior da escola pública. Contudo, há de se questionar o sentido e a qualidade dessa permanência e em quais condições ela ocorre. Segundo Freitas (2007), as novas lógicas pedagógicas de exclusão ocorrem por dentro da escola e adiam a eliminação do estudante, gerando a percepção que o direito do acesso e permanência são garantidos.

Nesse processo,

Building the way

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável. (FREITAS, 2007, p. 968)

140

Diante de um processo de avaliação da aprendizagem que não retém o estudante para reduzir os índices de reprovação, pode-se inferir uma situação que dissimula processos de exclusão ao mesmo tempo que garante uma imagem de ampliação de acesso e de permanência na Educação Básica, elevando os resultados e índices das avaliações de larga escala. Quando se aponta o “não aprender”, há a transferência de responsabilidade pelos resultados para o estudante e aos docentes, tudo isso sem considerar as condições e os contextos sociais, econômicos e culturais da escola e dos profissionais da educação e/ou a realidade dos estudantes.

E nesse sentido, Freitas (2016), que nos chama atenção ao dizer que:

Os reformadores querem resolver os problemas da escola com mais controle e terminam por construir uma política de responsabilização autoritária e não participativa. O modelo empresarial parece encantador no sentido de que ele permite responsabilizar pelo mérito e, ao final de contas, demitir quem não apresenta resultados. É um atalho tentador. Assumem que a transferência dessas relações competitivas para dentro da escola levaria a uma melhoria da qualidade. No entanto, o ambiente educativo é diferente do ambiente de mercado. O mercado é uma área competitiva onde ganhar e perder são consequências naturais do lance dado, mas na educação só deve haver ganhadores. (FREITAS, 2016, p. 146)

Dessa forma, a escola neste contexto de políticas educacionais, orientada por mecanismos de gestão escolar inspiradas em modelos empresariais, não será capaz de promover só ganhadores no seu interior.

Nesta perspectiva, as políticas emanadas pelos mecanismos da avaliação estandardizada, gestão de resultados, responsabilização e meritocracia, que têm como marca a lógica individualizante, que tem como foco os estudantes e os professores, consideram como determinantes os resultados das avaliações externas como efeitos de sucesso ou insucesso nos desempenhos escolares a partir de uma

Building the way

perspectiva simplista, propõe como resolução medidas gerenciais e/ou medicalizantes.

Desse modo, pode-se inferir, que fracasso escolar desconsidera de forma recorrente a histórica situação de desigualdade educacional e social, visto que dentre os tantos problemas que a escola enfrenta, este afeta a continuidade da escolarização, enquanto direito social e repercute no cumprimento da função social da escola. Entendido como evasão e reprovação, o próprio termo fracasso escolar reforça a ideia de que são incapazes aqueles que não conseguem aprender na escola, o que acaba gerando uma subjetividade preconceituosa, que culpabiliza e rotula os estudantes, sem uma reflexão sobre a complexidade do processo de aprendizagem.

Assim, a desigualdade educacional, somada a situação social das classes populares, é justificada pela crença na meritocracia, que enquanto discurso, ao desprezar as diferenças históricas de classe e de condições sociais e econômicas da população, serve para a reprodução das desigualdades sociais. É um conceito que povoa a subjetividade dominante e que contribui para entendermos a desigualdade no interior das escolas públicas.

Como uma alternativa de romper esse ciclo de desigualdade escolar, Saviani (2017) propõe:

Explicitando teoricamente o modo como os sujeitos são produzidos histórica e socialmente, destacam a importância da relação pedagógica construindo uma psicologia educacional e escolar que evidencia o papel estratégico da educação e da escola no desenvolvimento do psiquismo humano. [...] fornecendo aos professores uma orientação explicitamente voltada para uma formação que assegure às novas gerações apropriação dos instrumentos teóricos e práticas que lhes permita inserir-se ativa e criticamente na luta pela transformação da sociedade atual, enfrentando resolutamente os desafios postos à democratização da educação no contexto brasileira atual. Uma democratização não apenas formal, mas real possibilitando, assim, colocar a educação a serviço da plena emancipação humana. (SAVIANI, 2017, p. 661)

Nesse sentido, a escola passa a ser entendida como um instrumento para transformar os indivíduos em sujeitos críticos, ativos, transformadores. Portanto, um instrumento de participação política, a via efetiva para promover a emancipação humana se implantar e concretizar democracia real. (SAVIANI, 2017)

Building the way

Considerações finais

Mediante ao exposto, a engrenagem da avaliação apresenta-se indissociável às reformas políticas educacionais atuais, em que a lógica gerencial das empresas tomou de assalto os mecanismos de gestão das escolas públicas, isto é, o campo da política educacional e os sistemas de ensino tornaram-se cada vez mais padronizados e buscam resultados e rendimentos de acordo com os designios da lógica de mercado.

Assim, apenas constatar o fracasso escolar por meio das avaliações em larga escala, de muito pouco terá benefícios. É necessário e urgente, estabelecer no interior das escolas públicas, outros mecanismos de avaliação de abordagem formativa, de políticas públicas que fortaleçam o sistema educacional e que deem autonomia as escolas, que valorizem a profissão docente e que alcancem os estudantes considerando suas situações sociais, culturais e econômicas.

É importante salientar que o fracasso escolar na realidade brasileira tem origem em uma série de processos e acontecimentos históricos e que desencadearam a situação de desigualdade educacional da atualidade. Desconsiderá-los é não pensar na raiz dos problemas sociais e educacionais é optar por explicações rasas, que atingem decisivamente a escolarização, predominantemente, de crianças e jovens advindos dos segmentos historicamente pobres da população.

Por fim, ao propor uma educação emancipatória, não deve se pensar em uma escola do tipo conformista, programada, repetitiva, engessada, cristalizada, fechada em si mesma reprodutora da estrutura social vigente, mas deve-se ter em mente uma escola que permita uma aprendizagem onde o sujeito inserir-se na realidade, sendo capaz, com sua singular potência criadora, de inventar outras realidades possíveis. Nesse sentido, a escola deixa de ser um instrumento de alienação para ser um instrumento de libertação. Romper com a estrutura excludente presente na escola e conduzir os agentes sociais nela inseridos à condição que os permita participar ativamente de seu processo de aprendizagem, fazendo da escola um espaço de crítica, de produção e significados, mediante a construção de um saber significativo e permanentemente reavaliado em face da realidade social dos educandos contribuirá para que a escola não seja mera reprodutora, formadora de

Building the way

sujeitos passivos, alienados, acrílicos e, conseqüentemente, confirmadora das desigualdades.

Enfim, ressalta-se que se torna imperativo valorizar a atuação de gestores, professores e estudantes no cotidiano das escolas públicas que possam colaborar conjuntamente com a possibilidade de democratizar políticas educacionais, como garantia do direito à educação e forma de enfrentamento das desigualdades sociais, educacionais, do fracasso escolar e da meritocracia no contexto educacional brasileiro.

143

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. *Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano*. Sísifo, Lisboa, n. 9, p. 57-69, maio/ago. 2009.

BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

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

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de; MIRANDA, Marília Gouvea de. O fracasso escolar e suas interpretações: da marginalidade à diversidade cultural. *Educativa*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 555-575, jul./dez. 2014.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, São Paulo; Campinas, v. 28, n.100, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

Building the way

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katályses*, Florianópolis, p. 37-45, abr., 2007.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 1-15, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. “Escolas cheias, cadeias vazias” Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, v. 21, n.61, p.243-266, 2007.

RESENDE, Anita C. Azevedo; MIRANDA, Marília Gouvea de. Igualdade, equidade e educação. In: MIRANDA, Marília Gouvea de (org.). *Educação e desigualdades sociais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo, Boitempo, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia escolar e educacional*, São Paulo, v.21, n.3, p.653-662, set./dez. 2017.