

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

FERNANDA JULIATI DOS SANTOS

O MODELO GERENCIAL E O FRACASSO ESCOLAR:

**Um estudo sobre as condições de produção da desigualdade nas escolas do
estado do Espírito Santo**

VITÓRIA

2022

FERNANDA JULIATI DOS SANTOS

O MODELO GERENCIAL E O FRACASSO ESCOLAR:

**Um estudo sobre as condições de produção da desigualdade nas escolas do
estado do Espírito Santo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Sandro José da Silva

VITÓRIA

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S237m Santos, Fernanda Juliati dos, 1980-
O modelo gerencial e o fracasso escolar : um estudo sobre as condições de produção da desigualdade nas escolas do estado do Espírito Santo / Fernanda Juliati dos Santos. - 2022.
132 f. : il.

Orientador: Sandro José da Silva.
Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. fracasso escolar. 2. juventude. 3. periferias. 4. desigualdades. 5. racismo. I. Silva, Sandro José da. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 316

Fernanda Juliati dos Santos

“O MODELO GERENCIAL E O FRACASSO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA DESIGUALDADE NAS ESCOLAS DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Ciências Sociais.

Aprovada em 20 de maio de 2022.

Comissão Examinadora:


Prof. Dr. Sandro José da Silva (UFES)
Orientador e Presidente da Sessão



Prof.a Dr.a. Patrícia Gomes Rufino Andrade (UFES)
Examinadora Externa

Marina Aleixo

Prof.a Dr.a. Marina B. Aleixo (UNIVERSITY OF MINNESOTA)
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Maria Luzia e Arildo, que sempre me incentivaram a ir além, acreditar em mim mesma, nos meus sonhos e projetos. Em especial a minha mãe que na sua simplicidade implantou a inquietude em relação à realidade. Aos meus irmãos Tiago, Marcela, Claudia e demais familiares que me apoiaram em todo o processo e compreenderam minhas ausências em momentos importantes.

Ao meu companheiro Vagner, que me ajudou nesta pesquisa, tanto na leitura quanto no apoio e amor durante toda trajetória acadêmica. Às amigas da turma 2019 que compartilharam o fazer pesquisa durante um período tão atípico, formando uma rede de afeto, aprendizado e solidariedade fundamental para a realização desta dissertação.

Em especial, agradeço ao meu orientador, professor Dr. Sandro José da Silva, que foi fundamental no direcionamento desta pesquisa, da minha trajetória acadêmica e profissional. Com sua generosidade e atenção às minhas inquietudes na construção desta dissertação que começou com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFES.

Ao PIBID/UFES, por proporcionar experiências de integração da universidade junto à escola, com os estudantes da graduação de Ciências Sociais que integraram a experiência como pibidianos(as) e foram fundamentais para o direcionamento da pesquisa. Ao Programa de Iniciação Científica Júnior (Pesquisador do Futuro) da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo - FAPES, desenvolvido junto ao Instituto Federal de Educação e a Escola Elza Lemos Andreatta, sob orientação do professor Me. Isaías Alves.

A todos(as) meus alunos(as) que me auxiliaram durante o processo com suas trajetórias, afetividades, conversas e questionamentos importantes sobre o fazer educação. À escola Elza Lemos Andreatta e sua equipe de gestão, professores e toda a comunidade escolar que estavam prontamente disponíveis às minhas solicitações para a pesquisa e permitiram a realização dessa experiência. À Gerência de Avaliação – Sedu/ES, e sua equipe de técnicos que compartilharam informações e apoiaram na etapa final de realização desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo e sua equipe de professores(as) que compreenderam os percalços de pesquisa durante esse momento atípico e foram importantes para que a pesquisa fosse concluída.

RESUMO

Esta dissertação compõe a linha de pesquisa “estudos socioambientais, culturas e identidades” do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo e está vinculada ao projeto de pesquisa do professor Dr. Sandro José da Silva “Antropologia, direitos humanos e participação política”. O trabalho partiu de inquietudes relacionadas ao cotidiano da prática docente de professora e pesquisadora numa escola pública estadual de Vitória/ES. Tem como objetivo identificar as condições sociais de emergência de um grupo de pessoas como objeto de justificação do “fracasso escolar”. Como metodologia é utilizada análise qualitativa de periódicos, com revisão de literatura na proposta de tratar o “fracasso escolar” como categoria social produzida sobre determinadas realidades, lugares e pessoas. Nesse intuito, realizamos uma abordagem longitudinal da categoria a partir de 1930, quando a temática educacional ganha importância para um novo projeto de nação, entende-se a necessidade em criar uma política nacional de educação. A partir da revisão crítica identificamos a relação entre os modelos gerenciais e a remodelação das relações sociais na escola, com impacto na reprodução das desigualdades. Notamos a existência de conflitos e o poder discricionário presente nas práticas relacionadas às políticas de responsabilização que impactam negativamente as populações negras e pobres. Nesse contexto, ressaltamos as políticas de responsabilização nos moldes gerenciais com o exemplo do projeto “Escola Viva”, implantado em 2015 no Espírito Santo. Observamos que a escola, instituição garantidora de direitos, passa a ser uma escola empresa/fábrica direcionada por ideias de gestão, controle e eficiência nos resultados pareados no padrão de qualidade de mercado. Nesse processo, identificamos a justificação técnica para elaboração de políticas, com a ausência de participação da categoria de professores na sua elaboração e conflitos gerados a partir de especulações sobre resultados e participação das escolas. Novos atores adentram o campo educacional, impactam no controle sobre o trabalho docente e na perda de autonomia. Ao analisar as pesquisas é identificado a permanência de compromissos e valores éticos associadas as tradicionais perspectivas funcionalistas e reprodutivistas da pedagogia positivista característica do modelo republicano. O enfoque universalista com o discurso distorcido da diversidade cultural vai ocultar e silenciar problemática racial que é inserida na lógica de classe. A priorização de discursos da igualdade de oportunidades e uma diversidade de tom mais universal, exclui a dinâmica da educação antirracista assim como uma educação voltada para os respeitos às diferenças de gênero.

Palavras-chave: fracasso escolar – juventudes – periferia – desigualdades – racismo.

ABSTRACT

This dissertation is part of the research line “socio-environmental studies, cultures and identities” of the Postgraduate Program in Social Sciences at the Federal University of Espírito Santo and is linked to the research project of Professor Sandro José da Silva “Anthropology, Human Rights and participation policy”. The work started from concerns related to the daily teaching practice of a teacher and researcher in a state public school in Vitória/ES. Its objective is to identify the social conditions of emergence of a group of people as an object of justification for “school failure”. As methodology, qualitative analysis of journals is used, with literature review in the proposal to treat "school failure" as a social category produced on certain realities, places and people. In this sense, we carried out a longitudinal approach to that of the category from 1930, when the educational theme gains importance for a new nation project, the need to create a national education policy is understood. From the critical review of bibliography we identified the relationship between management models and the remodeling of social relations at school, with an impact on the reproduction of inequalities. We note the existence of conflicts and the discretion present in practices related to accountability policies that negatively impact black and poor populations. In this context, we emphasize the policies of accountability in the management way with the example of the project "Escola Viva", implemented in 2015 in Espírito Santo. We observed that the school rights-guaranteeing institution becomes a school company/factory driven by management ideas, control and efficiency in the results matched in the market quality standard. In this process, we identified the technical justification for policy making, with the absence of participation of the category of teachers in its elaboration and conflicts generated from speculations about results and participation of schools. New actors enter the educational field, impact control over teaching work and loss of autonomy. When analyzing the research, it is identified the permanence of commitments and ethical values associated with traditional functionalist and reproductive perspectives of positivist pedagogy characteristic of the republican model. The universalist approach with the distorted discourse of cultural diversity will hide and silence racial problems that is inserted in the logic of class. The prioritization of equal opportunities discourses and a more universal diversity of tone excludes the dynamics of anti-racist education as well as an education focused on respects for gender differences.

Keywords: school failure – youths – periphery – inequalities – racism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem da Região representada no documentário “Lugar de Toda Pobreza”.....	29
Figura 2 – Jornal “Grito do povo”, de fevereiro de 1982.....	30
Figura 3 – Pátio da escola e proximidade das residências.....	32
Figura 4 – Plano de aula: “Diagnóstico do espaço escolar”.....	35
Figura 5 – Projeto escambo de ideias: plano de aula “Diagnóstico do espaço escolar”.....	36
Figura 6 – Aviso afixado na secretaria da escola.....	38
Figura 7 – Método Circuito de Gestão (Jovem de Futuro).....	52
Figura 8 – Publicações na rede social: reuniões em 2017 e 2019 com os estudantes sobre as avaliações externas.....	54
Figura 9 – Publicação na rede social sobre os resultados em avaliações externas: reunião com as famílias e parabenização dos estudantes que tiram as melhores notas.....	55
Figura 10 – Banner exposto na entrada da escola, próximo à secretaria.....	57
Figura 11 – Mensagem “Nesta Casa” escrita na caixa de energia que fica no corredor que dá acesso à sala dos professores, pedagogia e direção.....	58
Figura 12 – Comentários extraídos de postagens no Facebook da escola, referentes ao ano de 2017.....	59
Figura 13 – Pixos nas paredes da escola, nos fundos, próximo à área externa da escola.....	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Índice de Merecimento da Unidade Escolar (IMU) e Índice de Desenvolvimento das Escolas (IDE)	111
Tabela 02 – Índice de Merecimento da Unidade Escolar (IMU) – elaborado com base nos resultados de 2015 e 2016 para o pagamento do bônus desempenho.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Fapes	Fundo de Amparo à Pesquisa e Inovação no Espírito Santo
FCC	Fundação Carlos Chagas
FNB	Frente Negra Brasileira
FVA	Fator de Valorização da Assiduidade
GAME	Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais
GEpR	Gestão Escolar para Resultados
IC	Ilha das Caieiras
ICE	Instituto de Corresponsabilidade da Educação
IDE	Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais do Espírito Santo
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEE	Indicador de Esforço da Escola
IJSN	Instituto Jones dos Santos Neves
IMU	Índice de Merecimento da Unidade
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRE	Indicador de Resultado da Escola
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEN	Núcleo de Estudos Negros
NSE	Nível Socioeconômico da Escola
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PCA	Professora Coordenadora de Área
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronaf	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
RMGV	Região Metropolitana da Grande Vitória
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDH	Secretaria de Estado de Direitos Humanos
Sedu/ES	Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
SINDIUPES	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SRE	Superintendências Regionais de Educação
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UHC	União de Homens de Cor
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development.
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 EDUCAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR: PERCURSOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	24
1.1 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	24
1.2. LUGAR E TERRITÓRIO.....	26
1.3. O TRABALHO DOCENTE	34
2 PERSPECTIVAS DO FRACASSO ESCOLAR VIVIDAS NO COTIDIANO DA PROFESSORA	45
2.1. EU: PROFESSORA GERENTE	47
2.2. PROCESSOS DE DISTINÇÃO.....	53
2.3. DESAFIOS E RESISTÊNCIAS	67
3 O FRACASSO ESCOLAR COMO CATEGORIA EM DISPUTA	72
3.1. NAÇÃO E FRACASSO: TEMAS DE GOVERNO E PROJETO DE CIVILIZAÇÃO.....	74
3.2. FRACASSO COMO DESVIO: CAPITAL HUMANO	83
3.3. ESCOLA E MEIO SOCIAL: A IMPOSIÇÃO DE MODELOS EDUCACIONAIS.....	86
3.4. MODELO DESENVOLVIMENTISTA E EDUCAÇÃO	91
4 O CAMPO GERENCIAL E A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES	97
4.1. O “ESCOLA VIVA” E A “ESCOLA CHATA”	98
4.2. IMPLICAÇÕES DO “ESCOLA VIVA” COMO MODELO GERENCIAL	104
4.3. O PODER DISCRICIONÁRIO E A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIA ESPECIALIZADA CONSULTADA.....	124
BIBLIOGRAFIA GERAL.....	127

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como tema inicial a evasão e o abandono nas escolas secundárias da Grande Vitória. Uma revisão crítica dessa perspectiva me direcionou para o aspecto específico comumente classificado como “fracasso escolar”¹, especialmente porque se constituiu em uma linguagem ordinária do campo escolar para delimitar experiências coletivas de grupos sociais específicos, os jovens negros, e não somente o resultado de uma decisão individual.

Outra característica que deslocou minha atenção sobre a abordagem do tema foi minha própria inserção como professora, especialmente pelas transformações aceleradas no que se espera de minha atuação profissional, quem planeja as atividades educacionais, como os espaços escolares são preenchidos de relações de saber e poder, como se dá a metamorfose dos agentes educacionais, discursos, estratégias e conteúdos, mas, sobretudo, como os estudantes são constantemente reinseridos no universo educacional sob os mais diversos significados.

A dissertação é de cunho analítico bibliográfico, onde se busca, inicialmente, a partir de registros da minha experiência profissional, problematizar a construção do universo escolar sob o prisma dos critérios de aprovação desaprovação de sua clientela: os(as) estudantes. Durante a carreira docente e o retorno à academia, como integrante de Programas de Iniciação Científica e Iniciação à Docência - PIBID, muitas foram as perguntas, encontros e desencontros proporcionados ao longo dessa trajetória. Inquietudes que nos direcionaram na busca pela compreensão das condições sociais da emergência do fracasso escolar enquanto categoria social atribuída às juventudes de periferia.

Nesta dissertação direcionaremos nossos questionamentos aos modelos e políticas de educação elaboradas com enfoque no desempenho, para os quais os resultados mobilizam capitais e direcionam práticas discricionárias no cotidiano escolar que geram tensões e normatividades que excluem determinados grupos de pessoas. Nesse processo de construção de pesquisa nos deparamos com o lugar que nos provoca, a escola está situada na Região da Grande São Pedro, em Vitória, na qual nos deparamos com histórias e práticas que trazem reflexões importantes sobre o fazer educação e o ofertar educação. Diante dessas realidades emergem demandas, sobre as quais muito se questiona, mas pouco se discute e constrói coletivamente.

¹Usarei apenas uma vez o termo entre aspas para evitar repetições e prejuízos na leitura, o termo será utilizado como categoria social, conforme descreveremos no texto.

Apesar do objeto da dissertação não ser especificamente da região como objeto de estudo, o estranhamento partiu desse lugar (YI-FU TUAN, 1983) no qual saberes e práticas estão associadas a justificação do fracasso escolar a partir dos problemas atribuídos à escola e à sua comunidade escolar. Existe o imaginário marcado pela horizontalização da pobreza na região, denunciada no documentário “Lugar de toda a pobreza” (AMYLTON DE ALMEIDA, 1982), que ganhou visibilidade nas mídias e movimentou ações filantrópicas e cobranças às autoridades políticas. Contudo, causou mais conflitos como a disputa pelo lixo que levou a desmobilização dos movimentos populares (SIMONETTI e ALVES, 2014) e políticas de urbanização que consistiam mais no gerenciamento de conflitos e não na solução dos problemas de causas estruturais.

Para pensar o fracasso escolar como categoria social foi necessário desconstruir tais imagens associadas ao bairro e à sua população, quando então me encontro com as trajetórias de estudantes e a construção histórica da região, marcada por movimentos sociais e pela prática da educação popular. Nesse procedimento de estranhamento, se fez necessário adentrar aos efeitos da produção identitária como “comunidade” e os impactos das intervenções políticas e seu caráter universalista sobre uma realidade complexa e plural.

Durante o processo, observamos a naturalização de práticas e discursos que se dirigem principalmente à juventude negra e periférica como justificação do fracasso escolar. O que se constata é que o fracasso, em vez de servir de alavanca para políticas paritárias e igualitárias, opera a normalização da segregação dos corpos negros nos bairros onde eles se encontram. De maneira que, mesmo aplicado nas periferias a estudantes de baixa renda, a estrutura de funcionamento das escolas prioriza aqueles mais bem posicionados nos bairros, que não trabalham em jornadas diárias, etc. Ou seja, prioriza os estudantes com as realidades e modo de vida mais compatível para a funcionalidade desse modelo de escola.

Uma das abordagens centrais dessa dissertação é entender a relação entre os modelos gerenciais e a remodelação das relações sociais na escola, com impacto na reprodução das desigualdades. No Espírito Santo consideramos como marco desse modelo a gestão do governador Paulo Hartung e o “Programa Escola Viva”² implantado em 2015 na rede pública estadual de ensino, mesmo sob fortes críticas e resistência por parte dos estudantes e professores(as). O direcionamento da política educacional nessa gestão segue o contexto de

²Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único foi instituído pela Lei Complementar Nº 799/2015. As implicações desse modelo de escola serão discutidas no capítulo 4.

corte de orçamento nas despesas do Estado, fechamento de escolas, turnos e turmas nas escolas “comuns”.

Por outro lado, direciona forte investimento na implantação de escolas de tempo integral, como modelo de educação a ser expandido na rede estadual e capital político mobilizado junto a grupos e instituições com a participação de empresas privadas na construção desse modelo “promissor” para elevar a qualidade da educação básica capixaba. Tais políticas marcaram o estado no cenário nacional. Em visita para a inauguração de mais uma escola do Programa, o então ministro da Educação, Rossieli Soares, afirmou “O Espírito Santo serve de exemplo para o País”³, ao exaltar os resultados obtidos pelo ensino médio nas avaliações.

Porém, o alto investimento nessa educação “exemplo para o país” ultrapassou o corte de gastos, impactou na frequência de estudantes que estudavam próximo a suas casas e tiveram suas turmas/escolas fechadas e precisaram se direcionar a outras escolas, ou até mesmo abandonar. Sobre a educação modelo, exaltada pelo ministro da educação, a reportagem denuncia “A farsa do sucesso da educação no Estado”⁴, ao tratar dos resultados do Ideb 2017 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que atesta o ensino médio do Espírito Santo como primeiro lugar no Brasil. A problemática levantada está no corte de gasto realizado pelo governo de Paulo Hartung durante sua gestão, que gerou um impacto significativo na redução do número de matrículas na rede estadual.

Tal argumento se consolida com a possibilidade de “abandono forçado” de jovens não terem sido computados pela secretaria de educação, já que esses dados, naquele período, eram computados a partir do fluxo escolar ao final do ano letivo. Os fechamentos das escolas/turmas/turnos ocorreram ao longo dos anos, algumas durante o ano letivo, o que dificultou o controle dessas informações. A partir da comparação do número de matrículas foi identificado a redução de 15.584 matrículas no ensino médio entre 2015 e 2018: em 2015 foram 99.647 matrículas com redução para 86.702 em 2018; no ensino médio integrado foi registrada a queda de 2.639 matrículas.

Essas informações indicam elementos importantes que refletimos também nesta dissertação, a aplicação dessas políticas pode levar à prática de “expulsão dos indesejáveis” e garantir a frequência daqueles que estejam em melhores condições de permanência. Ou seja, o sucesso no Ideb - 2017 pode ter ocorrido ao custo da exclusão de estudantes, que enquanto

³Em reportagem publicada no portal do Governo do Estado do Espírito Santo, em 18 de dezembro de 2018 (ver referências).

⁴Em reportagem publicada no jornal online Século Diário, em 04 de outubro de 2018 (ver referências).

sujeitos da educação tiveram seu direito negado e não “puxaram para baixo” o resultado. Não é nosso objetivo tratar das avaliações e avaliadores, mas, demonstrar como o fracasso se constitui em um “problema” social e é revestido de vários significados projetados sobre o pano de fundo da classe social e da raça. Inclusive quando direcionado a educação pública justifica a ineficiência do ensino público em relação ao privado, que ganha espaço na proposição de modelos de escolarização considerados de “sucesso”.

De acordo com o Relatório Jovens Fora da Escola, realizado entre 2015 e 2016, existiam 16 mil estudantes cadastrados fora da escola nos bairros do Programa Ocupação Social na Região Metropolitana da Grande Vitória e interior do estado que tiveram alto índice de homicídio nos últimos anos. O documento produzido pelo Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), em parceria com Secretaria de Estado de Direitos Humanos (SEDH) e Fundo de Amparo à Pesquisa e Inovação no Espírito Santo (Fapes), traz alguns indicativos importantes no direcionamento inicial desta dissertação. Ele revela que no ano de 2015 a frequência escolar no estado era de 98,8% dos adolescentes (10 a 14 anos), 85,6% dos que tinham entre 15 e 17 anos, já entre 18 a 24 anos a frequência escolar era de 28,7%. O que representa um agravante pois, nesta última faixa etária, os estudantes que estão em distorção idade-série e frequentam principalmente a Educação de Jovens e Adultos – EJA, podem ter sido os mais afetados pelas políticas de fechamento das turmas, em especial nas escolas noturnas. Torna a situação mais agravante quando observamos que dos 6 mil jovens fora das escolas entrevistados para a produção do relatório, 90% deles afirmaram ter interesse em voltar a estudar.

O relatório revela que 80% desses jovens entrevistados são negros e estão em condições de alta vulnerabilidade social, o que reforça o efeito das desigualdades estruturais na educação dessas juventudes. Poderíamos aqui trazer vários indicadores sobre as desigualdades raciais na educação, como o censo escolar brasileiro da educação básica mostra que pretos e pardos estudam menos anos que os brancos, têm as piores notas, etc., mas, esses números deixam a desejar sobre o que fazer com tal situação. Como agravante, o Brasil possui um histórico associado ao imaginário da democracia racial (Gilberto Freire) que se faz presente no cotidiano escolar, dificultando a compreensão das desigualdades raciais e das suas necessidades específicas, o que facilita a reprodução institucional da discriminação racial.

Observemos que o racismo possui raízes profundas na humanidade e enquanto tecnologia de poder foi utilizado principalmente pelo colonialismo europeu não só para domínio dos povos, como também sua destruição (ALMEIDA, 2020). Ao desumanizar grupos de pessoas ou reduzi-las apenas a indicadores/números, as tecnologias do racismo legitimam inferioridades e endossam julgamentos sobre a importância de algumas vidas em relação a

outras. A considerar essas características é preciso ultrapassar os números, educação não se faz somente com a racionalização, tecnologias e pedagogias “inovadoras”.

Ao analisarmos as desigualdades e exclusão social nas pesquisas sobre educação, temos como característica estruturante raça e classe na justificação do fracasso escolar a partir dos indicadores de desempenho, evasão, reprovação, indisciplina e queixas escolares encaminhadas para as instituições de saúde, assistência social ou jurídica. Portanto, torna-se imprescindível o recorte étnico-racial na abordagem desta pesquisa, pois a bibliografia associa a periferia/pobreza e a negritude como uma das condicionantes do fracasso escolar.

Indicadores e relatórios mundiais são publicados periodicamente e destacam a importância da educação para todos⁵. O Fundo das Nações Unidas no Brasil (UNICEF) e o Instituto Claro elaboram indicadores a partir do censo escolar sobre distorção idade série; reprovação e abandono como estratégia no enfrentamento à cultura do fracasso escolar. Na Constituição Federal de 1988 a educação é descrita como um direito universal que garante igualdade de condições para o acesso e permanência nas escolas (Brasil, 1988), mas, na maioria das vezes, o que acompanhamos na prática não se aproxima da lei.

As referências analisadas apontam para a priorização do enfoque da educação para a qualificação do trabalho como forma de direcionamento para a lógica de mercado na educação pública (FRIGOTTO, 2015). Envolvido pelo discurso sobre juventudes em âmbito internacional, no Brasil foi criado o Plano Nacional da Juventude (2004), com medidas voltadas para a educação de jovens como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional que dá início a programas como a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Universidade Para Todos (PROUNI), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar para Jovens maiores de 16 até 29 anos (Pronaf). Porém, as juventudes do Espírito Santo se depararam em 2018 com o quantitativo de 224.231(24,9%) pessoas de 15 a 29 anos que não trabalhavam nem estudavam (IJSN). Inclusive, a educação não se apresenta mais como garantidora de ocupação no mercado de trabalho, o que afeta as expectativas associadas a escolarização que tem como referência direta a própria profissão de professor(a) que constantemente é mal remunerada e enfrenta a perda da autonomia e a precarização do seu trabalho.

⁵Compromissos mundiais são firmados nesse sentido, Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e no Acordo De Dacar (2000).

O modelo de educação voltado para o desempenho é midiático e atrativo para alguns, atende a pré-requisitos internacionais elencados como padrão de excelência, eficiência e qualidade. Mas, por outro lado, segmenta e rotula àqueles(as) que não se encaixam à lógica empregada nas denominadas “novas” relações de ensino e aprendizagem. Jornais comentam constantemente os indicadores educacionais e reforçam a importância da educação para a cidadania e mobilidade social, mas, deixam sempre enfática a incapacidade do Estado em ofertar educação pública de qualidade e a indicar os responsáveis pelos “gargalos” da educação pública. O mesmo não ocorre com o ensino privado, que também é afetado pelo fracasso escolar, contudo é sobre a escola pública que recai o seu peso. Seu discurso é associado aos professores(as) e toda a comunidade escolar, gera implicações perversas principalmente para determinados tipos de escolas e estudantes, como veremos.

Elevados indicadores são exibidos como sucesso que garantem um atestado de “boa qualidade” para presidentes, governadores, secretários, gestores, professores(as) e comunidade escolar. Estes, por sua vez, vivem uma relação de dependência, pois recursos financeiros e capitais sociais estão associados a esses resultados. Empresas e instituições diversas (públicas, privadas e da sociedade civil) adentram em espaços educacionais com propostas, formações, premiações, financiamento de ações e elaboração de políticas. Por outro lado, o jogo de poder simbólico (Bourdieu) gera imposições de saberes e práticas que hierarquizam o “bom” ou o “mau” estudante/ gestor(a)/ professor(a). Desenvolvem-se nessas práticas relações de subalternidade ou isolamento, que podem impactar em várias formas de exclusão, dentre elas o abandono/evasão.

Ao adentrar nesse campo de pesquisa para a elaboração desta dissertação me deparo com o que Bourdieu e Passeron (1992) chamam de “ilusão da autonomia” que se manifesta a partir de um sistema de poder que subordina os profissionais a uma hierarquia subalternizada em relação a outras posições de classe na sociedade (distinção). Essas relações permitem uma certa liberdade para criar e existir de alguma forma nessa rede de relações, o que vai impactar na sua reprodução.

Observamos que a educação se transforma ao longo desse processo em um campo de disputa e de ocultamento, mas, também, de elucidação sobre os conflitos raciais e culturais. Tais elucidações se manifestam na forma como eles se moldam e atualizam nas práticas e decisões de gestores e professores na organização frente aos modelos de educação e normatividades que geram tensões nas relações escolares. Na pesquisa bibliográfica foi possível identificar que as ações afirmativas trazem à tona debates interessantes e espaços possíveis para

diálogos e provocações que podem gerar ações mais concretas e transformações no enfrentamento ao racismo e outras formas de opressão.

Dentre elas destacamos a Tese de Renísia Filice (2010) que se mostra relevante para a compreensão do modelo gerencial na educação e às relações classe, raça e educação. A dissertação Abner de Paula (2016) esclarece sobre o estabelecimento de indicadores educacionais nas escolas do Espírito Santo e a política de bonificação de desempenho dos profissionais da educação. Nosso objetivo foca na discricionariedade das ações dos(as) professores(as), gestores(as) e demais agentes públicos em relação aos estudantes. Investigamos como essa dinâmica relacionada a resultados de avaliações/desempenho dos estudantes e escolas geram impactos/conflitos/comportamentos. Além disso, a falta de aprofundamento, ou seja, tendo como base apenas os resultados sem considerar o aprendizado como um todo ou a realidade vivida pelos estudantes, professores e comunidade escolar no chão da escola, essa política de bonificação tende a reproduzir desigualdades. Sinalizamos, nesta introdução, algumas falas de entrevistas da pesquisa de Paula (2016) que envolvem os conflitos e a aplicação do modelo gerencial no Espírito Santo:

Na Região Metropolitana, Grande Vitória, é por exemplo, a gente tem uma influência muito grande – hipóteses – a gente tem uma influência muito grande da Universidade Federal. A Universidade Federal é resistente à avaliação em larga escala. Então ... é... não é incomum, nos períodos de avaliação do PAEBES, a gente ter relatos de boicote. (Subsecretário de Administração e Finanças da SEDU. Entrevista concedida em 29 de julho de 2016. PAULA, 2016, p. 69)

[...] pega a Região Serrana que a gente chama de Superintendência de Afonso Claudio[...] Venda Nova do Imigrante, Brejetuba, Domingos Martins [...] Você vai ter colonização italiana, germânica e tal... Você vai pegar a relação da comunidade com a escola, não é família tão somente, família assim, da comunidade com a escola, é muito diferente. No sentido da... da... participação, do *accountability*, da cultura da participação.

Porque que a região do Norte da Itália... o associativismo é muito mais forte no Norte da Itália que no Sul. (...) Esse mesmo Norte italiano transfere amplamente seus filhos para o Espírito Santo. (...) Eles estão mais próximos à escola, eles estão mais conectados com a necessidade da colaboração, de participação, sabe ... E municípios menores, cara, não tem jeito, a escola [...] Então assim, o background familiar, a gente sabe que conta. (Subsecretário de Administração e Finanças da SEDU. Entrevista concedida em 29 de julho de 2016. PAULA, 2016, p. 71)

A entrevista acima exemplifica conflitos e discricionariedades geradas por essas políticas que mobilizam argumentos de maior capital simbólico para determinados grupos em relação aos outros, inclusive com a regionalização do fracasso. Como demonstraremos, tal discricionariedade não é prerrogativa do subsecretário, mas, também, está presente na fala dos dirigentes sindicais, conforme demonstra Paula: “Ele [professor] tem menos condições de trabalhar devido à violência urbana” enquanto no cotidiano do estudante do interior “a família ainda leva o aluno no portão da escola, a família conversa, a vizinhança, por exemplo, seu filho

tá ali na rua fazendo uma coisa que não deve, o vizinho chama atenção e a criança respeita o vizinho” (2016, p. 64).

Observa-se a visão compartilhada que envolve desde a identidade étnica à regionalidade dos estudantes, que está associada a ideia de maior capital social presente nesses lugares enquanto critérios objetivos de sucesso escolar. Inclusive, esse consenso se manifesta como violência simbólica internalizada, na maioria das vezes inconsciente, que repercute no discurso do fracasso escolar pelos próprios estudantes, familiares, gestores(as) e professora(as). O discurso regionalista é performativo no qual a categoria fracasso escolar se manifesta também enquanto categorias étnicas ou regionais objetificadas no discurso construído sobre o sucesso ou fracasso escolar estabelecidos a partir das diferenças.

Outro ponto a salientar é a problematização da falta de participação na elaboração dessas políticas, que acaba sendo delegada a pequenos grupos de especialistas/técnicos. Um exemplo é a política de bonificação que, segundo o subsecretário entrevistado por Paula, se fazia necessária: “[...] que garantisse o princípio meritocrático [...] que estimulasse as escolas a crescer. [...] ela foi concebida por autoridades no assunto[...]” (2016, p. 67). Enquanto a justificativa técnica prevalece na construção dessa política considerada meritocrática, a direção do SINDIUPES ressaltada na sua fala a falta de diálogo com a categoria: “Já que não tinha jeito, a gente tentou amenizar um pouco o Projeto”. Ou seja, diante do inevitável é preciso fazer frente àquilo que é possível, representando também a falta de força política do sindicato e consequentemente da sua categoria diante às pressões dos supostos consensos estabelecidos.

Primeiro é que a gente não concorda com o Bônus, né? A gente entende que o correto seria valorizar a carreira [...] a gente tentou de tudo reduzir isso aí: manter o que tem... manter os seis dias de Bônus [sic], é... dialogar um pouco mais sobre o atestado médico, quais são os critérios... também não foi possível. (Diretor do SINDIUPES. Entrevista concedida em junho de 2016. PAULA, 2016, p. 63-64).

Apesar dos desafios nesse contexto de modelo gerencial de educação, as ações afirmativas trazem à tona o debate sobre as desigualdades e o respeito às diferenças. Provoca a reação de atores e gestores mais proativos com ações mais concretas no objetivo de atenuar tais desigualdades/conflitos e enfrentar tal lógica excludente que afeta principalmente a juventude negra e pobre.

Os conflitos gerados por essas políticas e suas contradições são os caminhos de análise que nos permitem apontar experiências que podem elucidar estratégias de enfrentamento presentes desde os primeiros movimentos negros, que já tinham a educação como prioridade na sua agenda política. Nesta dissertação, gostaríamos de pontuar também experiências que se

constroem enquanto enfrentamento a essas políticas excludentes que podem oferecer novas reflexões acerca das possibilidades de educação menos excludentes.

Na sua Tese, Renísia Filice (2010) trouxe experiências de enfrentamentos realizados por gestores comprometidos com a implantação da Lei 10.639/03, das quais gostaríamos de destacar uma que demonstra a organização para fazer a lei frente a uma sociedade ainda enraizada no mito da democracia racial. Uma das gestoras entrevistadas, comprometida com as causas do movimento negro, conseguiu se infiltrar nos espaços políticos para fazer frente a falta de vontade política relacionada às questões raciais. A gestora, que era militante atuante na formação de lideranças quilombolas, passou a integrar o Fórum de Diversidade e Educação das Relações Étnico-raciais junto ao cargo de profissional da secretaria de educação, para ela isso representou uma experiência conflitiva. Porém, ao mesmo tempo, reforça a necessidade de se infiltrar nesses espaços e ter apoio da comunidade que representa.

Um exemplo dessa relação conflituosa mas elucidativa é o caso da implantação de uma escola na comunidade quilombola em Santarém/PA (FILICE, 2010). A comunidade enfrentava dificuldades pois tinha que enviar suas crianças e jovens para outras localidades, o que junto com a distância e precariedade no transporte gerava evasão escolar com a recusa dessas crianças em estudar fora. A mencionada gestora fez várias tentativas junto à Secretaria de Educação para atender a comunidade com uma escola, mas, diante da dificuldade, se articulou com o movimento negro para pressionar o Estado. Começaram a realizar aulas dentro da comunidade, a princípio nas casas, depois na igreja e, por fim, nenhuma criança da comunidade frequentava a outra escola. Como resultado, de 15 crianças frequentes chegou-se a 114 dando impulso ao movimento que pressionava o poder público pela criação da escola na comunidade e não nas proximidades, além de outras ações (FILICE, 2010, p. 243-244).

Esse exemplo, assim como a criação das pedagogias multirraciais e populares, cursinhos populares nascentes na história e os movimentos negros são pontos que permanecem até a atualidade fazendo frente a esses modelos de educação excludentes. Refletimos aqui sobre o trabalho docente, para efeito de analisar as políticas nacionais e dos modelos de educação no modo de fazer educação que vai impactar diretamente sobre os estudantes, pois sobre eles recaem o peso das cobranças. Fala-se muito da centralidade da educação no educando, mas, conforme já declarado pelo educador Daniel Cara⁶, as reformas de austeridade econômica impactaram negativamente nas políticas educacionais no Brasil. Um exemplo foi a nova Base

⁶Doutor em Educação (USP), Mestre em Ciência Política (USP) e Bacharel em Ciências Sociais (USP), atualmente é membro do Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Nacional Comum Curricular (BNCC) que, segundo o educador, foi construído por um processo equivocado, sem participação da categoria (sindical e do(a) professor(a) que está em sala de aula), com grande influência de fundações empresariais e ultraconservadores.

Perante esse processo é construída uma “proposta curricular conteudista, que evita ou secundariza os debates sobre as desigualdades e as injustiças sociais e econômicas do país, bem como evita o combate às discriminações de gênero e orientação sexual”⁷. Marcada pelo contexto de pressão do movimento “Escola sem Partido”, com características pouco democráticas e antipedagógicas, impacta na liberdade de cátedra e de expressão dos docentes, cerceia a participação e os debates críticos nas escolas.

Concordamos com a perspectiva de Daniel Cara quando ele afirma que “Construir a política de educação junto com os educadores é inegociável”⁸. Ou seja, dificilmente existirá a centralidade do estudante na educação sem que junto a isso ocorra o foco e a centralidade nos professores(as). Esse fazer educação voltado para a diferença pode nos auxiliar a refletir sobre a lógica comercial empregada na educação pública e fazer frente em busca de uma educação menos excludente, antirracista, com respeito às diferenças e que reconheçam os estudantes enquanto sujeitos da educação.

A considerar essas pontuações iniciais, o desenvolvimento dessa dissertação se dá em quatro capítulos que tem como objetivo indicar ao leitor o caminho percorrido no processo de construção do objeto de pesquisa fracasso escolar enquanto categoria social que se reproduz ao longo da história e gera seletividade e exclusão de determinados grupos. No primeiro capítulo, elaborado a partir de um olhar mais pessoal/profissional, pontuamos as perguntas que direcionam a pesquisa e o processo de estranhamento até chegar ao objeto. Já no segundo capítulo, sob o enfoque mais analítico, abordamos o processo de construção e delimitação do objeto de pesquisa em diálogo com os registros das experiências enquanto professora, pesquisadora e integrante do objeto de pesquisa. A partir de referenciais como Bourdieu e Passeron (1992), Lahire (1997), Carvalho (2013) e pesquisas sobre o cotidiano escolar dialogamos sobre a racionalização da educação e sua influência no trabalho docente e como isso impacta a vida dos estudantes. Os dois primeiros capítulos trazem abordagens históricas e reflexivas em diálogo com a bibliografia inicial, nos quais experimentamos o estranhamento e o confronto com as contradições desse modelo gerencial de educação no cotidiano escolar.

⁷Reportagem publicada em 19 de março de 2018. Acesso em 14 de março de 2022.

⁸Reportagem publicada em 05 de maio de 2021. Acesso em 14 de março de 2022.

No terceiro capítulo tratamos a categoria fracasso escolar sob duas perspectivas: de cunho histórico e analítico. A partir de uma abordagem longitudinal com início em 1930, quando a educação ganha prioridade na implantação de um projeto de nação e surge a demanda pela criação de um sistema nacional de educação. Com suporte de estudos mais históricos buscamos identificar a emergência da categoria na educação e sua relação com teorias racistas que integravam a perspectiva de ideal de nação a ser construída no Brasil. Nesse capítulo destacamos a atuação dos agentes nos campos educacionais em disputa pelo modelo de educação a ser implantado e como eles se transformam/ressignificam de acordo com a reação do campo educacional ao longo da história e o sentido da educação para os projetos dos governos.

Por fim, no capítulo quatro enfocamos a convergência entre o campo político e o campo educacional que se traduz na estruturação de um campo gerencial. A partir de uma perspectiva crítica ao modelo gerencial na educação, que reproduz as desigualdades, problematizamos a gestão voltada para a produção de resultados e as distinções provocadas por esse modelo de educação. Utilizando pesquisas empíricas, descrevemos como a seletividade desse modelo de educação, a partir do exemplo do “Projeto Escola Viva”, se configura como máxima do campo político da seletividade da educação gerencial.

1 EDUCAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR: PERCURSOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo busquei levantar de forma sintética as perguntas que orientam a pesquisa, bem como as situações que incitaram o tema e a abordagem. Trata-se de deixar que uma rotina tão extenuante, ao mesmo tempo tão cheia de esperanças, como é a atividade docente, surja como espaço de diálogo e objetivação da posição da pesquisadora. Este capítulo tem por objetivo localizar o(a) leitor(a) nos caminhos que me levaram a delimitar o objeto de estudo, combinando a revisão da bibliografia e exemplos do cotidiano escolar que é atravessado pelos modelos escolares, pelos currículos ocultos e pelas vozes de resistência que nela surgem.

Ao texto mais acadêmico e analítico, seguem alguns dos registros que ajudaram a construir o tema e o objeto como resultado de transformações de longa duração na educação brasileira. Os registros foram feitos no final de 2019 até início de 2020, motivados pelos contextos de diálogo com situações externas como o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o mestrado em Ciências Sociais. Situações, como as mencionadas a seguir, foram motivadoras na escolha do tema de pesquisa no mestrado e, ao mesmo tempo, buriladas por elas nos embates com as ideias pedagógicas liberais. Decidi colocar aqui esses registros no intuito de direcionar a minha dissertação, sabendo do risco em generalizar o particular e particularizar o universal. São apontamentos para dialogar com as inquietações analíticas e, portanto, não servem de ilustração da teoria.

1.1 Metodologia e procedimentos de pesquisa

Tais inquietações configuram o que Minayo definiu como constituidora de uma proposta metodológica, ou seja, “o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados” (MINAYO, 2012, p. 622). A autora acrescenta ainda a estas dimensões a “arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador” que configura a busca metodológica dentro da pesquisa cuja relevância recai tanto nas boas respostas como nas boas perguntas.⁹

A Metodologia aqui empregada resulta da análise qualitativa de periódicos que retratam a educação de jovens para descrever e identificar a presença da abordagem do “fracasso escolar”

⁹MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. Ciência & Saúde Coletiva, 17(3):621-626, 2012.

e sua relação com a temática da classe e raça. Enquanto pesquisa de análise qualitativa, meus procedimentos se definem pela leitura e análise sobre a presença da cor/raça em tais estudos para estabelecer diálogos com pesquisas sobre fracasso escolar e questionamentos levantados a partir da experiência docente.

Apesar de não se caracterizar como etnografia ou estudo de caso, a experiência como docente e pesquisadora junto aos registros que aqui estão apresentados foram importantes estratégias na construção do caminho de pesquisa e delimitação do objeto como descreveremos nas próximas seções. A pesquisa contou com a colaboração da equipe pedagógica, professores (as) e direção escolar que estavam cientes da realização da pesquisa e da minha presença na escola enquanto professora, professora coordenadora de área (PCA) e pesquisadora. Tais profissionais foram receptivos às solicitações de informações formais sobre a escola e demais informações observadas enquanto professora que se deram principalmente entre os anos de 2019 e 2020. Os relatórios de observação do PIBID, atividades e diálogos resultaram em muitos dos registros aqui destacados. Outras informações foram obtidas mediante observações diretas e diálogo com os docentes, registradas em caderno de campo. Essas observações estarão aqui mantidas em anonimato ou com nomes fictícios a fim de minimizar quaisquer possíveis danos aos participantes e à comunidade que foram envolvidos nesta pesquisa.

O caderno de campo foi utilizado no processo de pesquisa junto ao PIBID, em momentos nas salas dos professores, corredores, reuniões, diálogos com estudantes e, como moro nas proximidades, envolvem situações fora da escola. Essas informações foram utilizadas para auxiliar na análise inicial, na construção dos sentidos atribuídos aos fenômenos e delimitação do objeto de pesquisa. Em busca de enriquecer a análise e contextualizar empiricamente o objeto, dar fidedignidade ao estudo e dialogar com artigos científicos, foram somados aos registros de campo alguns elementos históricos e contextuais como informações publicizadas nas redes sociais das instituições.

Na análise qualitativa de periódicos, a dissertação sistematizou a revista *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas* entre os anos 1990 e 2010. A revista foi adotada por envolver produções acadêmicas relacionadas às temáticas: educação, gênero e etnia, além disso, já existe um estudo anterior que trabalhou a abordagem raça e educação (PINTO, 1992) nas publicações da *Cadernos de Pesquisa*. O recorte temporal se deve a várias transformações na estrutura escolar, tais como a universalização e obrigatoriedade do ensino médio, assim como as políticas de ações afirmativas (Lei 10.639/2003). Esse recorte temporal se mostrou igualmente importante porque os analistas fazem uma revisão crítica da literatura sobre a relação entre projetos políticos de nação e sua associação com a educação escolar. Tal revisão

ajudou-me a ter um olhar em perspectiva sobre como novos temas e abordagens emergem e são descartados segundo as tensões do campo educacional.

O recorte teórico e analítico se detém sobre como o fracasso escolar emergiu como temática do campo educacional. Minha pergunta de fundo é sobre as condições sociais de emergência de um grupo de pessoas - os jovens de periferia - como sujeitos aos quais se atribui rótulos sociais, tais como o fracasso escolar e políticas públicas correlatas. Farei isso mediante um recorte étnico-racial, considerando que ele configura o momento atual da justificação da escola como norma dos comportamentos exemplares em um projeto gerencial da educação.

Assim, nesta pesquisa tenho como objetivo focar a construção do fracasso escolar enquanto categoria social mediante a qual um conjunto de pessoas, com idade, renda e raça específicas, submete outro grupo a uma classificação social que produz novas consequências como o estigma e uma cultura relacionada à periferia. Aquelas pessoas são agentes, no sentido empregado por P. Bourdieu (BOURDIEU; PASSERON, 1992), ou seja, elas agem sobre as ações de outros produzindo efeitos no mundo social. Assim, no chão da escola, as(os) professore(as) se veem enredados em critérios de classificação do mundo social e passam a agir neles como se fossem naturais. Esse processo de internalização ocorre em diferentes níveis, têm significados apreendidos distintos e produz efeitos diversos na comunidade escolar.

No entanto, as(os) professore(as) terminam por produzir a segmentação do mundo social e a justificação das relações de dominação econômica, política e racial que estão em sua base. Assim, com a ajuda da revisão da literatura, faremos uma abordagem longitudinal do fracasso escolar a partir de 1930, quando a temática educacional ganha importância para um novo projeto de nação, entende-se a necessidade em criar uma política nacional de educação. Estenderemos a partir dos paradigmas presentes e seus significados na construção dessa categoria social a ser desenhado no terceiro capítulo.

1.2. Lugar e território

O lugar onde trabalho - Grande São Pedro, localizado na parte oeste da capital Vitória, me provocou a pensar a questão do fracasso escolar, especialmente quando notei que a bibliografia associava fracasso e periferia das cidades com uma das condicionantes do fracasso. Assim, a pesquisa se deu porque eu estou nesse espaço que recebe das agências públicas e privadas inúmeras classificações negativas a seu respeito que reificam sua posição subalterna e clientelista ao mesmo tempo em que criam mecanismos aparentes de inclusão social, mas que estão calcados em modelos excêntricos às realidades comunitárias.

Esse estranhamento foi necessário uma vez que, embora não trate exaustivamente do bairro como objeto do estudo, os saberes disciplinares da escola o tomam como indicador objetivo para a justificação do fracasso como “porta de saída” de inúmeros problemas que são atribuídos à escola. Ou seja, as condições de produção social do fracasso se dão como parte de políticas públicas, mas, que encontram ressonância nos saberes que são compartilhados no ambiente escolar. Uma nota do caderno de campo ilustra essa relação:

No diálogo com alunos e professores é comum eles(elas) reclamarem da forma como algumas pessoas reagem ao saber que eles moram ou gostariam de estudar ali [São Pedro]. Isso leva muitos dos moradores da região a procurarem outras escolas e não é raro ouvir casos em que se busca “fugir” daquilo que é colado à escola da região ou em busca de uma educação considerada de qualidade nas escolas centrais. Existem casos de alunos (as) que vão para as escolas centrais e acabam voltando para a escola de “comunidade”, o que gera muitas conversas entre estudantes e corpo docente sobre o motivo de retorno: “veio para passar de ano”; “nesta escola é mais fácil passar”; “lá ficaria reprovado”; “lá eu sofria muito bullying”; “lá não é igual aqui”. E assim, todos buscam se esquivar da ideia de fracasso colado à sua existência. (Caderno de campo, 2019)

Aqui uma distinção é necessária para descrever como se evidencia essa regionalização do fracasso. Trata-se da relação entre a Ilha das Caieiras (IC), onde trabalho, e a Grande São Pedro em termos da maneira pela qual seus moradores se pensam e se identificam. IC é o que a literatura denomina de uma comunidade tradicional (DIEGUES,1998), habitada por várias gerações de pescadores, extrativistas, mariscadores e catadores de caranguejo.

Ao apontar o “lugar” que me provocou, trato isso como uma categoria social que não está restrita a um espaço físico, mas pode envolver relações sociais entre humanos e não humanos. Como define Yi-Fu Tuan (1983), o lugar é vivido, sentido e pensado, pois, tem relação com os afetos e com a formação de identidades sociais e pertencimentos. Essa característica é importante porque ao delimitar o tema da pesquisa me deparei com o lugar da pesquisa – a escola Elza Lemos no Bairro de Ilha das Caieiras, e o público – a comunidade escolar composta dos estudantes e professores(as), tal dimensão se torna inseparável do objeto de análise, fracasso escolar, como pretendo desenvolver. Embora o trabalho não se configure de uma etnografia sobre a escola, o processo de estranhamento para a construção do objeto de análise teve como ponto de partida a minha experiência como docente nos diferentes espaços escolares e os diferentes saberes e moralidades que o integram. Pensar a pesquisa se constituiu em desconstruir as imagens prontas do bairro e de sua população.

Nos anos 1970, o estado do Espírito Santo passou pela implantação de projetos econômicos que alteraram a paisagem em termos urbanísticos e censitários. Como se sabe, um grande contingente de migrantes vindos especialmente dos estados de Minas Gerais e Bahia

empregou-se na construção do parque siderúrgico da Grande Vitória e no canteiro de obras da construção civil. Alguns anos depois esse contingente estava desempregado e sem as perspectivas de antes. Mobilizados pelos movimentos sociais de moradia e das pastorais católicas deu-se início à várias ocupações de áreas na capital que resultaram na formação de bairros que passaram a ter um papel importante no fornecimento de serviços domésticos e no comércio na cidade.

Nesse contexto, os arredores da IC foram ocupados pelos trabalhadores desempregados e teve início a luta por direitos de moradia. A prefeitura de Vitória tardiamente surgiu para disciplinar os lotes e prover algum benefício aos milhares de trabalhadores desempregados vindos do interior do estado, mas, também de Minas Gerais e Bahia. Como houve um processo de ocupação intenso, as localidades se conurbaram e deram origem à categoria administrativa “Grande São Pedro”¹⁰, que, no entanto, abrigava lutas e grupos sociais também distintos. Entretanto, as classificações da prefeitura e dos intelectuais que atuaram na região horizontalizaram a categoria “pobreza” e São Pedro se tornou, como é o nome de um famoso filme-denúncia da época, “lugar de toda a pobreza” e impacta no imaginário social sobre a região (Figura 1). O documentário relata a vida da comunidade de “catadores de lixo” da região, expõe as precárias condições de grande parte da população excluída que ali vivia com suas famílias em meio ao mangue e ao lixo, que passa a ser fonte de sobrevivência e disputa na região.

De acordo com Simonetti e Alves (2014), apesar da importância indiscutível das denúncias contidas neste documentário, suas consequências impactaram diretamente na vida daquelas pessoas, pois, as doações e disputa pelo lixo desmobilizaram o movimento comunitário que se articulava por meio da associação de catadores. Além disso, o enfoque demasiado à pobreza na região associada a restos de lixo e sobrevivência precária, vistas sob olhar cultural elitista, toma proporção maior: choca, mas não necessariamente leva à reflexão sobre essas pessoas e suas condições de vida (SIMONETTI e ALVES, 2014, p. 112).

Diante desse processo, a representação social e a visibilidade do lugar enquanto problema social, ou questão social, impulsionam ações de modificação da região. Nesse contexto, torna-se secundário as questões de desemprego e crise que afetaram aquela população, torna-se prioridade gerenciar a situação de pobreza e torná-la socialmente menos “incômoda”.

¹⁰Composta por 10 bairros situados na orla noroeste da cidade: Comdusa, Conquista, Ilha das Caieiras, Nova Palestina, Redenção, Resistência, São José, Santo André, São Pedro e Santos Reis.

Situação esta que vai ao encontro do planejamento urbano posteriormente desenvolvido na região.

Figura 1 – Imagem da Região representada no documentário “Lugar de Toda Pobreza”



Fonte: Documentário “Lugar de Toda Pobreza”, ALMEIDA, Amylton de. 1982.

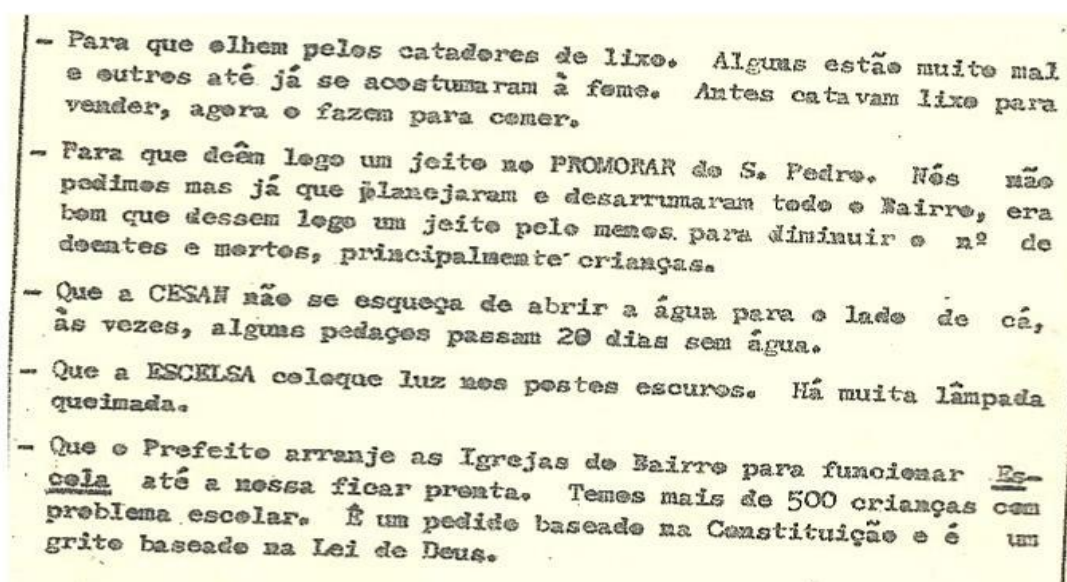
Ao ter contato com algumas lideranças do movimento popular da região é possível perceber que existiam muitos conflitos, inclusive internos, frente a força da gestão governamental e seus projetos para o local. Eles elaboravam mecanismos para mobilizar os moradores, um deles foi o jornal “Grito do Povo” que utilizavam para informes e denúncias. Na figura abaixo segue trecho da página usada para indicar as necessidades dos moradores, como o título “O POVO GRITA” conforme indica (Figura 2).

As demandas por saúde, educação, moradia, outras necessidades urbanas básicas e conflitos com os projetos do poder público eram muitas vezes intermediadas com força repressora da polícia para a retirada das moradias nas regiões de manguezal. IC continuou sua trajetória tentando se esquivar da classificação que havia sido “colada” aos seus moradores e isso se consolidou quando também a prefeitura implementou o Projeto Vitória do Futuro (1996)

que previa, dentre outras coisas, a gentrificação dos espaços da IC e a formação de um polo gastronômico com mão de obra local.¹¹

Essas mudanças foram acompanhadas de várias modificações urbanas como alteração do nome de ruas e de escolas que lembravam as lideranças locais, assim como, a demarcação de área de proteção ambiental. Novamente os conflitos se aguçaram quando os pescadores se viram afastados de suas atividades pelas regulamentações da pesca ou dos preços dos impostos exercidos na região, o que levou algumas famílias a se mudarem para Cariacica, município vizinho, embora mantivessem suas atividades no manguezal, um território tradicional da pesca.

Figura 2 – Jornal “Grito do povo”, de fevereiro de 1982.



Fonte: Imagem cedida do acervo pessoal da Graça Andreatta que era liderança comunitária no período, para fins de pesquisa.

A ação dos movimentos populares foi de grande importância e deixou muitas marcas que os moradores mais antigos não permitem esquecer. A escola Elza Lemos Andreatta é fruto desse processo e a geração, com a qual tenho contato nela, tem essa memória das resistências, o que faz com que a IC seja, para eles, parte de suas identidades sociais. Os efeitos dessa produção identitária – os usos que tanto os estudantes quanto os professores fazem do termo

¹¹A Enciclopédia de Antropologia define gentrificação como a palavra que “tem sido amplamente utilizada em estudos e debates sobre desigualdade e segregação urbana”. ALCÂNTARA, Maurício Fernandes de. 2018. “Gentrificação”. In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: . ISSN: 2676-038X (online)

“comunidade”, se veem nas relações com a escola, uma vez que, sua posição geográfica a coloca praticamente no quintal dos jovens, na interseção das trajetórias de suas vidas como homens e mulheres em formação.

Após as demandas por educação nos anos iniciais, a população se mobilizou para conseguir a escola de ensino médio que atendesse aqueles que concluíam o ensino fundamental. A escola foi criada na gestão do prefeito Paulo Hartung (1993-1996) com o nome de Escola de Segundo Grau São Pedro¹². Em 13/05/1995 teve a alteração do nome para Escola de Segundo Grau Elza Lemos Andreatta¹³, nome escolhido pela comunidade associado à líder comunitária Graça Andreatta. Após alguns anos foi implantada a Educação de Jovens e Adultos - EJA¹⁴, em 2012 foi incluído também o Ensino Fundamental e a alteração do nome para Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM)¹⁵.

A escola atualmente funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, este, por sua vez, com somente EJA do ensino médio e Ensino Técnico. No ano de 2020 a escola atendia cerca de 1500 estudantes no ensino médio e 400 estudantes na EJA, ou seja, quase 2 mil estudantes distribuídos em: 10 turmas de ensino fundamental com 29 a 38 alunos (as), 22 turmas de ensino médio com 24 a 39 estudantes, 12 turmas na EJA com 25 a 42 alunos (as) cada. A escola atende uma região com bastante bairros e funciona em 3 turnos em modalidades diferentes de educação. Nota-se com frequência o remanejamento dos estudantes entre os turnos e modalidade, de acordo com o ingresso no mercado de trabalho e a idade.

Vejamos que existe elevado índice de distorção idade-série nessa escola, enquanto em nível nacional essa taxa foi de 28,2% em 2017, a escola apresentou a média de 38,1% (Censo Escolar 2017), sendo maior esse índice na primeira série com 46%, maior em quase 20 pontos percentuais se comparado à média nacional. No Relatório Jovens Fora da Escola, no qual participaram estudantes de um dos bairros da região que apresenta um percentual de 46,5% de jovens que se identificaram como pretos e estão fora da escola, observamos que se trata de uma região composta em grande parte pela comunidade negra. Como é possível confirmar com dados do censo de 2010, quando mais de 70% da população se identificou como preta ou parda. Ou seja, negros e consequentemente impactados pelo racismo presente na sociedade, o que

¹²A escola teve seu Ato de Criação em 17/05/1995, sob o número de Portaria E, 2.134, funcionando em dois turnos com o curso não profissionalizante e o técnico em biblioteca. A escola funcionou a princípio com professores voluntários em espaços alugados pela prefeitura, no ano 2000 passou a funcionar em um espaço provisório até que as instalações definitivas fossem construídas em 2011 no mesmo terreno.

¹³Publicada alteração no Diário Oficial sob Portaria E 3.248, de 13/05/1996.

¹⁴Implantada pela circular SEDU N° 27 de 25/07/2011.

¹⁵Ato de criação com alteração de N° 078 – R (30/07/2012), antes a nomenclatura era Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM).

ressalta a importância do recorte étnico-racial na pesquisa. As relações escolares com a comunidade ultrapassam gerações, percebe-se certas relações de parentesco entre os estudantes, inclusive pais, mães, avós e tios(as) que estudam na EJA e têm seus filhos(as) como estudantes no ensino regular em outros turnos da escola e, às vezes, compartilham os mesmos professores(as) e frequentam a mesma série.

Como podemos observar na figura abaixo, o cotidiano escolar é parte do cenário comunitário o que nos leva a considerar as sobreposições territoriais que estão imbricadas na vida escolar e na comunidade (figura 3).

Figura 3 – Pátio da escola e proximidade das residências.



Fonte: Registro de campo; Arquivos PIBID, 2018.

É possível observar a proximidade das casas e famílias que se entrelaçam na vida escolar, seja nas atividades escolares que os moradores às vezes acompanham de suas janelas, seja no apoio às tarefas, reclamações e sugestões sobre o funcionamento escolar observados pelo entorno. Até mesmo as tensões cotidianas em torno da organização escolar, como as problemáticas que envolvem a “comercialização” de produtos na escola, inclusive das suas próprias janelas disponibilizando lanches para compra pelos estudantes. A gestão escolar e a Secretaria de Educação já atuaram na proibição, mas, sem condições de impedir, acabam gerando “acordos” na tentativa de gerenciar o “problema”, por exemplo a venda “permitida” somente em determinados horários. E a cada conflito em relação a essas vendas, ou outras

relações com a comunidade, é possível observar algumas operações mobilizadas no direcionamento das práticas para gerir o conflito social, conforme aborda Feltran (2014) sobre a administração de territórios urbanos periféricos de São Paulo.

A partir do estudo de Feltran sobre periferias, as estratégias públicas de intervenções políticas ignoram as diversas identidades e normatizam classificações universalistas que não dão conta da pluralidade presente na realidade e geram conflitos. Cria-se uma mobilização no sentido de contribuir para a mudança dessas práticas e destinos e quando “não há mais jeito” é possível acionar parceiros, dispositivos de responsabilização, medicalização e controle. Porém, como são valores normativos sobre esses lugares e nem sempre compartilhados, apenas direcionam as práticas e os discursos, podem gerar debates e tensão entre a ordem legal e a operação cotidiana (FELTRAN, 2014).

Por outro lado, são significativas as fronteiras entre a moralidade dos professores, que também imaginam uma “identidade escolar”, e, embora não pertençam a esse universo, se posicionam como agentes públicos de uma Burocracia que se vê cada vez mais como gerente daquelas vidas e o ritmo social da IC.

Ao me relacionar com a história desse lugar e a diversidade de pessoas, ouvir suas histórias e compreendê-los para além das histórias externas, indicadores de evasão, violência ou imagens midiáticas estilo “lugar de toda pobreza”, experimento vivências inquietantes e por vezes contraditórias. Enquanto pessoa, me constituo também nesse lugar como pesquisadora ou agente burocrática do Estado, seja: na atuação docente (Bourdieu); ou como funcionária pública que ritualiza “em suas crenças e valores, a normatividade [...] no proceder das funções administrativas e regulatórias estatais” (FELTRAN, 2014, p. 505). Na relação com esse lugar me deixo agir, mas, também por ele, me deixo provocar na tentativa de compreender as relações e problemáticas envolvidas não somente nesta pesquisa como também nas vidas e relações construídas a partir dessas experiências.

Desse processo emerge a importância em pensar no lugar com sua história, sua resistência em permanecer nesse espaço desde que ocuparam, construindo uma experiência identitária na relação com esse território que é apropriada ao longo da vivência. Contudo, os projetos de urbanização, como a gentrificação, se atualizam ao longo do tempo e afetam as subjetividades dessas pessoas e desse espaço.

1.3. O trabalho docente

Após apresentarmos alguns recortes sobre o lugar e suas relações sociais em torno da identidade social local, abordaremos a seguir a materialização do “lugar” da produção do fracasso escolar a partir do trabalho dos professores e professoras que fazem parte dessa rede de relações que envolvem as causas do fracasso escolar. Neste sentido, o fracasso escolar torna-se uma categoria produzida entre um número considerável de pessoas e lugares e emerge com um saber sensível, produzido nos micro espaços de poder escolar. Porém, com ressonâncias na preocupação sistemática de controle do “espaço escolar”, mais especificamente o trabalho que envolve a educação – professores dentro e fora da escola.

Concordo com Bourdieu e Passeron (1992) quando afirmam que a escola reproduz as desigualdades e que a cultura escolar não é neutra. Ela está submetida a cultura da classe dominante a partir de valores arbitrários como a seleção da grade curricular e critérios a serem avaliados. Principalmente quando a avaliação envolve critérios subjetivos, como veremos. Nesse sentido, o trabalho escolar envolve a reprodução social desses valores a partir do arbitrário cultural determinado nos currículos ou grupos de professores que produzem e validam o conhecimento.

A partir dessa perspectiva é preciso pensar o trabalho escolar como legitimador de determinada ordem social vigente a partir da interiorização do *habitus*, o que impacta nos destinos dos estudantes, uma vez que gera exclusão daqueles que estão mais distantes de tais valores. Assim como na vida dos professores que mesmo tendo certa autonomia ou serem pertencentes a diferentes classes, existe a tendência em assimilar o *habitus* associado ao seu trabalho e normalizar determinados padrões. Existe um jogo de dominação e reprodução de valores.

Na noção da relação estrutura e indivíduo, Bourdieu aponta a interdependência a partir da ação da estrutura sobre os indivíduos com seus condicionamentos materiais e simbólicos que estão em transformação de acordo com cada período histórico em cada sociedade. No campo social estão disponíveis posições sociais, *habitus* e tomadas de posições ou “escolhas” que os agentes sociais podem mobilizar. Assim, os “*habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas, mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes” (BOURDIEU, 2011, p. 22).

Em tempo, destaco que apesar da concordância com a ideia da escola reprodutora, não significa que a abordagem a ser tratada nesta dissertação desconsidera as múltiplas

possibilidades e atualizações quanto às estratégias existentes frente a determinado tipo de escola e seu contexto histórico.

Diante desses termos é importante pensar na rede de significados atrelados ao fracasso escolar e na sua justificação. Um exemplo retirado de um site sobre a temática é bastante elucidativo.

De todos os fatores que influenciam a qualidade da escola, o professor é, sem dúvida, o mais importante. Por isso, a formação (inicial e continuada) faz tanta diferença - para o bem e para o mal. No Brasil, infelizmente, para o mal. (Formação inicial: a origem do sucesso [e do fracasso] escolar. Thais Gurgel. Publicado em NOVA ESCOLA, Edição 216, 01 de outubro de 2008).

Se a certeza sobre as causas do fracasso - a “formação do professor”- são tomadas como certas, pois medidas e aferidas no desempenho dos estudantes, a base que sustenta essa afirmação não é discutida, mas induzida de um universo subentendido: o empresarial. Talvez por isso, o universo do “espaço escolar”, que pressupunha a escola exclusivamente, foi tomado há muito por discursos gerenciais que pressupõem a inserção de jargões não necessariamente ligados ao universo escolar, tais como o que pode ser visto de outro exemplo extraído da internet expresso nas próximas figuras (Figuras 4 e 5).

Figura 4 – Plano de aula: “Diagnóstico do espaço escolar”.

Planos de aula / Educação Empreendedora / Unidade

Diagnóstico do espaço escolar

Sobre o Plano


Este plano de aula foi elaborado pelo Time de Autores NOVA ESCOLA

Autor: Eliane Siqueira

Mentor: Renata Monaco

Especialista de Educação Empreendedora: Paulo Andrade

APRESENTADO POR

 **GERDAU**
O futuro se molda

Fonte: <https://novaescola.org.br/>

Conforme indicado nas figuras 4 e 5, a proposta de plano de aula “diagnóstico do espaço escolar”, induz a pesquisa “apresentada” pela empresa Gerdau onde “o futuro se molda”. A proposta sugere o esforço em controlar o espaço escolar do ponto de vista de uma moralidade empresarial mediante consensos compactuados sobre o fracasso da escola como um todo e a

necessidade de medidas urgentes a partir de casos de sucesso, as empresas. Bons professores, produzem bons alunos, passa ser o lugar de controle prioritário e transborda (comércio de escambo) da lógica das escolas privadas para as públicas sem maiores distanciamentos de seus gestores.

Figura 5 – Projeto escambo de ideias: plano de aula “Diagnóstico do espaço escolar”

Educação Empreendedora	
Sequência:	Escambo de ideias simples e poderosas
Plano de aula:	Práticas Escolares
Componentes:	Língua Portuguesa, História e Geografia
Ano:	3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental
Objetivo(s) de aprendizagem:	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver ações práticas para a resolução de problemas; - Relacionar as ações planejadas com o cotidiano da escola; - Executar uma ação de melhoria para problemas diagnosticados pelos grupos; - Construir coletivamente uma proposta institucional.

Fonte: <https://novaescola.org.br/>

Tal realidade empresarial torna estranha, cada vez mais, a presença dos sujeitos que compunham o “espaço escolar”, como os pais. Bernard Lahire em sua monografia sobre o “sucesso escolar nos meios populares” assevera que essa tendência encontrou ressonância no tipo de especialização e perfil que a escola adquiriu como instituição autônoma. Em sua pesquisa um professor assim se refere ao interesse [deslocado] dos pais.

[...] há outras escolas em que talvez os pais sejam bastante sequiosos por explicações no campo pedagógico, e isso pode encher um pouco os professores. Sei que, se uma família quiser ir muito longe, e então, como se diz, ficar esmiuçando, bem, isso pode ser irritante (LAHIRE, 1997, p. 337).

Contudo, os pais continuam ali, com seus incômodos “problemas” que certamente não são escolares estrito senso, mas que fazem todo o sentido como forma de protesto dos corpos periféricos para o qual a escola não tem repertório. Muitas vezes, trata-se mais de gerir o problema do fracasso escolar associado ao espaço em si, do que propriamente o direito a educação. Uma vez que a educação passa também a ter sentido de produto a ser consumido e avaliado em padrões atrelados ao “sucesso” ou “fracasso”.

Embora tenha uma realidade numérica, publicada anualmente e que é objeto de especulação e curiosidade dos agentes escolares, ele é um fenômeno que se constrói no cotidiano dos corpos. Algumas das minhas anotações no caderno de campo vieram desse

estranhamento que eu chamo de “moralidade dos professores” que podem ser lidos nos avisos e diálogos na sala dos professores e conversas informais. Um dos avisos na sala dos professores, por exemplo, resultou no comentário sobre determinado estudante que estava com muitas faltas e quando voltou para escola reclamou que estava com dores, pedindo para ligar para a mãe. Quando a mãe veio buscar, a escola solicitou que levasse a estudante ao P.A. (Pronto Atendimento) para que não tivesse mais faltas, aconselhando a não automedicar a filha, sendo necessário o atestado para abonar a falta. Essa situação gerou desconforto e questionamentos conforme registro abaixo:

De acordo com os relatos, a mãe quase teve uma crise de choro, disse que não estava mais aguentando a escola ligar e reclamar. Na escola anterior, a filha faltava e não tinha problema. Agora “tudo reclamam” e que a garota tem que estudar de qualquer jeito. A mãe justifica que trabalha e não pode ficar vindo à escola e nem levar a filha ao médico, corre risco de perder o emprego por isso. A equipe reforça que a aluna, sabendo dessa situação, deveria evitar problemas na escola e colaborar. Nesse momento, os professores ficam agitados e comentam uns com os outros sobre a situação, sobre a dificuldade de acompanhamento familiar e que muitas vezes os alunos são o que são por causa da ausência familiar (Informação verbal. Notas de campo da autora. Ilha das Caieiras, 2019).

Tal moralização regulamenta o cotidiano escolar e pode gerar consequências, como o estudo de Silva (1994) sobre a “psicologização do fracasso escolar” que identifica a marginalização do estudante e a atribuição de responsabilidade à família que é chamada para tomar providências. Nesse sentido, o fracasso escolar se justifica na psicologia, mas, no passado eram outras condições de saúde associadas às camadas de menor renda. Dessa forma, elas chegam aos serviços de saúde encaminhadas pelas escolas sem compreender muito bem esse fracasso ou desajustamento escolar sobre a criança, seja por incapacidade para aprender ou como falta de esforço dela para aproveitar o que a escola pretensamente lhe ensina (SILVA, 1994, p. 39).

O sintoma social dessa forma, que vou chamar de “gerencial”, é marcado pela angústia de todos na sala de aula, já na sala dos professores são externalizadas como “muito trabalho”, “falta de tempo”, “baixos salários”, “não reconhecimento”. Esses sentimentos são projetados em uma ideia geral do “fracasso”, como quando alguns professores, durante o “planejamento”, são taxativos em dizer que “muitos alunos vêm para cá para não estudar” (pois não têm interesse na escola); ou, nos constantes avisos espalhados (que cobram disciplina fabril ou uma atitude moral e religiosa em relação aos demais colegas).

Como é possível observar na figura a seguir, o aviso afixado na secretaria da escola sobre pontualidade demonstra, a partir de comparações de situações externas, a preocupação

em disciplinar o comportamento de atraso dos estudantes na vida social e associa essa conduta à educação (Figura 6).

Figura 6 - Aviso afixado na secretaria da escola.



Fonte: arquivos PIBID, 2018.

Quase sempre tais enunciados têm por virtude separar, ao menos de forma argumentativa, quem participa e quem não participa da comunidade escolar, reforçando a demarcação da fronteira entre estar dentro e fora do jogo do sucesso escolar. Todos estão envolvidos nessa tarefa: os diretores que atendem ao chamado de seus vínculos políticos fora da escola, os professores que se engajam no sistema produtivo e reprodutivista e os estudantes que buscam posições de destaque na tênue institucionalização de suas posições como “líderes de turma” instituídos pelo modelo gerencial escolar. É comum em situações¹⁶ de planejamento, de desafios, formações ou diálogos informais o reforço do que seria a “identidade” da escola associada aos professores(as) que nela atuam e a necessidade de adequação, ou então não conseguirão ficar. Nesse processo, salienta-se ao carecimento de vínculo com os estudantes, com a comunidade e a prioridade em mantê-los na escola.

Existe um imaginário associado aos estudantes, suas famílias e seu modo de vida que funciona de acordo com o grau de vulnerabilidade ou pobreza associada à escola. Apesar da escola conter uma diversidade de estudantes, tanto filhos de pescadores, desempregados, comerciantes e servidores públicos, acaba sobressaindo uma homogeneização da pobreza.

¹⁶Informação verbal. Notas de campo da autora. Ilha das Caieiras, 2019.

Conforme destaca Feltran (2014) tal homogeneização associada a questão social na qual a escola representa a mediação do Estado na garantia do direito à educação, que não chega igualmente a todos, acaba muitas vezes por marcar suas sociabilidades, linguagens e códigos de conduta como informais. Nesse processo, muitos estudantes costumam ser compreendidos como mal-educados, ou imaturos, sem acompanhamento familiar, sem apoio.

A escola por sua vez precisa se adequar àquela realidade para que possa, de alguma forma, ocorrer a aprendizagem e garantir da melhor maneira a frequência e o sucesso escolar. Uma vez que já não configura mais como agência garantidora da entrada no mercado de trabalho formal e de bons salários, precisa se tornar “atrativa” e “receptiva” para as juventudes, além de demonstrar bons resultados nas avaliações. Tais relações geram tensões entre aprendizagem (algo propriamente pedagógico) e a socialização (adequar comportamentos ou docilizar corpos).

A equipe de professores deve estar sempre atenta às demandas que ultrapassam o que é entendido como pedagógico, precisa atuar também na disciplina desses corpos “indisciplinados” e, inclusive, dar apoio emocional. Entende-se por muitas vezes, de forma explícita ou implícita, intencional ou não, que é preciso intervir naquela realidade para que os resultados sejam alcançados, ou até mesmo, para manter seu emprego ou prestígio junto à comunidade escolar como “bom professor” ou “boa professora”. Entende-se que é importante a escola ofertar instrumentos e oportunidades para que os estudantes superem um suposto déficit de conhecimento, ou cultural, devido as desigualdades que estão expostos.

Como já abordado, além da questão da pobreza existe outro elemento gerador de conflitos relacionados ao fracasso escolar na prática docente que são os moldes familiares ou a ausência familiar junto ao estudante. Acredita-se que as famílias são aspectos positivos para trajetórias escolares de sucesso (LAHIRE, 1997), então, além dos estudantes, busca-se inculcar simbolicamente na comunidade padrões que possam ampliar as chances de sucesso dos seus filhos.

Como os estudos sobre o cotidiano escolar demonstram, tais relações sociais são expressões de relações de poder e costumam se manifestar de forma sutil como um jogo que demarca a fronteira simbólica entre quem contribuí ou não para o sucesso escolar. E dessa forma classificar o “bom” e o “mau” professor ou aluno, hierarquizar áreas de conhecimento, disciplinas e normatizar comportamentos entendidos como normais ou anormais na sociedade (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 44-45). Dentro dessas classificações e hierarquizações, o fracasso escolar é naturalizado ou visto como algo inevitável diante de determinadas realidades no sistema educacional, traçando perfis dos “perdedores” e “vencedores” para que seja possível

prever e diminuir tal fracasso (PEZZI et al, 2016). Porém, acaba por favorecer práticas preconceituosas que favorecem determinados perfis em relação a outros, na busca por resultados mais favoráveis.

Como pretendo discutir de forma mais ampla, é essa nova linguagem hibridizada entre escola/empresa/clínica – que antevê a escola por meio de estatísticas, métricas e “parceiros”, que permite que a introdução e sustentação da temática do fracasso escolar seja produzida, sustentada e reproduzida, de maneira a integrar com tanta facilidade no “espaço escolar”. Um dos componentes centrais e específicos que quero aprofundar é que esse sucesso é também corolário de um saber subentendido e naturalizado: o fracasso escolar atravessa todos os tipos de escola, mas ele é exercido a partir da periferia que deve sobreviver como exemplo a não ser seguido. Ou seja, a periferia, com seus corpos negros, é o exemplo a não ser seguido na concepção da nova escola, mas, ao mesmo tempo, o lugar privilegiado da manutenção da segregação pela via desses saberes.

A escola e seus “dispositivos”, diria Foucault, estão entre estes corpos que são alvo da violência policial, do sonho da gravidez, da urgência do trabalho, da exclusão da liderança. Ou seja, embora a escola seja parte de um projeto de desenvolvimento universalista e impessoal – “o que você quer ser quando crescer?! Ele é englobado por outras relações anteriores e concomitantes a ela, e isso se nota de muitas maneiras no cotidiano escolar. A universalização se constitui para “cima” premiando os melhores, mas se apoia na reificação dos piores, exercendo múltiplos controles a partir de critérios de raça e classe subentendidos no regime da economia escolar do fracasso.

No processo de observação do cotidiano escolar duas situações registradas chamaram minha atenção¹⁷. A primeira delas foi uma das situações classificadas como “indisciplina”, em que um estudante, durante a aula, conectou o seu celular à caixa de som do professor (que estava a utilizar com o microfone na explicação) e colocou um funk. Como consequência da ação, foi acionada a coordenação e dois alunos afirmaram que “assumiram” o fato para não prejudicar toda a turma. Desenrolou-se como “punição” a determinação dos estudantes ficarem responsáveis durante o recreio pela rádio da escola para passar o som no intervalo (após merendar deveriam ficar lá todo o período). A atitude gerou algumas críticas entre os professores, tanto favoráveis como contrárias sobre o que deveria ter sido feito.

¹⁷Informação verbal. Notas de campo da autora. Ilha das Caieiras, 2020.

A outra situação ocorre em uma das reuniões de planejamento de 2020 quando estacam a situação sobre a quantidade de meninas de licença maternidade e sobre como “isso na maioria das vezes não é considerado problema na comunidade”. A condição da gravidez pode ser “vista como um rito de passagem” trazendo mais maturidade para a menina, a oportunidade de ter seu lar e sua família, ou muitas vezes, “é um momento em que se torna menos um para alimentar e ter dentro de casa”, “faz um puxadinho”. Observa-se ênfase maior em relação às meninas-mães, ficando um estereótipo mais feminino e talvez reforçando a ausência da figura paterna nas famílias. A gravidez das estudantes era abordada de forma aparentemente mais preocupante, pois jamais seria o desejo que os professores(as) teriam para suas filhas(os) naquela idade e também apresentam um certo estranhamento em relação aos comportamentos “considerados” comuns na comunidade.

Sobre esse projeto de desenvolvimento universalista e impessoal, os professores reconhecem sua fragilidade dado o “currículo invisível” que o orienta. No cotidiano escolar¹⁸ não é raro professores(as) comentarem dificuldades no trabalho com as metas e conhecimentos estabelecidos diante da necessidade da realidade escolar. Reforçam que a Sedu (Secretaria de Estado da Educação) cria políticas que acabam por beneficiar “escolas centrais”, “famílias tradicionais” e “filhos da classe média”. Um dos exemplos utilizados foi de ações nas quais “qualquer inscrição precisa estar associada a um e-mail do qual muitos não têm ou quando têm quase não acessam” e “perdem a senha com extremas dificuldades para recuperar”.

Conforme já citamos, os projetos de reforma educacional que podemos descrever hoje enfocam a “seleção natural” de indivíduos mediante projetos de escola em tempo integral revestidos por discursos de qualidade na educação atrelados a realidade empresarial, na promessa de “alavancar” aqueles estudantes e levá-los ao “sucesso”.

Apesar da rotina exaustiva, em busca de atitude mais reflexiva, é possível momentos de maior proximidade com a história de alguns estudantes, suas potencialidades, suas atividades extraescolares. Nesse aspecto, destaco uma fala da gestão escolar “nossos pequenos adultos” ao se referir aos estudantes, em algumas conversas, que questionam a perspectiva de maturidade, futuro e conhecimentos que são normatizados seja por professores(as) ou conteúdos e avaliações escolares internas e externas.

Retomo aqui a ideia de lugar apresentada no início desta seção enquanto uma categoria social a partir dos olhares, vivências e significados associados ao “lugar de toda a pobreza”,

¹⁸Informação verbal. Notas de campo da autora. Ilha das Caieiras, 2020.

posteriormente para periferia. Ou “lugar de toda a riqueza” como contrapartida daqueles que exaltam a região. Ao observar de forma mais contextualizada, podemos notar a modificação desse lugar e nesse cenário a mobilização de motivações democráticas com a presença de movimentos populares para uma intervenção de políticas públicas e suas perspectivas de desenvolvimento.

Vejamos, por exemplo, no ano de 2019 uma notícia ganhou destaque na grande mídia nacional, dois ex-alunos de uma escola estadual em São Paulo entraram na escola e mataram estudantes, funcionárias da escola e depois se mataram, no dia 13 de março. Então, dias depois, os noticiários estavam relatando ameaças em outras escolas públicas localizadas em regiões periféricas, uma delas foi a Elza Lemos Andreatta: “Após massacre em São Paulo, aluno do ES envia fotos armado aos colegas”; “Estudante do bairro São Pedro, em Vitória, disse que, se 'vacilarem' com ele, vai entrar no colégio e matar todos a tiros”¹⁹. A denúncia gerou tensão na escola e na comunidade como um todo.

Diante disso, várias mídias criaram manchetes que induziram ao imaginário “comum” associado a violência e crime, relacionando a presença de alunos armados na escola e perigo. Como consequência, a Patrulha Escolar²⁰ ficou mais presente na escola, muitos familiares entraram em contato com a escola, alguns para combinar a saída dos estudantes e outros(as) para cancelar a matrícula, mesmo com a negação do fato pela escola e Secretaria de Educação. Também aconteceram cobranças por mais segurança nas escolas e maior rigor no controle da entrada e saída. Atualmente, a escola tem seus muros mais elevados e conta com um amplo sistema de videomonitoramento, inclusive, dentro das salas de aula. No período da notícia, professores(as) e estudantes ficaram preocupados com a possibilidade de fechar turmas, terem que ir para escolas longe de suas casas e o impacto dessas notícias no imaginário atrelado à escola e aos que nela estão. Ações de conscientização foram feitas na escola junto às lideranças, professores, demais membros da comunidade escolar, notas de repúdio e solicitação de retratação enviadas aos jornais, tanto pela gestão, como pelos professores e grupo de líderes de turma.

¹⁹Título e subtítulo da reportagem publicada em 14/03/2019 no Jornal A Gazeta, disponível no link <https://www.agazeta.com.br/es/gv/apos-massacre-em-sao-paulo-aluno-do-es-envia-fotos-armado-aos-colegas-0319>.

²⁰O projeto Patrulha Escolar é composto por policiais militares especializados que atuam no patrulhamento preventivo, reuniões, eventos, desenvolvem projetos e outras propostas que envolvam os estudantes nas unidades escolares da rede estadual de ensino.

Outra reportagem interessante é a que foi publicada no site da Sedu – Secretaria de Estado da Educação (2020), ressaltando a gestão da escola e parabenizando pelo trabalho de transformação da realidade e fortalecimento dos laços entre escola e comunidade.

“Conheci a escola totalmente desacreditada quando vim para assumir como professora [...] há quinze anos. De lá para cá buscamos enaltecer os trabalhos de excelência, tanto de funcionários, quanto de nossos alunos. Sabíamos que assim poderíamos mudar a ‘cara’ da escola”, destacou a diretora.

Todo o olhar sensível aos anseios e carências sociais entre os estudantes ajudaram [...] a fortalecer os laços entre escola e comunidade. “Anualmente promovemos encontros de portões abertos, em que apresentamos e debatemos trabalhos dos alunos sobre questões como dengue, higiene pessoal e muitos outros”, disse.

“Somos a escola da Rede com mais turmas de nono ano, dez no total, e mesmo assim ainda temos filas de espera para estas salas, demonstrando que estamos no caminho certo”, declarou. (Trechos da reportagem publicada no site da Sedu/ES em 05 de março de 2020).

Logo no início da reportagem foi ressaltado a localização da escola em área de periferia e a afirmação:

[...] onde questões sociais evidenciam dificuldades como o convívio da comunidade com a violência, o tráfico de drogas e gravidez na adolescência não foram obstáculos para uma mulher que topou a missão e transformou a realidade da unidade de ensino²¹.

Ainda na reportagem destaca-se a importância do diálogo na gestão, adequação nas atividades, apoio da Patrulha Escolar e a realização de parcerias para atender melhor aos estudantes e transformar a realidade. É possível observar o significado agregado à educação escolar na comunidade pela reportagem, assim como a busca da gestão por estratégias de transformação para um caminho considerado como "certo" e a tentativa de esquivar-se do fracasso escolar atrelado à escola e a sua comunidade periférica.

Nessa realidade de tensões e padronizações, as pessoas organizam suas relações e existências nesse lugar. Não se trata de atribuir culpados ou redentores, mas a partir de tais práticas entender quais sentidos elas apontam em uma rede repleta de significantes. Porém, dentro dessa realidade cada vez mais contraditória, se faz necessário refletir de forma constante sobre os espaços de autonomia e pluralidade existentes no ambiente escolar.

Trouxe essa perspectiva do lugar que me provocou como uma atitude reflexiva tendo em vista que, quanto mais me aproximo desse cotidiano e afasto a minha perspectiva da interação com a universidade, seja no mestrado ou nas pesquisas e projetos anteriores, mais me

²¹Reportagem publicada na página oficial da Secretaria de Educação do Espírito Santo, no dia 05 de março de 2020.

questiono sobre os espaços e organização para a desconstrução dessa ideia de fracasso escolar enquanto agente do Estado nesse modelo de educação.

Aos encontros e reencontros com a escrita, as leituras, me deparo com situações antes tão naturalizadas pela própria prática docente e outras libertadoras impregnadas nessa mesma prática de forma mais crítica. No próximo capítulo trato desse processo de construção do objeto de pesquisa a partir das experiências e registros enquanto professora, pesquisadora e integrante do objeto de pesquisa.

2 PERSPECTIVAS DO FRACASSO ESCOLAR VIVIDAS NO COTIDIANO DA PROFESSORA

A categoria fracasso escolar surgiu como problema de pesquisa na medida em que fui desconstruindo meu lugar de professora na escola. O distanciamento da rotina escolar suscitou um olhar sobre como tal categoria é construída na relação entre vários agentes e não pode ser vista como algo isolado, apenas como característica de um indivíduo que “fracassa”. Logo, é possível repensar os sentidos construídos sobre o fracasso escolar, pois, embora ele se apresente como resultado de uma vontade dispersa e difusa de um conjunto de agentes públicos e privados, ele se incorpora em saberes e práticas que tem como objeto, como veremos, os corpos negros periféricos. Se no capítulo um busquei tratar dos contextos de emergência dos discursos do fracasso escolar associado ao lugar, neste capítulo é dado ênfase aos aspectos subjetivos e substantivos da construção dessa categoria. Importa aqui identificar por meio de quais dispositivos o tema do fracasso escolar é vivenciado pela comunidade escolar como uma realidade em si mesma e como ela mobiliza as energias dos agentes no campo educacional.

Na reflexão sobre o poder simbólico, Bourdieu faz uso da teoria de Marx sobre ideologia, para refletir sobre a reprodução social da dominação, os antagonismos presentes, a eufemização e invisibilização da dominação desmobilizando as lutas por uma mudança e consciência reflexiva. O fracasso escolar, enquanto categoria social, se incorpora aos saberes e práticas pedagógicas, mas, tais condutas não são necessariamente conscientes e racionais. Pelo contrário, tal categoria é vivida como uma realidade em si, como o resultado de determinações específicas e passíveis de serem tratadas de forma objetiva pelo corpo de especialistas do campo educacional.

Tais categorias são estruturadas por um sentido prático adquirido pelos seus agentes a partir das relações sociais. Daí a importância da abordagem bourdieusiana ao considerar a teoria marxista das funções políticas dos sistemas simbólicos, na qual as ideologias educacionais se apresentam como interesses universais, mas, de fato, respondem a interesses específicos de classe e raça. No campo social, o *habitus* desses agentes educacionais está relacionado ao conjunto de disposições socialmente construídas, ou seja, simbólicas, que direcionam não só a prática dos agentes individuais ou coletivos, mas também, sua forma de pensar. Conforme já mencionado, estudos apontam tanto nos discursos e práticas do cotidiano escolar, quanto nas pesquisas do campo educacional, a reprodução de pensamentos já desconstruídos no campo científicos, mas ainda enraizados na realidade social (PEZZI e MARIN, 2017; ANGELUCCI et al, 2004; PEZZI et al, 2016)

Essas disposições assumem as formas de unidade de estilo associadas a práticas e bens de um indivíduo ou grupos sociais, traduzindo-se em características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida, um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens e de práticas. A reprodução das desigualdades e legitimação da dominação é transmitida pela socialização, orientando as condutas no ajuste a tais realidades e aspirações dos indivíduos. Considera-se que os sistemas simbólicos se diferenciam conforme são produzidos, disputados e/ou apropriados por grupos ou produzido por um corpo de especialistas.

Nesse caso, observa-se que as práticas escolares cada vez mais agregam-se além dos professores e pedagogos, outros agentes que afetam na construção dessas relações simbólicas. Diante desse processo, a categoria “fracasso escolar” emerge, como regra moral atribuída à periferia, associada a outros nomes produzidos em latitudes mais altas: transtornos, déficit de atenção, hiperatividade, queixas escolares, etc., perfeitamente corrigidos mediante acompanhamento psicológico e/ou medicação.

Como veremos, os estudos indicam que o fracasso escolar é construído socialmente e que a maioria das dificuldades de aprendizagem associadas a ele não se trata de condições individuais patológicas, orgânicas ou familiares (SILVA, 1994; BENEDETTI e ANACHE, 2014; PEZZI et al, 2016). Quando tratamos de estudos sobre desigualdades escolares existem resultados considerados de sucesso escolar nas camadas populares, contrariando condições estatísticas globalizantes que atrelam o fracasso à condição de classe (ZAGO, 2000; LAHIRE, 1997). Porém, como demonstra Patto (1988), existem as rupturas e continuidades atreladas aos discursos e práticas de produção do fracasso escolar, já que o fracasso escolar seria uma produção social do lugar tranquilizador a partir do qual os agentes do “campo escolar” podem exercer seus saberes e poderes sobre a periferia e os corpos negros. Aqui, se pode afirmar as poucas certezas do processo educacional, o de que a “periferia produz esse tipo de gente mesmo” e sobre o qual pesam todas as estatísticas. Mas, que há soluções para salvar alguns de seus “casos isolados”, mediante a interferência clínica dos projetos, parcerias e forças tarefa do setor público e privado.

Se a categoria é relevante para a comunidade escolar e como baliza das relações sociais ali desenvolvidas, ela também deve ter uma história e ser analisada do ponto de vista comparativo, como pretendo fazer em seguida. Antes, porém, indico os caminhos do meu estranhamento e busca pelo distanciamento da categoria fracasso escolar, começando pela minha inserção profissional e acadêmica e, posteriormente, indicando a relevância do recorte racial para o refinamento do olhar sobre o fracasso escolar.

2.1. Eu: professora gerente

Na atuação como professora e cientista social muitos são os fatores que aguçam questionamentos e reflexões sobre a educação pública e a população de periferia ao longo dos anos. Atuo há mais de dez anos como professora de Sociologia no Ensino Médio e, desde 2016, tenho retomado a vida acadêmica como professora pesquisadora no projeto de iniciação científica “Estratégia política e identidades coletivas, uma conciliação possível: o caso da formação da Escola Elza Lemos Andreatta”, que trouxe mais proximidade com os estudantes e suas realidades fora do ambiente institucional da escola. Também o retorno à pós-graduação como aluna especial em 2016 e a atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID (2017-2019) auxiliaram no processo de construção de uma visão crítica da instituição escolar e das políticas públicas. Então, ao conhecer a realidade de uma escola em um bairro histórico de Vitória, a Ilha das Caieiras, e depois atuar nela a partir de 2015 como professora, passei a observar os impactos das políticas educacionais na escola e as relações estabelecidas a partir de uma percepção da escola e comunidade.

Meu estranhamento se deu principalmente com a dupla inserção que passei a ter na escola como professora e, como denominaremos aqui, gerente. No sentido atribuído por Roberto Damatta, passei a estranhar o familiar, buscar me distanciar de atividades rotineiras como fatos naturais e passar a tratá-los como construídos socialmente. Em um exercício hermenêutico proposto por Geertz (1989), tratei de descrever, de um lado, quais as redes de significados meus saberes e práticas docentes estavam conectadas e, de outro, quais os significados dessas conexões para o universo de sentidos que elas denotam.

Ao observar e registrar tais realidades e contextualizá-las com meu lugar, suas determinações e histórias, assim como as trajetórias dos estudantes que chamaram minha atenção e deslocaram meu olhar, foi possível desconstruir algumas pré-noções a partir da identificação de como elas acontecem no cotidiano escolar. Contudo, tais construções possuem raízes tão profundas ou se manifestam de forma tão sutil que demandou maior entendimento dos contextos e maior imersão nos fios que tecem tais redes de significado que são diversas e extrapolam o campo educacional.

Nesse sentido, os saberes do campo empresarial não chegam à escola de forma bruta, mas passam por filtros prestabelecidos por experiências anteriores da escola, das secretarias de educação, das diretorias, etc. São saberes que se valem da violência simbólica inerente à escola e que são validados no cotidiano pelo corpo docente como saber meramente técnico. Nesta pesquisa, ao tratar de violência simbólica é possível trazer o entendimento da imposição

de um arbitrário cultural que se estabelece como “verdades” pedagógicas que dissimulam a força imposta a partir da legitimação enquanto instituição estatal (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Inclusive, há a própria legitimação junto aos pares diante da comunidade escolar e mecanismos internos de definição dos arbitrários culturais que se deve seguir, como os conselhos de classe e reuniões pedagógicas.

Em vários dos registros estou presente como parte integrante do objeto que estou a pesquisar, de suas construções, de seus sentimentos e questionamentos que tomam forma ao longo da construção desta pesquisa. Em busca de reflexividade e desconstruções que revelem as relações presentes também nas minhas práticas cotidianas enquanto professora, pesquisadora, mas também, agente deste sistema que atua sobre tais realidades.

É comum eu me perguntar que tipo de trabalho venho desenvolvendo na escola, se sou a idealista de alguns anos atrás ou se sou cada vez mais parte de “engrenagens” de modelos gerenciais, a colaborar no engajamento dos demais professores e estudantes em busca de melhores resultados que ratifiquem tais modelos de sucesso escolar. Essas incertezas refletem um mundo em transição do mercado educacional marcado por ritmos lentos e sutis, que muitas vezes não percebemos, mas, por outro lado, por acelerações que produzem não lugares, posições instáveis e insegurança.

Concordo com Carvalho (2013) quando afirma que o educador também faz parte de toda a engrenagem presente nos dispositivos educacionais e nos convida a repensar a própria função enquanto educadores, pois, se somos elementos dessa engrenagem nos cabe a constante reflexão sobre a ação educativa que é construída. Exercitar a liberdade de consciência, nos permitir ser afetados pelas realidades que fazem parte do processo educativo e exercitar um comprometimento com o respeito às diferenças e construções de outros saberes. Contudo, para isso é necessário autonomia para formação individual e menos cartilhas a seguir, como orientações que devem ser acatadas conforme direção política dos governantes ou “modismos pedagógicos” (CARVALHO, 2011) vigentes para solucionar o problema educacional.

Segundo Mattos e Castro (2011), o professor(a) é portador de um potencial de controle que até ele(ela) desconhece, pois nesse mundo social e nas suas teias de significados a nota ou o resultado atribuído ao indivíduo é associado a um valor no sistema social e no sistema de mercado. A partir de então, todas as suas potencialidades desenvolvidas a partir dos projetos, sua multiplicidade existencial passa a ser racionalizada a partir de indicadores que reduzem as esferas existentes das suas vidas a valores arbitrários atribuídos a sua trajetória escolar.

Como veremos, a diferença é que para os professores(as) tal situação se traduz na busca por novas linguagens que garantam a produtividade como índice de avaliação, enquanto os

estudantes se tornam o objeto do exercício dessa relação de poder. Indicaremos, ao longo desta pesquisa, que a avaliação e práticas pedagógicas cotidianas acabam por reproduzir, de forma consciente ou não, mecanismos de controle e dominação a partir de determinado referencial que nem sempre é algo pedagógico ou atrelado diretamente a aprendizagem. Carvalho (2001) fazendo referência a Phillippe Perrenoud (1993) retoma o conceito de *habitus* bourdieusiano enquanto “uma gramática geradora de práticas” que quando associadas às práticas avaliativas ou pedagógicas a racionalidade é ilusória frente as afetividades e subjetividades simbólicas inerentes ao processo de avaliação e aprendizagem.

Tal reflexão é importante tendo em vista a autoridade dos processos de gestão considerados capazes de racionalizar a educação e produzir “certezas” que permeiam os resultados de avaliações. Considerando as difíceis condições de discussão para reflexões e diálogos diante das rotinas mecânicas de trabalhos burocráticos, nas quais as relações de aprendizagem estão submetidas, essas avaliações são tão legitimadas perante seu poder técnico que são tomadas como base para a elaboração de planos e diante do cotidiano se tornam mais um roteiro gerencial a seguir. Nesse processo, existe a inserção de tecnologias de gestão e controle que colaboram na classificação e medição da produtividade profissional. Isso colabora muitas vezes para a dificuldade da reflexividade do professor sobre sua função e o domínio do seu trabalho, se aproximando do que numa perspectiva marxista poderíamos chamar de alienação.

O primeiro estranhamento é que eu me vi cada vez mais longe da sala de aula e cada vez mais imersa na gestão escolar. Em 2018 passei a ocupar também a função de Professora Coordenadora de Área - PCA, criada na escola em 2018²², só existente antes nos modelos “Escola Viva”, mas que se estenderam a outras escolas a partir da oferta de Educação Integral. Compor essa equipe gerou um distanciamento da função professora marcado por significados e delimitações no campo do poder educacional, como os agentes do “corpo técnico” fazem questão de lembrar: “vocês estão aqui como gestoras e não como professoras”. Esse deslocamento foi acompanhado de expectativas de atuação, mas também, trouxe conflitos, pois passei a integrar a rotina de acompanhamento e a aprendizagem de professores, estudantes, suas atividades e resultados nas avaliações internas e externas.

É difícil enxergar ou ter tempo para pensar sobre o discurso de reflexividade sobre o que se faz e buscar a individualização de atendimento quando, no cotidiano escolar, se mostra

²²Portaria N.º 034-R, de 16 de fevereiro de 2018 - Estabelece perfis e atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas estaduais e dá outras providências.

mais evidente a sensação de aceleração, produtividade e tarefas mais mecânicas. É comum reclamações entre os professores sobre as contradições presentes entre o discurso e as rotinas burocráticas que envolvem o tempo e as práticas educacionais. Inclusive, acabam por se perder a percepção dos estudantes enquanto sujeitos da educação, uma vez que a busca pela eficiência ou alcance de metas nem sempre refletem a situação real de aprendizagem.

Imbuída a auxiliar na organização da vida profissional dos demais colegas e estudantes para alcançar as metas e exigências estabelecidas, que aos poucos se transformam mais em estratégias de sobrevivência diante de condições tão diversas. As novas organizações de trabalho e inserção das tecnologias de gestão e controle que contribuem com a classificação e produtividade nos moldes educacionais vigentes. Entretanto, podem dificultar a reflexividade do professor e o domínio de seu próprio trabalho que se perde em rotinas administrativas, além de si mesmo e seus estudantes enquanto sujeitos dessa educação.

A atuação como PCA da área de Ciências Humanas me permitiu acompanhar mais de perto as preocupações do que se configurou chamar de “modelo gerencial escolar”, que se traduz em boa medida na tentativa de levar o formato das escolas privadas para o ambiente público. A escola, instituição garantidora de direitos, passa a ser uma escola empresa/fábrica direcionada por ideias de gestão, controle e eficiência nos resultados pareados ao padrão de qualidade de mercado. Auxilia tal formato a crença nos princípios igualitários e na sua garantia jurídica. Porém, tal crença é constantemente refutada a partir do afunilamento do sistema de ensino e das melhores ocupações no mercado de trabalho, das estatísticas que demonstram as permanências das desigualdades e a reformulação de mecanismos de exclusão nos sistemas de ensino.

O modelo gerencialista faz parte da nova dinâmica administrativa implantado com a reestruturação do sistema capitalista principalmente a partir da década de 80, atrelado às inovações tecnológicas, ao discurso democrático com mais participação cidadã e controle dos serviços ofertados pelo Estado (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009; MEDEIROS e RODRIGUES, 2014; OLIVEIRA e MEIRA, 2013). No campo da escola pública, o modelo gerencial “repercute como expressão de um processo acelerado de modernização que conta com a participação ativa do empresariado na definição e execução das políticas públicas” (MEDEIROS; RODRIGUES, 2014, p. 233). No Brasil ocorre principalmente a partir da década de 90, no contexto das parcerias público privadas que na educação se dá para o enfrentamento das dificuldades educacionais a partir dos padrões das escolas privadas, consideradas de qualidade com base em resultados nas avaliações. Esses modelos começam a adentrar nas

escolas públicas a partir da criação de escolas modelo que depois prosseguem para outras regiões, municípios ou estados.

Nessa tentativa de mimetização algumas metas, ações e reuniões pedagógicas que, enquanto professora no “chão da escola”, não tinha tanta proximidade, ficaram mais evidenciadas. O fator que chamou minha atenção nessa nova posição na organização escolar foi a constituição rotineira de espaços de segmentação e, portanto, de separação de corpos segundo uma economia moral específica. Tal segmentação se funda, como se verá, em clivagens que tomam o tempo como categoria polissêmica de inscrição dos sujeitos. Por exemplo, temos o acompanhamento diferenciado com o programa “Jovem de Futuro”, que foi lançado no Brasil em 2007 pelo Instituto Unibanco (associado a um dos maiores bancos privados da América Latina), tendo sido implantado em 2015 pelo governo do estado do Espírito Santo.

O programa “Jovem de Futuro” atua em parceria com as secretarias de vários estados do país no objetivo de oferecer qualidade na educação com o apoio do método denominado Circuito de Gestão, baseado no planejar, fazer, checar e agir para o aprimoramento da gestão escolar e avanço contínuo na educação²³. Conforme podemos observar no infográfico (figura 7), trata-se de uma gestão da educação em ciclos com seis etapas que iniciam com a pactuação de metas e finalizam com a correção da rota e reinício de um novo ciclo. Esse método é inspirado em ferramentas de gestão a partir da administração para a Gestão Escolar de Resultados (GEpR), acompanhados de palavras como “otimização de processos” e “identificação de falhas” passam a integrar as orientações pedagógicas enquanto estratégias de eficácia da oferta e garantia de permanência na escola.

A partir da construção de Planos de Ação pela escola, a comunidade passa a traçar o que será feito, geralmente utiliza-se de diagnósticos para identificação das falhas, no intuito de evitar ou melhorar de forma contínua as ações educacionais. Contudo, diante do cotidiano escolar, tais planos acabam ficando no papel e as programações escolares são constantemente remodeladas, por orientações externas e mudanças na própria escola que acabam afetando o próprio plano, este devendo ser refeito ou atualizado.

Nesse sentido, esse novo método de produção exige que as equipes de trabalho sejam “encarregadas pelo controle de qualidade e de certas operações de manutenção” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, p. 111). Tal manutenção se enquadra no processo de prever e diagnosticar

²³Informações disponíveis na página do programa <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/como-funciona>. Acessado em 30 de agosto de 2020.

possíveis problemas para rapidamente agir no combate ou correção, a fim de que não haja desperdício de investimentos. Inclusive, é incutido o modelo empresarial de produtividade e resultados no qual é preciso estar constantemente atarefado, o que muitas vezes passa como reclamação, mas também significa utilidade funcional.

Figura 7 - Método Circuito de Gestão (Jovem de Futuro).



Fonte: Instituto Unibanco (<https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/como-funciona>)

Percebe-se a criação de uma cultura institucional fundamentada na lógica de mercado, mas que envolve as subjetividades e a performatividade profissional a partir do resultado. Criase possibilidades de futuro como a ascensão social, melhor bonificação, prestígio, garantia dos contratos e outros valores que geram um comprometimento individual como uma “missão” voltada para alcançar os objetivos traçados em prol de um bem comum. Por outro lado, aqueles que contestam acabam sendo absorvidos ou vivenciam relações sutis de isolamento, descrédito profissional ou até mesmo a demissão.

Tais programas se enquadram no contexto de organização do trabalho associado ao modelo da nova reestruturação produtiva a partir do ideal de eficácia dos serviços ofertados pelo Estado. A organização do trabalho envolve aspirações de eficácia, competência e produtividade com a responsabilização e engajamento não só dos trabalhadores, como também de toda uma comunidade. Nesse ritmo constroem pactos fundamentados na superação dos problemas educacionais a partir do desejo futuro de jovens profissionalmente capacitados para contribuir com eficiência no desenvolvimento social.

De acordo com Oliveira e Balduino (2015), o projeto “Jovens de Futuro” trata de uma tecnologia para gestão das escolas públicas do Instituto Unibanco e outras instituições que atuam no investimento social privado do conglomerado Itaú Unibanco. Ou seja, entendido como inovador faz parte das ações que envolvem a relação público e privado na educação básica, com foco na gestão por resultados baseada na lógica de mercado. Esse Instituto se caracteriza como instituição de terceiro setor e faz parte do movimento “Todos Pela Educação” organizado pelos grupos empresariais: Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco. Além de parceiros como as Organizações Globo e o Instituto Ayrton Sena, dentre outros.

O programa utiliza uma perspectiva que motiva a participação mais ativa dos estudantes nos processos de aprendizagem²⁴. Tal gestão se constitui igualmente associada a bonificação dos agentes escolares, conforme contribuição para as metas e pela delimitação de categorias de controle do espaço escolar. No Espírito Santo, esse acompanhamento é mais constante nas escolas consideradas “prioritárias”, elas têm menores índices nas avaliações, estão geograficamente em áreas consideradas de vulnerabilidade social e tem suas metas adaptadas a partir do entendimento de que essas localidades predispõem a uma maior dificuldade em alcançar as metas estabelecidas.

2.2. Processos de distinção

A definição de “escola prioritária” não é apenas delimitada como um espaço de relações de controle, mas enseja um sistema de gratificação que é pago aos profissionais dessas escolas. Argumenta-se que tal bonificação é uma tentativa de reduzir as desigualdades entre o valor recebido por essas escolas e as não prioritárias, cujos efeitos procuraremos descrever melhor.

A bonificação é paga aos professores mediante duas condicionantes. Em primeiro lugar, quando são alcançadas as metas estabelecidas pelo programa para determinada escola e, em segundo, quando a ausência dos profissionais durante o ano letivo não excede um percentual predeterminado. O recebimento desse bônus pelos profissionais está, nesse sentido, associado a contagem dos dias de atestado médico e outras licenças com um fator de desconto no valor total dessa remuneração.

²⁴Informações disponíveis na plataforma do programa no Instituto Unibanco, disponível em <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/como-funciona>.

As observações da rotina escolar denotam o exercício de um controle sobre a vida funcional do trabalhador que implica a coerção do grupo. Alguns profissionais evitam tirar atestados ou licença para atenuar a rotina extensa de trabalho e incorrer na responsabilização pelos possíveis resultados negativos da escola e sua efetiva colaboração para o alcance das metas. A substituição das relações trabalhistas por uma apreciação individual e moral – deus e família como sinônimos de engajamento ao invés de relações de trabalho e desigualdades estruturais, está em consonância com a redução do lugar que o sindicato dos professores desenvolve no espaço escolar, transformando-o num espaço cujo aspecto gerencial emerge como determinante último.

No intuito de alcançar melhores resultados, em 2015 foi elaborado o Plano Estadual de Educação²⁵ e ficou instituído também o PAEBES para avaliar a educação básica da rede pública estadual, rede pública municipal e rede privada. Segundo informação da Secretaria de Educação, esse programa foi criado em 2000, mas, apenas em 2009 iniciou-se no formato semelhante ao atual. No contexto da avaliação foram realizadas reuniões com líderes de turma e demais estudantes para compreenderem sobre as avaliações externas no intuito de engajá-los nesse processo na busca por resultados melhores, conforme exemplificamos nas imagens abaixo (Figura 8), registradas publicamente nas redes sociais de algumas instituições escolares.

Figura 8 - Publicações na rede social: reuniões em 2017 e 2019 com os estudantes sobre as avaliações externas.



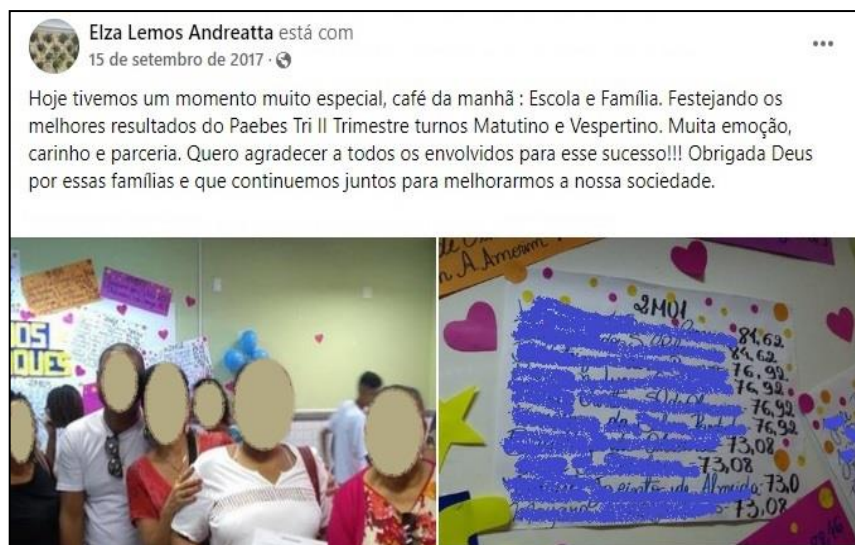
²⁵Plano Estadual de Educação, Lei N° 10.382, de 24 de junho 2015.



Fonte: página da escola no Facebook (<https://www.facebook.com/escolaelzalemos>).

Essa face gerencial da escola tem no trabalho dos professores um aspecto significativo, mas alcança outros espaços institucionais para se validar como saber/poder. Em determinados momentos do ano, durante as reuniões com as famílias, os índices auferidos pela escola são apresentados pela direção como um “atestado” de boa qualidade e “sucesso”. Existe o empenho na construção social dos escores e ideal de qualidade a partir daquilo que envolve o fracasso escolar, veja o exemplo na publicação na rede social da escola (Figura 9).

Figura 9 - Publicações na rede social sobre os resultados em avaliações externas: reunião com as famílias e parabenização dos estudantes que tiram as melhores notas.





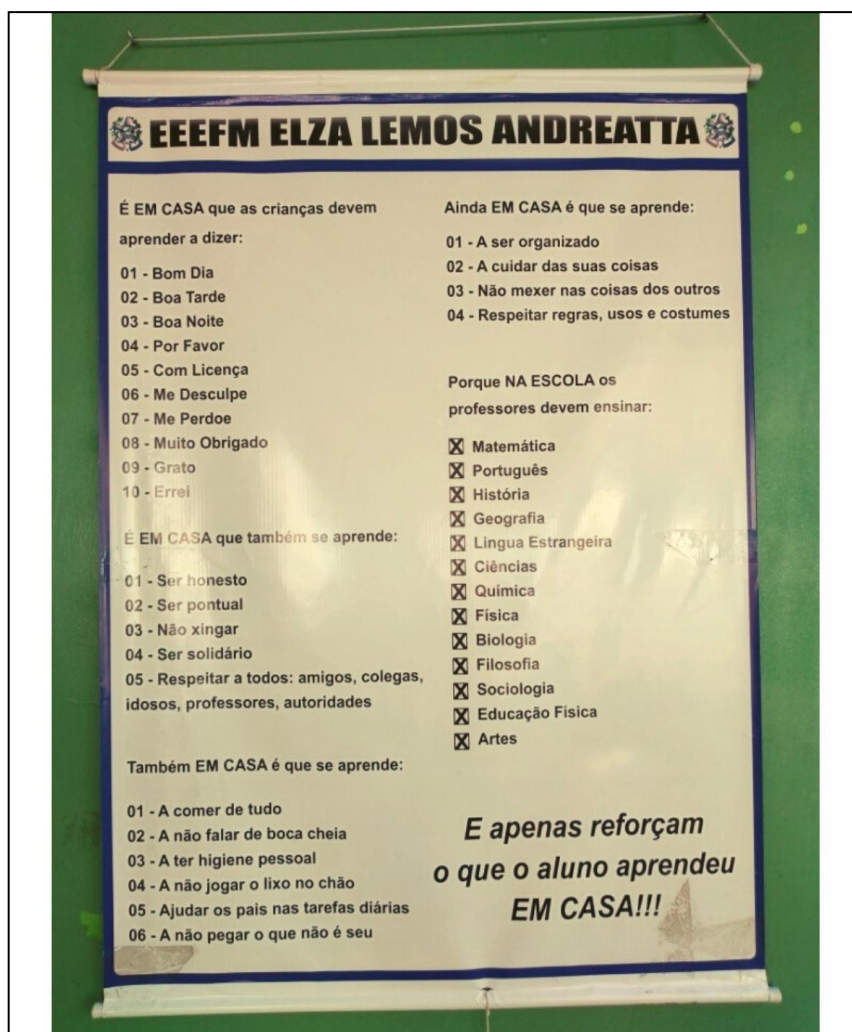
Fonte: página da escola no Facebook (<https://www.facebook.com/escolaelzalemos>).

As escolas, que buscam se diferenciar entre si, preparam rituais de diferenciação, premiação e classificação daqueles que podem ter bons resultados, mantê-los motivados garantindo a reprodução social do ideal de qualidade agregado (um exemplo são as premiações entre as escolas com distribuição de recursos). No cotidiano escolar, a moralidade se apregoa desde avisos sobre pontualidade (figura 6) e o banner de aviso (figura 10) que fica logo na entrada da escola, onde todos(as) que procuram a escola podiam facilmente visualizar.

Nesse banner de aviso existe uma relação de coisas, comportamentos e valores que os estudantes devem aprender em casa, ressalta que na escola os professores devem ensinar as disciplinas e reforçar o que o aluno aprendeu em casa. Então, nota-se aí a presença e importância dada a certa cordialidade nas relações dentro da escola, assim como, certa divisão daquilo que é considerado pedagógico, ou seja, daquilo considerado adequado ao conhecimento escolar e o que não seria adequado com a corresponsabilização das famílias.

Por outro lado, nos espaços classificados como “de professores”, “da gestão” e “da equipe pedagógica” é possível notar o esforço em gerar um clima de solidariedade com a comunidade escolar. Durante a pesquisa observamos uma escrita relacionando a escola com uma casa, em busca de uma certa harmonia ou familiaridade ao tratar a escola como “Nesta Casa” (Figura 11).

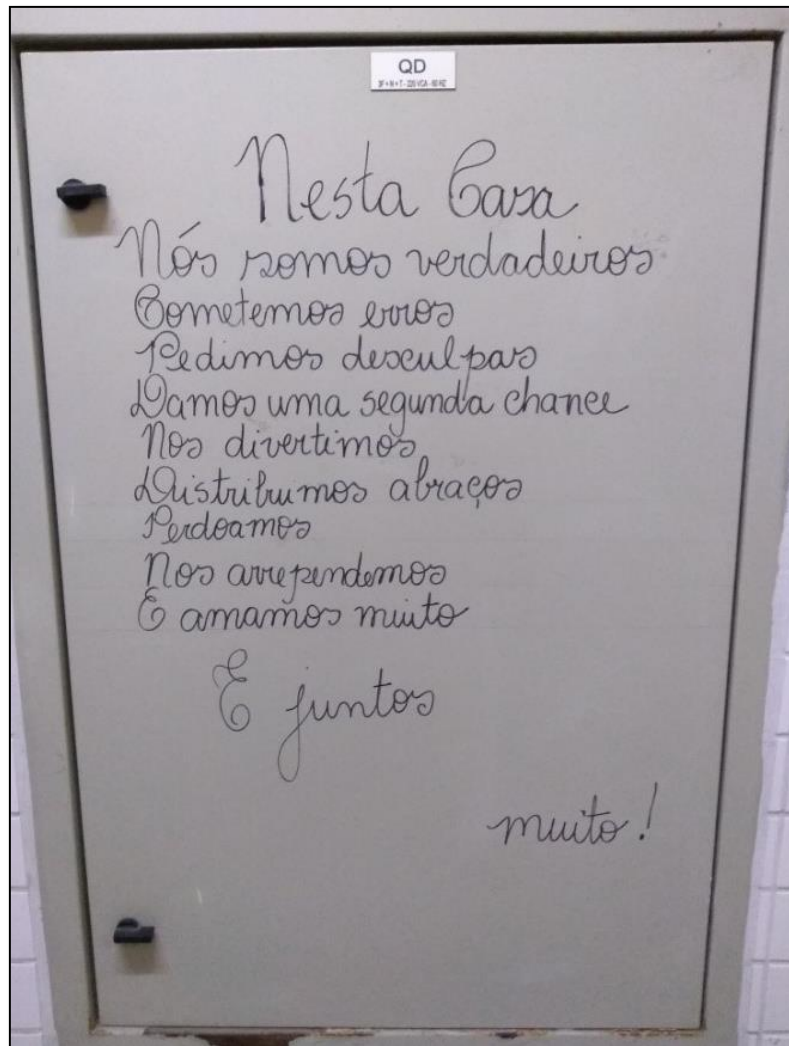
Figura 10 – Banner exposto na entrada da escola, próximo à secretaria.



Fonte: Arquivos PIBID, 2018.

Aproveitamos para retomar a ideia de representação negativa da periferia (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2019; FELTRAN, 2014) e ressaltar seu efeito numa comunidade escolar composta em sua maioria por estudantes e familiares negros, enquanto no corpo de professores da escola, o número de negros é bem reduzido. Isso impacta na percepção sobre a comunidade escolar e como os profissionais enxergam esses estudantes de comunidade periférica e agem sobre seus corpos “indisciplinados”.

Figura 11 – Mensagem “Nesta Casa” escrita na caixa de energia que fica no corredor que dá acesso à sala dos professores, pedagogia e direção.



Fonte: Autora, 2020.

No intuito de alcançar metas, minimizar conflitos, o corpo de profissionais e gestores são induzidos a agir sobre essas realidades para fazer o “sucesso” acontecer de alguma forma. Com base no compartilhamento de experiências de sucesso em outras escolas, várias práticas são inseridas no cotidiano escolar em busca de engajar os estudantes, por exemplo, em formações com lideranças de turma.

É importante ressaltar que, existem aqueles que talvez gostariam de fazer parte desses rituais de parabenização ou comportamentos desejados, porém, não “alcançam” tais requisitos, mas sonham em alcançar. Existem também aqueles que não compartilham tais padrões ou questionam, nos diálogos pelos corredores ou até mesmo com os professores, por acharem injusto se sentirem excluídos ou até mesmo descreditados em relação às avaliações. Por mais

esforços que existam para universalizar valores há as fronteiras, o contraditório que acontece no cotidiano e de alguma forma se expressam a partir de conflitos ou exageros.

Então, observamos os conflitos, as reclamações nos ambientes não formais, as conversas entre professores, alunos, na concordância e discordância sobre tais métodos, mas também, envaidecidos ao alcançar tais resultados relacionados aos esforços e inclusive questões religiosas. Um exemplo, que pode ser mais facilmente demonstrado, são os comentários nas redes sociais associados aos comunicados das avaliações, repercussão dos estudantes que se destacam nos resultados e comemorações dos êxitos (figura 12). É possível falar em tais rituais como um capital mobilizado nas relações que envolvem o conhecimento escolar como oportunidade de ascensão social ou prestígio, porém, como é sabido, nem todos alcançam a ascensão social, o que pode gerar as discordâncias e até mesmo a ironia em forma de protesto.

Figura 12 – Comentários extraídos de postagens no Facebook da escola, referentes ao ano de 2017.



Fonte: página da escola no Facebook (<https://www.facebook.com/escolaelzalemos>).

De certa forma, o engajamento é o resultado da construção social do fracasso escolar que, ao organizar um pequeno grupo e mantê-lo comprometido, considerado “bons” em alcançar as metas e até mesmo ultrapassá-las, poderá garantir a supressão daqueles que são muito “ruins” ou, como eles mesmos dizem, “não fazem a prova direito”. Considerados “indisciplinados” ou “desinteressados” tais estudantes acabam assumindo um lugar periférico frente as prioridades que são colocadas no cotidiano escolar que privilegiam os roteiros e

demandas para alcançar as metas. Assim, a média é elevada, entretanto, com destaque apenas de alguns suficientes para garantir a média esperada. Além disso, gera uma cultura de competitividade entre estudantes, turmas, professores, áreas de conhecimento, gestores, superintendências regionais de educação.

E nesse processo de atualização, adaptação, gestão de conflitos e engajamentos, observa-se que o almejado sucesso é feito para poucos alcançarem. Essas desigualdades sociais são denunciadas há anos, contudo, é preciso questionar o que se tem feito quanto a isso? Como o antropólogo Darcy Ribeiro já manifestava em “a crise educacional no Brasil não é uma crise, é um projeto”.²⁶ Ao analisar a trajetória histórica das desigualdades na educação brasileira, ele identificou que os mecanismos e funcionamentos da educação não permitem condições de igualdade e a participação democrática. É importante refletir sobre os impactos de uma educação pública cada vez mais fundamentada em gestão de demandas, metas, resultados, redução de gastos e eficiência fortalecida por um aparato burocrático que adentra ao espaço escolar, busca moldar a realidade com o discurso de “eficiência” e “qualidade”.

Com a permanência das desigualdades identificadas é preciso refletir sobre um possível agravamento da seletividade, pois, enquanto um pequeno grupo se sobressai, a outra parte, marcada pelas desigualdades, são classificadas como aquelas que não contribuem ou são limitadas por uma série de justificativas. Um exemplo é a reportagem “Ensino Médio ainda é “Funil” da Educação Brasileira”²⁷, que se refere a esta etapa como “quem puxa para baixo” e sobre o esforço necessário que ela representa para que o Brasil alcance a universalização do ensino básico. Utilizei essa publicação, todavia tais referências são comuns em diagnósticos e relatórios sobre a educação, nem sempre nesses termos, mas com semelhantes sentidos. Então, criam-se rótulos que passam a influenciar as práticas no cotidiano escolar e impactam na existência desses indivíduos, pois podem contribuir para a distorção daquelas realidades e suas vidas, gerar estigmas que transbordam seus bairros, escolas e professores. Assim, mesmo com a democratização no acesso à educação, permanece o reforço do fracasso escolar nesses lugares,

²⁶Darcy Ribeiro notabilizou-se fundamentalmente por trabalhos desenvolvidos nas áreas de educação, sociologia e antropologia tendo sido, ao lado do amigo a quem admirava Anísio Teixeira, um dos responsáveis pela criação da Universidade de Brasília, elaborada no início da década de 1960, ficando também na história desta instituição por ter sido seu primeiro reitor. Durante o primeiro governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987), Darcy Ribeiro, como vice-governador, criou, planejou e dirigiu a implantação dos Centros Integrados de Ensino Público (CIEP), um projeto pedagógico visionário e revolucionário no Brasil de assistência em tempo integral a crianças, incluindo atividades recreativas e culturais para além do ensino formal - dando concretude aos projetos idealizados décadas antes por Anísio Teixeira (Wikipédia).

²⁷Reportagem publicada no portal da revista Veja em 01 de dezembro de 2010.

sendo necessário questionar o funcionamento da categoria fracasso escolar a partir de onde ele é estabelecido (ou justificado) e das subjetividades construídas a partir dele.

É possível refletir que tais esforços podem ser formas de moralidade coletiva e a criação de consensos que garantem a reprodução dos valores compartilhados. Esses esforços são resultados das relações de poder que se estabelecem em disputa a partir da imposição de um arbitrário cultural a ser compartilhado por todos(as) aos moldes da sociologia Bourdieusiana. É possível perceber que a moralidade que rege a escola tenta adentrar à toda comunidade, mudar comportamentos e buscar apoio, mas também, geram contradições e conflitos. Então, como recurso em prol dessa moralidade e manutenção dos esquemas simbólicos, utiliza-se para legitimação desse arbitrário cultural a violência simbólica que muitas vezes ocorre de forma sutil, sendo imperceptível nas relações cotidianas.

Ao me interessar pela evasão escolar, um conjunto de outros dados se impuseram à clássica abordagem dada, sobretudo desde a figura do estudante. Deparei-me com os efeitos mais amplos das mudanças no ambiente escolar que pareciam reforçar o lugar social do “fracasso” como consequência da não adesão individual ao modelo de uma escola “normal”. Não eram os adjetivos atribuídos aos estudantes que mudaram, mas uma certa postura em relação ao trabalho docente e a própria vida escolar que estavam em mudança, sem afetar positivamente os “fracassados”.

Um estudo sobre ensino médio para todos (LIMA; GOMES, 2013) faz uma análise sobre evasão e reprovação escolar do ensino fundamental e como isso impacta negativamente no acesso ao ensino secundário. Destacou na literatura enquanto sucesso as experiências das escolas privadas, relacionadas a boa formação dos professores, o senso de pertencimento dos atores escolares e um ambiente familiar que favorece o interesse pelos estudos. De acordo com Thiesen (2011) existe um esforço dos pesquisadores, educadores e sistemas educacionais em tratar a escola, os processos e os tempos pedagógicos como instrumentos racionalizáveis. Observamos que não só nas pesquisas como no cotidiano escolar se exercitam essas crenças na racionalidade e precisão de seus resultados como um socorro do qual é possível recorrer, seja na esperança de gerar transformações ou na justificação do fracasso.

Vejamos, por exemplo, o estudo etnográfico de Mattos e Castro (2011) no qual identificam a função de controle exercida pelo (a) professor (a) a partir de avaliações com atribuição de notas e julgamentos. Ao exercer essa função, mesmo quando há a consciência dos mecanismos desiguais e injustos que levam o (a) aluno (a) ao fracasso ou sua exclusão, sua prática não isenta o(a) professor(a) do sentimento de culpa ou inadequação (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 137). Então, mesmo que muitas ações sejam realizadas no intuito de garantir

frequência, aprendizado ou resultados, existe a realidade vivida que não pode ser controlada e gera contradições inquietantes que afetam a vida de todos os envolvidos, principalmente do estudante.

A emergência da gestão na vida da escola e da comunidade escolar como parte de projetos públicos e privados baseados em modelos gerenciais podem nos dizer muito sobre a mudança nos padrões escolares, inclusive a criação de outras categorias de reprodução da violência simbólica da escola. Isso é feito, como vimos, a partir de bonificações financeiras (bônus desempenho) e outros mecanismos informais associados às práticas de felicitação pública, certa fraternidade, destaques, prêmios aos melhores resultados por disciplinas ou áreas e estudantes com melhor índice de acertos. Nessas práticas, reproduzem o ranqueamento das escolas na vida escolar dos estudantes, conforme demonstramos nas figuras 8 e 9.

Tais programas se organizam como um grande esforço coletivo no sentido de alcançar metas e combater a evasão escolar. Uma das premissas desses programas é manter as turmas coesas até o final do ciclo. No entanto, elas acabam por gerar uma prática de migração de estudantes com distorção idade-série para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e empenho em trazer a comunidade para “participar da escola”. Ou seja, tais Programas exibem um caráter gerencial sobre o complexo cotidiano escolar, o que acarreta algumas tensões, visto pela comunidade escolar como propriamente pedagógico.

De acordo com Carvalho (2001, p. 572) tem sido apontado constantemente na literatura a necessidade de o estudante ser percebido pelo professor como bom aluno ou com bom comportamento para ser bem avaliado. No estudo de Mattos e Castro (2011) são identificadas falas que envolvem avaliação e nota associadas a comportamentos e crença do fracasso atrelada a visões preconceituosas. Assim, Mattos e Castro observam, a partir do depoimento dos professores, que os resultados das avaliações ou notas estão mais relacionados ao esforço do estudante aprender em sala de aula e seu comportamento (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 136). Mesmo se tratando de um estudo de crianças é possível identificar questões semelhantes ao que é vivenciado na particularidade de outras escolas que correm o risco de priorizar esforços em situações mais comportamentais do que propriamente o aprendizado.

As práticas cotidianas e avaliações indiretamente direcionam as práticas pedagógicas a todo momento para avaliação dos estudantes, identificá-los e encaminhá-los para acompanhamento especializado quando apresentam algo que pode ser considerado patológico ou diferente. Para alguns, essa prática é rotineira, mas também se torna desconcertante determinadas necessidades de classificação sem competência para tal, ou, até mesmo, sem a

possibilidade de desenvolver as dificuldades pedagógicas relacionadas às necessidades do estudante.

Nesse contexto, alguns fatores em especial começaram a chamar mais minha atenção, tais como os estudantes que deixei de ver no cotidiano das turmas, mas, após alguns anos, os reencontrava agora na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Eu oscilava entre um alívio, porque o estudante não havia simplesmente “sumido” e persistia nos estudos, e o sentimento um tanto de desalento por ver tais estudantes engrossarem as estatísticas negativas sobre as periferias, sempre mais expostas e estampadas nos jornais. Esse sentimento representa uma objetivação do modelo gerencial que se justifica pela premiação daqueles classificados como bons-adequados – professores e alunos, e a acomodação dos fracassados em seu “justo lugar”, o EJA e a não renovação contratual. Um sistema de recompensas e punições cuja única função é retirar o foco da relação trabalho-ensino-aprendizagem e reproduzir a violência simbólica da escola mediante a linguagem do mérito.

O abandono do estudante impacta nos resultados negativos da escola, então existem acompanhamentos constantes em relação a frequência escolar e o direcionamento de práticas informais que geram o desligamento de estudantes ou mudança de modalidade. A comunidade escolar encontra condições complexas que, muitas vezes não se encaixam nas possibilidades e normatizações universais que se direcionam a escola e seus profissionais, responsabilizando por suas “omissões” diante do que a normatividade exige. São medidas de gestão, mas, representam a tessitura social que impacta no campo educacional.

A escola observada tem três turnos, nota-se que a modalidade EJA se transforma em mecanismo de aceleração para “avançar” o estudante e diminuir a distorção idade-série, que nessa escola é bem elevada. Alguns estudantes chegam com históricos de reprovação e conseqüente distorção idade-série²⁸, principalmente, nos primeiros anos. Assim, ingressam na escola já a completar 17 anos e alguns entendem como vantagem ir para a EJA e finalizar, de forma mais rápida, o ensino obrigatório para ingressar no mercado de trabalho, ensino técnico ou graduação. Por outro lado, existe a percepção dessa modalidade de ensino como algo inferior, que pode ser utilizada como “punição” para aqueles que não se encaixam às normatividades do ensino regular.

Também é possível dizer que auxilia como um mecanismo de seleção, inclusive, a maioria desses estudantes já se encontram no mercado de trabalho ou em busca de trabalho, atuam com ocupações informais, são empreendedores ou autônomos individuais, dentre outros.

²⁸Termo utilizado para alunos que têm dois ou mais anos de idade acima do recomendado em determinada série.

Alguns retornam mais pela exigência do mercado de trabalho em concluir o ensino médio. Na oportunidade de contato com eles é possível observar muitos ex-alunos da escola que ficaram algum tempo sem estudar, já outros que fazem a matrícula, visualizamos sempre o nome deles nas listas, mas não conseguem frequentar.

Outros “casos” relacionados às dinâmicas de evasão levaram-me a pensar mais e mais nas carreiras desses estudantes. Dentre elas, há a prática de acionar as famílias quando o estudante deixa de frequentar, “convidando-as” a se responsabilizar pelas ausências (sob o risco de acionar o Conselho Tutelar ou a perda de programas sociais) ou solicitar a transferência (mesmo diante da preocupação do aluno não se matricular ou continuar a não frequentar em outra escola).

Andando pelo meu bairro, encontrei o JV e outra aluna. Eles já foram meus alunos no ensino regular e agora estão na EJA. Eles me disseram que trabalham no supermercado e na padaria em turnos que vão das 12 às 20hs, todos os dias. Como eles mesmo afirmam, “sumiram da escola”, pois não conseguiam chegar em tempo para aula no noturno. (Informação verbal. Notas de campo da autora. Ilha das Caieiras, 2019).

Ao refletir sobre a seletividade, existe a prática também de “direcionar” a transferência de alunos, que já tem idade para frequentar essa modalidade, e costumam causar problemas como indisciplina ou não se “adequarem” ao funcionamento dos turnos do ensino regular, então são direcionados para EJA. Há ainda a auto seletividade, na qual o próprio estudante tende a ver na modalidade a “oportunidade” de conclusão com menor tempo ou o “único” jeito de concluir o ensino médio, acabam aguardando a idade para estudar na EJA. Inclusive, nessa modalidade de educação conseguimos perceber ou enxergar os efeitos da perpetuação das desigualdades acumuladas ao longo do processo de escolarização desses estudantes.

Se o estudante adquire centralidade no processo de avaliação, ele não é o foco exclusivo do processo gerencial. Observa-se igualmente o empenho do sistema gerencial em trazer a comunidade para participar da escola. Estudos ressaltam a importância do envolvimento da família e comunidade junto a escola rumo ao sucesso (PEZZI e MARIN, 2017). Na reportagem portal da Sedu/ES “Diretora fortalece laços entre escola e comunidade por meio do diálogo” ressalta o empenho da gestão da escola em envolver o entorno nas atividades da escola. Entende-se por escola de comunidade, àquelas escolas nas quais a maioria dos estudantes são residentes do território no qual a escola está localizada, geralmente são escolas de regiões de periferias urbanas ou da área rural. Ressaltamos que ao tratar do envolvimento escola e comunidade não desconsideramos a importância dessa relação no desenvolvimento da

educação. Porém, questionamos o fato dessa relação muitas vezes envolver mais a normatização das comunidades aos moldes da burocracia estatal do que propriamente um diálogo.

A razão desse cuidado gerencial, embora com linguagem pedagógica, se tornou evidente, pois o resultado desse abandono impactava negativamente os resultados nas avaliações da escola diante das demais e no recebimento do bônus desempenho dos profissionais. Essa prática gerencial, embora esteja relacionada estrito senso aos problemas do universo pedagógico, se veem adotadas por problemas classificados como de “indisciplina”. São práticas gerenciais discricionárias que tem como pano de fundo o ranqueamento escolar da instituição em detrimento dos estudantes, sob os quais, no entanto, recaem o peso da cobrança.

Diante da pressão exercida pelos indicadores, pouca reflexividade e estudos empíricos que esmiúçam e evidenciam um perfil de risco de “fracasso” com menor enfoque às questões estruturais, garantem as permanências das desigualdades. A partir de programas e legislações, as intervenções junto a escola e comunidade começam a imputar a responsabilização, a partir do Conselho Tutelar, Ministério Público e Poder Judiciário (BETT; LEMES, 2020), Segurança Pública e políticas públicas de assistência social (FELTRAN, 2014), encaminhamento para acompanhamento psicológico (SOUZA, 2006). Porém, colaboraram para a construção de uma visão preconceituosa e discriminações sutis que afetam a construção da subjetividade desses estudantes (CUPOLILO e FREITAS, 2007; DAMIANI, 2006) e influenciam na percepção de imaturidade associada a esse público (PIRONE, 2017).

O sistema gerencial tem se tornado prioritário mediante o desenvolvimento de uma cultura institucional competitiva. Conforme já exposto, notamos que existe uma comparação tácita entre as “escolas prioritárias” e as “não prioritárias” que geram um sentimento de “injustiça” entre os funcionários sobre as cobranças, premiações e rumores. Tal comparação contrasta os resultados das escolas e se valem de comentários sobre os “tipos de estudantes” e as realidades de cada escola, o que, em nossa perspectiva, reforça o estigma da periferia. Ou seja, a periferia, enquanto categoria de análise e apreensão da realidade escolar é também o resultado da agenda política da escola.

Aguçada pela curiosidade de compreensão desse fenômeno gerencial do universo escolar e a possível existência/criação de uma cultura de abandono/evasão, passei a me ocupar com a construção desses discursos e como ele serve de justificção de determinadas realidades que de pedagógico tem muito pouco. Na busca de analisar o fenômeno em sua complexidade é possível observar que no meio social se alcança a justificção e a aceitação da patologização dos problemas escolares e sociais, como crenças que se perpetuam ao longo do tempo (BENEDETTI e ANACHE, 2014; SILVA, 1994; PATTO, 1988)

Além disso, observa-se que alguns desses estudantes, desenvolvem uma sociabilidade que se enquadra lentamente ao que comumente se classifica como as “marcas do fracasso”. Nas referências é possível ressaltar a “marginalização” do estudante, a associação a um desajustamento escolar dele e até mesmo falta de esforço para alcançar o desempenho esperado. Essa avaliação por desempenho escolar e os problemas atrelados a essa capacidade de dar ou não uma resposta esperada significa que a “avaliação da capacidade produtiva da criança está ocorrendo, praticamente, só por meio da observação de seu êxito escolar” (SILVA, 1994, p. 38-39).

Quando esse êxito está associado a comportamentos e subjetividades que por vezes são difíceis ou quase impossíveis de se alcançar por se tratar de percepções de mundo e valores desiguais, as consequências podem ser drásticas. Um exemplo disso é em relação aos estudantes que, embora gostem de estar no espaço escolar e tudo que ele oportuniza aos jovens na periferia, apresentam dificuldades de permanência. Então, se envolvem no comportamento em ciclo que se repete entre matrícula, abandono da escola e reprovação no decorrer do ano. Outros, apesar das marcas do fracasso, permanecem matriculados na escola e seguem um ciclo de frequências e faltas, notas baixas, reclamações constantes de professores e não participação nas aulas/atividades ou indisciplina.

O fracasso escolar acaba traduzindo uma experiência mais complexa na qual o estudante está inserido. Geralmente, em períodos avaliativos, muitos deles costumam faltar e alguns já comentaram que frequentam a escola para receber bolsa família ou para não ficar em casa. Alguns professores relatam que, em conversa, eles dizem que não gostam de ficar em casa por causas variadas: afazeres domésticos, casa cheia, tomar conta de irmão, por isso, preferem ir à escola, mas não gostam de “estudar” ou fazer as atividades que os professores passam. Outros reclamam que trabalham demais e ficam cansados ou que as atividades são muito chatas ou difíceis de fazer. É comum nesses casos a reprovação ou avanço em conselho de classe após constantes reprovações, ao alcançar 18 anos nesse ciclo passam a frequentar a EJA.

No entanto, quando matriculados na EJA os estudantes encontram outras dificuldades como o horário de início das aulas que não é compatível com suas rotinas de trabalho. Ou até mesmo outras dificuldades que parecem estar conectadas à forma de organização da própria educação e instituição escolar e, conseqüentemente, prolonga a trajetória escolar de jovens de periferia e negros, inclusive, muitas vezes, compete com a vida social do estudante. Buscar filhos/irmãos na creche, atender às escalas de trabalho ou horários não compatíveis com os horários de entrada e saída da escola não figuram nas contas do sistema gerencial como bonificação e, muito pelo contrário, servem de seletividade dos estudantes.

2.3. Desafios e resistências

Já vimos que os professores são a extremidade de um sistema gerencial que dia a dia ganha mais força na justificação dos saberes escolares meritocráticos. Talvez isso se deva às expectativas dos docentes com relação ao que seja uma “formação adequada” dos estudantes, que exige uma visão mais holística do que é a perspectiva disciplinar que se observa nas escolas ou possivelmente eles acreditem que seu trabalho seja apenas uma relação em sala de aula. Passo em seguida a considerar o outro lado da história, ou seja, onde se constituem as agências dos estudantes diante de sua classificação social na escola.

Ao refletir sobre as políticas educacionais, a evasão e abandono escolar a partir da minha prática como docente e pesquisadora questioneei as desigualdades na educação e sua relação com a periferia, mas também, o peso que a educação desenvolvida nesses moldes tem nessas vidas. É certo que os estudantes são classificados segundo as séries, o que cria uma anomalia em termos da maturidade com que são julgados pela escola e a maturidade que tem em relação ao seu cotidiano no território. Assim, não é raro notarmos estratégias de resistência, enquanto são rotulados pela escola gerencial, burlam esses códigos para darem resposta à escola.

No final do ano (2019) após realizar todas as avaliações os estudantes “comentaram” que elaboraram um mecanismo de cola no simulado, justificando assim as notas altas que tiveram em relação ao outro turno (causava espanto nos professores as diferenças das notas) e maioria foi aprovada. Obs: Por que falaram? E como conseguiram guardar segredo tanto tempo (aparentemente não é comum conseguirem manter segredo de alguma “cola” por tanto tempo). (Informação verbal. Notas de campo da autora. Ilha das Caieiras, 2019).

Dessa forma, é possível perceber que os estudantes estabelecem formas de organização e existência dentro desse meio “indesejado”, denotando uma leitura particular do sistema gerencial e estratégias de contorná-lo. Nesse sentido, ressalto a estratégia que alguns estudantes usam para suprir o que é exigido. Se não conseguem tirar notas boas, estão sempre próximos dos professores, tentam não causar “problemas”. Eles(elas) utilizam formas de agradar ou se aproximar dos(as) professores(as) para que, de alguma forma, se precisarem de apoio no conselho de classe para não ficarem reprovados(as) em poucas disciplinas ou reduzirem a quantidade de disciplinas para ficar de recuperação final, consigam esse apoio.

Conforme observa-se, esse comportamento é muitas vezes estimulado pelos próprios professores como forma de micropolítica. No intuito de reforçar “seu lugar na sala de aula” e suscitar algum interesse do aluno na aula, ou “respeito” aos conteúdos por ele tratados, os docentes terminam por aquiescer ao comportamento subalterno dos estudantes, repondo os “lugares” naturalizados da dominação escolar.

De acordo com Mattos e Castro²⁹ (2011), frente ao poder mobilizado pelo professor para conter os “desvios” e realizar mudanças nos alunos para se adequarem as normas, a resistência do aluno se dá geralmente pela indisciplina. E com isso existe a associação a determinado comportamento ou perfil de aluno ou de suas famílias que estão relacionados ao fracasso escolar.

Um exemplo é a exclusão de determinados estudantes a partir do perfil delimitado para ocupar a liderança da turma ou, por exemplo, a ausência de Grêmios Estudantis em grande parte das escolas estaduais. O mecanismo está presente no Regimento Escolar das Escolas da Rede Estadual, entretanto, tal associação ainda é entendida por muitos professores como algo “perigoso” ou no tocante aos estudantes como algo desconhecido. Ao contrário da motivação da formação de lideranças que apesar de ser algo importante, pois é um canal de comunicação e participação, questiona-se o caráter dessa iniciativa se funciona como mecanismo emancipatório ou de controle da parte subalternizada para conter conflitos. As lideranças conseguem exercer sua autonomia de forma mais limitada, uma vez que até o processo de eleição não é organizado completamente pelos estudantes. Ao longo do ano costumam ser realizadas reuniões, formações com enfoque nas lideranças e ênfase na escuta, porém é possível observar que esses procedimentos também compõem formas de engajamento ao modelo de gestão.

Embora essas regras sejam correntes entre o corpo da escola, há exemplos em que os estudantes aprendem a lidar com a ambiguidade delas. Esse é o caso de um estudante bem conhecido na escola, que vou identificá-lo como “G” e que apresenta uma “inteligência” reconhecida pela maioria dos professores, destaque nos projetos e jogos de futebol, estimado como liderança por muitos estudantes. Inclusive esse aluno chegou a ser representante de turma, mas tinha “problemas com notas” na maioria das disciplinas e de comportamento na escola. Ele ficou reprovado algumas vezes, sempre era assunto no Conselho de Classe, principalmente no conselho final, pois o estudante alcançava nota facilmente nas provas em algumas disciplinas e isso trazia questionamentos sobre sua aprovação ou reprovação.

Apesar das reprovações e indisciplina, esse estudante tinha uma boa relação com muitos professores. A sua trajetória, comportamento e aprendizagem deixavam expostas muitas contradições nesse modelo de educação, não tinha como ignorar. Muitas vezes, os

²⁹Realizada com dados de três pesquisas etnográficas: *Picturing school failure: a study of diversity in explanations of educational difficulties of difficulties among rural and urban youth in Brazil* (1992), *Fracasso escolar: imagens de explicações populares sobre dificuldades educacionais entre jovens de áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro* (1992-1996), *Metacognição em sala de aula: um estudo sobre os processos de construção do conhecimento na perspectiva do jovem infrator no Estado do Rio de Janeiro* (1997-1999).

questionamentos estavam associados a ideologias meritocráticas e sobre o efeito de sua aprovação em relação aos demais estudantes, além das consequências da reprovação na sua vida. Contudo, apesar da trajetória prolongada, ele conseguiu finalizar o ensino médio em 2020.

O estudo de Matos e Castro (2011) indica que a dificuldade em lidar com a indisciplina dos estudantes ou lideranças negativas indiretamente está associada a percepções preconceituosas ou estereotipadas dos estudantes e da própria comunidade. Entendidos muitas vezes como “indisciplinados”, os estudantes podem gerar maiores conflitos no cotidiano escolar. Compreende-se que a busca é por um controle mais sutil, que precisa contar com o apoio dos próprios estudantes a partir do convencimento ou “diálogo” a partir do protagonismo juvenil desejado.

Como observamos, para além da existência pura do modelo gerencial, existe um certo acordo informal entre professores, diretores e estudantes que, em alguns momentos, inclusive, recebem orientações diretas e muitas vezes tácitas sobre evitar a reprovação de estudantes que não dão “problema”. Ou seja, realizar uma pré-triagem dos não tão indisciplinados e desrespeitosos de maneira a garantir os escores exigidos pelo sistema gerencial.

Conforme demonstramos é sabido da existência de práticas recorrentes de mecanismos seletivos de caráter mais excludentes do que pedagógicos para tomadas de decisões nos processos referentes à reprovação e aprovação. O estabelecimento de metas e indicadores podem induzir a prática que leva a calcular uma porcentagem máxima de reprovações relacionadas a meta/indicadores da escola, que direcionam a “preferência” na reprovação de estudantes reconhecidos pelos agentes educacionais como “problema” ou que “não fazem nada”. Os estudantes de alguma forma compreendem esse direcionamento pelos discursos dos professores/corpo pedagógico, pois as rotinas e discursos tácitos na escola conduzem a uma apreensão geral dessas regras.

Esses valores são internalizados a partir de formações, acordos informais ou aquilo que oficialmente não é dito, mas, que subentendido vai continuar a se rearticular para manter as distinções sociais e perpetuar o sucesso a partir da referência de fracasso. Tal referência é garantida a partir de consensos e produções simbólicas que são assimiladas por parte dos indivíduos e instituições como valores universais, mas que legitimam alguns sobre outros (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Apesar da força existente nos mecanismos de reprodução do capital social, Bourdieu traz uma dialética presente no *habitus* a partir da agência e estrutura que permite uma variedade de condutas sociais disponíveis aos atores garantindo uma certa reflexividade de acordo com as condições sócio-histórica. Detectamos estratégias de resistência que se manifestam na sutil relação da sala de aula, nos comportamentos periféricos internalizados, nos rituais sutis dos corpos ausentes da escola e encontram formas organizadas em outros suportes estéticos.

Figura 13 - Pixos nas paredes da escola, nos fundos, próximo à área externa da escola



Fonte: arquivos PIBID, 2018. O Pixo é uma forma de expressão visual bastante usada pelos estudantes para expressar seus diferentes sentimentos. Sua essência é, por isso, errante e crítica da condição social em que vivem.

Na figura 13 podemos observar os “pixos” produzidos pelos estudantes nos fundos das dependências da escola. Eles estão dispostos de forma anárquica pois qualquer um pode chegar com seu pincel, caneta, lápis, batom e marcador e “deixar seu recado”. A moralidade dessas mensagens faz referência ao universo adolescente do sexo, das drogas e das atitudes antirracistas e funcionam como contraponto às mensagens morais do universo do “planejamento Gerencial”. “We Believe in God, but does God believe in Us?” Parece ser a máxima de um universo fronteiro que é reconhecido tacitamente apenas pelos estudantes, enquanto as escolas seguem normatizando o discurso do fracasso.

Como se pode observar, a escola é um espaço de muita enunciação de regras, mas que traz, por isso, o exercício de um currículo oculto, resultado dos saberes práticos dos membros do campo escolar. Raça e classe social, por exemplo, são motivos constantes da construção de uma linguagem marginal na escola por parte dos estudantes a despeito de sua presença nos currículos oficiais, datas comemorativas, e campanhas educativas, etc., capital civilizatório no qual investem as(os) professoras(as) com vistas ao seu ranqueamento na apreciação coletiva dentre os pares.

Mas é no cotidiano da jocosidade, das anedotas e dos espaços tornados marginais, como exposto no pixo da figura 13, que transbordam os conteúdos do currículo oculto. Durante as oficinas do PIBID foi o cabelo crespo, a sexualidade, o morar longe, o sofrer a violência doméstica, etc., que se impuseram nas narrativas deixando as notas e o “fracasso” fluírem para um tipo de sociabilidade que tinha mais a ver com a construção das gradações entre as idades, que o compromisso com o “ser alguém na vida”.

3 O FRACASSO ESCOLAR COMO CATEGORIA EM DISPUTA

O interesse pelo tema do fracasso escolar se desenhou com mais nitidez na dissertação a medida em que percebemos que ele está relacionado à determinadas tecnologias administrativas de governo, ou seja, como o estado faz da gestão da escola uma rotina de saberes e práticas específicas, mas também, por uma certa visão de mundo civilizacional sobre como devem ser as pessoas para viverem em um suposto mundo harmônico onde não há fracasso e fracassados e todos são iguais para ingressar em um mundo competitivo. Nessas duas perspectivas está o controle dos indivíduos, como cidadãos que devem cumprir determinados requisitos para participar da vida cívica. Embora, como veremos, tal esforço tenha início com as teorias eugenistas, ele encontrará uma série de obstáculos com as iniciativas da intelectualidade brasileira envolvida, então, em construir sua própria perspectiva de brasilidade mestiça.

Veremos neste capítulo que o tema desliza do determinismo biológico para se fixar em teorias mais complexas sobre fracasso escolar como o resultado associado a capacidades cognitivas individuais, desenvolvimento psicológico e rendimento escolar, tais como a capacidade de leitura e escrita. Esse investimento dos intelectuais requer a criação de instrumentos de avaliação psicológica e pedagógica do estudante e, daí, como veremos, o adensamento institucional das técnicas e meios para aferir o fracasso escolar.

Observamos que o tema, por outro lado, não é o resultado exclusivo da ação do Estado, mas se desdobra em um conjunto de agentes, saberes e técnicas em um campo híbrido de atuação. Em contrapartida aguçamos o olhar para o fato de que o fracasso escolar é um projeto político que prima pelo refinamento dos argumentos da segmentação de raça e classe no ambiente escolar e não uma constatação eventual das casualidades. O que é determinante aqui não é a desigualdade entre os estudantes, mas os esforços do ambiente escolar na reificação das diferenças como entraves ao desenvolvimento dos sujeitos.

Nesse capítulo enfrento o tema do fracasso escolar sob duas perspectivas. A Primeira, de cunho histórico, busca identificar a emergência da categoria nos espaços da educação, sejam eles escolares ou não. Aqui, trata-se de identificar como a genealogia do conceito nos leva às teorias sobre a constituição da nação no Brasil. E a segunda, de cunho analítico, busca descrever as condições intelectuais e políticas da emergência da categoria, incluindo aí como os diferentes agentes dos campos educacionais se dedicaram a disputar os significados da educação na formação da nação. Trata-se aqui de identificar como o fracasso escolar faz parte de um aparato educacional com raízes mais fundas no racismo brasileiro. Ambas as perspectivas não são

isoladas e autônomas: os teóricos da educação produzem novas teorias, como autônomas ao mundo político, mas se nutrem das conjunturas onde seus projetos garantam homologia com o projeto político do Estado.

A análise do campo educacional como resultado dessas lutas políticas por definir, afinal, quem são os cidadãos dessa nação ou como corrigi-los à nova ordem política, mostra-se um instrumento de análise possível. Em seguida, recuo a análise aos primórdios da reflexão sobre educação no país, para depois identificar as críticas da Nova Escola ao eugenismo que informava tais teorias. Direciono no capítulo identificando as persistências e as metamorfoses desses projetos, especialmente porque eles são reinventados em novas situações políticas e institucionais.

Antes de adentrar a temática do fracasso escolar na educação, se faz importante compreender o campo social e sua relação com a intelectualidade que se formava nesse momento, suas influências e disputas. Nos aproximamos da perspectiva de compreensão de campo de Bourdieu (2011), ao tratar da análise de como a educação ganha importância enquanto assunto de Estado junto ao debate sobre nação e sentidos possíveis atribuídos à percepção de fracasso de sociedade que se desloca também para raça e educação.

A perspectiva analítica proposta pelo autor não deve ser considerada pré-definida, ou seja, o campo não está dado em seus componentes, mas sua existência decorre da observação dos objetos, dos agentes e dos capitais que o compõem. Isso porque “não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como [...] uma figura em um universo de configurações” (BOURDIEU, 2011. p. 15).

O campo muda ao longo do tempo com as relações e disputas de forças entre os agentes. A proposta neste princípio é a construção de uma leitura a partir da mobilização de agentes junto ao Estado no propósito de legitimar valores e solucionar situações compreendidas como “problema” brasileiro. É importante tratar do fenômeno do fracasso escolar enquanto produção social relacionada a perspectivas particulares – de classe e raça, por exemplo, tomadas como modelo normativo do ambiente escolar e da sociedade. Nesse caso, cabe enfatizar o que as referências já apontaram sobre as teorias relacionadas ao fracasso escolar: não existe uma linha cronológica, o que temos são concepções preconceituosas e ideológicas relacionadas as perspectivas liberais como demonstraremos ao propor a descrição da abordagem longitudinal dessa categoria social no campo educacional (PATTO, 1993; BETT e LEMES, 2020).

Entende-se, assim, como Baía Coelho (2013) evidenciou na sua pesquisa sobre relações raciais e educação, que ao refletir sobre racismo e desigualdades no sistema de ensino é

necessário pensar o Brasil desde sua forma de explicação da identidade nacional. Então, começamos a abordagem da categoria a partir do processo de construção da nação e a formação de uma identidade nacional em busca de identificarmos as metamorfoses pela qual o racismo se manifesta por meio de saberes e práticas que impactam nas políticas educacionais e na produção do fracasso.

3.1. Nação e fracasso: temas de governo e projeto de civilização

Conforme proposto nesta pesquisa, a abordagem iniciará a partir da década de 30, período marcado pelo desejo de modernização da nação e elaboração de uma identidade nacional. No contexto econômico registra-se a crise econômica em escala mundial e a crise cafeeira que trouxeram vários impactos, conforme retratado na literatura histórica brasileira. Na política, Getúlio Vargas (1930-1950) ocupou o poder a partir do Governo Provisório e, ao longo dos anos que esteve no poder, estreitou relações com a intelectualidade brasileira, principalmente a partir do Estado Novo (1937-1945) e Segunda República (1945-1964), criou-se uma tradição e uma origem enquanto “povo” associada a modernidade que deixou fortes efeitos nas representações simbólicas do Brasil (GUIMARÃES, 2001, p. 123). Nesse sentido, o “povo” e a “nação” já nascem como projeto elitista, mas, sobretudo, em uma perspectiva assimilacionista que prometia, por meio de uma visão do equilíbrio racial entre pretos, indígenas e europeus, superar as diferenças mediante o trabalho do esquecimento.

Observa-se a construção de um projeto de Brasil a partir da afirmação da “realidade nacional”, contudo, a realidade social era compreendida de formas diferentes. Existia uma sociedade com disputas entre o grupo formado pela burguesia cafeeira e a burguesia industrial, com seus representantes na intelectualidade. Nesse campo de disputas estavam presentes as críticas e oposições ao modelo oligárquico, ao ideário liberal, ao modelo estatal considerado desconectado da realidade social brasileira.

Na disputa entre modelos de políticas e modelos de sociedade para o Brasil, desejo de modernização e projeto de nação, a intelectualidade se mobiliza tornando-se agentes sociais relevantes e contribuem na formulação e implantação de políticas públicas nas quais a educação ganha destaque ao longo das discussões sobre nacionalidade e modernização do Brasil, a ver nos próximos parágrafos. Era comum entre esses intelectuais “tradicionais” e “modernistas” a preocupação com o problema do Brasil, tratava-se de criar uma identidade nacional com uma população multirracial.

O imaginário de atraso atrelado à condição de nação mobiliza os letrados, na sua maioria liberais, a idealizar uma identidade nacional. As divergências intelectuais por explicações e soluções para o atraso brasileiro se intensificam a partir da década de 1920, se deslocam das teorias raciais para a higiene eugenia. Conforme já demonstramos na formação do pensamento social brasileiro, tais articulações encontram vazão na potencialização da possibilidade de remediação e miscigenação como caminho de superação do atraso. Acreditava-se que existiam aqueles que não poderiam ser civilizados ou educados, apenas caberia o controle para não conter o desenvolvimento.

Ao direcionar para a categoria tratada neste capítulo, podemos identificar o sentido de educação associado ao ideal de civilização. Na perspectiva de nação atrasada podemos relacionar o sentido de fracasso associado a busca por soluções ou remediação dos possíveis atrasos da nação que pudessem levar ao progresso, ou poderia aqui dizer “sucesso”? Cabe nos atermos aos sentidos implícitos e explícitos para os quais apontam os projetos de nação propostos pelos intelectuais para o Brasil. Para tanto, utilizamos a pesquisa de Tânia Regina Luca (1999)³⁰ que demarca a forte presença do positivismo, evolucionismo, determinismo e darwinismo social que se faziam presentes enquanto elementos de análise e explicação da condição do país e caminhos para a sua superação. A “realidade brasileira” fora observada e calculada a partir do entendimento de uma nação recente, a se conhecer para a construção de um projeto nacionalista.

O projeto de civilização é abalizado pelo ideal de criação de um “homem novo” para o Brasil, que diante da engenharia social do racismo, influenciadas por teorias de Gobineau e Galton, este último acrescido de uma abordagem mais culturalista e genética mendeliana, se transforma numa perspectiva menos negativa sobre o Brasil. Salientamos que o cenário pós Primeira Guerra Mundial, impactou na realidade social gerando a preocupação com a expansão imperialista e o avanço da pobreza, esta entendida por muitos como consequência da degeneração associada a questões étnico-raciais e não sociais/econômicas. Outra questão importante para um país marcado pela pluralidade étnico-racial e grande extensão territorial como o Brasil é a homogeneização cultural e a criação de uma identidade nacional que garanta sua manutenção enquanto Estado-Nação.

³⁰A pesquisa teve como base as publicações da Revista do Brasil com enfoque para questão da nacionalidade e o desenho de um projeto político-cultural. A revista tinha dentre seus autores: Monteiro Lobato, Júlio de Mesquita, Plínio Barreto, Afrânio Peixoto, Renato Kehl. A intelectualidade dessa revista sofria influências e atravessamentos deterministas de várias ordens que colocavam em xeque o ideal de civilização brasileira. Inclusive com autores como Gobineau, Renan, Taine, Lapouge, Le Bon como referência.

O projeto eugênico se torna uma estratégia possível para estabelecer consensos relevantes e garantir a manutenção de poderes, saberes e legitimação das desigualdades. Tais consensos se expressam a partir da dominação pela repressão e controle de modo de vidas e corpos. É o que nos mostram as análises das pesquisas de Mozart Linhares da Silva (2013), Nelio Marco Vicenzo Bizzo (1995), Regina Cândida Ellero Gualtieri (2008) e Simone Rocha (2014). As convicções eugênicas em conjunto com o mendelismo levaram a proposição de medidas como a prática de esterilização compulsória dos indivíduos considerados indesejáveis (eugenia negativa). Outra forma de eugenia (positiva) concentrava mais na realização de casamentos mais selecionados (características desejáveis), com exames pré-nupciais e educação eugênica. Existia também a eugenia preventiva, “centrada nas questões de higiene, de puericultura e de educação sexual” (KEHL, 1935; Apud GUALTIERI, 2008, p. 99; SILVA, 2013).

Nota-se que apesar de serem “aceitas” no campo intelectual, as medidas eugênicas mais drásticas não eram possíveis ser empregadas no Brasil tendo em vista a diminuição da imigração de brancos e a pluralidade étnica da população brasileira, que se manifestava também no campo intelectual e nas elites econômicas. Como identificamos nas referências (TELLES, 2003; MUNANGA, 2019; e outros), a união interracial no Brasil não era um problema ou impedida, como nos Estados Unidos. Parte considerável da população parda e indígena fora concebida de forma violenta, principalmente no período da escravidão. Contudo, alguns passaram a integrar de alguma forma outras camadas sociais, inclusive fazer parte de tal elite (filhos, afilhados, professores, trabalhadores, intelectuais). Detecta-se que no Brasil, assim como em diferentes países Latino Americanos, era mais comum outros tipos de eugenia associada à melhora nas condições ambientais e sociais, com medidas sanitárias e de higiene.

Para a construção da nossa abordagem importa identificar a associação dos males detectados e estratégias apontadas nos diagnósticos relacionadas à educação como um mecanismo importante para o desenvolvimento de uma identidade nacional e integração da nação, mesmo quando ocupa um caráter mais secundário. Demarcamos a importância que a educação vai alcançar no decorrer do processo de modernização da nação e a perspectiva de criar ou fabricar um “Homem Novo” a partir da escolarização das massas para forjar uma identidade nacional. Vejamos, a seguir, algumas referências que discutem sobre associação da eugenia e saneamento higienista na educação do Brasil.

Nelio Bizzo (1995) realiza um levantamento histórico das pregações eugênicas e identifica representantes do pensamento eugênico para os quais a educação possuía um efeito mais restrito, pois não possibilitava o melhoramento genético hereditário. Porém, conforme

argumenta Regina Gualtieri (2008), o ideário eugênico na educação contribuiria para a seleção de parceiros e consequentemente a manutenção somente daquilo que era desejável para uma nova nação e construção de uma identidade nacional. Dentre os intelectuais importantes apontados como representantes desse pensamento, destacamos o geneticista Octávio Domingues (1897-1972) e o médico Renato Kehl (1889-1974).

A propagação desse ideário eugênico impacta também na crença das diferenças individuais como algo biologicamente determinado no pensamento pedagógico brasileiro, conforme demonstram análises de boletins, folhetos, jornais e outros materiais publicados para a distribuição junto à população (GUALTIERI, 2008; SILVA, 2013; BIZZO, 1995). E também elementos na literatura brasileira manifestam influências eugênicas e colaboram para a construção desse imaginário social, como exemplo podemos citar a publicação da “A Cura da Fealdade” escrito por Renato Kehl em 1922, e “O Presidente Negro” publicado em 1926 por Monteiro Lobato.

Isto posto, é possível enfatizar o critério racial enraizado nas perspectivas que envolvem questão genética do povo brasileiro como algo problemático a ser extirpado. O imaginário associado às teorias raciais deixa suas marcas no ideário eugênico e nas suas medidas para a educação. Em busca de uma sociedade moderna ou de avanço social aposta-se na educação como estratégia que poderia moldar as consciências para não reproduzir comportamentos indesejáveis.

Por outro lado, parte da intelectualidade recusa o discurso atrelado a formação étnica do país (associados as teorias raciais) e sugere reformulações nos ideais eugênicos. Afirmam que a incapacidade da população para questões modernas era resultado de um abandono político e social por parte dos governantes. A vivência de uma realidade “miserável” e “atrasada”, com péssimas condições sanitárias, em especial a população rural, eram denunciadas por higienistas como Belizário Pena, Artur Neiva e Afrânio Peixoto (LUCA, 1999, p. 203-206).

Como podemos observar, a constante presença do discurso médico, no qual a doença era associada a feiura, fraqueza e indolência, estava no campo amplo de atuação do saneamento da época, a ser combatidos com higiene e saneamento das condições de vida (BIZZO, 1995). Atribuía-se às péssimas condições de vida associadas a problemas de saúde, alcoolismo, prostituição, comportamentos violentos ligados a criminalidade e doenças contagiosas (GUALTIERI, 2008; LUCCA, 1999; SILVA, 2013). A eugenia e higienia direcionavam o problema maior do Brasil para questões médicas, ou seja, sarar um povo considerado doente. A melhor forma de colocar isso em prática foi a educação.

No contexto de disputas entre as elites, a emergência do desejo de mudanças no aparelho estatal e das práticas cotidianas da população para “alavancar” a nação, a educação e cultura entram em cena como uma estratégia liberal para o progresso. Então, de olho no Estado e na necessidade de sua reformulação enquanto estratégia de importância para a questão nacional, a educação assume um lugar não somente de aprender a ler, mas também, de se inculcar ideais de patriotismo, cultura e noções de cidadania (LUCA, 1999, p. 301). A eugenia se torna um mecanismo importante na elaboração de políticas públicas no Brasil, tendo em vista a percepção externa do país como um “laboratório mais perfeito dos malefícios da mistura de raças no processo civilizatório” (SILVA, 2013, p. 909). Isso se manifesta em pesquisas realizadas pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no Brasil cujo enfoque inicial era racial e depois passa para os estudos de comunidade, que trataremos nas próximas seções.

Identificamos, a partir das referências, que tanto na educação eugênica quanto no sanitarismo higienista existe a presença do paradoxo do controle do ambiente e do modo de vida como superação da condição de inferioridade na qual era classificada a população brasileira ou apenas o controle de tal condição, uma vez que não tinha solução (fatalismo). Poderíamos afirmar que a eugenia agregada ao sanitarismo higienista seria uma forma de transição de raça para o modo de vida e ambiente relacionado à determinadas populações como justificativa para o atraso ou fracasso da nação?! Vejamos que os saberes da medicina, assim como a medicalização e patologização, passam a incorporar assuntos sociais e ganham legitimidade na explicação, no entendimento e ação sobre as questões sociais que acabam também sendo individualizadas ou agrupadas a partir da perspectiva da universalização e homogeneização da sociedade.

Nesse percurso a biologização do social se torna potencializadora do argumento da necessidade da ciência e Estado intervirem na regulação e controle dos hábitos cotidianos dos indivíduos. Em virtude da experiência de sucesso da medicina no controle e combate às doenças percebe-se que tal lógica poderia se estender para as questões étnicas e sociais. Como exemplo, temos a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública³¹, a associação entre educação e saúde enquanto ministério que atenderia ambas as demandas, reforça a ideia de educação enquanto medida moral e preventiva ou terapêutica. Nos próximos parágrafos, demarcaremos como a educação eugênica e o sanitarismo higienista se associam ao poder estatal e ganham

³¹Criado em 1930, no Governo Provisório de Getúlio Vargas, tendo como ministro Francisco Campos, advogado e jurista, fez reformas importantes no ensino primário e normal de Minas, com influência do ideal da Escola Nova.

forças enquanto modelos de políticas para homogeneizar a população e incutir uma identidade nacional.

Em 1929 foi realizado o 1º Congresso Brasileiro de Eugenia no Rio de Janeiro, nesse evento se reuniram, dentre outros, médicos, sociólogos e educadores em torno do que consideravam o “aperfeiçoamento do povo brasileiro”. A Associação Brasileira de Educação também esteve presente nesse congresso e direcionava o debate para uma eugenia mais associada à educação como instrumento de seletividade para alcançar a modernidade. O projeto eugênico de educação gerava debates em torno da escolarização das massas, reforçavam o argumento de atraso associado às desigualdades sociais, apontavam como possível solução a associação entre o sanitarismo, higiene e educação. Dentre eles, Alberto Torres (1912-1998), João Batista Lacerda (1846-1915), Fernando de Azevedo (1894-1974) e Manoel Bomfim (1868-1932) questionam as teorias raciais e trazem à tona a questão colonial como problema do atraso brasileiro. Envolvidos pelo Mendelismo e Darwinismo Social, apostavam no desaparecimento ou de certa forma um “esquecimento” da nossa negritude a partir do branqueamento moral e comportamental, ou seja, cultural.

A perspectiva do aperfeiçoamento da população de acordo com o ideal eugênico “implicava no governo da sexualidade” com a orientação a partir da educação (ROCHA, 2014). Como consequência, incutir comportamentos seletivos nas gerações para garantir a proliferação das características hereditárias desejadas (branco) associadas aos ideais estéticos e morais europeus. Conforme argumentou Silva (2013), a partir do movimento eugênico “a raça surge como chave da história e estratégia política num período marcado pela expansão das potências europeias nos territórios africanos e asiáticos” e também como “cimento constitutivo das identidades nacionais”, naturalizando determinadas culturas (2013, p.906-907). O projeto eugênico, enquanto movimento no Brasil, trouxe à tona o debate sobre a miscigenação como fator positivo a construção da identidade nacional brasileira a partir da teoria do branqueamento e, posteriormente, a ideologia da democracia racial.

Para que possamos prosseguir a análise da categoria fracasso escolar, vejamos algumas demarcações históricas importantes em relação ao cenário de implantação das políticas educacionais e mudanças na organização da educação nacional. Durante o Estado Novo (1937-1945), a organização estatal é marcada por uma organização moderna, conservadora e autoritária, ganha enfoque o caráter disciplinador e moralizador da educação que atuava no condicionamento de comportamentos compatíveis com os moldes desenvolvidos em países europeus e norte-americanos (ROCHA, 2014). Com o autoritarismo, a centralização estatal da educação e sua legitimação se tornam estratégicas para o ideal de nacionalização, sendo

ampliada com a organização dos ensinos secundários e universitários. O enfoque para a juventude é identificado na Constituição de 1937: a responsabilidade do Estado sobre esse grupo e sobre a sua educação, preparação para o trabalho, promoção da sua disciplina moral e adestramento físico no preparo para a vida cívica junto à nação.

Observa-se a preocupação com o sistema educacional, sua organização administrativa e controle como política de nacionalização. Ressaltamos nesse período a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep (1938) como aparato de intervenção estatal para manutenção e centralização da educação como problema nacional, o problema racial é supostamente amenizado com o ideal de miscigenação. Começa o processo de uniformização das estatísticas escolares para acompanhamento do sistema educacional.

As políticas educacionais desenvolvidas entre os anos 30 e 40 focavam na civilidade com a formação de cidadãos, contanto havia o debate sobre o alcance da civilidade a determinadas pessoas e/ou grupos. Ainda na década de 30, inicia-se o processo de centralização da fiscalização dos estabelecimentos de ensino (oficiais e particulares) e a implantação da Reforma Francisco Campos³² referente ao ensino secundário com o estabelecimento da supervisão escolar. Entende-se a necessidade de uma burocracia estatal com competência para atuar junto as novas demandas nacionais. As instituições estatais passam a direcionar as políticas educacionais dando suporte às reformas na educação pública e na criação de um sistema nacional de educação.

Os intelectuais pleiteavam reformas educacionais e questionavam a seletividade econômica na educação brasileira, cobravam um sistema público de educação e a erradicação do analfabetismo com a obrigatoriedade do ensino. Nos sistemas escolares, os gestores indicavam a evasão e a repetência como problemas na formação e qualificação das crianças e jovens. A preocupação principal era com as crianças e adolescentes das escolas públicas pois, como a educação primária não era obrigatória, havia problemas em garantir a frequência e aprovação dos desses grupos.

É o que demonstram as pesquisas históricas de Jardel C. Pereira (2016) e Ana Paula Silva³³ (2012) que marcam, já no início do século XIX, os reflexos dos movimentos de reformas educacionais que aconteciam na Europa e Estados Unidos. Nesses estudos notamos o esforço em controlar e racionalizar a vida social dos estudantes (PEREIRA, 2016) e a atuação dos profissionais na escola (SILVA, 2012), assim como, as temporalidades e organização dos

³²Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, sobre a organização do ensino secundário.

³³O artigo focaliza as políticas e práticas educacionais e seus impactos na escola primária no período de 1911 e 1945.

espaços sejam eles escolares ou não. A pesquisa de Pereira (2016) sobre práticas pedagógicas e obrigatoriedade do ensino, nos primórdios do século XX, nos grupos escolares de Minas Gerais, aponta como problema educacional a evasão escolar e a necessidade de garantir a frequência dos estudantes. É perceptível um apelo às ideias republicanas de civilidade e uma certa noção da incapacidade das famílias educarem seus filhos dentro do padrão esperado. Sob a justificativa de racionalização, associa-se a vida fora da escola a perigos para a vida social, dessa forma se mobiliza a aceitação e o engajamento no combate a tais perigos. Diagnósticos e recenseamentos para conhecer as famílias dos estudantes no objetivo de alcançá-los, mas acabava por reforçar estigmas e culpabilização das famílias e seu modo de vida.

A considerar os modelos de educação em disputa evidenciamos o estudo Silva (2012), realizado também nas primeiras décadas do século XX em Santa Catarina, com enfoque no embate entre os modelos da Escola Tradicional e da Escola Nova nas escolas primárias. De acordo com a pesquisa dentre as principais críticas ao modelo tradicional de educação estava a necessidade em atender as novas demandas geradas pela modernização. Na escola tradicional, a educação era entendida como um processo externo, hierarquizado, centrado na figura do professor e no conteudismo, sem relação com o cotidiano. Esse modelo era marcado pelo método jesuítico³⁴ e avanço para as escolas do tipo religioso.

No embate entre o velho e o novo, o modelo escolanovista foi implantado em Santa Catarina na expectativa de superação dos problemas de educação a partir de técnicas inovadoras inspiradas em sistemáticas dos “países adiantados”. O movimento Escola Nova reivindica um sistema nacional público de educação, laico, centrado no aluno e na valorização do desenvolvimento humano. Inclusive, o movimento escolanovista encontrou conflitos com um movimento católico por causa do ensino laico e gratuidade na educação. Nas práticas pedagógicas, o professor se torna o facilitador, os conteúdos ganham significação (“aprender a aprender”), prioriza-se o desenvolvimento psicológico e a autorrealização do educando (SILVA, 2012, p.03). Seu enfoque estava numa formação democrática, de ordem social e cultural.

Na implantação do sistema nacional de educação observa-se a preocupação nas recomendações oficiais na intenção em alfabetizar nos moldes nacionalistas, homogeneizar e civilizar a partir da escola, sendo fundamental para esse projeto que as crianças tenham interesse na escola e sejam frequentes. Ao estabelecer a necessidade de um sistema nacional de educação,

³⁴Identificado a partir da referência em SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil, Campinas, SP: Autores associados, 2007.

é possível perceber sua mobilização a partir das elites para implantação de modelos sociais compatíveis com seus anseios enquanto futura nação. Como pontuamos ao longo da construção da categoria, mesmo com as mudanças no cenário político e disputas sobre qual modelo educacional se encaixa no projeto de civilização desejado, esses estudos históricos já demarcam a tendência de permanências associadas ao público alvo da escola pública.

Apesar do entendimento coletivo da necessidade da escolarização e alfabetização para o desenvolvimento da nação, o processo de ensino público ainda era precário e excludente. Diante disso, destacamos a atuação dos movimentos negros enquanto agentes importantes na elaboração de mecanismos de escolarização da população e de denúncia do racismo que permanecia presente no imaginário social e nas instituições. A imprensa negra paulista assume um importante papel educativo, atua na produção de saberes emancipatórios e no rompimento do imaginário racista no final do século XIX e início do século XX.

Veja o exemplo da Frente Negra Brasileira (FNB), organização negra que se constituiu inicialmente em São Paulo (1931), atuou na promoção da educação e entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos, promovia a integração dos negros na vida social, política e cultural e atuava na denúncia de discriminação racial (GOMES, 2017; MUNANGA, 2019; DOMINGUES, 2009). Devido a repressão, a FNB e todas as organizações políticas foram extintas pelo regime do Estado Novo.

Nesse período, apesar das denúncias das discriminações raciais, a miscigenação ganha força como forma de democracia racial e tolerância, torna-se um importante elemento mobilizador da unidade nacional. A perspectiva de uma convivência harmoniosa e fluida entre os brancos, negros e indígenas a partir da miscigenação possibilita uma aproximação ou certa permanência das ideias anteriores de branqueamento. Acreditava-se que com acesso à educação seria possível diminuir ou eliminar as desigualdades raciais. As teorias raciais, as ideologias da miscigenação e da democracia racial assumem importância enquanto política de Estado na construção da nação e sua identidade nacional.

Ao longo da história, no campo das desigualdades são priorizadas as desigualdades de classe em detrimento a raça, o que desse ângulo, possibilitaria alcançar a homogeneização do povo na identidade nacional. Esse capital intelectual e ao mesmo tempo político em torno da construção da nação informa também as disputas no campo profissional, reforçando a posição da educação como elemento de integração e transformação social. Como se verá em seguida a instrumentalização, dentro do estado, de agências e agentes de aspecto importante para que possamos ver avançar a categoria fracasso escolar.

Na discussão sobre escolarização obrigatória e identidade nacional, a alfabetização e escolaridade eram compreendidos como elementos importantes também para a inserção no mercado de trabalho e para exercer a cidadania, pois o voto era negado aos analfabetos. Agregado ao discurso de desenvolvimento, o ideal de construção da identidade nacional e de um “homem novo” adaptável a modernização da sociedade ganha força como projeto unificador e alcança o engajamento dos intelectuais em prol do desenvolvimento da nação moderna.

Fundamentado no ideal de atraso ou de despreparo para a civilização, no qual razão “não” é mais problema, é possível assemelhar o significado de fracasso atribuído a partir de então àqueles fora do padrão desejado e/ou com capacidades cognitivas consideradas inferiores. O princípio étnico-racial se agrega a noção de desvio social, como se tratará a seguir. E o racismo toma forma de miscigenação, democracia racial e branqueamento como possibilidade de unidade étnica no país. Tal ideal ganha força enquanto um caminho para ocultar conflitos e a negritude da população brasileira.

Conforme pontuado pelas referências, não existe uma linha cronológica da produção do fracasso escolar, mas sim, perspectivas preconceituosas e ideológicas associadas as concepções liberais que damos continuidade na próxima seção.

3.2. Fracasso como desvio: capital humano

Nesta seção nos ateremos a teorias mais complexas na produção do fracasso escolar que passa a ser associado principalmente a abordagens da Psicologia e posteriormente das Ciências Sociais. No campo do fracasso escolar permanecem as justificativas biológicas a respeito do fracasso escolar, com a dificuldade de aprender associada a capacidades cognitivas individuais e desenvolvimento psicológico. Para a detecção de tais dificuldades eram utilizados os instrumentos de avaliação psicológica e pedagógica do estudante. Posteriormente agrega-se ao pensamento das ciências sociais que trazem a escola não só como lugar importante para reformas sociais, mas também, lugar de reprodução das desigualdades sociais. A partir dos estudos cotidianos, debates e metodologias qualitativas na educação, a escola passa a ser compreendida não só com reprodutora, mas, como lugar possível para a apropriação de conhecimentos úteis aos interesses de grupos subalternizados. Essas novas formas de pesquisas colaboram com as rupturas e deslocamentos do fracasso escolar, conforme pontuadas por Patto (1988) e Paulilo (2017).

A crítica da intelectualidade era direcionada à seletividade de classe na educação pública, mas por outro lado, a leitura psicológica do fracasso escolar aponta para outro tipo de

seletividade associada as capacidades cognitivas individuais ou padrões de normalidade (GUALTIERI, 2008). A eficácia da educação passa a ser medida a partir dos testes de aptidão e inteligência, elaborados com base na psicologia da aprendizagem. Então, entram em cena os estudos experimentais dos comportamentos individuais enquanto métodos científicos de se estabelecer os padrões de normalidade ou desvio (associadas a escalas métricas de avaliações e estudos genéticos).

Os estudos aqui tratados demonstram o envolvimento entre os intelectuais associados aos ideais eugênicos e de higiene ao movimento educacional, inclusive no movimento reformista. Conforme demonstram Raoni Borges Barbosa e Monijany Lins de Góis (2020) no artigo sobre as perspectivas de abordagem do fracasso escolar, a Psicologia Diferencial, com suas teses racialistas e eugenistas, ecoa no campo pedagógico sob o formato de mérito individual e garante o conformismo (estabilidade) com a lógica de seletividade social liberal. Citam o movimento escolanovista norte-americano, que revestido de filantropia protestante e em busca de desenvolvimento, procuravam no sistema nacional de educação a seleção dos mais compatíveis com o modelo de empreendimento urbano de desenvolvimento social. Por isso, podemos afirmar que o movimento de renovação da educação carrega elementos da eugenia nas suas construções teóricas, sem perder alguns elementos do pensamento racista atrelado a uma visão externa, como argumentamos no decorrer da categoria fracasso escolar.

É importante pontuar que a ideologia da democracia racial, no sentido de uma sociedade igualitária e fraterna (Escola Nova), ganha mais força a partir da década de 50 na abordagem Funcionalista. Nas instituições nacionais de pesquisa (Inep e CBPE), amplia-se o campo de pesquisa educacional para intelectuais no intuito de subsidiar políticas públicas. Porém, centraliza-se o modelo de educação e o enfoque dessas pesquisas para os “problemas” do Estado. O respaldo das instituições estatais como “neutras” é atrelado aos discursos científicos que colaboram para o efeito legitimador e reprodutor dos interesses dominantes. Nesse conjunto de pesquisas, evidenciaremos na próxima seção, as que prosseguem após os estudos da Unesco sobre relações raciais no Brasil que tem como campo as escolas e a comunidade.

A partir de 1964, influenciadas pelo contexto de autoritarismo, financiamentos externos de organismos da administração federal, a educação passa a ser estudada com base na perspectiva econômica com soluções tecnicistas para os problemas de ensino. A educação volta a ser centralizada e as instituições escolares se tornam elementos centrais na modernização, eficácia e manutenção da ordem social. A massificação da educação se transforma em um projeto de modernização do regime militar, já adentrando a lógica da gestão da pobreza, que implica na reorganização das instituições e campo de pesquisa educacional. Isso impacta na

elaboração das políticas educacionais e na função da educação para atender a demandas específicas, como demonstraremos.

Impactam na associação do fracasso às crianças pobres e a teoria da carência cultural que surgiu nos Estados Unidos em 1960 e se propagou para a Europa, América Latina e no Brasil em 1970 (DAMASCENO et al, 2016; ANGELUCCI et. al. 2004). Agregada a teoria do capital humano começam a conciliar a compreensão do fracasso escolar que impacta na percepção da educação como investimento e a culpabilização do estudante, sua família e a condição de pobreza. Influenciou na construção de uma visão tecnicista na educação e na organização dos sistemas educacionais, como veremos a seguir.

Na percepção de educação, o processo mental de aprendizagem fica individualizado, é associado também a questões emocionais, precisa-se de estabilidade emocional para aprender e a motivação, assim os desempenhos também são diferentes. Essa perspectiva reforça a preocupação com a evasão e reprovação, também se preocupa em elaborar medidas para prevenir o fracasso escolar. Como consequência, existe a culpabilização do indivíduo e seu ambiente familiar direciona para o discurso de igualdade de oportunidades na educação.

Na percepção da pobreza como falta de capital humano, a educação de cunho mais humanista desloca-se para uma educação com readequação das etapas, alteração nas cargas horárias das disciplinas. Portanto, o foco da educação será a produtividade para o trabalho principalmente o curso técnico para as camadas populares de menor renda.

Gaudêncio Frigotto (2015) faz uma abordagem que chama atenção para a inversão de educação e trabalho para trabalho e educação que se aprofunda ao longo da década de 80. A partir das reflexões de Frigotto, entendemos que o capital humano, quando atrelado à educação para direcionar a priorização das necessidades produtivas, volta o conhecimento para os interesses de mercado, direcionado para a ocupação no mercado de trabalho ou na possibilidade de emprego (empregabilidade). Por conseguinte, a educação escolar pode ser entendida como capital e fator de mobilidade social com o poder de sanar as desigualdades entre nações, grupos e indivíduos (FRIGOTTO, 2015).

Portanto, a perspectiva de integração e mobilidade social vai se fundamentar na posse de determinado tipo de conhecimento, aqueles que têm conhecimento, valores, estética e atitudes que os tornem empregáveis (“mais competentes”). Agrega-se aí a problemática do universalismo, da igualdade e cidadania a partir desses princípios que voltam a função educação em busca de consensos ou corrige o desequilíbrio dos jovens, que podem ser vistos como desperdício de força produtiva.

A partir da década de 80 surge um interesse em pesquisas qualitativas que demonstrem como o cotidiano escolar e as variáveis externas afetam esse cotidiano. Essas pesquisas são relevantes na compreensão de fenômenos já demarcados pelas pesquisas quantitativas, no sentido que revelam para além daquilo que as estatísticas demarcam. Enquanto fator de mudança no campo educacional podemos destacar a redemocratização e a atuação das fundações e universidades com seus programas de pós-graduação e pesquisas, importantes na contribuição de um olhar do fracasso escolar de forma mais autônoma, não relacionada diretamente a instituições governamentais. Essa autonomia impacta na reflexão sobre o fracasso escolar que passa a envolver teorias críticas sobre a instituição escolar e sua função.

Como tentamos demonstrar a partir do nosso recorte, as pesquisas no campo educacional detectam nesse processo uma clivagem de classe a balizar as escolhas dos modelos e os públicos a se engajarem. A escola enquanto dispositivo passa a adquirir o sentido de função social, lugar para inculcar padrões de comportamento e garantir o ajustamento ao convívio social harmônico que é direcionado principalmente para a educação pública e seus usuários(as). Salientamos a importância das instituições de pesquisa enquanto aparato estatal para a implantação e avaliação de políticas públicas que eram marcadas pela forte presença da leitura psicológica e biológica do fracasso escolar.

3.3. Escola e meio social: a imposição de modelos educacionais

Retomemos as instituições de pesquisa enquanto aparato estatal para a implantação e avaliação de políticas públicas que eram marcadas pela forte presença da leitura psicológica e biológica do fracasso escolar. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep (1938) e o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional – CBPE (1955) centralizam as pesquisas sobre educação, dessa forma, amplia-se o campo de pesquisa para intelectuais. Com a criação do CBPE e Inep os enfoques das pesquisas sofrem algumas alterações de acordo com a formulação de novas políticas de educação, como demonstram os estudos de Márcia dos Santos Ferreira (2006; 2013) e Aparecida Joly Gouveia (1989).

A abertura política de 1946, com a nova constituição e a queda do Estado Novo, trouxe algumas mudanças importantes no campo educacional e disputas sobre a descentralização dos sistemas de ensino. Observamos que as disputas em torno do sistema nacional de educação e modelos de escola estão diretamente relacionadas a valores hegemônicos envolvidos com o poder estatal e que suas preferências vão impactar na justificação das diferenças sociais a partir da escolarização.

Enquanto em outros países a universalização era alcançada, aqui ainda era obstáculo o analfabetismo de grande parte da população, em especial, a população mais pobre. Segundo o Censo de 1940, a taxa de analfabetismo era de 56,17% e, em 1960, era de 39,35% na população com idade superior a 15 anos. A considerar essa realidade se tornam prioridades não só a alfabetização como também a universalização e obrigatoriedade da educação básica, uma vez que tais indicadores são compreendidos como fatores de desigualdades sociais e entraves ao desenvolvimento do país.

O embate sobre a educação na qualidade de bem público que deve ser ofertado pelo Estado, de forma laica, obrigatória e gratuita, ganha força novamente com a reedição e publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³⁵ (1959). Registre-se que essa nova versão do Manifesto é assinada por 189 intelectuais, dentre eles: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando Henrique Cardoso, Darci Ribeiro, Álvaro Vieira Pinto. É possível observar a ampliação do movimento entre os intelectuais, tendo em vista o entendimento da educação básica como um desafio. Contudo, não exerceu grande influência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) da educação nacional em 1961, quando sem recursos para ampliar a rede oficial de ensino decidiram pela expansão da rede privada. Intelectuais como Florestan Fernandes e Anísio Teixeira criticaram a aprovação da lei, pois entendiam que a educação popular com a expansão da oferta do ensino gratuito deveria ser de integral responsabilidade de um Estado moderno e democrático para que pudesse ser um instrumento potencial de desenvolvimento social.

No campo da pesquisa educacional as Ciências Sociais, em especial na Antropologia, com as investigações sobre a educação no meio rural e urbano começam a traçar novas reflexões sobre a educação no país. As relações entre educação e o meio social urbano-industrial passam a ser consideradas importantes para transformar a escola em fator de desenvolvimento econômico e social, mas de forma descentralizada (FERREIRA, 2006). Nesse intuito, realizam pesquisas sobre as escolas com avaliação da eficiência escolar para o contexto urbano industrial e implantação de reformas e práticas consideradas inovadoras, no intuito de integrar os grupos e superar os entraves (fracassos) relacionados à educação. Demonstra-se que o discurso do fracasso vai se transformar, porém, o público ao qual ele se dirige vai permanecer e passa a ser tratado de forma individualizada (psicológica), com enfoque também nas comunidades, famílias e instituições escolares.

³⁵Publicado pela primeira vez em 1932.

Os grupos de cientistas sociais que atuaram em conjunto nessas instituições de pesquisa, em sua maioria, tinham formação na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, nas Universidades de Chicago ou Colúmbia. Como parte do referencial nas pesquisas estavam os estudos antropológicos da Universidade de Colúmbia, com enfoque no relativismo e na percepção da civilização como um padrão de comportamentos em sociedade e civilidade na capacidade de viver em comunidade. Na relação escola e meio social, procura-se formar indivíduos a partir dos padrões de normalidades que eram definidos também por critérios de adequação social e a aprendizagem vai envolver aspectos como comportamento e desenvolvimento mental ou “capacidade”.

Nas pesquisas educacionais, a antropologia chama a atenção para o interior da instituição escolar. Programas de pesquisa implantados por Anísio Teixeira iniciam o que na literatura denomina-se estudos de comunidade que vão agregar às Ciências Sociais no campo da pesquisa educacional, a princípio, com os estudos relacionados as questões raciais e, posteriormente, à educação das comunidades rurais e setores menos favorecidos da população (GOUVEIA, 1989). No contexto de desenvolvimento urbano industrial, com a valorização dos métodos científicos eram utilizados dados demográficos, econômicos e históricos para a escolha das comunidades a serem estudadas.

Conforme salienta Ferreira (2006), esses estudos indicavam que era necessário observar a integração das escolas nas comunidades, fator antes desconsiderado. A considerar essa indicação era necessário se atentar ao contexto social (lugar) e as particularidades que isso implicava no cotidiano escolar. As abordagens dessas pesquisas voltam-se para a escolarização nos centros urbanos e indicam mudanças, adaptações e transformações necessárias para potencializar a escola enquanto fator de desenvolvimento.

Observa-se então que alguns olhares se voltam para a escola pública de forma regional e local, em busca de elaborar informações para políticas públicas mais eficientes e eficazes. Vejamos a pesquisa de Josildeth Gomes Consorte³⁶, que investigou os problemas de ajustamento à escola e elevado índice de evasão e repetência entre as crianças provenientes de famílias pobres, residentes em favelas, em grande parte negras. A abordagem de Consorte trouxe discussões de caráter teórico e metodológico sobre o que seria a comunidade, que então passou a ser denominado como “comunidade de bairro” (FERREIRA, 2013, p. 383).

³⁶Atuou como pesquisadora do CBPE e realizou estudos de antropologia na Universidade de Colúmbia (1953-1955).

De acordo com Gouveia (1989), tais pesquisas reforçam a denúncia da seletividade e a falta de democratização do sistema escolar. Porém, ao focalizarem na evasão e repetência, de forma geral nas desigualdades educacionais a partir da origem dos seus alunos, pouco revela sobre os processos e situações escolares cotidianas que produzem a seletividade observada. Para compreender tais processos e situações, o interacionismo e a etnografia influenciam nas abordagens de pesquisas sobre cultura e práticas escolares que acabam ultrapassando o interior da escola.

Apesar da compreensão da escola enquanto lugar da democracia e igualdade, os estudos de comunidade revelam uma escola pública seletiva e excludente. Tal perspectiva era construída a partir da diferença ou do distanciamento dos resultados alcançados pelas crianças e os ideais educacionais, contrariando as visões até então dominantes sobre a relação entre escola e comunidade. Com a importância dada a universalização da educação e seu papel na sociedade democrática, a escola pública passa a ser abordada pelo recorte de classe e as pesquisas começam a se preocupar com a discriminação realizada na escola. É possível observar que a perspectiva do fracasso escolar a partir da instituição escola passa a ser refletida, mas ainda sem muitas implicações, pois passa a ser pensada a partir do acesso das camadas populares aos estabelecimentos de educação.

A preocupação em demarcar as desigualdades educacionais, características da sociedade americana, passa a integrar as pesquisas educacionais na difusão da utilização de técnicas estatísticas de análise da educação no Brasil. São realizadas as pesquisas sociodemográficas, a partir das quais se torna possível relacionar, de forma quantitativa, a origem social dos estudantes com repetência, evasão e acesso aos níveis e tipos de ensino (GOUVEIA, 1989, p. 73). Após a abertura política e a criação do Ministério da Educação e Cultura (1953), o desenvolvimentismo passa a influenciar as pesquisas e políticas educacionais. Inclusive, tais políticas passam a ser afetadas por instituições internacionais, dentre elas a UNESCO, a Organização dos Estados Americanos - OEA, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL e a Organização de Cooperação de Desenvolvimento Econômico – OCDE. Observa-se que as referências externas servem como padrão para “adaptação” ou comparação do contexto brasileiro em relação a países considerados mais desenvolvidos.

Conforme já pontuado, os valores universais, a assimilação e a homogeneização cultural estão relacionadas às perspectivas de civilização norte-americana. O conflito se transforma em algo negativo, marcando a presença do interacionismo que reflete na interpretação da inexistência do racismo no Brasil em comparação com os Estados Unidos. Voltemos um pouco aos estudos realizados por Donald Pierson e Marvin Harris para compreender como tais

concepções colaboraram na construção do imaginário no campo de pesquisa internacional de ausência do racismo no Brasil. De acordo com essas perspectivas, as questões das desigualdades raciais seriam resolvidas a partir da solução das desigualdades de classe. Corrobora para essa argumentação a exclusão dos indicadores raça/cor nos censos de 1940 e 1960, que consequentemente dá visibilidade às desigualdades sociais impostas às camadas de menor renda, porém invisibiliza as desigualdades raciais.

A ideologia da democracia racial atraiu pesquisadores internacionais, em especial norte-americanos que direcionaram posteriormente seus estudos para questões educacionais no Brasil a partir do interesse científico no mundo sobre educação. Mas, apesar das influências externas, para os cientistas sociais que pesquisavam no Brasil a associação entre cor e posição social (classe social) esteve sempre presente entre suas preocupações (GUIMARÃES, 1996; GUIMARÃES, 2003; MAIO, 1996). Geralmente, na década de 40 e 50, tais pesquisas estavam centradas em duas hipóteses: que teoriza sobre as discriminações raciais como “discriminação de classe” e “aquela outra que explica a especificidade de nosso sistema de relações raciais pela permanência de uma hierarquia estamental criada pela escravidão” (GUIMARÃES, 1996, p. 143). É importante acentuar que de acordo com a análise de Guimarães (1996), a cor se transforma em uma construção racialista, como é possível observar em obras da literatura e até mesmo alguns estudos eugênicos que tratam da miscigenação a partir da ideologia do embranquecimento.

Já pesquisadores brasileiros, como Thales de Azevedo³⁷ e Caio Prado Júnior³⁸ apontam nos estudos de relações raciais no Brasil a existência das desigualdades sociais e desigualdades de cor. O que foi aprofundado por Guerreiro Ramos e Florestan Fernandes posteriormente. Guerreiro Ramos traz a perspectiva do preconceito de cor e não de raça, com diferenciação semelhante aos sistemas de casta, influenciado pela sociologia norte-americana acreditava que a solução estaria no processo de assimilação.

De acordo com M. Maio (1996), G. Ramos defendia a importância da formação de uma elite intelectual negra comprometida com a solução das desigualdades raciais e com a valorização positiva da identidade negra. Apesar de acreditar na existência de uma democracia racial brasileira, reconhecia a existência do racismo, sendo necessária a integração do negro brasileiro. Guimarães (2003) afirma que a democracia racial vem a ser questionada pelos estudos de Bastide e Florestan (1955) e Costa Pinto (1953). Porém, como veremos, exerce

³⁷Em 1956, teoriza sobre a transição do Brasil colonial (sociedade de status) para o Brasil moderno (sociedade de classes) na qual indica a permanência da associação status e cor, influenciado pela Escola Sociológica de Chicago.

³⁸Afirma a existência do “preconceito de cor”.

influência na produção intelectual na atualidade e na elaboração de políticas quando se defende a prioridade das desigualdades econômicas e não de cor/raça. Diante disso, podemos inferir que mesmo com a influência externa existe um movimento da intelectualidade brasileira em refletir, teorizar e adaptar ou associar questões/perspectivas brasileiras nas análises sobre o Brasil e suas especificidades.

Fechando a abordagem escola e meio social na produção do fracasso escolar, indicamos que até a década de 60 predominou uma compreensão psicológica do fracasso escolar e a busca de suas causas principalmente fora do sistema escolar, ou seja, nas condições precárias da vida das famílias dos estudantes e, portanto, na perspectiva da “falta”. Conforme afirma Ferreira (2006), a preocupação com as desigualdades sociais ampliava e os intelectuais dos centros de pesquisa e educadores começavam a atuar em organizações voltadas para a educação popular, na expectativa de ter atuação social mais efetiva e ofensiva do que nos meios de educação formal. É importante ressaltar que a educação popular passa a ser entendida como um “problema nacional”, com isso, o controle estatal dessa educação permanece um elemento importante frente a descentralização dos sistemas estaduais de educação.

3.4. Modelo desenvolvimentista e educação

A partir de 1964, influenciadas pelo contexto de autoritarismo, financiamentos externos de organismos da administração federal, a educação passa a ser estudada com base na perspectiva econômica, com soluções tecnicistas para os problemas de ensino. A qualidade da educação passa a ser vista como um investimento, daí o esforço em alcançar eficiência no processo de escolarização daqueles que estavam na escola, a preocupação não só com a universalização do ensino, mas também, a sua obrigatoriedade.

No pacote tecnocrático da teoria do Capital Humano a busca pela eficiência na escolarização da maior parte da população se atém a um caráter mais utilitário da educação junto ao tecnicismo como ações mais adequadas para os problemas de ensino (ANGELUCCI et. Al, 2004). Nesse contexto, os acordos MEC-USAID resultaram na reforma universitária (Leis 5.540/68 e Decreto-Lei 464/69) e na reforma do ensino de primeiro e segundo graus (Lei 5.692/71) que tinha por objetivo a organização do ensino básico e do ensino profissional. Mudanças como alteração da nomenclatura das etapas e níveis, extensão da obrigatoriedade escolar, extinção do exame de admissão e profissionalização compulsória no ensino secundário.

Observa-se aumento no prestígio dos testes psicológicos e pedagógicos, da instrução programada, do planejamento do ensino voltados para verificar e apontar caminhos para

auxiliar na aprendizagem. Porém, essas orientações eram detalhadas em Guias Curriculares que, elaboradas nos órgãos centrais, chegavam às escolas como roteiro a ser cumprido (ANGELUCCI et al, 2004).

As decisões sobre o sistema educacional não são mais realizadas no campo educacional, mas sim, no campo econômico. De acordo com Ferreira (2006), nos governos militares as decisões referentes a educação saem do MEC e vão para o Ministério do Planejamento com direcionamento de técnicos das ciências econômicas. O enfoque estará no funcionamento das escolas e sua administração como a priorização do rendimento escolar, economia da educação, descrição de funções relacionadas ao ensino. Como podemos observar, o campo educacional perde autonomia e passa a executar exigências técnicas.

A partir da década de 70, a leitura do fracasso escolar está relacionada a psicologização da aprendizagem escolar, as instituições escolares, as desigualdades educacionais entre os grupos étnicos e sociais, ao capital humano e à carência cultural. É nesse período que começam a aparecer estudos preocupados não só com evasão e reprovação como também ações para prevenir e diminuí-las, com a influência da ideia de carência cultural na qual a escola não é efetiva para as características psíquicas e culturais das crianças carentes. O fracasso escolar é associado a um problema técnico com a culpabilização do professor: lógica tecnicista associada à formação do professor, sendo produzido pela e na escola devido a inadequação técnica ou falta de eficácia pedagógica e associado a variáveis individuais.

Nesse processo de culpabilização, retomo a pergunta: a quem se dirige o fracasso? Conforme concluiremos nesta dissertação, o recorte cor/raça foi e ainda é uma problemática para o Brasil. Essa perspectiva revela as profundas desigualdades raciais que são reproduzidas no cotidiano dos brasileiros, as constantes denúncias fazem com que seja necessária a atualização das estruturas desiguais conforme se resiste a elas. De acordo com Ricardo Ventura Santos (1996), raça sai do campo genético e se aproxima de “população”, apesar da recusa a racialização da população é possível inferir o significado atribuído antes ao conceito de raça que passa a se aproximar ao de população, seus recortes e hierarquizações para análise. Entendemos que isso possibilita a continuidade de sua aplicação a partir de nova rede de significações, dessa forma, raça e classe se encontram na expressão de dominação sobre a diferença.

No projeto desenvolvimentista, a universalização da oferta da educação pública, a urbanização e a industrialização incorporam elementos importantes para a formação de mão de obra qualificada e formação cidadã. A ampliação do ingresso das camadas populares nas instituições escolares, o fracasso escolar passou a ser utilizado para justificar as elevadas taxas

de evasão e abandono escolar principalmente a partir da década de 70. As justificativas de atraso associadas às questões raciais do povo passam a se deslocar para a biologização e patologização do social, caracterizando uma leitura psicológica do fracasso escolar associada a aptidões individuais, biológicas ou ambientais relacionadas ao indivíduo.

A invisibilização das desigualdades raciais com a omissão dos indicadores de cor/raça pelas instituições de pesquisa resultou na paralização dos estudos sobre relações raciais no Brasil durante os períodos de forte autoritarismo. O recorte cor/raça retorna com o PNAD de 1976 e o Censo de 1980, já com pressão da mobilização dos movimentos negros e intelectuais a partir da relevância desse recorte para análise das relações mais profundas de desigualdades no Brasil. O enfoque nas desigualdades raciais é retomado, dando mais destaque às práticas racistas e discriminatórias que reproduzem tais desigualdades (MAIO, 1996, p. 239). Então, os negros aparecem nos indicadores de mortalidade, expectativa de vida ao nascer, anos de estudo e outras desigualdades educacionais.

Ressaltamos que apesar do questionamento da democracia racial no campo acadêmico, ainda predomina nesse contexto a perspectiva liberal que apresenta o desenvolvimento industrial e a adoção de políticas universalistas na educação como suficientes para reduzir ou superar as desigualdades raciais. Apesar das negações e desconstruções, existe a persistência das desigualdades raciais no Brasil, como uma situação incômoda e problemática que se manifesta no imaginário associado a democracia racial ou na abordagem das desigualdades somente a partir de classes.

As denúncias sobre as condições das desigualdades raciais na educação aparecem nos estudos com enfoque nos indicadores de desigualdades no acesso à educação e escolarização entre a população negra e branca, com ênfase no fracasso escolar da criança negra e pobre (HASENBALG e SILVA, 1990; ROSEMBERG, 1991; BARCELOS, 1993; ROSEMBERG, 1996; ROSEMBERG, 1999; FERRARO, 2009). Observa-se também a existência de segregação entre os grupos de cor que aumenta junto com o nível de renda (TELLES, 2003). Porém, mesmo diante das desigualdades reveladas, os resquícios da ideologia da democracia racial impactam na crença que isso ocorre de forma moderada devido as desigualdades sociais e não como algo estrutural relacionado com o racismo brasileiro.

A caminhar para o fechamento do capítulo, salientamos que no processo de ampliação da escolarização obrigatória para o ensino fundamental e posteriormente para o ensino médio, existe a manutenção das desigualdades que se afunila até o ensino superior. Diante do projeto de massificação da educação escolar, os estudos publicados na década de 90 confirmam os indícios apresentados na bibliografia inicial, que é a territorialização do fracasso escolar a partir

da identificação das desigualdades sociais como fator importante na produção do insucesso (ROSEMBERG, 1996; 1991; 1999).

Tal processo se manifesta a partir da identificação da ocupação diferenciada das cidades entre brancos e negros, indica certa segregação espacial entre os grupos por cor/raça. O que levaria o segmento negro e pobre a ter acesso a equipamentos sociais de qualidade inferior em relação aos brancos e grupos de maior renda (HASENBALG e SILVA, 1990; ROSEMBERG, 1991; PERALVA, 1992; BARCELOS, 1993). Esses artigos marcados com sua abordagem quantitativa, não deixam de trazer algumas questões teóricas e algumas problemáticas relacionadas a fabricação do insucesso escolar entre os estudantes negros(as) e a associação da negritude à pobreza; relação escola e economia (ideologia liberal) com atravessamento do racismo; taxas de aprovação, reprovação e evasão maior entre os estudantes negros.

O modelo tecnicista de educação voltado para o desenvolvimentismo, utilizado principalmente no período da ditadura militar, deixa seus resquícios com a ampliação da oferta educacional realizada de forma desigual e a precarização da educação. A pesquisa de Rosenberg (1999) indica que a oferta de serviços desiguais com expansão de baixo investimento para instituições de educação pública e conveniadas gera o que ela chama de “morte educacional anunciada”. Cita exemplo das escolas populares, mesmo com baixos salários, podem representar a iniciação profissional para mulheres mais pobres com pequeno nível de instrução, assim como mulheres e homens dos estratos sociais médios na ocupação de cargos técnicos na administração e supervisão. Ou seja, o direito constitucional de acesso à educação estava direcionado apenas a oferta, mesmo que precarizada, para atender também a necessidade das camadas operárias que precisavam de escolas para seus filhos e filhas durante o horário de trabalho. O que nos leva a identificar certos aspectos de direcionamento de políticas caracterizadas pelo gerenciamento da pobreza, no qual a aprendizagem se torna um caráter mais secundário.

A abordagem crítica presente nesses artigos demarca a segregação espacial entre os grupos étnicos no Brasil, utilizam termos como fluxo escolar, ineficácia da escola pública pois, mesmo com a universalização à distância entre os grupos raciais mudam pouco ou permanecem. A partir da década de 80, nos estudos sobre educação entram cenas das teorias de Altusser, Gramsci e Bourdieu. Tais perspectivas buscam encontrar mecanismos escolares de seletividade social, voltados para relações de classe e cultura dominante que estão presentes na vida escolar e dificultam a escolarização. São importantes na superação da concepção liberal escolanovista a partir das abordagens na perspectiva marxista com predominância do paradigma da reprodução e teorias de Bourdieu (PAULILO, 2017). Porém tais abordagens recebem críticas

no tratamento raça e classe no campo educacional, ao priorizar as condições de classe sobre raça.

Contudo, como veremos esses discursos também apropriados ou ressignificados pelo discurso liberal acaba mais por individualizar questões estruturais e culpabilizar/responsabilizar as agências por sobrepor aquilo que era demanda popular por acesso à educação e demais direitos. As desigualdades enquanto denúncias são mobilizadas para fundamentar estratégias de controle sobre a rotina escolar e os processos educacionais. O direcionamento das discussões com o maior enfoque na participação da escola nos resultados dos estudantes, favorece a retomada da teoria do capital humano (PAULILO, 2017). Mobiliza a concepção da educação como elemento importante para o desenvolvimento da sociedade (macrossocial), para a igualdade e mobilidade social. É importante ressaltarmos que o discurso de Educação e equidade precisa ser revisto, uma vez que a relação entre renda e escolaridade despenca frente as desigualdades, mas os discursos permanecem.

Conforme demonstra Claudia Dias Prioste (2016), a partir de uma abordagem mais psicológica³⁹, o contexto da década de 80 foi marcado pela priorização da tecnologização sobre os conteúdos humanistas, o modelo que se apresentava como novidade educacional estava influenciado pelos ideais escolanovistas e uma interpretação equivocada da psicanálise. Inclusive afirma que essas perspectivas influenciam na formulação das políticas públicas na década de 90, como veremos no próximo capítulo, a educação como espaço de controle multideterminado se consolida e será mais bem descrito como um processo de distinção que se dedica a criar normas e valores desde uma perspectiva da classe dominante que deve ser observada pelos pobres.

De acordo com Rosemberg (1999), a justificativa para a desigualdade na educação entre brancos e negros está nas raízes do “pessimismo racial” presente desde o século XIX. De forma geral, essas pesquisas demonstram a condição desigual da população negra que permanece em desvantagem no processo de mobilidade social, sendo agravada com a aplicação de políticas universalistas, focadas na equalização de oportunidades. Contudo, mesmo após indícios das pesquisas, os discursos voltados para a igualdade de oportunidades acabam a direcionar o acesso à educação e um controle voltado para a educação pública como caminho para a mobilidade social, o que implica numa lógica liberal para a educação.

³⁹Abordagem com referências na Psicanálise e Teoria Crítica, realizado com base nos relatos de experiência de atendimentos psicológicos em uma Unidade Básica de Saúde.

Vale frisar que propomos com essa abordagem longitudinal, aproximar nação e fracasso como temas de governo e projeto de civilização sendo possível apontar a emergência do fracasso escolar enquanto categoria nos projetos de desenvolvimento traçados pela intelectualidade, em sua maioria pertencentes às elites econômicas que emergem como prioridades junto ao Estado. A disputa sobre o ideal de educação a ser implantado na educação pública vai ser direcionada conforme as prioridades mudam ao longo da história, sem, contudo, perder o ideal de homogeneização da população. O que é possível notar a partir de políticas universalizantes, mas com público específico enquanto objeto dessa educação. O que revela uma problemática importante que corrobora para o funcionamento da engenharia social do racismo e direciona qual padrão deve ser seguido: branco.

4 O CAMPO GERENCIAL E A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES

É possível agora retomar alguns pontos que foram apresentados na introdução da dissertação para indicar como o fracasso escolar não está desconectado das realidades estruturantes da escola, mas se apresenta como um espaço recorrente de controle, laboratório de experiências sobre como deve ser a educação, os alunos, as periferias, enfim, que recriam possibilidades contínuas de intervenção e produção da verdade sobre os sujeitos. Ao estranhamento da socióloga-preta-professora-gestora impõem-se algum distanciamento para identificar que o discurso do fracasso escolar não está com seus dias contados meramente porque uma nova técnica foi apresentada. Pelo contrário, como queremos indicar nessas considerações finais, o discurso é um lugar de poder e as tecnologias que criam e recriam sua existência, são a razão de ser da proliferação de saberes e lugares de controle. Ou seja, o princípio fundamental não é sanar o problema, mas fazer com que ele exista de diferentes formas e que demande diferentes saberes que são exteriores aos indivíduos e se imponham como discursos de produção de normalidades.

Busquei demonstrar até aqui que a escola é usada como objeto central das ações para o controle das subjetividades relacionadas aos comportamentos entendidos como de risco, no discurso de proteção ou cuidado com o futuro. No entanto, a escola não é constituída apenas dos saberes escolares, pois ela se estende a um número mais amplo de agentes que tomam a escola como objeto de desenvolvimento de suas perspectivas de sociedade. Nesse campo, delineiam-se o que chamaremos de modelo gerencial, ou seja, um conjunto de atitudes, saberes e práticas desenvolvidos por profissionais da educação, pesquisadores, governos e empresas que se voltam para o desenvolvimento de uma linguagem economicista da educação. Tal modelo tende a instituir a educação como uma realidade em si, onde a clientela principal, os estudantes, tendem a ser considerados como mais uma variável a ser contabilizada. No entanto, como veremos em seguida, tal modelo se constitui reproduzindo fissuras e zonas cinzentas que denunciam novas estruturas discriminatórias.

Um dos princípios do modelo gerencial é a eficiência e qualidade na prestação de serviços que vai afetar a organização escolar, gerar conflitos e segmentações no nível da discricionariedade das ações dos agentes públicos no que se refere à representação do que seja o ambiente escolar. Os trabalhos de Abner de Paula (2016) e Renísia Filice (2010) nos permite entrar nesse mundo tão povoado de regras e protocolos, mas, ao mesmo tempo, informado pela visão de mundo de seus gestores e de outros campos sociais que dele tomam parte. Com a importância e prestígio dado à educação na sociedade e nas agendas políticas, projetos como

modelos de educação considerados inovadores e eficientes se transformam em capital político valorizado na gestão pública, mas indicam uma seletividade e exclusão.

Como exemplo desse modelo gerencial de educação faremos algumas observações sobre o Projeto “Escola Viva”⁴⁰, implantado no Espírito Santo em 2015. Nele, o discurso de eficiência e qualidade produz uma suposta aproximação aos conceitos de cidadania, democratização e igualdade de oportunidades, mas, como veremos, reifica outros fatores que corroboram com a manutenção de condições desiguais e na produção de distinções associadas aos resultados de avaliações sob a justificativa de combater o fracasso escolar.

4.1. O “Escola Viva” e a “Escola Chata”

Como as referências a tratar nesse trecho afirmam, o projeto “Escola Viva” vai materializar o modelo gerencial na educação no Espírito Santo e, até mesmo, já antecipava os moldes que seriam tomados com as reformas no ensino. Implantado em 2015, enfrentou fortes manifestações contrárias de estudantes e professores, mas encontrou apoio junto ao movimento empresarial presentes na ONG “Espírito Santo em Ação” e no Instituto de Corresponsabilidade da Educação - ICE. Atualmente, esse modelo de escola foi adaptado aos moldes da educação em tempo integral, porém, partes da sua organização passou a ser utilizada nas demais escolas ao longo dos anos. Para tratar da temática vamos dialogar com produções que abordam a implantação do projeto, a movimentação e uso político a partir da descentralização da gestão da educação capixaba com o estabelecimento de parcerias com o setor privado.

Esse projeto, apesar de ser amplamente criticado e combatido pelos movimentos de professores e estudantes, teve apoio da imprensa e grupos empresariais que defenderam o governo na implantação da escola. Esse modelo de educação foi apresentado como moderno, inovador frente a um modelo de educação entendido como ultrapassado que enfrentava problemas com evasão e repetência. Nas referências é comum a menção da entrevista, do então Secretário da Educação Haroldo Corrêa Rocha, na qual ele afirma que a “escola é chata” e, automaticamente, faz uma crítica à educação pública ofertada pelo próprio governo. A partir das análises realizadas até o momento, podemos inferir que esse descaso com o que é público vai ao encontro de um modelo inspirado na educação privada, reconhecido como mais eficiente e de qualidade superior. Com base nessa argumentação, justifica-se o fracasso a partir de um

⁴⁰Aprovada pela Lei Complementar n. 799/2015.

modelo entendido como ultrapassado que é desconectado da realidade do(a) estudante, e propõe como solução no qual o Projeto Escola Viva surge como salvação para crise na educação.

Entre 2015 e 2016 foram implantadas cinco “Escolas Vivas”, marcadas pela concepção pedagógica da “Escola da Escolha” e conhecida por uma certa docilização humana a partir da inculcação da racionalidade capitalista, conforme registra o professor na entrevista abaixo:

[...] então assim, é um trabalho de formiguinha, todo tempo do educando, o tempo todo tentando tirar o melhor dele mesmo quando você não vê o melhor [...] e assim os alunos vão sendo aos poucos docilizados com conversas com percepções otimistas deles mesmos e tem aluno que não consegue fugir da sua realidade familiar, da sua comunidade e aí ele acaba ele mesmo saindo ou o conselho tomando a decisão de pedir a transferência compulsória é um aluno que não consegue se adequar como os outros (ENTREVISTADO, PETERLE; LIMA, 2017, p. 12).

As práticas moldadas sob esses valores possuem o objetivo de combater a evasão e abandono, a partir da criação de ambiente e práticas acolhedoras e atrativas. Contudo, não podemos deixar de registrar os indícios de um “protagonismo” forjado de subalternização da juventude, no qual os corpos jovens podem ser docilizados a partir do acolhimento e da ampliação do tempo na escola, muitas vezes sem infraestrutura necessária, sob o argumento de diminuir os riscos associados à sua vida fora da escola.

O modelo pedagógico implantado na escola utiliza metodologias da Pedagogia da Escolha (Pedagogia da Presença) associadas à Teoria do Capital Humano que são pontuadas como favorecedoras de formação de sujeitos voltadas para os valores empresariais e preparados para o mercado de trabalho (LEAL e LIMA, 2021). Relembramos que o Projeto “Escola Viva” faz parte dos modelos de políticas públicas que se apoiavam na lógica de resultados a partir de princípios empresariais atrelados ao discurso de eficiência e qualidade na educação. Porém, como veremos a partir das referências, existem fortes críticas a esse modelo de educação que revelam seu caráter antidemocrático, excludente e seletivo.

O processo de implantação foi marcado por disputas e contradições que colaboraram para a insatisfação e protestos contra a sua implantação. Dentre as críticas mais presentes nas referências foi a forma autoritária utilizada na implantação da política, sem a participação da comunidade escolar e consulta pública (PETERLE e LIMA, 2017; OLIVEIRA e LIRIO, 2017; LIMA et al, 2020; LEAL e LIMA, 2021). Diferentemente do discurso de gestão democrática ou “Escola da Escolha”, observa-se que frente ao projeto os que se manifestavam de forma contrária pouca escolha ou participação tiveram.

Esse modelo não respeita professores e alunos e compromete a qualidade do ensino. Este governo trata a educação como mercadoria e professores e alunos como dados estatísticos.

A gestão não é nada democrática. Não existe diálogo. O poder é centralizado na Secretaria de Educação (Sedu). O secretário Haroldo Corrêa Rocha burocratizou o sistema e retirou toda a autonomia das unidades escolares para garantir o total controle em suas mãos. (Secretário de comunicação do SINDIUPES, Swami Cordeiro Bergamo. (OLIVEIRA; LIRIO, 2017, p. 279).

Conforme ressaltam Ueber José de Oliveira e Marcos Marcelo Lírio (2017), na sua pesquisa de análise documental, identificaram no discurso do então governador Paulo Hartung o ideal de superação do atraso com a racionalização da máquina administrativa seguindo a agenda neoliberal de controle fiscal e privatização do sistema público de ensino. Ressalta que a “Escola Viva” foi bandeira de campanha eleitoral, pois era um pilar estratégico para seu Plano de Desenvolvimento para o estado, por isso a importância em implantá-la, mesmo que de forma autoritária.

Nesse aspecto, gostaríamos de ressaltar o potencial de mobilização de capital político a partir dessas parcerias nas políticas educacionais. A pesquisa documental de Fernando O. Leal e Marcelo Lima (2021) sobre a “Escola Viva” e os blocos de poder no Espírito Santo, destaca o uso das políticas educacionais para ganhos dos proponentes dessas políticas. Tais parcerias, entre os poderes público e privado, fazem parte da lógica gerencialista e geram representatividade entre os poderes econômicos e políticos, com influência na agenda política, proximidade com os meios de comunicação e apoio financeiro. Como exemplo, podemos citar a compra e venda de vagas em escolas técnicas e faculdades privadas, o que agrega interesse pelos lucros dessa relação. No Espírito Santo, a ONG empresarial Espírito Santo em Ação representa forte aliança, já que tem como participantes três redes de comunicação e potencial para financiamento de programas, ações, treinamentos e outros (LEAL e LIMA, 2021, p. 183). O Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE) também é lembrado nas referências pela associação que o então presidente Marcos Magalhães faz entre a escola e a empresa, afirma que gerir uma escola é como gerir uma empresa. Esse instituto foi o responsável pelo gerenciamento do projeto, inclusive as seleções de gestores(as) e professores(as) que atuavam nessas escolas, ocupando a função agora descentralizada que antes era de responsabilidade do Estado (OLIVEIRA e LIRIO, 2017; PETERLE e LIMA, 2017; LIMA et al, 2020; LEAL e LIMA, 2021)

Vejamos bem, essa redução do papel do Estado e beneficiamento político e financeiro a partir das parcerias podem gerar consequências drásticas no campo das políticas públicas, em especial na educação. Esse modelo de educação já foi implantado em outros estados, Oliveira e Lírio (2017) registram o que a população de Pernambuco diz sobre o programa e a qualidade de ensino:

–Na rede estadual não. Os alunos dentro do programa melhoraram um pouco (a média do IDEB nas escolas do programa é de 4,1), ou seja, média de aprovação abaixo de seis.

– Sim. O ex-governador Eduardo Campos utilizou este pedaço de política (para poucos) para dar sua reeleição no Estado e para projeção nacional, com objetivo de disputar e alcançar a Presidência da República.

– Muito complicado, o programa permite que o ICE coordene a seleção de gestores (não seriam mais funcionários da rede, mas comissionados indicados pelo Instituto) e professores, além de indicar onde seriam instalados os novos centros, tirando do poder público os poderes de decisão e entregando ao setor privado, que utiliza a Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: gestão e resultados, ou seja, fazer da escola uma empresa com interesse voltado para o mercado de trabalho local, um tipo de foco que prejudica alcançar os objetivos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei n. 9.394/94 (OLIVEIRA, 2015).

É possível observar a redução do papel do Estado a partir dessas políticas e o fortalecimento dos interesses privados na educação. É o que demonstram Tatiana G. Peterle e Marcelo Lima (2017), na pesquisa trata do gerencialismo na educação enquanto potencializador de um campo de disputas pelo direito em gerenciar projetos voltados para melhorar o desempenho nas avaliações externas, com eficiência e qualidade. Segundo a pesquisa, ocorreu um desmonte das políticas implementadas de 2005 a 2007 que validaram o esvaziamento das obrigações do poder público estadual com o direito à educação básica e profissional e marca a implantação de uma política pouco dialógica, que assume uma perspectiva do gerencialismo com a priorização da gestão empresarial e privatizante da educação (PETERLE; LIMA, 2017).

Dentre as principais críticas apontadas nas referências está o caráter excludente desse modelo de educação, caracterizado pela homogeneização a partir de uma visão unitária e utilitária de mundos (ALCÂNTARA et al, 2020). Já começa pela nomenclatura “Viva” que na contraposição apontada pelos movimentos contrários e comunidade escolar coloca as demais escolas na condição de “morta”, já que os estudos indicam maior investimento no novo projeto de educação que naturaliza o modelo privado na educação pública.

Nesse período, conforme salientado nas referências e jornais ocorreu um processo de redução de gastos pelo Estado e terceirização dos serviços da educação nas escolas, que levou ao fechamento de escolas, extinção de turnos, redução da carga horária e do quantitativo de professores e funcionários (OLIVEIRA; LIRIO, 2017, p. 287). Inclusive, as escolas com menos recursos e espaços não poderiam aderir ao programa se beneficiando de suas melhorias. Conforme artigo de revisão de literatura sobre o programa e a gestão educacional no Espírito Santo (ALCÂNTARA et al, 2020), com as parcerias público-privado, com programa Escola Viva ocorreu um grande investimento nas escolas que aderiram ao programa em relação as demais escolas da rede: enquanto o gasto por aluno nas escolas do programa ultrapassava o valor de R\$ 300,00, nas escolas regulares o custo era pouco mais de R\$ 60,00 (2020, p. 15).

Consequentemente, um número reduzido de escolas que atendiam menor quantidade de estudantes possui um gasto elevado, enquanto as escolas regulares e seu público era penalizado com o fechamento de turmas ou mesmo escolas inteiras, principalmente escolas do campo e ensino noturno. Ou seja, geralmente esses fechamentos ou reduções ocorriam em locais associados a regiões penalizadas por outras desigualdades sociais: a “escola pública que não aderiu ao Programa, menosprezada no discurso oficial e no recebimento de recursos, é justamente a que acolhe os setores mais vulneráveis da sociedade, sobretudo as noturnas” (ALCÂNTARA et al, 2020, p. 15).

No artigo sobre os interesses do empresariado em torno do projeto, Lima et al (2020), os pesquisadores apontam a situação crítica de que precarização do atendimento aos grupos escolares de baixo rendimento nas avaliações está relacionado a estratégia de atingir bons escores na educação. Nota-se dessa forma um processo de agravamento das desigualdades sociais e ocultamento dessa precarização da educação, na medida em que se investe naqueles que podem garantir os melhores resultados e excluem os demais.

Essa exclusão, se manifesta não só ao priorizar os recursos destinados a esse modelo de escola, mas também, na própria organização da jornada escolar ampliada que é incompatível com a realidade de inserção dos jovens no mercado de trabalho que impossibilita usufruir desse tipo de educação. Por outro lado, a ampliação da jornada escolar associada também a resolução de problemas sociais e até morais, que envolvem processos históricos da produção da dualidade estrutural (LIMA et al, 2020, p. 122). Outras críticas envolvem as práticas pedagógicas que estão alinhadas às recomendações do Banco Mundial e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com o discurso de protagonismo juvenil e ampliação da carga horária de disciplinas como projeto de vida, que apresentam a ideia de valorização do capital humano do estudante, mas acaba deixando de lado outros conhecimentos capazes de possibilitar uma formação integral (LIMA et al, 2020).

De acordo com referências utilizadas no artigo de Lima et al (2020), ao analisar as experiências desse modelo de escola em outros estados indicam que no contexto de profundas desigualdades socioeconômicas, os estudantes mais pobres correm o risco de serem excluído dessas políticas. Mas como vimos, por outro lado, fortalece o investimento naqueles que podem supostamente dar retorno a desejada elevação de indicadores educacionais da rede, sem necessariamente melhorar a aprendizagem dos outros que acabam sendo suprimidos pois, esse modelo de escola tende a facilitar a permanência daqueles estudantes que optam por apenas estudar.

Nesse processo, acaba valorizando o perfil de estudantes mais compatíveis a realidade desejada para uma boa aprendizagem, enquanto os demais estudantes já demarcados pelo fracasso escolar, continuam a margem pelas suas próprias condições de vida. Reproduzindo dessa forma, as desigualdades estruturais da sociedade também no ambiente de organização escolar. Conforme demonstramos no estudo de Abner Paula (2016), a preocupação com a melhoria desses indicadores considera o princípio da influência dos aspectos socioeconômicos, mas também, geográficos que são entendidos como obstáculos da aprendizagem. Reforçamos aqui, que não negamos tais interferências na aprendizagem, porém, o uso de indicadores e as estratégias para alcançá-los afetam gerando estigmas e práticas discricionárias no cotidiano escolar que naturalizam determinadas realidades e afetam a forma como olhamos para elas. As questões estruturais que produzem o fracasso escolar acabam por naturalizar e estigmatizar segmentos populacionais, além de garantir a permanência das desigualdades sociais.

Nas atitudes discricionárias envolvidas nos moldes gerenciais não há espaço para aquele que não se adapta ou não é compatível com esse modelo de educação, no qual as necessidades de vida dos estudantes representam um entrave ao bom funcionamento da instituição. Conforme já mencionamos a necessidade cotidianas de estudantes buscarem filhos/irmãos na creche, atender às escalas de trabalho ou horários não compatíveis com os horários de entrada e saída da escola não figuram, nas contas do sistema gerencial, como bonificação e, muito pelo contrário, servem de seletividade dos estudantes.

Tal seletividade se expressa na prática cotidiana e também nas ações discricionárias de gestores que, dessas escolas, baseadas nas suas experiências e visão de mundo vão ao encontro com práticas discriminatórias de cunho econômico, social e racial. Conforme demonstramos, os estudantes das escolas públicas são majoritariamente pertencentes às camadas sociais com menor salário já afetada por outras desigualdades estruturais fora da escola, precisam cotidianamente enfrentá-las também nos ambientes escolares.

As análises das pesquisas aqui apresentadas apontam a permanência de compromissos e valores éticos associadas as tradicionais perspectivas funcionalistas e reprodutivistas da pedagogia positivista característica do modelo republicano. E quando a análise envolve as questões de classe e raça, como a pesquisa de Filice, é possível identificar nessas ações discricionárias nos moldes gerenciais os resquícios da ideologia de branqueamento e até mesmo eugênicos ressignificados. O enfoque universalista com o discurso distorcido da diversidade cultural silencia a problemática racial que é inserida na lógica de classe.

O Plano Nacional de educação, assim como os planos estaduais, segue a mesma lógica e priorizam o discurso da igualdade de oportunidades e uma diversidade de tom mais universal,

que exclui a dinâmica da educação antirracista assim como uma educação voltada para os respeitos às diferenças de gênero, onde se busca tratar de forma desigual os desigualmente constituídos pelos processos históricos. Dessa forma assumem um caráter de neutralidade, mas repleto de resquícios de posicionamentos e ações excludentes que são demarcados quando nos atentamos a quem eles se dirigem e quem eles excluem. E assim, contribuem para a incorporação do fracasso escolar sobre as juventudes negras e periféricas a partir da ação dos agentes que produzem esse efeito no mundo social, naturalizando a segmentação social justificada nas relações econômica, política e racial.

Relembramos que enquanto tecnologia de poder, o racismo vai produzir situações de vida e de morte na sociedade, sejam elas simbólicas, pela manutenção desses sujeitos pretos nas bordas do sistema produtivo, ou materializadas na morte dos corpos, aspectos que se organizam em uma perversa linha de continuidade. As notas, avaliações, pequenos afagos no professorado, constituem uma projeção das estatísticas de sucesso e fracasso no espaço comunitário produzindo efeitos práticos na oportunização de trajetórias melhores, ou ao menos sua expectativa, no mercado de trabalho. Tais relações são estruturadas por ações governamentais e políticas em situações específicas e constituem muitas vezes linhas ideológicas de seus governantes como veremos em seguida.

4.2. Implicações do “Escola Viva” como modelo gerencial

Em que medida projetos como o “Escola Viva” conseguem emergir e ter uma relativa adesão do campo escolar, mesmo não demonstrando avanços significativos? Uma das formas de iniciarmos é discutindo como o foco na gestão educacional é redirecionada para a produção de resultados e as distinções provocadas pelas novas demandas de organização do processo de escolarização na educação básica. Para atender o princípio da qualidade e da eficiência são elaborados indicadores para acompanhar o desenvolvimento das escolas e estabelecer a eficácia da aprendizagem desde os estabelecimentos de ensino, aos municípios, estados e nações. Sobre o estabelecimento de indicadores educacionais, chamou nossa atenção a pesquisa de Abner de Paula (2016) que teve como objetivo descrever os indicadores de desempenho das escolas, identificar uma possível correlação entre desempenho escolar e nível socioeconômico para propor alterações que permitam maior equidade no desenho do indicador. A discussão tem como pano de fundo a correção da bonificação por desempenho paga aos professores(as) a partir do reconhecimento das dificuldades que determinadas escolas têm para ensinar em relação a outras.

O pesquisador utilizou uma metodologia que emprega meios qualitativos a partir de estudo de caso no qual aponta a identificação da correlação entre nível socioeconômico e desempenho escolar dos estudantes e analisa a utilização de políticas de responsabilização com base em avaliações na educação. As conclusões da pesquisa indicam que a correlação desempenho acadêmico e nível socioeconômico é mais significativa para os estudantes das escolas da Grande Vitória em relação aos estudantes das escolas do interior do estado. Vejamos que ao considerar agregar para além do nível socioeconômico a localização geográfica da escola para o cálculo dos indicadores, voltamos o efeito já pontuado da territorialização do fracasso escolar.

Ao identificar a limitação do fator socioeconômico relacionado ao desempenho entre os estudantes das escolas do interior e da região metropolitana sugere a definição de escolas prioritárias nas periferias da Grande Vitória. Para tanto, realizou entrevistas com o subsecretário de administração e finanças da Sedu/ES e com o diretor do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINDIUPES). Alguns elementos dessas entrevistas chamaram a nossa atenção enquanto marca do modelo gerencial na justificação do fracasso escolar.

Primeiro, os conflitos associados a essas políticas de responsabilização são característicos do modelo gerencial, porém seu paradigma envolve a gestão a partir da lógica de mercado na oferta de direitos que acabam se tornando mercadorias a serem consumidas por aqueles que possuem determinados pré-requisitos. Outro fator foi a distinção gerada a partir dos resultados de desempenho nas avaliações das escolas associadas ao ranqueamento e a atribuição de verbas (salários e demais recursos financeiros). Tal associação se mostrou, como se pode ver na bibliografia analítica e nas pesquisas feitas a propósito nas escolas da RMGV, uma cultura competitiva que podem gerar conflitos relacionados ao merecimento ou estigmas associados ao insucesso no alcance das metas definidas longe do alcance da comunidade escolar, na meda de gerentes. Por outro lado, existem incentivos financeiros e técnicos associados à implantação dessas políticas que envolvem a parceria com instituições públicas, privadas ou da sociedade civil organizada que estejam vinculadas aos princípios do modelo gerencial.

Nos atentemos à política do bônus desempenho, descrito na pesquisa de Abner Paula (2016), para compreender como essas dinâmicas afeta o processo educativo e as relações escolares. Nele vamos ressaltar dois fatores: o conflito no processo de construção da política, que não envolve a participação dos profissionais da educação a partir da sua entidade de classe (Sindicato); e, a distinção no desempenho entre escolas das regiões periféricas e escolas do interior do estado. O estudo faz uma abordagem sobre as políticas de responsabilização no

Brasil e no Espírito Santo, analisa e identifica cada indicador e o cálculo que incide sobre o que é considerado educação de qualidade e sobre o valor do bônus pago aos profissionais.

O autor traz a discussão sobre a necessidade em melhorar o cálculo dos indicadores a partir do consenso de que, nas escolas das periferias, é preciso realizar um esforço maior para que haja aprendizado. Então sugere a necessidade em considerar não só o nível socioeconômico, mas também, as condições ambientais e geográficas que atuam como fatores extraescolares e fogem ao controle da comunidade escolar. Ou seja, são fatores já entendidos enquanto agravantes do fracasso escolar e por isso requerem dos professores dessas escolas maior esforço para realizar o processo de ensino e aprendizagem e, mesmo diante do esforço, existem fatores sobre os quais não podem exercer controle. Subentende-se que os indicadores precisam adaptar os cálculos para efeito de responsabilização a partir da bonificação.

De acordo com as referências⁴¹ utilizadas por Abner Paula (2016), as políticas de responsabilização seguem a ideia de *accountability*, que marcam a segunda e terceira geração de avaliações em larga escala com a utilização de mecanismos que visam estimular o melhor desempenho educacional com a responsabilização branda (*low stakes*) ou forte (*high stakes*). A política de bonificação é considerada um mecanismo de responsabilização forte, pois ultrapassa os impactos simbólicos da avaliação branda e impacta materialmente os atores envolvidos. Essa política passou a ser implantada no Brasil a partir de 2007 e impacta na utilização dos moldes de gestão privada de competição e produtividade na educação pública. As primeiras experiências foram no Rio de Janeiro e Ceará, posteriormente se expandiu para Amazonas, Minas Gerais, Pernambuco, São Paulo, Roraima, Goiás, Ceará, Acre, Rio de Janeiro, Paraíba Sergipe e Espírito Santo.

No histórico de avaliações de desempenho no Espírito Santo destaca-se o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES, que é utilizado desde 2000 para avaliar a educação capixaba. Para cálculo da qualidade na educação foi considerado o Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais – IDE, que avalia não só o desempenho dos estudantes como também outros fatores que podem afetar o desempenho do estudante. O IDE é um indicador de qualidade, que tem como objetivo “diagnosticar e monitorar a performance das escolas estaduais em termos de proficiência dos alunos, bem como subsidiar o

⁴¹Marcelo Baumann Burgos (Avaliação, alfabetização e responsabilização: os casos de Minas Gerais e Ceará (2012), Nigel Brook (Marcos históricos na reforma da educação, 2012), Éric Ferdinando Kanai Passone (Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização da educação básica, 2014), Juliana Negreti de Paula Ferreira (Efeito das políticas de bonificação aos professores sobre desigualdade de proficiência no Ensino Fundamental), Alcía Bonamino e Sandra Zália Sousa (Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola, 2012).

estabelecimento de metas e ações voltadas à melhoria da qualidade da educação em nosso Estado” (ESPÍRITO SANTO, 2011). Ele é relevante para calcular o valor do incentivo monetário a ser concedido pela política de bonificação, que é calculada a partir do Resultado da Escola (IRE)⁴² e o Esforço (IEE)⁴³. A partir do cálculo do IDE, a unidade escolar é classificada por faixas de valores percentuais que são associadas ao Índice de Merecimento da Unidade (IMU), que vai incidir sobre o valor a ser recebido pelos profissionais da instituição escolar. A contribuição individual do servidor para o alcance das metas também é considerada, a partir do Fator de Valorização da Assiduidade (FVA) utilizado no cálculo relacionado ao merecimento individual do professor.

A fim de exemplificar a capilaridade desse modelo gerencial na educação, pontuaremos o conflito presente no processo de construção da política, pois o mesmo não envolve a participação dos profissionais da educação a partir da sua entidade de classe (Sindicato) e nem a comunidade escolar. Observemos que a classificação das escolas e da comunidade escolar cria um território classificado como “rede” onde incidirá toda a responsabilidade da avaliação. O problema não é só medir ou avaliar para identificar e agir, mas, principalmente, as práticas discricionárias que geram efeitos perversos no cotidiano escolar, uma vez que são projetadas para fora do campo educacional e sua complexidade.

Conforme afirma Paula (2016), essa política fortalece uma política meritocrática que valoriza os profissionais que contribuem com o modelo de serviço público eficiente adotado na gestão da ocasião. Nota-se a relação recompensa ou punição, uma vez que para receber a bonificação não basta apenas as escolas terem bons resultados, mas, está associada a critérios pessoais que impactam de forma relevante no montante que o(a) professor(a) recebe.

Por conseguinte, conforme já indicamos nesta dissertação, a adoção dessa perspectiva gera também um sentimento de insatisfação e injustiça pela categoria de profissionais da educação em relação ao cálculo do merecimento individual pago ao servidor e a falta de diálogo na elaboração da política. Segundo a direção do SINDIUPES, a bonificação busca premiar o profissional mediante sua desconexão com o ambiente escolar, descaracterizando a carreira docente. Indica que esses projetos buscam substituir políticas estruturantes por ações pontuais relacionadas a projetos de governo, ou seja, ocasionais e relacionadas à organização do campo político e não educacional. Denuncia os aspectos não evidenciados da bonificação, como a

⁴²Considera o aprendizado dos estudantes de cada escola, é calculado a partir das médias obtidas pelo número de matrículas e dos resultados das séries/anos avaliados pelo PAEBES (ESPÍRITO SANTO, 2011).

⁴³Considera condições que exigem maior esforço dos profissionais das escolas para alcançar os resultados desejados de acordo com o ano avaliado, é obtido a partir do Nível Socioeconômico da Escola (NSE) e o fator de dificuldade de ensino nos diferentes anos e níveis (ESPÍRITO SANTO, 2011).

precarização das condições de trabalho. Segundo ele, a política de bonificação tem como resultado em médio prazo o adoecimento do profissional em sala de aula.

De acordo com Paula (2016), para a categoria da educação a preocupação principal estava relacionada ao valor da bonificação em relação às faltas e, como veremos posteriormente, com a dificuldade em trabalhar em determinadas escolas. Segundo identificado pelo pesquisador na entrevista, menor importância é dada a forma como a política foi construída, o que nos leva a reflexão sobre o impacto dessa lógica gerencial aplicada à educação, suas disputas e consequências.

Segundo entrevista do subsecretário, a política de bonificação foi elaborada com a participação da Sedu e consultoria da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (USP). Nota-se a ausência de qualquer entidade de classe da categoria da educação, uma tendência observada nas práticas dos governos de Paulo Hartung que opta pelo jargão “técnico” como rótulo de sucesso dos seus governos que se notabilizou pela adoção de “pacotes” no que tange a políticas públicas. Nesse sentido, observa-se a justificação “técnica” para participação de intelectuais na elaboração das políticas educacionais como foi o caso da equipe do estatístico José Francisco Soares.⁴⁴

Ao problematizarmos a participação, tanto de professores a partir de instituições que representem a categoria quanto dos estudantes como veremos posteriormente, trazemos à tona também os conflitos gerados e especulações sobre resultados e participação das escolas. É possível perceber que existem conflitos relacionados a aplicação desses testes em larga escala, conforme já ressaltado nas referências, eles estão relacionados não só à política de bonificação, mas também, à distância dessas avaliações e de seus resultados em relação às necessidades e realidades do cotidiano escolar.

Conforme demonstramos, tais políticas se justificam mais no caráter técnico do que a participação da categoria que está na base da escola, conseqüentemente se tornam mais em roteiros a serem cumpridos e atravessam o cotidiano escolar. Inclusive, o controle profissional exercido a partir dos resultados obtidos nessa avaliação enquanto mecanismo de gratificação ou penalização individual gera maior adesão dos profissionais e conseqüentemente a falta de força política do sindicato.

⁴⁴José Francisco Soares é doutor em Estatística pela University of Wisconsin - Madison e pós-doutorado em Educação pela University of Michigan - Ann Arbor. É professor titular aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde continua suas atividades de pesquisa no Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME). Foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) (2014-2016). Até 2019 foi membro do Conselho Nacional de Educação.

Vamos a outra hipótese apontada por um agente público, para o qual, o baixo desempenho e participação é condição da distinção entre os resultados dos segmentos populacionais da região urbana da Grande Vitória e das regiões do interior do estado. Nota-se nas falas dos gestores públicos, como a entrevista dada pelo subsecretário, a justificativa do baixo desempenho dos estudantes a partir de aspectos socioeconômicos. Podemos observar que a classe social está presente no mesmo sentido de região (BOURDIEU, 2011), na qual a distinção social presente nos discursos e representações da realidade por parte dos agentes, legitima determinados valores em detrimento de outros. O que indica a legitimação de um mundo social a partir daquilo que viria a ser entendido como critério de sucesso escolar e a naturalização do fracasso escolar.

Na pesquisa de Paula (2016) evidenciou-se com o mesmo peso a “participação familiar” e a “vida em comunidades” no que se refere ao melhor desempenho da educação nas escolas do interior do Estado do que na região metropolitana. Na justificativa desse fracasso, são mobilizados a associação do elevado capital social da população do interior devida à descendência de imigrantes europeus ou vida no interior, em comunidades rurais. Em contraposição às periferias.

Chama-nos atenção, o fato de o subsecretário de estado utilizar sua posição discricionária para inferir casualidades que vão além dos dados coletados que se basearam no quesito “região”. Nesse sentido, vale destacar sua associação com o elevado capital social da população do interior devida à descendência de imigrantes europeus ou vida no interior, em comunidades rurais. Em contrapartida, ao baixo capital e outras condições associadas às periferias da RMGV que são consideradas como fator de fracasso escolar que demanda mais esforço da escola. Tais justificativas não estão presentes apenas na fala do secretário entrevistado, mas também dos dirigentes sindicais, aqueles mesmos que se detêm na crítica à estrutura gerencial do bônus.

É possível notar que o fator extraescolar indicado pelos agentes como prejudiciais ao desempenho escolar está relacionado a perspectiva de localização e modo de vida associado a posse de capital social que estão presentes nas escolas do interior, mas não nas escolas da RMGV. Observa-se então, que os agentes trazem sua visão de mundo, suas experiências ou até mesmo o senso comum enquanto hipóteses ou justificativas para as realidades, sem profundidade de pesquisa.

Tais afirmações indicam a existência de uma visão compartilhada que envolve desde a identidade étnica à regionalidade dos estudantes e que está associada a ideia de maior capital social presente nesses lugares enquanto critérios objetivos de sucesso escolar. Esse consenso

vai ao encontro do ideal de universalização que naturaliza o social em prol de uma imposição arbitrária legitimada pelos agentes, inclusive reconhecida pelos próprios grupos aos quais elas se dirigem, como identificamos na bibliografia a assimilação do discurso do fracasso escolar pelos próprios estudantes e/ou familiares. Um estudo sobre o fracasso escolar elaborado pelos alunos do ensino fundamental de uma escola de São Paulo identifica essa reprodução do discurso pelo aluno e sua própria culpabilização pelo não aprendizado (PACÍFICO et al, 2018). O reflexo dessa violência estrutural do sistema educacional é o abandono e a evasão desses indivíduos que acabam sendo privados dos seus direitos constitucionais.

Em diálogo com reflexões de P. Bourdieu (2011), podemos afirmar que tal realidade, que se constitui em uma região de intervenção, se estabelece a partir de uma imposição arbitrária já implantada anteriormente que naturaliza o fracasso de determinadas realidades e ocultam a violência simbólica das regras de produção do fracasso sobre esses grupos, legitimado enquanto lugar do fracasso. A construção da distinção se materializa na política de bonificação, produzindo um efeito de adesão com base em uma visão distorcida do mérito: o mérito seria garantir ensino de qualidade e não bonificar trabalhadores adoecidos em sala de aula cumprindo o conteúdo programático, como se nota no modelo gerencial capixaba. O artigo de Gilberto Tulli e José Cláudio Valbuza sobre a política de bonificação por desempenho no Espírito Santo (2017), com base em pesquisa documental apontam conclusões interessantes.

Ao analisarem os indicadores IDE e IMU das escolas do estado publicados no diário oficial do período de 2011 a 2016, identificaram que o IMU médio de 72% foi quase uma constante, enquanto o IDE se manteve em elevação de 49,68 para 53,85 (Tabela 1). Observam que apesar da média variar pouco ao longo dos anos, apresentam uma considerável distância entre os extremos de acordo com os indicadores de cada estabelecimento de ensino. Isso é preocupante, pois corrobora para práticas discricionárias que foquem na elevação das médias de alguns em detrimento a outros, para dessa forma elevar a média do estabelecimento de ensino ou então da própria rede estadual. Como exemplo comparam a variação de resultados do IDE em dois anos: em 2013 a mínima foi de 16,41 e a máxima de 90,43; em 2016 o menor foi de 25,24 e o maior de 86,48. Em comparação aos anos anteriores a diferença entre os extremos tem diminuído, porém, a distância continua relevante o que representa a desigualdade entre as escolas da rede estadual. Outra problemática nessas variações é a invisibilidade dessas desigualdades quando a média se eleva ao longo dos anos e garante de alguma forma um indicador de qualidade positivo da rede de ensino.

Tabela 01 – Índice de Merecimento da Unidade Escolar (IMU) e Índice de Desenvolvimento das Escolas.

Ano	Total de escolas participantes	Alcançaram IMU 100%	MÉDIA IDE	MÉDIA IMU (%)
2011	529	13	49,68	68,5
2012	528	5	51,91	72,0
2013	488	9	53,42	72,0
2014	492	10	50,98	72,0
2015	485	4	53,37	72,0
2016	472	6	53,85	75,5

Fonte: Tulli e Valbuza (2017); publicações do IMU de 2011 a 2016 no Diário Oficial do Espírito Santo; e, Gerência de Avaliação – Sedu/ES.

Ao observarmos as informações na tabela acima (Tabela 1) junto às análises nos chama a atenção o quantitativo de escolas que alcançaram o IMU de 100%, é intrigante observar a pequena proporção que atingiu o índice de merecimento. Conforme pontuamos nesta dissertação, a produção do fracasso escolar que se baseia em padrões que muitos almejam, mas poucos alcançam, garante o engajamento para alcançar o padrão de qualidade estipulado.

Estudos ressaltam que não é possível atribuir à política de bonificação fator determinante para melhoria da aprendizagem. Os autores compreendem o mecanismo da bonificação como elemento importante para aperfeiçoar os processos de gestão, oferece transparência, possibilidade de controle (responsabilização) e eficiência na gestão pública (TULLI; VALBUZA, 2017, p. 14). Contudo, assim como Paula (2016), entendem uma necessidade de mudanças nos indicadores no objetivo de fazer “justiça” às dificuldades encontradas tanto pelos estudantes, como pela escola e seus profissionais para garantir a aprendizagem.

Porém, em prol dessa qualidade, eficiência e justiça o direito da educação vai sendo terceirizado, seja pela contratação de serviços para a escola, contratação de técnicos, consultorias e até mesmo a construção da própria BNCC como já denunciado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. O setor privado, como pontuamos, surge como padrão de excelência e promessa filantrópica em custear as reformas e projetos inovadores com parcerias. Enquanto o Estado se compromete em “enxugar” o corpo docente mediante currículos cada vez mais esgarçados e incompatíveis com o que representa a escola. A ideia é premiar o topo com uma escola irreconhecível.

Retomamos aqui o sentido de controle e punição a partir dos resultados das avaliações, pois conforme resalta Abner de Paula (2016), existe uma consequência “quase punitiva” para a escola, quando o estudante não comparece a avaliação do Paebes é atribuído valor 0 (zero)

independente da motivação (evasão ou falta eventual), e por isso afeta de forma significativa a escola (p. 36). Tais exigências e normatividades geram tensões e práticas discricionárias para evitar falta dos estudantes e também engajá-los no processo.

Um exemplo elucidativo dessa situação é da escola Roda D'água, com poucos alunos, situada na zona rural de Cariacica que atingiu o IMU de 100% em 2012, apresentou queda nos próximos anos e novamente alcança os 100% em 2016. Tulli e Valbuza (2017) identificaram que, devido ao quantitativo de estudantes da escola, qualquer variação impactava bastante nos resultados. Nessa escola em 2015 faltaram dois estudantes de uma turma composta por quatro, o que impactou negativamente nos resultados. Já em 2016, esses estudantes alcançaram nota máxima, o que elevou para 100% os resultados (TULLI; VALBUZA, 2017). Então, é possível perceber certa arbitrariedade imposta a partir dessas avaliações que nos levam a refletir sobre qual é a realidade que esses indicadores querem aferir ou classificar, ou até mesmo sua representatividade e consequências no campo tão complexo como a educação pública. Contudo, mediante as reformas de Estado e reformas na educação a estrutura estatal fica dependente do capital da iniciativa privada que acaba direcionando os projetos na educação.

Entre 2015 e 2016 ocorreram mudanças na lei de bonificação, onde foi ampliado o período da avaliação para corresponder ao ano letivo e não apenas parte dele como antes. Outra mudança que se nota é quanto ao impacto da assiduidade profissional no valor da remuneração, pois não é mais assegurado o pagamento mínimo de 30% do valor da gratificação, o professor perde o direito ao bônus a partir da décima ausência durante o ano letivo (justificada ou não). Tal realidade reforça a ideia de caráter punitivo manifesto de forma mais contundente com essas alterações.

Quanto ao impacto desses indicadores na bonificação que os profissionais da educação recebem, retomo a ideia de região e desempenho escolar. Para auxiliar na compreensão segue a tabela abaixo representa a variação de IMU de acordo com as Superintendência Regionais de Educação (SRE). Cada superintendência demarcada agrega municípios e escolas da zona rural e urbana, sendo que as superintendências de Carapina, Cariacica e Vila Velha concentram mais as escolas da Região Metropolitana.

Tabela 02 – Índice de Merecimento da Unidade Escolar (IMU) – elaborado com base nos resultados de 2015 e 2016 para o pagamento do bônus desempenho

ÍNDICE DE MERECEIMENTO DA UNIDADE ESCOLAR						
SRE	2015 (%)			2016 (%)		
	MÍN.	MÁX.	MÉDIA	MÍN.	MÁX.	MÉDIA
Afonso Cláudio	61,5	96,5	86,0	68,5	100	82,5
Barra de São Francisco	61,5	96,5	79,0	65,0	89,5	82,5
Cachoeiro de Itapemirim	51,0	93,0	72,0	47,5	93,0	75,5
Carapina	40,5	93,0	65,0	44,0	86,0	65,0
Cariacica	37,0	93,0	65,0	44,0	100	65,0
Colatina	54,5	100	72,0	47,5	96,5	75,5
Guaçuí	47,5	100	75,5	44,0	93,0	75,5
Linhares	54,5	96,5	72,0	40,5	100	75,5
Nova Venécia	47,5	96,5	79,0	47,5	100	75,5
São Mateus	61,5	93,0	75,5	58,0	93,0	75,5
Vila Velha	47,5	86,0	65,0	40,5	79,0	65,0

Fonte: publicações do IMU de 2011 a 2016 no Diário Oficial do Espírito Santo.

De acordo com os indicadores acima, podemos afirmar que as menores médias e mínimas estão concentradas principalmente nas superintendências que compreendem a Região Metropolitana da Grande Vitória, enquanto as máximas estão com aproximadamente 80% para mais em todas as regionais. O que corrobora na justificção dos menores indicadores associados às áreas de periferia dos centros urbanos, a considerar que exigiria maior esforço da escola para desenvolver a aprendizagem em decorrência de problemas socioeconômicos e ambientais. Ademais, o argumento étnico-racial do Subsecretário da Sedu não se cumpre haja visto que comunidades do interior também apresentam níveis abaixo da média pretendida, como é o caso de Guaçuí, Nova Venécia e Cachoeiro de Itapemirim.

A classificação dessas escolas como prioritárias, possibilita a atribuição do Fator de Correção no cálculo dos indicadores na compensação pelo esforço necessário em decorrência dos fatores externos (PAULA, 2016, p. 88). De certa forma, também acalmam os conflitos em torno do discurso de qualidade, eficiência e valorização da educação, porém como ressaltado nas referências, possui limitações e não resolve o problema. Uma vez que amenizam os indicadores, mas isso não garante que realmente há aprendizado ou a valorização profissional pelos resultados, já que poucos atingem os 100% e mesmo quando acontece, em caso de ausências, o profissional é penalizado individualmente.

As estratégias, como demonstramos no caso da escola estadual em São Pedro, giram em torno desse conjunto de políticas para as quais é importante alcançar as metas e ter bons resultados, nessa crença engajam a comunidade escolar. Esta se vê envolvida nesse processo

como algo “inevitável” de se esquivar ou necessário para certificar a qualidade do trabalho realizado e alcançar tanto a bonificação quanto “reconhecimento”. Nesse sentido, o recrutamento envolve a mobilização do capital social a partir do jogo do fazer parte a partir da interiorização da ordem compartilhada, seu reconhecimento e mobilização da subjetividade dos sujeitos envolvidos. Tal movimento vem acompanhado pelo chamado à ordem daqueles que não se enquadram, sendo docilizado a partir de denominações hierárquicas como “mau” ou “bom” professor/profissional/aluno(a), que realiza “boas práticas” ou ser uma “boa” escola (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Ao tratar sobre as políticas de responsabilização na educação, Éric Ferdinando K. Passone (2014) identifica nas pesquisas do campo educacional a falta de consenso sobre a aplicação dessas políticas. Identifica aqueles que defendem tais políticas, mesmo diante da sua limitação, como a pesquisa de Paula (2016). Mas, existem aqueles que criticam, investigando os efeitos dessas políticas na organização do ensino. Entre essas perspectivas, segundo Passone (2014), está a necessidade de evidências científicas que confirmem a efetividade de tais políticas sobre o aprendizado do estudante. Identifica experiências de reformas educacionais nos Estados Unidos que após anos de implantação resultaram em transferências de alunos, intervenção federal ou fechamento de escolas. Conforme demonstra, a partir da experiência da historiadora americana Diane Ravitch (2010), esse modelo de gestão gerou graves consequência para o sistema público de ensino, uma vez que direcionou a aprendizagem para o desempenho nos testes padronizados e gerou fortes críticas contra os professores(as) das escolas públicas.

Observemos então que tais medidas podem agravar as desigualdades sociais, uma vez que tem seu foco nas metas e resolução das avaliações e não necessariamente aprendizado. Existe também o agravante dessas medidas no Brasil, que podem resultar no controle ou na cultura do profissionalismo e performatividade do trabalho docente, conforme tratado por Stephen Ball (2005). Nesse contexto, passa a ser priorizado a racionalização de recursos a partir da avaliação de desempenho, dessa forma o discurso de equidade e qualidade podem servir mais como retórica e justificação no aporte de recursos financeiros empregados na educação. É importante salientar alguns termos que passam a fazer parte da educação, algumas já pontuadas como “merecimento” outras como “esforço” e “escores” que direcionam para significados associados a meritocracia e a lógica liberal de desenvolvimento.

4.3. O poder discricionário e a reprodução das desigualdades

Dentro desse campo de ação, o poder discricionário presente nas práticas relacionadas a esses tipos de políticas de responsabilização também se converte em capital político a ser mobilizado em período eleitoral a partir da ideia de eficiência e transparência na gestão da educação. Assim como no estabelecimento de parcerias que envolvem menos estado e mais iniciativa privada, que durante o processo se associa a determinada política de acordo com a afinidade eletiva presente nos projetos educacionais, tais como o projeto Escola Viva.

Utilizaremos a pesquisa de Renísia Filice (2010) para expressar a manifestação do poder discricionário presente na ação dos gestores da educação que é marcado não só pela existência das regras, mas também, pela manifestação das suas crenças e visões de mundo presentes nas práticas e decisões. Na sua pesquisa sobre raça e classe na gestão da educação básica brasileira, avaliou o processo de implementação da lei da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena⁴⁵ a partir das visões de mundo, convicção e ação dos gestores da educação, do movimento negro e dos movimentos sociais.

O estudo de Filice (2010) possui uma abordagem histórico-cultural dialético, tendo a raça enquanto categoria de análise para focalizar as dimensões sociais, culturais e políticas do racismo na educação. Para tanto, foram realizadas entrevistas e questionários para gestores das cinco regiões geográficas do país, análise documental das instituições Secretaria da Educação Básica (SEB/MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Núcleo de Estudos Negros (NEN).

A pesquisa realizada no período de 2003 a 2009 indica que as diferenças socioeconômicas utilizadas na explicação da relação educação e desigualdades não pode ser desvinculado de uma abordagem racial e cultural, principalmente no campo das políticas educacionais. Isso se faz importante, pois conforme indicado nas entrevistas realizadas por Abner Paula (2016), as justificações para os menores indicadores possuem raça e classe demarcadas tanto pela segmentação das regiões periféricas quanto pelas regiões com imigração de origem europeia associada a bons desempenhos, mesmo quando possuem menor nível socioeconômico. Isso reforça a necessidade em demarcar positivamente raça nas abordagens educacionais, uma vez que a educação sempre se faz presente na pauta dos movimentos negros, da qual muitas demandas se tornaram conquistas para a construção de uma educação mais

⁴⁵Incluído no artigo 26-A da LDB pela Lei 10639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008.

inclusiva. Ressaltamos a importância da implantação das políticas afirmativas como a Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008 e Lei nº 12.711/2012. Contudo, diante do discurso universalista e das políticas compensatórias acaba assumindo um caráter mais secundário em relação a classe, colaborando para a reprodução de desigualdades na educação. É importante e necessário acompanhar o processo de implantação enquanto lei, para não ficar restrito ao caráter discricionário da gestão que, por vezes, pode reproduzir o racismo (consciente ou inconscientemente).

De acordo com Filice (2010), ao observar nas suas análises um Estado gerencialista que se manifesta “centralizador no plano econômico e regulador das questões sociais quando lhe convém” e nessa conjuntura “a educação para a diversidade atravessa a concepção de políticas inclusivas e/ou políticas afirmativas, revitaliza a falsa noção de integração harmônica, desenvolvimento econômico e desenvolvimento sustentável” (p. 307). Na análise das falas, documentos e entrevistas a autora ressalta o impacto da tendência neoliberal, reguladora e gerencialista com seus ideais de liberdade, justiça social e solidariedade, mas que na verdade se distancia disso na prática.

Observamos que esses distanciamentos se manifestam nas contradições e disputas que buscam ocultar, tornando-se visíveis na priorização de políticas universalistas associadas ao discurso de diversidade investida por uma integração harmônica e certa neutralidade. Até mesmo o silêncio ou desconhecimento, no caso das políticas afirmativas, revelam o potencial da lógica empresarial que exclui a dinâmica racial. Ao analisar os Fóruns Nacionais da Undime de 1986 a 2009, Filice identifica que as questões raciais, de gênero e orientação sexual não foram prioridades. Vejamos algumas falas de gestores sobre ausência da temática racial na pauta dos Fóruns Nacionais da Undime: “temas mais intimistas, mais adequados a eventos menores como seminários, pois os Fóruns tratam dos grandes assuntos nacionais” (FILICE, 2010, p. 104); “tratamos da questão racial, apenas por provocação” (FILICE, 2010, p. 106). As preocupações constantes nos Fóruns manifestavam-se a partir das demandas presentes no modo de gestão gerencial dentre elas indicadores estatísticos, valor por aluno, bases de financiamento da educação pública, estabelecimento de regimes de colaboração entre Estado e municípios, salário-educação e Plano Nacional de Educação.

De acordo com Filice, as discriminações raciais e de classe se confundem ou se separam, existe a falta de consenso entre os gestores/tomadores de decisões sobre a implementação do artigo 26-A da LDBEN. Nos relatos identificou “um quadro complexo, de preconceito e discriminação racial que ocorrem tanto na escola quanto na sociedade, sem, no entanto, serem reconhecidos e combatidos com veemência pelo poder público” (FILICE, 2010, p. 10). Embora

identifique gestores que enfrentam os conflitos raciais, grande parte minimiza os efeitos da desigualdade ou discriminação racial, inclusive comete discriminações.

Uma das dificuldades enfrentadas encontra-se no fato de que a maioria das escolas não percebe a discriminação e o preconceito racial. É visível o mito da democracia racial, dificultando o desenvolvimento de ações nesse sentido. Nas situações de discriminações percebidas, observamos que não há intervenções por parte da escola, necessitando definir trabalhos relacionados a valores humanos e, até mesmo, a importância das etnias no processo histórico-cultural da sociedade. Há resistência de alguns Diretores e Pedagogos à mudança de postura quanto às políticas étnico-raciais, até mesmo por não perceberem a discriminação. Falta informação e conhecimento relacionado à história da África e cultura afro-brasileira e africana. Percebe-se um receio de não conseguir sustentar um debate mais aprofundado sobre a temática racial (ARACRUZ/ES, em resposta à carta do NEN, FILICE, 2010, p. 182)

A pesquisadora ressalta a existência da insegurança, medo do outro ou possíveis hostilidades ao fazer determinadas abordagens, o que corrobora com a compreensão do racismo na sociedade brasileira.

A equipe pedagógica citada, tem como principal objetivo desmistificar a visão eurocêntrica construída ao longo dos tempos sobre o continente africano e sobre o povo Negro, procurando, também não reforçar preconceitos e discriminações. A principal dificuldade encontrada foi a insegurança do professor em ministrar conteúdo da África e de lidar com situações de preconceito e discriminação no cotidiano escolar e estão sendo sanadas através da apropriação dos conhecimentos necessários para esse fim adquiridos durante a formação continuada. De forma geral a implantação da referida Lei foi bem aceita, não só pelos profissionais envolvidos, mas por toda comunidade escolar interna – corpo docente e discente – e externo – pais e pessoas da comunidade que veem ser necessário infelizmente, discutir relações de preconceito e discriminações e de traçar ações para que isso não continue acontecendo (PESQUEIRA/PE, em resposta à carta do NEN, FILICE, 2010, p. 174-175)

Por outro lado, é de se ressaltar a importância da educação antirracista, no confronto das perspectivas racistas na educação tendo em vista que mesmo com sua constante negação é continuamente praticada (FILICE, 2010). Vejamos que a lógica economicista adentra o espaço educacional com enfoque nas políticas universalistas para alcançar indicadores e metas estabelecidas, mas reforça o ideal de meritocracia. Isso se torna uma problemática na medida que invisibiliza a desigualdade racial e direciona o enfoque para os resultados e não para o estudante enquanto sujeito de direito, conforme garante a Constituição Brasileira.

Na análise da revista cadernos de pesquisa, notamos que a agenda política dos movimentos negros e identitários contribuíram para que no final da década de 90 surgissem publicações preocupadas com a pluralidade cultural na educação relacionadas à cultura escolar, conflitos em relação aos conceitos e ao preparo de professores para tal abordagem (VALENTE, 1998; KREUTZ, 1999; GIROUX, 1999; GUSMÃO, 1999; CANEN, 2000; GUIMARÃES,

2003; ASSIS e CANEN, 2004; MACEDO, 2006; MITRULIS e PENIN, 2006; MOEHLECKE, 2009; VELLOSO, 2009). Percebe-se a movimentação do campo acadêmico conforme mudanças no campo político e atuação estatal, já iniciado na década de 90, ganha intensidade e tensões relacionadas às políticas afirmativas no decorrer da década seguinte.

Conforme demonstrado na análise dos artigos da revista cadernos de pesquisa que envolvem educação e raça, as distorções associadas ao entendimento da educação étnico-racial com a folclorização da cultura negra ou como um problema apenas das populações negras e os vários significados associados a diversidade tomam forma para ocultar os conflitos fazendo com que o racismo permaneça e se atualize no cotidiano escolar.

De acordo com Filice (2010), ocorreu um processo de atualização e ocultação do processo histórico onde as Ações Afirmativas, como dispositivos de garantia de direitos de cidadania, foram reelaboradas pelo discurso e práticas gerenciais. Porém, como a própria pesquisadora ressalta, a cultura negra se infiltra na lógica empresarial e direciona para além do mercado de trabalho, por exemplo, o direito à diferença. Nesse processo, podemos afirmar a importância do olhar étnico-racial para a educação, pois além de revelar as permanências identificadas nas reformas políticas, auxilia na construção de uma educação mais democrática com respeito às diferenças, de extrema importância para uma sociedade plural como o Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção dos questionamentos e análises aqui apresentadas partiram das tensões e questionamentos de práticas naturalizadas no cotidiano escolar que contribuem para a projeção do fracasso escolar sobre determinados grupos de pessoas, seu modo de vida e os lugares por eles habitados. A partir das permanências e contradições, buscamos direcionar as reflexões para as fronteiras dessas práticas e os sentidos que elas indicam diante do mundo social.

O universo escolar está repleto de significantes e relações de poder saber, e aqui nossas perguntas diante das referências nos direcionaram para os critérios de aprovação ou desaprovação do público escolar que tem pouco ou nenhum poder decisório. A revisão da literatura nos guiou por mudanças em relação a oferta de ensino, modelos de educação a serem implantados e disputas das quais os impactos e consequências são sentidos no chão da escola, no cotidiano das relações do não-dito, do estudante cujo nome aparece na listagem a cada bimestre/semestre (EJA) ou trimestre/ano, mas não está lá ou não consegue finalizar seus estudos

No diálogo entre o cotidiano escolar e análise das referências é possível afirmar que o fracasso escolar acaba traduzindo uma experiência mais complexa na qual o estudante está inserido, marcado por saberes meritocráticos e pela lógica gerencial. Observamos essa experiência a partir de ciclos de reprovação ou avanço com priorização de outros elementos, que não a aprendizagem, mas tecnologias de saber-poder relacionados ao poder discricionário de agentes posicionados em diferentes categorias na escola, governo, empresas. Outro elemento importante é a migração de estudantes em distorção idade-série para a EJA, contudo, têm dificuldades para adaptar sua rotina de trabalho e vida às exigências da organização escolar, como demonstram as pesquisas sobre trajetórias escolares, o prolongamento da trajetória escolar de jovens de periferia e negros. Para estes, a necessidade diária de trabalhos informais/autônomos ou compromissos familiares (pegar filhos/irmãos na creche/escola pública, doença de familiares, cuidados relacionados às necessidades específicas) são incompatíveis com os horários de entrada/saída e normatividades relacionadas à instituição escolar.

A partir da revisão crítica identificamos a relação entre os modelos gerenciais e a remodelação das relações sociais na escola, com impacto na reprodução das desigualdades. As desigualdades estruturais refletidas nas condições de vida que não se encaixam na padronização escolar acabam por selecionar o público que a ela tem acesso, seja por não conseguir frequentar

ou pela própria auto seletividade diante do modelo de educação imposto. Apesar do registro de resistências estudantis, seja pela indisciplina ou o próprio abandono, como recusa a estar no ambiente escolar que não contempla suas necessidades, identificamos que a existência de estudantes nesse meio “indesejado” se organiza para dar respostas às exigências dos modelos educacionais de subalternidade e não emancipação.

Buscamos demonstrar que a categoria fracasso escolar se constrói em disputa e se manifesta na gestão de saberes e práticas específicas, constituindo um campo autônomo dentro da vida escolar. A reprodução das desigualdades se dá na vivência cotidiana do fracasso escolar, alicerçado nos dispositivos associados a saberes, discursos e práticas realizadas pelos agentes (conscientes ou não) que se apresentam como “verdades” pedagógicas ou interesses universais, mas, com fundo de raça e classe. Isso foi demonstrado principalmente nas referências de resgate histórico na educação e nos estudos que abordam a cultura escolar.

A educação se institui enquanto mecanismo importante para fabricar o “homem novo” desejável para um padrão civilizacional, enquanto o paradoxo do controle do ambiente e do modo de vida aparece como requisito para regenerar ou selecionar aqueles que são compatíveis com o modelo de desenvolvimento desejado. Constatamos que a construção dessa categoria teve como base as teorias raciais, fundadas no determinismo biológico que relacionaram a aprendizagem às capacidades cognitivas individuais tais como o desenvolvimento psicológico, o rendimento escolar, a capacidade de leitura e escrita.

Ao longo da história observamos que o racismo tomou a forma discursiva de miscigenação dentro de uma perspectiva descrita como “democracia racial”, onde o ideal do branqueamento, então o princípio étnico-racial da nação, se nutre da noção de desvio social para vicejar. Os comportamentos foram associados a escalas métricas de avaliações que se aproximam de estudos genéticos e manifestam indícios da presença de elementos da psicologia diferencial. O uso desses testes e estatísticas de padronização apontaram para uma avaliação psicológica e pedagógica do estudante para aferir o fracasso escolar e traçar estratégias para combatê-lo. Contudo, tal perspectiva colaborou para o reforço do estigma, da culpabilização das famílias e de seu modo de vida.

Uma revisão da literatura demonstrou que a categoria fracasso escolar se manifesta a partir da permanência da preocupação com compromissos e valores éticos associadas às tradicionais perspectivas funcionalistas e reprodutivistas da pedagogia positivista característica do modelo republicano. Quando o enfoque é direcionado para classe e raça, observamos que se tratava de ações discricionárias do modelo gerencial e os resquícios da ideologia de branqueamento de cunho eugênico que, no cotidiano escolar se manifesta pela incapacidade do

diálogo com a escola como um ente complexo. Mesmo a priorização de discursos da igualdade de oportunidades, onde a diversidade adquire um tom mais universal, exclui a dinâmica da educação antirracista, por exemplo, assim como uma educação voltada para os respeitos às diferenças de gênero, que abririam possibilidades de detecção das reais condições de vida dos estudantes.

A priorização da universalização do ensino com a ampliação da educação obrigatória torna a reprovação um problema para o modelo produtivista e gerencial, uma vez que o sistema de ensino precisa ofertar vagas para um estudante padrão, quando, na verdade, produz condições distintas para eles. Como demonstramos, no contexto de reforma do estado, a educação entra na proposta de flexibilização da oferta de ensino como caminho para a recuperação de trajetórias escolares de estudantes em distorção idade-série e garantir vagas no ensino regular. A valorização da educação como vetor de desenvolvimento, com atenção aos indicadores educacionais e ranqueamento mundial com indicação de padrões de qualidade na educação vai direcionar a responsabilização e engajamento para o enfrentamento do fracasso escolar.

Contudo, como foi possível inferir a partir das análises, existia a fundo uma preocupação com os custos de manutenção da educação básica e atendimento da demanda por vagas de acordo com a faixa etária programada e o utilitarismo associado aos jovens em idade produtiva. O que ignora a problemática da falta de trabalho formal para a população e direciona para a culpabilização e controle daqueles que não podem ser “aproveitáveis”, garantindo mais tempo na escola a partir de soluções milagrosas para salvar a educação pública. Assim, os saberes empresariais atuam com diferentes atores e vão impactar na autonomia do campo educacional sob a justificativa de saberes técnicos que se constituem enquanto “verdades” pedagógicas. São criados mecanismos que geram comportamentos de conformismo ou engajamento frente à ideologia do mérito individual capaz de superar as condições de desigualdades, que seriam superadas pelo acesso à educação. São implantadas sob forma de formações, cursos, construção de consensos seletivos, políticas de bonificação, financiamento de ações e mecanismos informais que geram práticas e mobilização de capitais associadas a felicitação pública, ideais de fraternidade, destaques, prêmios aos melhores resultados.

A escola se vê às voltas com o modelo empresarial, sendo direcionada por ideias de gestão, controle e eficiência nos resultados pautados pela qualidade de mercado, sob justificativa técnica e sem a participação efetiva dos educadores, sua categoria, entidades estudantis e comunidade escolar. A racionalização com a utilização de novas linguagens associadas ao sistema produtivo e econômico juntamente com tecnologias de gestão que

acabam por distanciar do objetivo pedagógico da aprendizagem para atuar na docilização de corpos e inculcação de valores morais de determinados grupos. Como foi possível demonstrar a partir das referências analisadas, encontramos novamente o paradoxo controle do ambiente e modo de vida nas práticas de aferição e estratégias de combate ao fracasso escolar adotadas pelos modelos gerenciais na educação. Atualmente, presente na territorialização do fracasso escolar e associação da vida fora da escola a riscos ou entraves ao desenvolvimento social, apresentando semelhanças com as práticas registradas nos estudos históricos do final do século XIX e início do século XX.

Observamos que as práticas pedagógicas liberais, relacionadas ao “aprender a aprender” são retomadas mantendo o discurso de formação democrática e cidadã, voltada para a igualdade de oportunidades. Acredita-se, ou se faz acreditar, que com o acesso à educação seria possível diminuir ou eliminar as desigualdades sociais, em especial as raciais. O enfoque universalista com o discurso distorcido da diversidade cultural vai ocultar e silenciar problemática racial que é inserida na lógica de classe, contudo ao nos atentarmos às exclusões e indicadores de desigualdades lá está ela. A priorização de discursos da igualdade de oportunidades e uma diversidade de tom mais universal, exclui a dinâmica da educação antirracista assim como uma educação voltada para os respeitos às diferenças de gênero.

Em vista disso, foi possível relacionar a ampliação da oferta da educação pública motivada por diversos interesses que são ressignificados ao longo da história e, nesse embate, o discurso sobre o fracasso escolar e sua justificativa são mobilizados por vários significados. Diante do exposto, na construção da categoria social fracasso escolar observamos sua relação histórica com o projeto de nação, civilização ou comportamentos desejáveis para uma sociedade harmônica, sem conflitos, sem desigualdades, sem fracasso e sem fracassados. Nessas relações identificamos os resquícios das teorias racialistas que tomam forma da biologização do social e, posteriormente, de uma economia das relações sociais com a patologização de determinados fenômenos e comportamentos.

Observamos nos estudos que o fracasso escolar é construído socialmente e que a maioria das dificuldades de aprendizagem associadas a ele não se trata de condições individuais patológicas, orgânicas ou familiares. O ensino, sua obrigatoriedade e gratuidade como direito constitucional, mobilizado como demanda dos movimentos populares e sociais identitários, é ressignificado sob o discurso de igualdade de oportunidades atualizando mecanismos de reprodução das desigualdades. Para a compreensão desse processo de ressignificação, os estudos que envolvem raça e classe na educação são importantes para auxiliar na interpretação

dos esquemas dessas atualizações e na elaboração de alternativas frente a pedagogias liberais baseadas na padronização de valores e discursos meritocrático.

A desigualdade entre os estudantes não foi o foco das reflexões nesta dissertação, mas, notamos os esforços do ambiente escolar na reificação das diferenças como entraves ao desenvolvimento dos sujeitos. Ao longo da construção da categoria fracasso escolar, verificamos que apesar das constatações, causas e estratégias traçadas para sua eliminação, a categoria vai operar mais para a normalização da segregação de grupos e territórios com seu modo de vida. Ou seja, reforçam seu lugar de fracasso com a culpabilização, obrigatoriedade, muitas vezes com recursos jurídicos, de se ajustar ou seguir a normatividade que contraria o seu modo de vida e até compete com a sua existência ao priorizar determinados tipos de comportamentos e padrões incompatíveis com a sua realidade.

Retomamos aqui o sentido de ofertar educação, como se ela fosse um produto, uma mercadoria racionalizável à padrões de qualidade e eficiência para atender um mercado consumidor ignorando seu aspecto emancipador e subjetivo que se constrói nas relações de ensino e aprendizagem cotidianas. É importante que a educação seja construída e garantida enquanto direito, é preciso constantemente repensar o fazer educação diante das ressignificações e atualizações dos mecanismos de reprodução das desigualdades.

Diante dos resultados discutidos nesta dissertação se faz necessário repensar a prática educacional enquanto professores, gestores, estudantes e pessoas responsáveis por uma educação mais inclusiva. Até que ponto as exigências e normatividades estão relacionadas a aprendizagem e sua garantia enquanto direito? Para as decisões no campo educacional e a elaboração dessas políticas específicas é importante a garantia de participação igualitária dos agentes e agências que são diretamente afetadas por tais deliberações. A regulamentação e transparência dos processos decisórios e a percepção crítica sobre quais interesses eles atendem é importante para a fiscalização da educação. Nesse processo, é fundamental a garantia da autonomia e liberdade de consciência e de ensino, se envolver e se comprometer com respeito às diferenças, analisar criticamente e com liberdade as políticas e propostas educacionais.

REFERÊNCIA ESPECIALIZADA CONSULTADA

ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. **Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 161–180, 2007.

ANDRADE, Cibele Yahn; DACHS, J. Norberto W. **Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 399–422, 2007.

ASSIS, Marta Diniz Paulo de; CANEN, Ana. **Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo.** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 709–724, 2004.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Cota racial e estado: abolição do racismo ou direitos de raça?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 213–239, 2004.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539–564, 2005.

BARCELOS, Luiz Claudio. **Educação e desigualdades raciais no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, n. 86, p. 15–24, 1993.

BIZZO, Nelio Marco Vincenzo. **Eugenia: quando a biologia faz falta ao cidadão.** Cadernos de Pesquisa, n. 92, p. 38–52, 1995.

CANEN, Ana. **Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares.** Cadernos de Pesquisa, n. 111, p. 135–149, 2000.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Quem são os meninos que fracassam na escola?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 11–40, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras.** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, p. 837–866, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 11–32, 2005.

DIAS, Talita F. S.; LAGE, Ludmila V.; RIBEIRO, Raphael L. F.; et al. **Cursos diurnos e noturnos: fatores de aprovação no vestibular da UFMG.** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, p. 127–146, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. **O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, p. 963–994, 2009.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Gênero, raça e escolarização na Bahia e no Rio de Janeiro.** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, p. 813–835, 2009.

GIROUX, Henry A. **Por uma pedagogia e política da branquidade.** Cadernos de Pesquisa, n. 107, p. 97–132, 1999.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. **Estudos sobre desenvolvimento humano no século XIX: da biologia à psicogenia.** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 535–557, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Acesso de negros às universidades públicas.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 247–268, 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro.** Cadernos de Pesquisa, n. 107, p. 41–78, 1999.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, n. 73, p. 5–12, 1990.

KRAMER, Sonia. **Questões raciais e educação. Entre lembranças e reflexões.** Cadernos de Pesquisa, n. 93, p. 66–71, 1995.

KREUTZ, Lúcio. **Identidade étnica e processo escolar.** Cadernos de Pesquisa, n. 107, p. 79–96, 1999.

MACEDO, Elizabeth. **Por uma política da diferença.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 327–356, 2006.

MITRULIS, Eleny; PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. **Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 269–298, 2006.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197–217, 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. **As políticas de diversidade na educação no governo Lula.** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 481–487, 2009.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais.** Cadernos de Pesquisa, n. 111, p. 09–29, 2000.

MOTT, Maria Lúcia. **O curso de partos: deve ou não haver parteiras?** Cadernos de Pesquisa, n. 108, p. 133–160, 1999.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **Classe, raça e acesso ao ensino superior no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, p. 867–880, 2009.

PATTO, M. H. S. **O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características.** Cadernos de Pesquisa, n. 65, p. 72–77, 1988.

PAULILO, André Luiz. **A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1252–1267, 2017.

PERALVA, Angelina. **Na encruzilhada: a escola francesa entre o passado e o futuro.** Cadernos de Pesquisa, n. 82, p. 56–66, 1992.

PINTO, Regina Pahim. **Raça e educação: uma articulação incipiente.** Cadernos de Pesquisa, n. 80, p. 41–50, 1992.

PINTO, Regina Pahim. **Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade.** Cadernos de Pesquisa, n. 86, p. 25–38, 1993.

PINTO, Regina Pahim. **Diferenças étnico-raciais e formação do professor.** Cadernos de Pesquisa, n. 108, p. 199–231, 1999.

PIOVESAN, Flavia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 43–55, 2005.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. **Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as).** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 759–799, 2007.

ROHDEN, Fabíola. **Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor.** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, p. 157–174, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil, classe, raça e gênero.** Cadernos de Pesquisa, n. 96, p. 58–65, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Expansão da educação infantil e processos de exclusão.** Cadernos de Pesquisa, n. 107, p. 7–40, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Raça e educação inicial.** Cadernos de Pesquisa, n. 77, p. 25–34, 1991.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 219–246, 2002.

SKIDMORE, Thomas E. **Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, n. 79, p. 5–16, 1991.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano; BASTOS, João Luiz Dornelles; NOMURA, Lincon Hideo; et al. **Como aumentar a proporção de estudantes negros na universidade?** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 473–495, 2006.

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. **Estado, educação e etnicidade: a experiência Belga.** Cadernos de Pesquisa, n. 105, p. 135–159, 1998.

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. **Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas.** Cadernos de Pesquisa, n. 93, p. 40–50, 1995.

VELLOSO, Jacques. **Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília.** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 621–644, 2009.

WILLINSKY, John. **Política educacional da identidade e do multiculturalismo.** Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 29–52, 2002.

BIBLIOGRAFIA GERAL

- ALCÂNTARA, Alzira Batalha; MATOS, Luciane; COSTA, Roseli. **Programa Escola Viva no Estado do Espírito Santo**: reflexões acerca da gestão educacional. Roteiro, v. 45, n. 1, p. 1–20, 2020.
- ALCÂNTARA, Maurício Fernandes de. 2018. "**Gentrificação**". In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <http://ea.ffe.usp.br/conceito/gentrificacao>. Acesso em: 20 março de 2022.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural (Feminismos Plurais)**. RIBEIRO, D. Pólen, São Paulo, 2020.
- ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza Patto. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002)**: um estudo introdutório. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 1, p. 51–72, 2004.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. "**A culpa é sua**". Psicol. USP, São Paulo, v. 17, n. 1, pág. 53-73, março de 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 de maio de 2021.
- BAÍÁ COELHO, Wilma de Nazaré; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré. **Relações Raciais e Educação**: O estado da arte. Revista Teias, [S.l.], v. 14, n. 31, p. 26 pgs., abr. 2013. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24332>. Acesso em: 29 junho 2020.
- BARBOSA, Raoni Borges; GÓIS, Monijany Lins de. **Perspectivas de abordagem do fracasso escolar desde a Psicologia Diferencial**. Academic Journal of Studies in Society, Sciences and Technologies – Geplat Papers, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://geplat.com/papers/index.php/home/article/view/8>. Acesso em: 29 março 2021.
- BENEDETTI, I. M. M.; ANACHE, A. A. TDA/H – **Análise documental sobre a produção do conceito**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 18, p. 439–446, dez. 2014.
- BETT, Gabriela de Conto; LEMES, Maria Júlia. **Fracasso escolar e conselho tutelar**: um estudo sobre os caminhos da queixa escolar. Psicologia Escolar e Educacional, v. 24, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/pee/a/SV4GyMcXmQCsv7Zsq6PBsJr/?lang=pt>. Acesso em: 11 julho de 2021.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. WMF Martins Fontes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. 11ª ed. Campinas: Papyrus, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 1989.

CARVALHO, Alexandre Filordi. **Função-educador:** em busca de uma noção intercessora a favor de experiências de subjetividades ativas. Michel Foucault: Transversais entre educação, filosofia e história, p. 9-23, 2013.

CARVALHO, Elis. **Após massacre em São Paulo aluno do ES envia fotos armado aos colegas.** A Gazeta. 14 de março de 2019. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/gv/apos-massacre-em-sao-paulo-aluno-do-es-envia-fotos-armado-aos-colegas-0319>. Acesso em: 14 de março de 2019.

CARVALHO, José Sérgio F. de. **A produção do fracasso escolar:** a trajetória de um clássico. Psicologia USP, v. 22, p. 569–578, 2011.

CARVALHO, Marília Pinto De. **Mau aluno, boa aluna?:** como as professoras avaliam meninos e meninas. Revista Estudos Feministas, v. 9, p. 554–574, 2001.

COMUNICAÇÃO, Assessoria. **Escola Viva:** “Espírito Santo serve de exemplo para o país”, diz ministro da Educação. Governo do Estado do Espírito Santo, Espírito Santo. Disponível em: <https://www.es.gov.br/Noticia/escola-viva-espírito-santo-serve-de-exemplo-para-o-pais-diz-ministro-da-educacao>. Acesso em: 18 de dezembro de 2018.

CUPOLILLO, Mercedes Villa; FREITAS, Ana Beatriz Machado de. **Diferença:** condição básica para a constituição do sujeito. Psicologia Escolar e Educacional, v. 11, n. 2, p. 379–389, 2007.

DAMASCENO, Monica Araújo; NEGREIROS, Fauston. **Professores, Fracasso e Sucesso Escolar:** Um Estudo no Contexto Educacional Brasileiro. Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo, v. 10, n. 1, p. 73-89, ago. 2018. ISSN 2175-5027. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/2572>. Acesso em: 02 maio de 2020.

DAMIANI, Magda Floriana. **Discurso pedagógico e fracasso escolar.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 457–478, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000400004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 de abril de 2021.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. **Nota explicativa sobre o Indicador de Desenvolvimento das Escolas do Espírito Santo – IDE,** Vitória, 2011. Disponível em <http://sedu.es.gov.br/bonus-desempenho>. Acesso em: 20 novembro 2020.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. **Diretora fortalece laços entre escola e comunidade por meio do diálogo.** 05 de março de 2020. Disponível em: <http://sedu.es.gov.br/bonus-desempenho>. Acesso em: 10 março de 2020.

FELTRAN, Gabriel de Santis. **Valor dos pobres:** a aposta no dinheiro como mediação para o conflito social contemporâneo. Cad. CRH [online]. 2014, vol.27, n.72, pp.495-512. ISSN 0103-4979.

FERREIRA, Márcia dos Santos. **Centros de pesquisas do INEP:** pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970. text, Universidade de São Paulo, 2006.

Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21062007-150919>. Acesso em: 29 novembro 2021.

FERREIRA, Márcia Santos. Josildeth **Consorte e a antropologia na escola excludente**. Revista HISTEDBR On-line, v. 13, n. 53, p. 380–390, 2013.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira**. 2010. Tese de doutorado. UNB, Brasília/DF, 2010. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6001/1/2010_RenisiaCristinaGarciaFilice.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação**. Revista Contemporânea de Educação, v. 10, n. 20, p. 228-248, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos e lutas por emancipação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017

GOULART, Nathalia. **Ensino Médio Ainda é “Funil” da Educação Brasileira**. Veja. 01 de dezembro de 2010. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/ensino-medio-ainda-e-funil-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 21 de março 2020.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **As Ciências Sociais e a Pesquisa sobre Educação**. Tempo Social, v. 1, p. 71–79, 1989.

GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. **Educar para regenerar e selecionar**. Convergências entre os ideários eugênico e educacional no Brasil. Estudos de Sociologia, v. 13, n. 25, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1147>. Acesso em: 21 novembro de 2021.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos)**. Tempo Social, v. 13, n. 2, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702001000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 9 abril de 2021.

GURGEL, Thais. **Formação inicial: a origem do sucesso (e do fracasso) escolar**. Nova Escola. 01 de outubro de 2008. Seção Formação. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1776/formacao-inicial-a-origem-do-sucesso-e-do-fracasso-escolar>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LEAL, Fernando de Oliveira; LIMA, Marcelo. **Escola Viva: Implementação dos interesses do bloco no poder no estado do Espírito Santo**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 179–193, 2021. DOI: 10.35699/2238-037X.2021.19848. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/19848>. Acesso em: 15 janeiro de 2022.

- LIMA, Leonardo Claver Amorim; GOMES, Candido Alberto. **Ensino médio para todos: oportunidades e desafios.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 94, p. 745–769, 2013.
- LIMA, Marcelo; SPERANDIO, Renan dos Santos; COSTA, Debora Freitas. **Interesses do empresariado em torno do projeto Escola Viva.** e-Mosaicos, v. 9, n. 21, p. 120–133, 2020.
- LUCA, Tânia Regina De. **A revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação.** [s.l.]: UNESP, 1998.
- MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Ed.). **Raça, ciência e sociedade.** SciELO-Editora FIOCRUZ, 1996.
- MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida Castro. **Etnografia e educação: conceitos e usos.** EDUEPB, 2011.
- MEDEIROS, Sonayra da Silva; RODRIGUES, Melânia Mendonça. **O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil.** Revista Educação em Questão, v. 48, n. 34, p. 216–240, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Ciência & Saúde Coletiva. 2012, v. 17, n. 3, pp. 621-626, 2012 - Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 20 de março de 2022.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Autêntica Editora, 2019.
- OLIVEIRA, Daniel Coelho de; MEIRA, Thiago Augusto Veloso. **A construção de um novo “espírito” do capitalismo em uma sociedade em rede.** Caderno Eletrônico de Ciências Sociais, v. 1, n. 1, p. 140–154, 2013.
- OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; BALDUINO, Maria Aparecida Canale. **Projeto Jovem de Futuro: uma tecnologia do instituto Unibanco para a gestão de escolas públicas de ensino médio.** Educação: Teoria e Prática, v. 25, n. 50, p. 534–548, 2015.
- OLIVEIRA, Ueber José de; LIRIO, Marcos Marcelo. **O projeto escola viva: a política de educação neoliberal de Paulo Hartung, no Espírito Santo (2003-2016).** CLIO: Revista de Pesquisa Histórica, v. 35, n. 1, p. 273–295, 2017.
- OLIVEIRA, Heli Sabino; OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende. **Juventudes, Periferias e o debate teórico acerca dessa temática no campo da educação.** Ensaios Filosóficos, Volume XIX, p. 18–54, 2019
- PACÍFICO, Soraya Maria Romano; PEDRASSI, Aparecida Pin Ribeiro; PIOTTO, Debora Cristina. **O Fracasso escolar discursivizado por alunos do Ensino Fundamental.** Ensino em Re-Vista, [S. l.], v.25, n.3, p. 810–833, 2018. DOI: 10.14393/ER-v25n3a2018-15. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/45943>. Acesso em: 18 julho de 2022.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. **Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica.** Cadernos de Pesquisa, v. 44 n. 152 p. 424-448 abr./jun. 2014

PAULA, Abner Nunes Emerich de. **O indicador de desenvolvimento das escolas estaduais e a correção pelo fator socioeconômico: a experiência do Espírito Santo.** Dissertação - UFJF, 2016. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/o-indicador-de-desenvolvimento-das-escolas-estaduais-e-a-correcao-pelo-fator-socioeconomico-a-experiencia-do-espírito-santo>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

PEREIRA, Jardel Costa. **Práticas pedagógicas e obrigatoriedade de ensino nos primórdios do século XX: fundamento para análise das políticas públicas educacionais na contemporaneidade / Educational procedures and obligatoriness in the early 20th century.** Cadernos CIMEAC, v. 6, n. 2, p. 53–77, 2016.

PETERLE, T. G. dos S.; LIMA, M.; ALVARENGA, J. F. **O gerencialismo e a educação no Espírito Santo.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 20, p. e020031, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8654820. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654820>. Acesso em: 20 janeiro 2022.

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; DONELLI, Tagma Marina Schneider; MARIN, Angela Helena. **School Failure in the Perception of Adolescents, Parents and Teachers.** Psico-USF, v. 21, p. 319–330, 2016.

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; MARIN, Angela Helena. **Fracasso escolar na educação básica: revisão sistemática da literatura.** Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 25, n. 1, p. 1-15, mar. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2017000100001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 de setembro de 2020.

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; MARIN, Angela Helena. **"Seguindo em frente!": O fracasso escolar e as classes de aceleração.** Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 20, n. 2, p. 219-228, Aug. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000200219&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 de abril de 2021.

PIRONE, Ilaria. **Impasses atuais da relação educativa: o fracasso escolar, uma janela aberta sobre nossa contemporaneidade.** Educar em Revista. Curitiba, n. 64, p. 103–116, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000200103&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 de abril de 2021.

PRIOSTE, Claudia Dias. **Fracasso escolar e dificuldades na alfabetização: relato de experiência de atendimento psicológico e novas intervenções.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. 2430–2447, 2016.

REDAÇÃO. **A farsa do sucesso da educação no Estado.** Século Diário, Espírito Santo. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/colunas/a-farsa-do-sucesso-da-educacao-no-estado>. Acesso em: 04 de outubro de 2018.

ROCHA, Simone. **Educação eugênica na constituição brasileira de 1934**. In. ANPED - SUL, v 10º, p. 1-14, 2014.

SILVA, Ana Paula da. **O embate entre a pedagogia tradicional e a educação nova: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945)**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX, 2012.

SILVA, Rosalina Carvalho da. **O fracasso escolar: a quem atribuir?** Paidéia (Ribeirão Preto), p. 33–41, 1994.

SILVA, Mozart Linhares. **Biopolítica, educação e eugenia no Brasil (1911-1945)**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 8, n. 4, p. 900–922, 2013.

SIMONETTI, Maria Grijó; ALVES, Gabriela Santos. **Subjetividades da dor: Lugar de toda pobreza**, de Amylton de Almeida. Domínios da Imagem, Londrina, v. 8, n. 15, p. 123-138, jun./dez. 2014.

SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social**. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 26, n. 2, p. 312–319, 2006.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

THIESEN, Juares da Silva. **Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 241-260, Apr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 de julho de 2020.

TULLI, Gilberto de Souza; VALBUZA, José Claudio. **Avaliação do modelo de bonificação por desempenho da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo como instrumento de melhoria da eficiência no serviço público**. IFES. 2017. Disponível em: https://colatina.ifes.edu.br/images/tccs/AdmPub2018/TCC_Admpub_2018_GilbertoDeSouzaTulli.pdf. Acesso em: 15 de março de 2022.