


QUANDO SE PODIA REPROVAR, O ALUNO, VÍTIMA DO PROCESSO, ERA PENALIZADO...

WHEN FAILING WAS POSSIBLE, THE STUDENT, VICTIM OF THE PROCESS, WAS PUNISHED...

CUANDO ERA POSIBLE REPROBAR, EL ESTUDIANTE, VÍCTIMA DEL PROCESO, ERA PENALIZADO...

 <https://doi.org/10.56238/arev7n11-104>

Data de submissão: 11/10/2025

Data de publicação: 11/11/2025

Marcos Guimaraes dos Santos

Mestrado em Educação

Instituição: UniMais – Inhumas

E-mail: ragnarmagalh326@gmail.com

RESUMO

Desde a democratização do ensino, ocorrida nos anos 1970, a escola brasileira passou a ser pública, ao garantir, por força de lei, o acesso de crianças de classes sociais desfavorecidas à educação formal. Esse marco histórico apresenta uma dimensão dupla: por um lado, ampliou o acesso ao ensino; por outro, gerou críticas a uma escola que, historicamente, não conseguia assegurar o sucesso acadêmico dessa camada da população. Dentre os elementos mais contestados, destaca-se a avaliação, instrumento que determinava quais alunos estavam aptos a avançar de série e quais deveriam ser retidos. Em resposta a essa realidade considerada excludente, a escola pública passou a implementar mudanças voltadas à superação do fracasso escolar. Este artigo busca analisar criticamente essas mudanças, examinando a lógica acadêmica que orienta tais transformações e as implicações para a aprendizagem efetiva. Para tanto, procede-se a uma pesquisa bibliográfica sobre avaliação, reprovação e políticas públicas educacionais, enfocando dados históricos e contemporâneos sobre aprovação, reprovação e qualidade de ensino. Observa-se que, embora a redução ou eliminação da reprovação tenha gerado estatísticas positivas de aprovação, ainda há obstáculos para a aprendizagem real dos alunos. Isso mostra que o sucesso quantitativo não necessariamente corresponde à apropriação efetiva do conhecimento. Dessa forma, a ênfase em indicadores estatísticos positivos pode criar uma ilusão de sucesso, deixando de abordar as causas estruturais da exclusão educacional e reforçando desigualdades históricas.

Palavras-chave: Fracasso Escolar. Avaliação Educacional. Escola Pública. Políticas de Inclusão. Desigualdade Educacional.

ABSTRACT

Since the democratization of education in the 1970s, Brazilian schools have become publicly accessible, guaranteeing by law the right of children from disadvantaged social classes to formal education. This historical milestone carries a dual dimension: on one hand, it expanded access to schooling; on the other, it generated criticism of a system that historically struggled to ensure the academic success of this segment of the population. Among the most contested elements is assessment, a tool that determined which students could advance to the next grade and which would be retained. In response to this perceived exclusionary reality, public schools have implemented changes aimed at overcoming academic failure. This article critically analyzes these changes, examining the academic

logic guiding such transformations and their implications for effective learning. A bibliographic review was conducted on assessment, grade retention, and educational public policies, focusing on historical and contemporary data regarding student promotion, retention, and educational quality. Findings indicate that although reducing or eliminating retention has produced positive promotion statistics, significant obstacles to genuine student learning remain. This demonstrates that quantitative success does not necessarily correspond to effective knowledge acquisition. Emphasis on positive statistical indicators may therefore create an illusion of success, failing to address the structural causes of educational exclusion and reinforcing historical inequalities.

Keywords: Academic Failure. Educational Assessment. Public Schools. Inclusion Policies. Educational Inequality.

RESUMEN

Desde la democratización de la educación en la década de 1970, la escuela brasileña se volvió pública, garantizando por ley el acceso de los niños de clases sociales desfavorecidas a la educación formal. Este hito histórico presenta una doble dimensión: por un lado, amplió el acceso a la enseñanza; por otro, generó críticas a un sistema que históricamente no lograba asegurar el éxito académico de este segmento de la población. Entre los elementos más cuestionados se encuentra la evaluación, instrumento que determinaba qué estudiantes podían avanzar de grado y cuáles debían ser retenidos. En respuesta a esta realidad percibida como excluyente, las escuelas públicas implementaron cambios orientados a superar el fracaso escolar. Este artículo analiza críticamente dichas transformaciones, examinando la lógica académica que las sustenta y sus implicaciones para el aprendizaje efectivo. Se realizó una revisión bibliográfica sobre evaluación, repetición de curso y políticas públicas educativas, centrada en datos históricos y contemporáneos sobre promoción, retención y calidad educativa. Se observa que, aunque la reducción o eliminación de la repetición ha generado estadísticas positivas de promoción, aún persisten obstáculos para el aprendizaje real de los estudiantes. Esto demuestra que el éxito cuantitativo no necesariamente refleja la apropiación efectiva del conocimiento. Así, el énfasis en indicadores estadísticos positivos puede crear una ilusión de éxito, sin abordar las causas estructurales de la exclusión educativa y reforzando desigualdades históricas.

Palabras clave: Fracaso Escolar. Evaluación Educativa. Escuela Pública. Políticas de Inclusión. Desigualdad Educativa.

1 INTRODUÇÃO

O tema escola pública e avaliação não é novidade em artigos, teses, dissertações e livros. As métricas nesse campo costumam se concentrar em análises cujo foco é descortinar os elementos que dificultam o sucesso da aprendizagem e a continuidade dos alunos nos diferentes níveis de ensino. O fator que se apresenta como obstáculo a essa premissa é a avaliação. Há uma ignorância deliberada em reconhecer a avaliação como um dos atos inerentes ao processo de ensino; de fato, um dos elementos finais desse processo.

Este artigo propõe revisitar criticamente essa abordagem, apresentado elementos para uma reflexão que diverge do que se encontra nas publicações mencionadas. Busca-se ampliar a compreensão de um tema exaustivamente debatido e que, em grande medida, tem produzido um consenso acerca do principal elemento associado ao denominado fracasso escolar: a avaliação.

A linha de argumentação aqui desenvolvida adota a perspectiva de que é necessário ampliar o escopo das análises, evitando restringi-las ao universo escolar. Nesse espaço, ocorre a materialização de um ensino orientado por leis, pareceres, diretrizes e normas emanadas pelas redes de ensino e pelo Ministério da Educação. A escola é a instância final dessa cadeia e, ainda que se configure como tal, é nela que efetivamente se realiza o processo educativo: o ensino e a esperada aprendizagem do conhecimento clássico.

Ampliar a dimensão da análise implica, no atual contexto de prevalência de dados estatísticos, refletir sobre as promoções compulsórias, frequentemente utilizadas como uma saída “honrosa” para uma educação que, por mérito, não consegue superar a realidade da baixa qualidade do ensino. A educação pública torna-se, assim, refém de uma lógica que privilegia resultados estatísticos positivos, certificando milhares de alunos sem que essa certificação corresponda à efetiva qualidade. Nesse processo, há uma exclusão silenciosa: estudantes que, apesar dos certificados e diplomas, não conseguem se inserir no mercado de trabalho nem demonstrar plena alfabetização.

Superar a cultura da reprovação escolar é uma necessidade, mas essa superação não pode ser meramente estética ou superficial, tampouco desprovida de qualidade e de enfrentamento dos problemas estruturais que permeiam a relação entre a escola e os alunos oriundos de camadas sociais com pouco ou nenhum capital cultural. Soluções rasas e estatísticas servem apenas para que governos, amparados por dados quantitativos, promovam publicamente o “sucesso” de seus programas educacionais. Ignorar essa necessidade é consolidar uma realidade de ensino que mascara, perante pais, alunos e sociedade em geral, um fracasso silencioso e insidioso; um fracasso que compromete o presente e o futuro daqueles que, por meio da apropriação do conhecimento clássico, poderiam encontrar uma alavanca diferenciada para sua inserção plena na vida em sociedade como cidadãos de

fato: jovens e crianças provenientes das camadas econômica, social e culturalmente menos favorecidas.

2 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO E O SURGIMENTO DO FRACASSO ESCOLAR

No âmbito da educação formal praticada pelas inúmeras escolas públicas brasileiras, o ensino nelas desenvolvido configura-se como um campo fértil para análises e críticas a respeito de seu processo de formalizar e materializar o conhecimento clássico. É importante destacar que essa profusão de análises não se expressa em manifestações de alegria ou contentamento pelos resultados do ensino. Ao contrário, o que se observa são críticas severas à qualidade da educação oferecida, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos.

Em um dado contexto histórico, até o final da década de 1960, a população pobre encontrava-se marginalizada do acesso à educação formal. Uma democracia não poderia conviver com tal realidade; logo, a inserção dessa população no ensino formal tornou-se um imperativo. Não se concebia uma sociedade democrática sem o domínio do conhecimento cultural acumulado pelas sociedades humanas. Ser cidadão, de fato, fundamentava-se em um processo de escolarização. Nesse sentido, cabe destacar que:

[...] a melhor maneira de provar em que medida a realidade de uma sociedade ‘democrática’ está de acordo com seus ideais não consistiria em medir as chances de acesso aos instrumentos de institucionalizados de ascensão social e de salvação cultural que ela concede aos indivíduos das diferentes classes sociais? (Bourdieu, 1998, p. 64).

A consolidação de uma sociedade democrática passava, portanto, pela garantia de acesso à escola. A educação passou a ser reconhecida como direito de todos e dever do Estado. Esse direito está naturalmente vinculado a uma relação indissociável entre aquele que o possui; no caso, crianças e jovens, bem como aquele que deve assegurá-lo: o Estado brasileiro. Surge, assim, a figura da escola pública, rompendo com uma realidade de exclusividade do saber, antes restrita às crianças provenientes das camadas mais abastadas da sociedade.

Essa não é uma realidade tão distante dos dias atuais, considerando que remonta aos anos 1970. Com a democratização do acesso à escolarização formal, as escolas, agora atendendo majoritariamente alunos oriundos de classes desprovidas de capital cultural, passaram a enfrentar altos índices de não aprendizagem. Essa não aprendizagem não se manifesta de forma subjetiva, como a simpatia do aluno pelo professor, mas por meio de mecanismos institucionalizados, denominados genericamente de avaliações. São estas que definem quem está apto ou não a prosseguir nos estudos, introduzindo de maneira indelével no cotidiano escolar a expressão “fracasso escolar”. Para Cordiè (1996 *apud* Glória,

2002, p. 43): “[...] o fracasso escolar, tendo surgido com a instauração da escolaridade obrigatória no final do século XIX, se constituiu como uma das mais importantes patologias do mundo moderno”.

A escola pública nasce, portanto, com uma patologia: o fracasso escolar. Uma doença crônica, presente de forma intrínseca e histórica desde o marco da democratização do acesso à escolarização formal, afetando o cotidiano de inúmeras crianças. Toda doença possui uma causa e, para saná-la, é necessário compreender os elementos e condicionantes que levam à sua manifestação. Diversos autores contribuíram na tentativa de entender e solucionar a questão do fracasso escolar. Entretanto, pode-se afirmar que essas tentativas não alcançaram êxito, visto que, até recentemente, os dados estatísticos oficiais continuavam a apresentar índices pouco animadores de aprovação.

Para Darcy Ribeiro (1984), essa nova realidade – o fracasso escolar – demonstrava que as escolas brasileiras, agora efetivamente públicas, não estavam adaptadas nem preparadas para receber essa nova clientela. Tratava-se de um público com características socioeconômicas e culturais diametralmente opostas às dos alunos que anteriormente compunham o corpo discente das unidades de ensino.

É importante ressaltar que, ao longo dos anos, as análises sobre essa realidade, embora numerosas, têm se concentrado mais em descrições do problema do que em buscas efetivas por soluções radicais que estabeleçam uma intersecção entre o conhecimento secular, especificamente estudado nas escolas, e o reduzido ou inexistente “estado de prontidão” dos alunos oriundos das classes populares.

Essa disparidade entre os alunos pobres e a escola, com seus conteúdos seculares, desencadeou uma série de ações que culminaram na construção de uma nova identidade para a escola pública. Uma identidade que, partindo da premissa de ser includente e de romper com o fracasso escolar, conduziu a uma realidade de ensino que se afastou de sua função essencial: ensinar o conhecimento formal. Como observa Libâneo (2012, p. 5):

Nessa perspectiva, a escola se caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social. Com apoio em premissas pedagógicas humanitárias, concebeu-se uma escola que primasse, antes de tudo, pela consideração das diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem e das diferenças sociais e culturais, pela flexibilização das práticas de avaliação escolar e pelo clima de convivência – tudo em nome da intitulada educação inclusiva.

No rastro do imperativo de democratização do processo de escolarização formal, Cury (2000, p. 583) assinala que “a importância da educação para o processo de construção da democracia no país sempre foi muito enfatizada, mas não necessariamente efetivada”, justamente em razão da pouca ou inexistente qualidade do ensino brasileiro. O acesso foi assegurado, mas o êxito na trajetória escolar

não, evidenciado pelos elevados índices de reprovação. A qualidade passou a ser interpretada como reflexo de índices majoritários de aprovação ou mesmo da inexistência de reprovação.

Nesse contexto, os dados estatísticos tornaram-se o principal parâmetro para definir o que é, ou não, qualidade. Mais uma vez, priorizaram-se os resultados, em detrimento de ações voltadas para a superação da dualidade ideológica entre uma escola destinada aos pobres e estruturada como se seus alunos pertencessem a famílias abastadas.

Ignorar esse contexto é mascarar a realidade de que a qualidade da educação brasileira não se define apenas na “ponta”, isto é, nas escolas e nos professores. Ela se concretiza nesse espaço, mas de forma subordinada a diretrizes e leis que determinam o funcionamento do processo formal de ensino. Cabe, portanto, ao Estado, nas esferas federal, estadual e municipal, construir condições legais e estruturais que tornem efetiva uma educação que possa ser considerada de qualidade e que, nesse processo, não produza “vítimas” durante a escolarização.

Nesse cenário de fracasso escolar, exclusão e vitimização de alunos, tornou-se lugar-comum atribuir à avaliação a responsabilidade pela materialização do insucesso na aprendizagem, ignorando-se que o ato avaliativo representa a etapa final do processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Santos (2025, p. 14) pontua que:

De modo geral, essa crítica recai sobre a avaliação enquanto componente da didática escolar, frequentemente questionada quanto à sua aplicação prática nas instituições de ensino, à sua utilização pelos docentes como instrumento excludente e à sua incapacidade de romper com determinantes socioeconômicos que estruturam a sociedade.

Assim, a efetividade da escola em seu papel de educar por meio da apropriação de conhecimentos tem sido avaliada pela correlação entre aprovação e reprovação. Percentuais elevados de aprovação costumam ser interpretados como indicadores de qualidade do ensino; o inverso, por sua vez, denota que a escola não cumpriu plenamente sua função, revelando-se ineficiente em sua missão essencial: ensinar.

Ressalta-se que existe um marco temporal norteador que define o que se compreende por fracasso escolar e pela não reprovação. Nesse sentido, a escola já foi classificada como reprodutora das desigualdades sociais e mantenedora do status quo, dentre outras alcunhas nada alentadoras. Essas adjetivações, que expressam a leitura da academia acerca das causas da não aprendizagem e de seus propósitos subjacentes, representaram uma tentativa dos estudiosos da educação pública de estabelecer uma relação biunívoca entre a não aprendizagem dos alunos e a consequente responsabilização da escola, como se o primeiro fosse um agente passivo nesse processo, e o segundo, o único agente ativo.

O marco temporal mencionado é determinante para compreender as críticas dirigidas ao ensino

em diferentes períodos históricos. Atualmente, por exemplo, vivencia-se um processo educativo influenciado por conceitos neoliberais, pautado pela lógica de mercado e pela valorização do empreendedorismo. Há, portanto, sempre um viés ideológico estruturante que incide sobre a escola e compromete a articulação entre o ensino e o sucesso da aprendizagem.

Na busca por ressignificar o que seria uma avaliação adequada ao ensino público, surgiram novos termos que passaram a integrar o léxico do cotidiano escolar, como “avaliação formativa”, “somativa”, “mediadora” e “externas”, dentre outros. Isso corresponde a uma taxonomia que pretende sanar os problemas da má aprendizagem, frequentemente atribuídos à avaliação tradicional. Essa realidade, conforme observa Santos (2025, p. 19), é geradora de novas reflexões:

Refletir sobre o significado da avaliação em um contexto permeado por nuances sócio-históricas é fundamental, pois revela como concepções divergentes sobre o tema são moldadas por contextos culturais e ideológicos. É plausível argumentar que a multiplicidade de interpretações em torno do ato avaliativo tenha desvirtuado sua essência, transformando-o em um fim em si mesmo, em detrimento de sua função primordial: desvelar a aprendizagem e o conhecimento construído.

Entretanto, é necessário ponderar que, se existem “maus alunos”, também há, no ambiente escolar, aqueles denominados “bons alunos”, ou seja, em um mesmo contexto e submetidos às mesmas metodologias de ensino, alcançam êxito na apropriação do conhecimento formal. Naturalmente, são estudantes que obtêm notas satisfatórias nas avaliações. Zagury (*apud* Ramiss, 2010, p. 44) esclarece que:

O pai do bom estudante vê a escola como aliada e não como oponente; geralmente é favorável às decisões da escola; não tem pena dos filhos quando estes têm tarefas, pesquisas ou estudos para fazer; sabe diferenciar com clareza situações em que os resultados positivos na escola são fruto de esforço ou quando os negativos se relacionam à falta de dedicação dos filhos; segue e faz os filhos seguirem o regulamento da escola; não ameaça a escola ou determinado professor quando alguma coisa inesperada ocorre, averiguando a situação.

Dessa forma, a educação não é um alçômetro para todos. Não impõe, indistintamente, sentimentos de fracasso ou danos emocionais que impeçam a ascensão social de todos os estudantes. A questão central é: por que uma mesma realidade de aprendizagem implica, para uns, sucesso, e para outros, o que se denomina fracasso escolar? Muitos responderiam invocando o princípio da equidade, uma vez que não se deve padronizar quarenta alunos que, em suas subjetividades, possuem níveis distintos de aprendizagem.

Nesse sentido, evidencia-se uma realidade estrutural das escolas: elas são objetivamente idealizadas para todos, desconsiderando as subjetividades individuais. Trata-se de um nó górdio sob a

ótica da equidade e da própria formatação do ensino definida pelo Estado. Glória (2002, p. 36), acerca da estrutura de ensino existente, assevera que, “[...] dessa forma, a escola assumiu o papel de consubstanciar o pensamento liberal: a todos são dadas as mesmas oportunidades, mas cada um obterá o sucesso social ou não de acordo com seu próprio mérito”.

Superar essa realidade de pensamento liberal implica conceber um ensino que contemple as subjetividades, impondo às escolas ações voltadas para essas nuances individuais, exigindo uma nova configuração escolar: menos alunos por sala, didáticas diferenciadas, agrupamento de estudantes por níveis de dificuldade ou facilidade, professores de reforço e maior tempo de estudo, o que demandaria o comparecimento dos alunos no contraturno. São medidas que, contudo, não se coadunam com o modelo de escola atualmente oferecido pelo Estado.

3 PROMOÇÃO COMPULSÓRIA E A “FÁBRICA DE VÍTIMAS”

A academia, de forma geral, tem vislumbrado na reprovação escolar um elemento discriminador e excludente das oportunidades das camadas menos favorecidas culturalmente, limitando-lhes a continuidade da trajetória escolar e, por conseguinte, o pleno exercício da cidadania. O chamado “pedagogicamente correto” da contemporaneidade, no intuito de não penalizar o aluno pelos equívocos de um ensino deficiente, tornando-o vítima de um processo meramente classificatório, passou a adotar como alternativa a promoção automática ou compulsória.

É particularmente relevante a observação de Glória (2002, p. 35), segundo a qual:

A compreensão em relação à não-retenção escolar parece ser a de que sua adoção não apenas tem sido incapaz de reduzir as desigualdades de oportunidades educacionais, como chega mesmo a ampliá-las, na medida em que propicia aos alunos o prosseguimento do curso escolar sem a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades considerados básicos à formação educacional escolar e à cidadania.

É possível deduzir, portanto, que o estatuto de “vítima” do aluno não se restringe ao contexto da reprovação, mas se estende a uma realidade educacional que prioriza indicadores estatísticos de aprovação, em detrimento da qualidade efetiva da aprendizagem. Esses índices tendem a mascarar um ensino que, conforme Bourdieu (1998), não garante aos estudantes a “apropriação do capital cultural”, condição indispensável à cidadania em uma sociedade do conhecimento. Trata-se, pois, da subserviência da qualidade educacional aos números.

Ao se analisar o chamado fracasso escolar sob a ótica do aluno-vítima, observa-se que a crítica costuma se concentrar na escola, no professor, nos conteúdos ou nas metodologias de ensino. No entanto, raramente se enfatiza que todos esses elementos estão subordinados à estrutura normativa do

Estado, que determina as diretrizes e os modelos de ensino aplicados nas escolas. Ignorar essa premissa e direcionar as críticas apenas à ponta do processo educativo constitui uma simplificação reducionista, que pouco contribui para compreender as origens do problema e propor soluções efetivas.

Essa forma linear de análise conduz àquilo que Patto (1998 *apud* Glória, 2002, p. 36) denomina de “[...] o beco sem saída de concepções equivocadas a respeito da natureza dos problemas e de sua solução”. A configuração desse “beco sem saída” decorre da ausência de políticas públicas educacionais ajustadas às realidades concretas das escolas. Leis, diretrizes e pareceres muitas vezes se afastam das demandas práticas do cotidiano escolar. Há, portanto, um distanciamento entre quem normatiza e quem executa o ato educativo.

Burke (2024, p. 45) denomina essa condição de “ignorância local”, ao afirmar que “[...] as pessoas que trabalham na lida direta com as coisas entendem as condições locais, enquanto a gerência, mais alta na hierarquia de comando, dá ordens que ignoram essas condições, mas podem ser questionadas”.

Nesse cenário de descompasso, a figura do aluno, a suposta “vítima” da educação, é frequentemente utilizada como justificativa para políticas de correção de fluxo escolar, que visam mais à melhoria dos índices do que à aprendizagem real. Nesse contexto, “a proposta que se delineia é a de substituição da ‘cultura do fracasso escolar’ por uma ‘cultura do sucesso escolar’, cujo eixo irá centrar-se na estratégia da não-retenção escolar” (Glória, 2002, p. 46).

A política de não-retenção, adotada em diferentes níveis governamentais (federal, estadual e municipal), passou a ser tratada como um bem maior do processo educativo. Contudo, essas medidas implicaram mudanças conceituais no percurso escolar, como a flexibilização do tempo de alfabetização, que busca evitar reprovações entre séries, mas termina por camuflar a ausência de aprendizagem sob resultados quantitativos artificiais. Assim, “[...] na busca do sucesso escolar, alguns governos definem, em suas políticas públicas educacionais, estratégias político-pedagógicas como o princípio da não retenção escolar, regime de ciclos, classes de aceleração” (Glória, 2002, p. 50).

No entanto, raramente se realizam análises qualitativas acerca dos resultados dessas políticas, que, embora orientadas pela superação da “cultura da reprovação”, pouco avançam no enfrentamento das causas estruturais do fracasso escolar. Reprovar alunos oriundos de classes populares não contribui para a inclusão ou para a redução das desigualdades. Todavia, promovê-los sem aprendizagem efetiva tampouco representa uma solução emancipatória.

O ato de reprovar, ou de promover automaticamente, expressa, em ambos os casos, a incapacidade da escola em se conectar ao repertório sociocultural e econômico de seus alunos. Surge, assim, uma nova narrativa: a que privilegia a continuidade formal da trajetória escolar em detrimento

do acesso real ao conhecimento. Como afirma Baptista (1998, p. 4):

É necessário reduzir as rupturas nos processos de socialização provocadas pela reprovação, reconhecendo a força socializadora e formadora do convívio entre alunos e alunas da mesma idade ou ciclo de formação. Ao reconhecer que a educação é um direito fundamental, a escola precisa garantir que o processo de formação se dê de forma ininterrupta, junto aos pares de idade.

Essas ações, por mais que sejam bem-intencionadas, não enfrentam as causas estruturais do fracasso escolar. Permanecem superficiais e paliativas, ao desconsiderarem fatores como desigualdade social, falta de infraestrutura, precarização do trabalho docente e ausência de políticas pedagógicas de longo prazo. Destarte, estudantes socialmente desfavorecidos continuam a ser as verdadeiras vítimas de um sistema que lhes confere certificados, mas nega o domínio efetivo do saber necessário à cidadania plena.

Libâneo (2012, p. 5) observa que, no ímpeto de promover mudanças voltadas para um processo de ensino inclusivo, consolidou-se uma realidade paradoxal:

[...] não se trata mais de manter aquela velha escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas.

Todavia, esse movimento, embora revestido de propósitos humanistas, frequentemente resulta na substituição da centralidade do conhecimento pela ênfase em aspectos relacionais e quantitativos, priorizando indicadores de inclusão e aprovação em detrimento da qualidade cognitiva e formativa.

Nesse contexto, a escola corre o risco de se descaracterizar em sua função primordial: a de possibilitar o acesso e o domínio dos conhecimentos historicamente construídos pelas sociedades humanas. Assim, ao se apresentar como espaço de acolhimento e integração social, ela se despe de sua essência educativa, assumindo novos valores, que, a despeito de suas relevâncias, não podem se sobrepor à função formadora do saber.

Essa constatação encontra amparo em Glória (2002, p. 42), ao refletir sobre o significado do fracasso escolar:

Mas o que é denominado fracasso escolar? Pode-se, talvez, dizer que o aluno que fracassa na escola é aquele que não consegue atender às expectativas da escola e cumprir com as exigências escolares, aprender o que ela e, por extensão, a sociedade, valorizam como saberes fundamentais e legítimos.

Essa reflexão ilumina uma contradição essencial: o discurso inclusivo contemporâneo tem

deslocado o foco da escola pública da transmissão e construção do conhecimento para uma atuação predominantemente assistencial e socializadora.

Como adverte Nóvoa (2007, p. 12), tal tendência revela um divisor preocupante entre o tipo de educação oferecida a diferentes grupos sociais:

Depois de ter feito muitos estudos sobre vários países em todo o mundo, percebo que há uma tendência terrível: escolas para os meninos ricos centradas na aprendizagem e escolas para os meninos pobres centradas em tarefas sociais e assistenciais. Essa divisão, que tem aumentado nos últimos anos, configura a possibilidade de duas escolas diferentes para dois mundos sociais diferentes. Aceitar isso seria, definitivamente, o fim do programa histórico da escola pública, o fim de tudo aquilo que tentamos construir nos últimos 150 anos. Se não formos capazes de reverter esse ciclo, prestaremos o pior serviço possível às causas da inclusão e às causas dos mais desfavorecidos.

Essa denúncia é contundente e reforça a necessidade de repensar as políticas públicas educacionais sob o prisma da equidade cognitiva; ou seja, da garantia de que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento sistematizado, e não apenas à permanência formal na escola.

Nessa mesma direção, os dados mais recentes do Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF (2024) revelam um quadro alarmante: cerca de 40 milhões de jovens e adultos (29% da população brasileira) são considerados analfabetos funcionais. Esse é um dado perturbador, pois expressa uma contradição estrutural: a posse de certificados escolares que não correspondem à aquisição efetiva das competências de leitura e compreensão textual.

Essa realidade confirma a tese de que o ensino público brasileiro, ao priorizar índices quantitativos e práticas assistenciais em detrimento da qualidade da aprendizagem, tem contribuído para a manutenção de desigualdades culturais e cognitivas, tornando-se, paradoxalmente, um instrumento de exclusão sob o discurso da inclusão.

A posse de um certificado de conclusão de um nível de ensino emitido por instituições educacionais legalmente autorizadas pelo Ministério da Educação não implica, necessariamente, em aprendizagem efetiva, nem em domínio de competências e habilidades esperadas dos estudantes. Nesse cenário, a reprovação praticamente inexistente; o que prevalece são aprovações que não refletem a materialização de “vítimas” do ensino, mas, paradoxalmente, a legitimação de um êxito formal desprovido de qualidade real.

A percepção de uma escola pública que ignora a busca por soluções estruturais, e não meramente estéticas, para o problema do fracasso escolar é evidenciada por Libâneo (2012), ao destacar o dualismo que caracteriza o sistema educacional brasileiro, apontando para

[...] o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no

conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (Libâneo, 2012, p. 4).

Essa cisão reflete uma estratificação educacional que consolida desigualdades históricas, pois, enquanto parte da população tem acesso a uma escola comprometida com o conhecimento, outra parcela é atendida por instituições que priorizam o assistencialismo e a socialização em detrimento da aprendizagem.

Paro (2001 *apud* Glória, 2002, p. 13), amplia essa análise ao trazer uma explicação sobre a gênese dessa “fábrica de analfabetos funcionais”:

A aprovação automática é comumente compreendida como uma aprovação sem critério, cujo intuito, político, seria meramente o de mascarar estatísticas de reprovação e evasão escolar, de modo a parecer que a escola pública está mais eficiente. Nestes termos, não há uma preocupação com a adoção de outras medidas capazes de garantir o direito à formação e à informação pelo aluno em seu processo de escolarização.

A chamada promoção compulsória surge, então, como resposta paliativa a uma realidade educacional marcada pelo fracasso escolar. Alunos reprovados – os supostos “maus alunos”, como se convencionou classificá-los – são reinseridos artificialmente no percurso escolar, sem que se alterem as condições concretas que determinaram seu insucesso. Como afirma Luckesi (2011), o processo avaliativo tem por finalidade expressar a qualidade e o domínio do que foi ensinado; porém, quando esse princípio é suprimido, o ato pedagógico perde sua função formativa e diagnóstica, tornando-se mera formalidade burocrática.

O resgate desses alunos “vitimados” pelo sistema público de ensino converte-se, portanto, em uma operação simbólica, isto é, uma espécie de “mágica institucional” que proclama o sucesso sem que haja efetiva aprendizagem. Libâneo (2012, p. 12) descreve esse quadro:

O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como novo padrão de qualidade transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social.

Contata-se, desse modo, que a qualidade do ensino deixou de ser o eixo central das políticas educacionais públicas, cedendo lugar à busca por índices quantitativos de aprovação. Assim, não há mais “vítimas” de reprovação ou de fracasso escolar, tampouco há aprendizagem significativa.

Ironicamente, todos os atores envolvidos (alunos, pais, governos e sociedade) parecem satisfeitos com esse modelo: o acolhimento substitui o conhecimento como valor supremo, e o

professor, outrora mediador do saber, vê-se reduzido a um papel secundário, em um cenário de esfarelamento do valor do conhecimento e da própria docência.

Ser vítima da educação formal, em tempos passados, era motivo de preocupação para as famílias e os próprios alunos, uma vez que a escolarização era crucial para o ingresso na universidade. Era uma época em que o conhecimento servia de baliza para a inserção em uma carreira profissional bem-sucedida ou no meio acadêmico. Esse fato revela a existência de um período histórico em que o conceito de “vítima” do sistema educacional possuía outro significado.

O fracasso escolar seria uma categoria produzida pela instituição escolar construída sócio historicamente e que, portanto, varia de sentido conforme a época histórica em que se vive, o tempo escolar em que se ‘fracassa’ (pré-escola, vestibular) e a classe social à qual se pertence (o bom resultado pode diferir de um grupo social para outro) (Lahire, 1997 *apud* Glória, 2002, p. 43).

Atualmente, para os alunos da escola pública, o domínio do conhecimento histórico não é mais o fator determinante do fracasso. A ausência de um certificado, sim. Sobre esse fato, Werneck (2002, p. 5) afirma que prevalece a máxima “você finge que ensina, eu finjo que aprendo”. A sociedade e as esferas governamentais, por sua vez, demonstram satisfação diante dos índices de aprovação que atestam a suposta nova qualidade do ensino público, ou seja, dados estatísticos quase nulos quanto à reprovação, independentemente da existência de analfabetos funcionais, do aumento de diplomados desempregados pela falta de conhecimento formal e de uma população desprovida de senso crítico. Como corolário, forma-se uma sociedade pobre e cada vez mais distante de oportunidades reais de inserção social e profissional, tendo em vista que tais aspectos estão subordinados ao domínio do conhecimento formal.

Pode-se considerar que há um ufanismo pedagógico sustentado por dados estatísticos positivos, os quais constroem uma fábula de sucesso escolar e de qualidade nas escolas públicas. No entanto, o fracasso escolar persiste, apenas travestido de uma nova roupagem: a inexistência de reprovações. Ignoram-se, desse modo, as causas que mantêm, de forma prolongada, a alienação das análises e das soluções que poderiam conduzir à construção de aprendizagens fundamentadas no conhecimento.

Nesse sentido, a título de sugestão, um bom ponto de partida seria investigar os motivos pelos quais, em um mesmo universo educacional, alguns alunos conseguem conciliar aprovação e aprendizagem. Entende-se que isso consistiria em um referencial importante para compreender o outro grupo de estudantes: aqueles, com a mesma origem socioeconômica e cultural, que não alcançam sucesso em sua trajetória escolar.

Para concluir, não se defende aqui a massificação da reprovação. O que se busca é um caminho

que concilie aprovação com qualidade de ensino, com a efetiva apropriação do conhecimento clássico. O que se percebe é uma verdadeira festividade em torno dos dados estatísticos, sustentada por um processo de “ignorância voluntária”, em que há um deliberado “não querer saber” se a quantidade de aprovações está, de fato, associada à qualidade da aprendizagem.

Diante das considerações apresentadas, infere-se que o aluno já não é mais vítima de reprovações. Vive-se, antes, uma epistemofilia das aprovações compulsórias.

4 CONCLUSÃO

Buscou-se, neste artigo, mostrar uma realidade na qual a qualidade do ensino público é analisada a partir da democratização do acesso ao saber, refletida nos dados de aprovação e reprovação. Não se desconsidera que tais dados expressem uma realidade; contudo, o que realmente importa é o uso que se faz deles. Qual é a postura dos governos e da academia diante das estatísticas? O que se observa, na prática, é o surgimento de soluções e apontamentos que não iluminam as causas da não aprendizagem.

Verifica-se, ainda, uma mudança de terminologia em relação aos diferentes tipos de avaliação, como se a simples alteração de nomenclatura implicasse uma transformação efetiva no comportamento de quem ensina e de quem aprende. O que se requer não são mudanças cosméticas, mas ações concretas que revelem por que apenas uma parcela dos alunos alcança êxito e é promovida ao longo da trajetória escolar. Faltam análises que subsidiem a construção de uma nova realidade de ensino e aprendizagem, capaz de superar as limitações estruturais e pedagógicas que persistem no sistema educacional.

Na urgência por melhorar os indicadores estatísticos, conforme exposto com base em estudiosos da área, consolida-se uma dualidade no ensino público, que vem se transformando em uma instituição de acolhimento, um verdadeiro “CRAS educacional”, afastando-se, nesse processo de metamorfose, de sua função precípua: assegurar que a cultura historicamente construída pela humanidade, a qual molda a vida em sociedade e cujo conhecimento é determinante para a formação do cidadão, seja efetivamente apropriada pelas classes menos favorecidas.

A reprovação, por sua vez, dá à luz “vítimas”, ou seja, alunos reprovados, estigmatizados e traumatizados, dentre outras consequências negativas. No entanto, a tentativa de superar essa realidade consolidou uma nova forma de exclusão: a posse de certificados que não expressam conhecimento. Essa condição mascara a perda da qualidade do processo educacional, que, ao deixar de ensinar, lança na vala da ignorância alunos que antes conseguiam acompanhar o ensino e reforça, entre aqueles com dificuldades de aprendizagem, um distanciamento ainda maior, sem enfrentar as causas reais de suas limitações.

Para fins de esclarecimento, o título deste artigo surgiu a partir da fala de um especialista em educação que, em entrevista, associou a avaliação ao principal fator do fracasso escolar. Essa premissa restringiu uma tessitura mais ampla dos elementos que compõem o processo de ensino nas escolas públicas, como se dissesse: eliminem-se as reprovações e, assim, promover-se-á a inclusão dos alunos pobres na vida em sociedade. Todavia, esse é um argumento frágil, pois sustenta uma exclusão ainda mais perniciosa: a de indivíduos aprovados e diplomados que, ao buscarem inserção na sociedade do conhecimento e no mercado de trabalho, tornam-se apenas mais um dado estatístico; dessa vez, não exitoso, daqueles que a academia denomina como parte do processo de “uberização”.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Mônica Correia. Escola Plural: direito a ter direitos. SMED. Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <http://www.belo Horizonte.mg.gov.br/smed/escoplur/escoplu00.htm>. Acesso em: 21 set. 2025.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de Educação: Pierre Bourdieu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BURKE, Peter. Ignorância: uma história global. Tradução: Rodrigo Seabra. São Paulo: Vestígio, 2024.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, Eliane Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 567-584.
- GLÓRIA, Dília Maria Andrade. “A escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares. 2002. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL (INAF). Alfabetismo no Brasil. 2024. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 22 set. 2025.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra no Sindicato dos Professores de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa. Acesso em: 22 set. 2025.
- RAMISS, Ângela Gerst F. O emocional e a (in) disciplina do aluno afetam a aprendizagem? Caderno Marista de Educação, Porto Alegre, v. 7, p. 41-45, jun. 2010.
- RIBEIRO, Darcy. Nossa escola é uma calamidade. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- SANTOS, Marcos Guimarães dos. Avaliação e suas ressignificações: uma análise para além do consenso. 2025. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Mais, Inhumas, 2025.
- WERNECK, Hamilton. Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.