

# A escola como fábrica de índices e as “novas” formas de exclusão: os “inclassificáveis”<sup>1</sup>

## *The school as a factory of indexes and the “new” forms of exclusion: the “unclassifiable”*

Elizabeth Bassani\*

Hiran Pinel\*

### RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o “fracasso escolar” em uma escola pública de ensino fundamental do município de Vitória-ES, submetida à política quantificadora de avaliação. Foi desenvolvida em uma escola que obteve o resultado mais baixo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município. Por meio de um estudo de caso etnográfico, acompanhamos durante um ano letivo o cotidiano de uma sala de aula de 9º ano e de um aluno com “baixo índice de rendimento escolar”. A produção de dados ocorreu a partir de observação em sala de aula e de outros espaços da escola, da análise de documentos, assim como da realização de entrevistas com professores, pedagoga, diretor e com os pais do aluno. Estivemos presentes na escola no turno matutino, perfazendo um total de 70 dias letivos. Os resultados obtidos foram apresentados por meio de uma descrição densa do estudo de caso, e a análise foi desenvolvida a partir de categorias que emergiram durante a pesquisa, tais como: a individualização e o descompromisso na escola – a produção dos inclassificáveis; o desvalor do professor; e as “páginas em branco” da educação. Destacamos a análise do que consideramos central no cotidiano da escola pesquisada, um projeto que visava anular todo estatuto jurídico do indivíduo, produzindo um ser invisibilizado, inominável e inclassificável.

*Palavras-chave:* Fracasso escolar. IDEB. Políticas de avaliação. Inclassificável. Medicalização da Educação.

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

\* Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: betebassani23@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-1243-2244>. E-mail: hiranpinel@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-8540-6653>

## ABSTRACT

This study aimed to understand the “school failure” in a public elementary school in the city of Vitória, ES, Brazil, submitted to the quantifying evaluation policy. The research was carried out in a school that obtained the lowest result in the Brazilian Basic Education Development Index (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB) in the municipality; and, through an ethnographic case study, we followed the everyday life of a 9th grade classroom and a student with “low school performance” during a school year. The production of data occurred from observation in the classroom and other spaces of the school, from the analysis of documents, as well as from interviews with teachers, a pedagogue, the principal and the student’s parents. We were present at the school, in the morning shift, for a total of 70 school days. The results obtained were presented through a dense description of the case study, and the analysis was carried out from categories that emerged during the research, such as: individualization and no commitment at the school -the production of the unclassifiable; the teacher’s disvalue; and the “blank pages” of education. We highlight the analysis of what we consider to be central in the everyday life of the researched school, a project that aimed to annul the individual’s entire legal status, producing an invisible, nameless and unclassifiable being.

*Keywords:* School failure. IDEB. Assessment policy. Unclassifiable. Medicalization of education.

## Introdução

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o cotidiano de uma escola pública de ensino fundamental do município de Vitória-ES com o pior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>2</sup> do município, submetida à política quantificadora de avaliação das escolas públicas brasileiras. Com esse propósito, desenvolvemos um estudo de caso etnográfico e acompanhamos durante um ano letivo o cotidiano escolar de um aluno matriculado no 9º ano, o qual apresentava baixo índice de rendimento escolar.

O interesse em desenvolver a pesquisa surgiu a partir da constatação de que nas últimas décadas, com o aumento da permanência dos estudantes de classes mais pobres nas escolas públicas brasileiras, assistimos a uma queixa, também crescente, relacionada aos altos índices de insucesso escolar desses alunos. Acompanhamos ainda um movimento que busca causas biológicas para as “dificuldades escolares”, apesar de compreendermos que o paradigma naturalista que fundamentou a medicina ocidental e produziu as explicações sobre a subjetividade não é novo, alcançando inclusive a conduta escolar. Vários estudos demonstram que isso vem se constituindo desde o

---

2 O IDEB é um indicador que se baseia no desempenho do aluno em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e em índices de aprovação. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o Brasil, mediante o alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. O IDEB de cada instituição é apresentado em uma escala de zero a dez pontos. Mais informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2021.

século XIX e busca naturalizar as diferenças, enfatizando os componentes biológicos causais, construindo uma visão biologizante e um olhar médico sobre as dificuldades de aprendizagem, formando uma rede de saber-poder que denominamos “medicalização da educação”.

Entretanto, apesar de usualmente encontrarmos uma tendência à medicalização da educação, buscamos, no estudo aqui proposto, levantar uma questão: o aluno e a escola aqui pesquisados poderiam ser pensados a partir dessa lógica medicalizante ou a eles estaria reservada uma outra realidade?

Os dados produzidos com o nosso estudo no cotidiano escolar nos levaram a compreender que muitos alunos pobres, de bairros de periferia, ocupam hoje o lugar que aqui denominamos “inclassificável”. Os professores, em sua maioria, não avaliam nem classificam esses alunos, não os reprovam, muito menos os encaminham a profissionais de saúde para diagnósticos de problemas de aprendizagem. São apenas indiferentes a eles. Uma nova categoria, a do aluno “inclassificável”, “um aluno sem valor”, aparece no cotidiano da escola pesquisada. Tão sem valor que não merece ser ensinado nem avaliado, tampouco classificado ou diagnosticado, apenas deve seguir o fluxo, sem dar muito trabalho, e tornar-se, no fim do ano letivo, uma média, quando assim desaparecerá nas estatísticas: “inclassificável”. A novidade da proposta atual seria anular todo estatuto jurídico do indivíduo, produzindo um ser invisibilizado, inominável e inclassificável.

## **A trajetória metodológica**

Desenvolvemos um estudo com o objetivo de conhecer o cotidiano de uma escola de ensino fundamental de periferia de Vitória-ES que obteve o menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município. Buscamos compreender como se configurava o fracasso escolar em um contexto de submissão à política quantificadora de avaliação das escolas e suas consequências sobre um aluno e sua aprendizagem. Nosso estudo procurou ainda identificar quais eram as políticas atuais destinadas aos “alunos com baixo índice de rendimento escolar” e as estratégias utilizadas pela escola para atender às exigências do governo quanto à obtenção de melhores índices no IDEB.

Em nosso estudo de caso etnográfico, descrevemos o cotidiano de um aluno do último ano (9º ano) do segundo ciclo do ensino fundamental, que apresentava as piores notas em sua turma, além de ter sido reprovado duas vezes no 6º ano. A escolha pelo segundo ciclo ocorreu porque, tendo o IDEB como parâmetro, os seus resultados vêm apontando esse ciclo como o que apresenta, no ensino fundamental, os piores desempenhos em todo o território nacional.

A escola pesquisada pertencia à rede pública municipal de Vitória-ES, situava-se

em um dos bairros mais pobres do município e atendia uma população de baixa renda.

Inicialmente, a partir do contato com a direção da escola e apresentação do projeto de pesquisa, mediante sua autorização, pela via de Termo de consentimento livre e esclarecido, buscamos nos diários de classe e em seus registros junto à secretaria escolar os alunos que obtiveram as menores notas nas avaliações realizadas pela escola. Acompanhamos durante todo o ano letivo um aluno do sexo masculino matriculado no 9º ano do ensino fundamental.

Após consentimento de professores, alunos e seus responsáveis, passamos a frequentar a sala de aula, os conselhos de classe, os intervalos de aula, as festas da escola, reuniões com a família e outros momentos do cotidiano escolar. Observamos também o aluno em seu cotidiano fora da escola e realizamos vários encontros depois das aulas. Desenvolvemos entrevistas com os professores da escola, com a pedagoga, com o diretor e com os pais do aluno. Estivemos presentes na escola, de fevereiro a dezembro, inicialmente durante três dias na semana, depois durante cinco dias, sempre no turno matutino, perfazendo um total de 70 dias letivos. Construímos um diário de campo contendo registro das observações e das entrevistas realizadas. Nesses registros, todos os nomes utilizados foram fictícios.

Os resultados foram apresentados por meio de uma descrição do estudo de caso e a análise foi desenvolvida a partir de categorias que emergiram da realização da pesquisa, tais como: a individualização e o descompromisso na escola – a produção dos inclassificáveis; o desvalor do professor; e as “páginas em branco” da educação. Destacamos a análise do que consideramos central no cotidiano da escola pesquisada, um projeto que visava anular todo estatuto jurídico do indivíduo, produzindo um aluno invisibilizado, inominável e inclassificável. E será sobre esse aluno inclassificável e seu cotidiano que discorreremos a seguir.

### **As políticas quantificadoras da educação e seus efeitos no cotidiano escolar**

Os resultados apresentados pelo IDEB vêm demonstrando como as políticas públicas de educação são tratadas na atualidade. Índices revelam que a permanência dos alunos por mais tempo hoje nas escolas necessariamente não implica aprendizagem. Freitas (2007, p. 10), ao analisar a política de avaliação do ensino brasileiro, aponta o interesse que sustenta os critérios definidos pelo IDEB:

O verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal. Caso a avaliação se coloque a serviço dela, então ficará limitada à medição do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores ‘neutros’ como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo MEC (FREITAS, 2007, p. 10).

O autor afirma que é importante a avaliação da aprendizagem em uma escola de periferia ou de outras regiões, mas alerta que “[...] fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola via prefeituras levamos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal” (FREITAS, 2007, p. 11). Continuamos não questionando as reais condições da educação no Brasil; e, ao divulgar as notas de cada escola, o problema passa a ser das instituições, gerando uma competição desenfreada no cenário escolar e consequente busca por melhoria dos índices a qualquer preço.

A estratégia atual responsabiliza a escola e, com isso, desresponsabiliza o Estado por suas políticas. A escola, por sua vez, responsabilizará o próprio aluno. Que efeitos essa “cadeia” produzirá sobre a sua aprendizagem? Uma pesquisa etnográfica como a que desenvolvemos pode contribuir para compreendermos, a partir do cotidiano escolar, esses efeitos.

A Escola aqui denominada Pedro Álvares Cabral (PAC) funcionava nos três turnos: no matutino e vespertino, ofertava o ensino fundamental regular e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno. Possuía um total de 891 alunos matriculados e 34 turmas, das quais 12 estavam alocadas no turno matutino, este com 344 alunos. A turma do 9º ano, na qual realizamos nossa pesquisa, funcionava no turno matutino e era composta por um total de 31 alunos, dos quais 17 eram do sexo masculino e 14 do feminino, tendo a idade variando de 12 a 17 anos. A maioria era de cor negra ou parda.

Desde o primeiro contato com a escola, os efeitos das avaliações externas do Ministério da Educação (MEC) se mostraram presentes. Em muitas entrevistas, conversas e observações, constatamos como as políticas do governo federal interferem na dinâmica escolar. Elas não produziram melhoria na qualidade do ensino, mas sim levaram essa escola a ter como propósito desenvolver estratégias exclusivamente visando a aumentar os índices obtidos com as avaliações externas.

Com o IDEB, os sistemas municipal, estadual e federal têm metas para atingir. A meta estabelecida para a escola PAC no ano da pesquisa foi de 3,5.

Os cálculos que definem o IDEB são desenvolvidos com base na combinação de dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir,

avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática), possibilitando medir os resultados da aprendizagem de cada aluno e escola. É possível que apenas 50% dos alunos façam a prova, e a escola tenha uma nota total que vai compor o IDEB. Participar dessa avaliação é condição para aderir às metas do compromisso e receber o apoio técnico/financeiro do MEC. Em 2008, todos os municípios brasileiros aderiram ao compromisso e se comprometeram a atingir as metas definidas pelo governo federal. Apesar desse compromisso, a escola PAC, no ano da realização da pesquisa, estava com 1,6 de índice, não tendo atingido sua meta, que era de 3,5; por isso, sofreu com a falta do apoio financeiro do MEC e com todas as pressões advindas do preconceito e do estigma de ser considerada a pior escola do município.

Segundo essas políticas, a Prova Brasil tem como propósito avaliar a educação básica de cada escola e município. “Tal como acontece com os testes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), os da Prova Brasil avaliam competências construídas e habilidades desenvolvidas e detectam dificuldades de aprendizagem [...] (BRASIL, 2008, p. 5).

A seguir descreveremos os efeitos dessas políticas quantificadoras do governo no cotidiano da Escola Pedro Álvares Cabral.

## **Dos resultados da pesquisa**

Iniciaremos apresentando uma conversa informal na sala dos professores, às vésperas do carnaval. Entre assuntos sobre a vida privada, os dois professores de Matemática, em dia de planejamento, começaram a falar sobre o ano letivo que se iniciava. Comentavam que tinham mais carga horária para trabalhar com os alunos devido ao péssimo resultado do IDEB. Entretanto, nesse ano, a carga horária diminuiu novamente e eles decidiram desenvolver uma nova estratégia. Um desses professores, Elano, contou que, durante as suas aulas, ia até a sala de Mary e levava os melhores alunos à biblioteca. Lá, com aproximadamente 12 alunos, fazia um trabalho diferenciado com o propósito de aumentar a média desse grupo na Prova Brasil. Desenvolveram esse “projeto” com os melhores alunos para que aprendessem mais e, conseqüentemente, aumentassem suas notas na Prova Brasil. Explicaram que, à medida que esses alunos, considerados “os melhores”, obtivessem índices maiores, a média da turma aumentaria e a escola, assim, deixaria o estigma de ser a pior do município. É importante esclarecer que a turma a qual acompanhamos era a única turma de 9º ano da escola, portanto a única que seria avaliada e submetida à Prova Brasil.

Essa mesma estratégia foi implantada nas aulas de Língua Portuguesa e os mesmos alunos eram encaminhados ao “projeto”. Isso era uma constante em todas as aulas de Matemática e Língua Portuguesa nas quais estivemos presentes.

Outra estratégia utilizada pela escola foi a aplicação de um simulado da Prova Brasil para os alunos do 9º ano. Esse simulado teve as mesmas características da Prova Brasil e seu propósito foi “treinar” os alunos para essa avaliação.

Cabe ainda apresentar alguns relatos obtidos com duas entrevistas realizadas, uma com a pedagoga e outra com o diretor da escola. Ambos deixam claro que a grande preocupação da escola é com o IDEB e tem como meta para o próximo ano, quando novamente as escolas serão avaliadas, o aumento do índice, deixando o lugar de pior escola do município. Além das estratégias descritas para o aumento da média na prova, uma constante preocupação é com a diminuição do número de reprovações, já que outro fator determinante para o índice é o fluxo dos alunos. Segue um trecho da entrevista que realizamos com a pedagoga Sônia, registrada, assim como as demais, em nosso diário de campo:

**Pesquisadora:**– *Quais são os projetos da escola destinados aos alunos considerados com dificuldades de aprendizagem?*

**Sônia:**–*Há um projeto voltado para Português e Matemática. Nessas aulas, a turma se divide em duas. Os melhores alunos são trabalhados para aumentar o rendimento no IDEB. A partir da solicitação da escola, a SEME disponibilizou mais professores para esse projeto. No caso de Matemática, Elano trabalha com os alunos mais fortes. Assim eles irão aumentar a média do IDEB.*

*Não sei se você sabe, mas eles tiveram um dos piores resultados na Prova Brasil. Nosso resultado foi péssimo. Da outra escola de onde vieram, haviam participado do projeto de aceleração. Chegaram com problemas de disciplina, problemas de droga, muitos problemas. A escola não tinha uma única sede e isso atrapalhava muito a aprendizagem, por isso a gente não se sente responsável. A escola apresentava também um alto índice de reprovação do 6º ao 9º anos, principalmente em Português e Matemática. Isso também atrapalhou, mas também vai mudar. Esse projeto de levar os alunos melhores a aumentarem o índice não é só em Matemática, mas incluiu também Português, porque são essas as duas disciplinas avaliadas na Prova Brasil. Além desse projeto, aumentamos também o número de aulas dessas duas disciplinas (BASSANI; PINEL, 2013).*

Ao mesmo tempo em que se busca determinantes para os baixos rendimentos

nos comportamentos dos próprios alunos e afirma-se que a escola não é responsável, a profissional contraditoriamente comenta:

**Sônia:**—*A escola não recebeu livro suficiente para todos os alunos porque houve aumento de turmas. Só recebemos livros para a 5ª série. Neste ano estamos utilizando livros velhos. Pedi aos alunos dos anos anteriores para trazerem os livros e muitos trouxeram. Estamos trabalhando assim. Nunca dá certo o censo para distribuição dos livros. Na verdade, temos muitos problemas, a professora de Matemática continua em greve. Eu sou muito sozinha aqui. Apesar dos problemas, estamos mudando muita coisa na escola. Acabamos com as reprovações, eu não acredito em reprovações* (BASSANI; PINEL, 2013).

Quando perguntamos ao diretor sobre as ações da escola destinadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem, Anselmo diz que, como a escola está recebendo uma verba municipal para desenvolver ações com o objetivo de aumentar o IDEB, ele procura utilizar o dinheiro com esse propósito.

**Pesquisadora:**—*Como a verba é utilizada?*

**Anselmo:**— *Esse dinheiro é destinado a projetos como: “Outras inteligências”, projetos para melhorar a postura, o comportamento, formação cognitiva, com professor de reforço, de alfabetização, de teatro. O problema é que são projetos do contraturno e a presença do aluno é muito pequena. Ele vai para casa e não volta. O aluno do integral pode ficar porque tem verba para a alimentação dele, mas nos outros projetos o aluno vai para casa e não volta mais.*

*[...] Tem muito aluno que ainda não está alfabetizado e que já está no 6º ano. Outro problema nosso é o fluxo de alunos. [...]. Esses alunos que não estão na idade certa são os maiores problemas dos professores. Tem que resolver o problema de fluxo. Esses alunos são um grande problema. Tem professor que não aceita esses alunos. Um professor sugeriu pegar todos eles e trabalhar em uma única sala, em um sistema de ciclos. Mas qual professor vai querer esses alunos? Vamos jogar todos os problemas para esse professor?* (BASSANI; PINEL, 2013).

A busca por melhoria do índice também se apresentou nas observações

na sala dos professores, em momentos de recreio, em reuniões que ocorriam sempre apressadamente, nas quais nunca era possível discutir e pensar sobre os temas apresentados. Uma dessas reuniões ocorreu em um intervalo de aula, com poucos minutos, durante a greve de professores, que teve uma duração de quase dois meses. Durante esse período, houve grande pressão por parte dos governantes para que os professores terminassem com o movimento grevista. Muitas ameaças foram feitas. Os professores se queixavam frequentemente por não serem ouvidos e por seus baixos salários. É importante destacar que, dentre os dezoito professores do turno matutino, a carga horária mínima de trabalho era de 50 horas semanais. Todos trabalhavam em pelo menos mais uma escola para complementação da renda mensal.

Quando todos os professores estavam reunidos no intervalo, o diretor falava sobre a greve e lia cartas encaminhadas aos diretores, em que estavam sendo responsabilizados pelo movimento. Comunicou sobre o possível corte de ponto referente aos dias parados. Mary, que, com um grupo de professores, decidiu voltar a trabalhar, questionou como iam cortar os pontos se eles não tinham os nomes dos professores grevistas. Anselmo disse que os inspetores já estavam indo para as escolas e que haveria assembleia à tarde, para discutirem sobre como proceder.

Demonstrando muita indignação, Mary acrescentou: *“Se cortarem meu ponto, não entregarei minhas pautas e vou reprovar todos os alunos que não tiverem competência para passar; ou seja, 90%. Quero ver o que o prefeito vai fazer com o fluxo”* (BASSANI; PINEL, 2013).

Apesar da permanente presença do IDEB nas preocupações de professores, pedagogos e diretor da escola, em nenhum momento de nossas entrevistas e observações, houve, entre os alunos, relatos ou discussões explícitas sobre o tema. Entretanto, em um dia, na aula de Artes, em uma mesa com mais sete alunos, presenciamos o seguinte diálogo entre os discentes Geovana e Gustavo. Eles não faziam parte do projeto.

Geovana é uma aluna que veio transferida de outra escola municipal e é seu primeiro ano na escola PAC.

**Geovana:**—*Aqui eles também chuta?*

**Gustavo:**—*O quê?*

**Geovana:**—*Aqui, no final do ano, eles também chuta? Chuta, empurra, mesmo não sabendo nada eles passam os alunos de ano.*

**Gustavo:** –*Chutam, empurram pra frente, pra lata do lixo.*

**Geovana:**–*Na minha outra escola era assim, mesmo quem não sabia nada, chegava no final do ano a escola chutava.*

**Gustavo:**–*Aqui também é assim* (BASSANI; PINEL, 2013).

No ano seguinte à nossa saída da escola, foi divulgado pelo Ministério da Educação o resultado do IDEB. As estratégias da escola PAC foram muito eficazes no que se refere ao aumento de índice. De um IDEB de 1,6, a escola PAC ultrapassou a nota 4,0. Teve um crescimento de aproximadamente 150% em seu índice, superando a meta, que era de 3,5. No componente fluxo, a nota obtida foi 0,81. Já quanto à nota na Prova Brasil, a média da escola ficou acima de 5,0. O índice final é obtido com base na multiplicação dos dois componentes.

### **Um aluno com baixo índice de rendimento escolar: mas qual é mesmo o seu nome?**

Como ficam os alunos com baixo índice de rendimento escolar na lógica das políticas quantificadoras da educação? Para respondermos a essa pergunta, vamos brevemente contar a história de Wellington, aluno que acompanhamos durante um ano.

Wellington tinha 16 anos, nasceu em Vitória, no bairro que denominamos Aimorés, onde sempre residiu. Em sua casa moravam ele, a bisavó, o avô, a avó, a tia, o tio e a mãe. Em nosso primeiro encontro, relatou que, quando tinha dois anos, seus pais se separaram.

É filho único de sua mãe; contudo, o pai teve uma filha (29 anos) do primeiro casamento e outros dois filhos (13 e 7 anos) do casamento atual. Seu pai tinha 50 anos, ensino médio completo, era funcionário público. A mãe tinha 35 anos, ensino médio incompleto, trabalhava em uma pizzaria e vendia espetinhos em uma garagem.

Wellington sempre estudou na mesma escola e ficou reprovado no 6º ano por duas vezes. Em nosso primeiro encontro, depois do horário das aulas, falou sobre as reprovações e contou que faltava muito às aulas e não gostava de estudar.

**Pesquisadora:**–*O que você pensa que fez com que ficasse reprovado*

*por duas vezes?*

**Wellington:** – *Os amigos. Eu ia com eles para o subsolo da escola, onde ficávamos escondidos e por isso fiquei reprovado por falta e nota.*

**Pesquisadora:** – *Você tinha dificuldade em alguma disciplina?*

**Wellington:** – *Minha maior dificuldade era na leitura e escrita, e ainda tenho essa dificuldade. Eu também troco o D e o T. Nos números sou muito bom.*

**Pesquisadora:** – *Como estão as notas neste ano?*

**Wellington:** – *Não sei, porque não recebi nenhuma.*

**Pesquisadora:** – *Na escola alguém já percebeu que você tem dificuldade na leitura e na escrita e que troca o D e o T?*

**Wellington:** – *Não. Eles não têm tempo, têm muitos alunos. Nem sabem quem eu sou. Mas nem eu sei quem eu sou. (Silêncio.) (BASSANI; PINEL, 2013).*

Apesar de, em nossos encontros, ele ter sido muito comunicativo, gostar de conversar, em sala de aula não conseguia se expressar tão bem. Era sempre muito quieto, educado, assíduo, procurava sempre acatar as normas da escola. Quando conseguia, fazia as atividades propostas pelos professores. Em tarefas em que eram exigidas a leitura e a escrita, demorava muito tempo e pedia ajuda aos colegas. Durante um ditado na aula de Língua Portuguesa, não conseguia acompanhar e, por isso, copiava do colega ao lado. Algumas vezes em que precisava ler em voz alta, não conseguia, parecia constrangido, abaixava a cabeça.

Em uma aula de História em que seu grupo apresentaria um trabalho, quando chegou sua vez, não conseguiu ler o texto referente à apresentação. Parecia apavorado e o colega ao seu lado lia ao seu ouvido, para que ele repetisse em voz alta. Ao final da apresentação, a professora, aos gritos, fez a seguinte observação: “–*Vocês sempre falam em mico, mas mico pra mim é ir para frente e nem saber ler. Isso é vergonha, é mico*” (BASSANI; PINEL, 2013).

Wellington permaneceu de cabeça baixa, como sempre esteve em inúmeros episódios semelhantes. Em algumas provas, por apresentarem questões interpretativas, ele não conseguia ter um bom desempenho e nos disse não ter conseguido entendê-las. Nunca, em nenhum momento em nossas observações,

algum professor demonstrou perceber as dificuldades de Wellington e nunca propuseram estratégia metodológica para sua aprendizagem. Ele sempre estava sozinho e, muitas vezes, buscava ajuda com os colegas.

Durante conversas com alguns de seus professores, estes relataram não saber das dificuldades dele. Alguns nem sabiam quem ele era e sequer sabiam o seu nome.

Em um de nossos inúmeros encontros, conversamos sobre as aulas, e Wellington contou de sua dificuldade de copiar do quadro, ler e entender o texto. Nesse momento, ficamos interessados em ver seu caderno. Ele prontamente começou a mostrá-lo. Nele intercalavam poucas páginas escritas e muitas páginas em branco. Wellington explicou que, às vezes, não conseguia copiar do quadro ou não fazia a atividade e deixava as páginas em branco, para que pudesse copiar depois, mas isso nunca acontecia.

Em entrevista com sua mãe, Clarice, procuramos saber da vida escolar de Wellington.

**Pesquisadora:**— *Você poderia falar sobre como tem sido a vida escolar de Wellington?*

**Clarice:**— *Ele não gosta de estudar, já ficou reprovado duas vezes, porque ele e os colegas ficavam escondidos na escola e não iam para a sala de aula. Eu não sabia. Ele ia para a escola, como eu ia saber que, dentro da escola, ele não estava na aula? Ele saía de casa e ia pra lá. Mas, quando ele era bem pequeno e eu levava ele para a creche, ele conseguia aprender. Chegou a sair de lá sabendo ler. Aprendia rapidinho, não tinha dificuldades. Aprendeu a ler rápido. Depois que foi para escola, passou a ter problemas. Eu vejo que ele tem um pouco de dificuldade para falar, mas eu também tenho. Não sou muito de falar, sou um pouco tímida.*

**Pesquisadora:**— *Como foi para você quando ele ficou reprovado?*

**Clarice:**— *Fiquei muito triste, mas eu não tenho tempo para acompanhar Wellington todo dia, mas olho o caderno e vejo que falta matéria. Pergunto para ele e ele diz que não deu tempo de copiar. Ele tem dificuldades para copiar. [...] Quando não estudava, quando era menor, eu brigava com ele, colocava ajoelhado no milho, mas não adiantava. Quando venho à escola, as professoras falam que ele está com um monte de zero, porque não faz as atividades de casa. Falam que passam as atividades e que ele não entrega e aí fica com zero. Eu falo sempre com ele para pegar os cadernos dos colegas emprestado para copiar a matéria, mas já vi que os cadernos dos outros são iguais aos dele, que eles também não têm*

*as mesmas coisas, estão cheios de folhas em branco. A professora fala para ele pegar o caderno das “meninas” porque as “meninas” têm a matéria, mas ele conta que as “meninas” não emprestam os cadernos (BASSANI; PINEL, 2013).*

O que pensar das páginas em branco deixadas pelas escolas públicas brasileiras nos cadernos de tantos alunos?

## **Buscando sentidos para as políticas quantificadoras da educação**

Freitas (2002) alerta que, de um sistema educacional que cria avaliações que são divulgadas publicamente gerando uma acirrada competição entre as escolas, não se poderia esperar outro resultado: a preocupação dos gestores passa a ser as notas e as metas projetadas. As metas foram resumidas a números. Entretanto, essas metas, caso sejam atingidas, não refletirão aprendizagem, muito menos educação pública de qualidade. As estratégias utilizadas pela escola PAC demonstram claramente que as notas passam a ser falseadas, manipuladas, maquiadas.

Outro aspecto preocupante é que no IDEB a nota a ser atingida é da escola, a meta é uma média. Na média, o desempenho individual fica camuflado, isto é, o sujeito desaparece, é aniquilado. Esses alunos assistem ao seu desprezo, a uma constante humilhação, e ficam à espera de que o tempo escolar passe, tempo em que a escola o empurre para frente. Segundo Freitas (2007, p. 979), “[...] pusemos a pobreza na escola e não sabemos como ensiná-la. Nenhum processo de avaliação externa resolverá isso. A solução equivocada tem sido liberar o fluxo e deixar de reprovar para esconder o fracasso [...]”.

A estratégia utilizada pela escola PAC de investir na aprendizagem dos alunos que são considerados os melhores da turma para, com isso, aumentar a média do IDEB demonstra que a escola, além de quase nada ensinar, nada avalia de uma grande parcela dos alunos. Mas, na lógica atual, nada disso importa. A máxima é comemorar números e estatísticas. Agora, de forma ainda mais perversa, os pobres são excluídos de dentro da escola.

Consideramos importante também destacar que, no contexto da escola estudada, as políticas atuais, todas definidas sem a participação da equipe da escola, retiravam principalmente do professor a sua autonomia sobre o seu trabalho. A mensagem que era difundida é que ele não precisava se preocupar com a aprendizagem do aluno, muito menos em avaliá-lo. Tudo era apenas protocolar. O que realmente se esperava dele é que “[...] empurre o aluno para

a frente a qualquer custo” (FREITAS, 2002, p. 317). Isso causa uma grande desvalorização dos professores e de seu trabalho.

O sentimento de desvalorização é uma constante nos depoimentos de professores e equipe técnica da escola PAC. Alguns deles revelam a deterioração das condições de vida e do poder aquisitivo dos professores de ensino fundamental da rede pública. Esse dado não é recente na história da educação brasileira, inclusive Patto (1999), há mais de três décadas, destaca esse aspecto fundamental da realidade das escolas públicas brasileiras e assinala que o descaso com o professor faz parte do cenário da história da educação no Brasil.

As queixas apresentadas pelos professores demonstram que a carreira no magistério é sentida como uma fonte de frustrações. Mas a insatisfação não é exclusiva do corpo docente. Embora desempenhem suas funções de forma a oprimir os alunos na sala observada, os integrantes da equipe técnica também se sentem oprimidos pelas instâncias superiores às quais estão subordinados. A perda da autonomia e a sobrecarga de trabalho decorrentes do aumento da demanda produzida pelas inúmeras avaliações externas e pelos complexos problemas diários do cotidiano dos alunos (como violência doméstica, tráfico de drogas, falta de serviços públicos de saúde e outros) geram impotência e um enorme sofrimento.

Em uma entrevista, Stela, professora de Ciências, dá ênfase à desvalorização do professor como um dos determinantes da miséria da educação.

*Stela: - Você é bom professor se não leva problema. Um professor disse para mim que estava doente, não aguentava mais e que agora havia mudado. Levava os meninos para o pátio, fazia uma brincadeira e todos gostavam. Disse para eu fazer a mesma coisa, que não valia a pena me preocupar. Ele me disse que desistiu de dar aula. Bem, vamos para o conselho de classe, eu levo vários problemas e citam que eu deveria fazer a mesma coisa que aquele professor, que ele não tinha problemas, que os alunos adoravam o método dele. O professor que desistiu de dar aula é considerado o melhor. O número de pessoas na rede municipal em projetos é imenso, porque tem tudo quanto é projeto, tudo para conseguir sair da sala de aula (BASSANI; PINEL, 2013).*

## **A produção dos “inclassificáveis”**

Diferentemente do que inicialmente pensávamos encontrar em campo, durante um ano na escola, o que experienciamos não nos levou ao encontro da lógica da medicalização da educação como tônica das práticas cotidianas

da escola PAC. Constatamos que grande parte dos alunos ocupava o lugar de “inclassificável”. Os professores, em sua maioria, não os avaliavam nem os classificavam, tampouco os encaminhavam a profissionais de saúde. Eram apenas indiferentes a eles. Em suas representações, tais alunos nem sequer mereciam estar ali. Uma nova categoria, a do aluno “inclassificável”, “um aluno sem valor”, aparece no cotidiano da escola estudada. Tão sem valor que não merece ser ensinado, nem avaliado, muito menos classificado, apenas deve seguir o fluxo, sem dar muito trabalho, tornar-se, ao final do ano letivo, uma média, quando, assim, desaparecerá nas estatísticas, sem direito sequer a um diagnóstico médico que justifique o seu fracasso escolar, “inclassificável”. Não defendemos, é claro, o direito ao diagnóstico médico, apenas destacamos que até mesmo dessa lógica perversa esse aluno foi excluído. A novidade da proposta seria, conforme apresenta Agamben (2010), anular radicalmente todo estatuto jurídico do indivíduo, produzindo um ser inominável e inclassificável.

No cenário da escola pesquisada, cuja máxima era manter o fluxo e não reprovar e, conseqüentemente, obter médias para a escola, não para o aluno individualmente, garantindo as metas do IDEB, a classificação do aluno é dispensada. Como já assinalamos, eles desaparecem nas médias. Nessa lógica, quem passa a ser classificada é a escola.

Esses alunos, “inclassificáveis”, podem ser pensados com base no conceito de *Homo sacer*, de Agamben (2010). Tal conceito é construído quando o autor realiza uma análise da lógica da sociedade atual, a qual, segundo afirma, vive num contínuo estado de exceção, quando quem está no poder suspende as leis vigentes, para que, assim, tome decisões acerca de grupos sociais e as justifique.

Ao definir *Homo Sacer*, o autor se questiona sobre qual seria a relação existente entre pessoas tão diferentes e distantes no tempo e no espaço, sujeitas a situações trágicas, tais como os presos dos campos de concentração nazistas, os condenados à pena de morte, os moradores de favelas no Brasil, os doentes terminais, os “detentos” de Guantánamo ou os refugiados nos “campos humanitários” na África. Para Agamben (2010), todos eles são pessoas reduzidas à mera existência biológica, entregues ao abandono em razão daquilo que Foucault (2008) denomina biopolítica e que aquele define como tanatopolítica: o poder que o soberano tem de decidir sobre quem tem o direito, ou não, de viver, ou seja, em decidir qual vida merece ser vivida. São pessoas insacrificáveis, porém matáveis, definidas por ele como *Homo Sacer*, ou seja, um homem que pode ser morto por qualquer um impunemente, mas que não deve ser sacrificado, segundo as normas prescritas pelo rito. Aquele cuja morte não tem caráter sacrificial, porque são impuros e cujo assassinato não representa uma pena jurídica. Pode ser morto sem que sua morte seja punida.

Agamben, ao definir *Homo Sacer*, tem o propósito de analisar os excluídos da esfera do direito humano, banidos da comunidade política e expostos a uma relação de exceção com o poder soberano, inclusive à morte, sem que isso constituísse um crime. Com essa análise, busca compreender, além da lógica do campo de concentração, tornado para ele o paradigma político da contemporaneidade, as zonas em que tal estado de exceção se tornou parte do cotidiano, como nas favelas brasileiras.

Mas cabe buscar responder a um questionamento de Agamben (2010, p. 76): “O que é então, a vida do *Homo Sacer*, se ela se situa no cruzamento entre uma matabilidade e uma insacrificabilidade, fora tanto do direito humano quanto daquele divino?”.

Ao responder a essa questão, o autor define a condição do *Homo Sacer*, enfatizando não somente a ambivalência originária da sacralidade que lhe é inerente, mas, sobretudo, o caráter particular da dupla exclusão em que se encontra preso e da violência à qual se encontra exposto. Essa violência refere-se à morte insancionável que qualquer um pode cometer em relação a si e que não é classificável nem como sacrifício, nem como homicídio; nem como execução de uma condenação, nem como sacrilégio. Excluído tanto dos direitos humano e divino, ele abre uma esfera do agir humano que não é a sagrada, nem a da ação profana, e assim explica:

[...] A vida do bandido – como aquela do homem sacro – não é um pedaço de natureza ferina sem alguma relação com o direito e a cidade; é, em vez disso, um limiar de indiferença e de passagem entre o animal e o homem, a *phýsis* e o *nómos*, a exclusão e a inclusão: lupgarou, lobisomem, ou seja, nem homem nem fera, que habita paradoxalmente ambos os mundos sem pertencer a nenhum (AGAMBEN, 2010, p. 105).

Nessa lógica, a vida deixa de ter valor jurídico e pode, portanto, ser morta sem que se cometa homicídio, e passa, assim, a pertencer a uma nova categoria jurídica, de “vida sem valor”, “vida sacra” e, como tal, pode ser impunemente eliminada. “Na biopolítica moderna, soberano é aquele que decide sobre o valor ou sobre o desvalor da vida enquanto tal” (AGAMBEN, 2010, p. 138).

O autor também considera que os acontecimentos dos campos de concentração durante a Segunda Grande Guerra superaram o conceito jurídico de crime. O campo pode ser considerado o local onde se realizou a mais absoluta “*conditio inhumana*” (AGAMBEN, 2010, p. 173) que se tenha dado sobre a terra. Ele propõe que nos perguntemos: o que é um campo, qual a sua

estrutura jurídico-política e por que semelhantes eventos aí puderam ocorrer? Isso, segundo ele, nos levará a olhar o campo não como um fato histórico e uma anomalia pertencente ao passado, mas, de algum modo, como a matriz oculta do espaço político em que ainda vivemos.

Em face de um contexto em que, ao que tudo indica, tudo se tornou verdadeiramente possível, foi que pudemos pensar na analogia alunos da escola PAC e *Homo Sacer*, porque esses alunos, em grande parte, são meninos, negros e pobres. Insacrificáveis porque impuros, porém matáveis. O lugar dado pela escola a eles demonstra um processo gradativo de construção de seu desaparecimento social, sendo a escola apenas um estágio para seu desfecho final. A morte simbólica na escola é um estágio para a morte biológica destinada a muitos meninos pertencentes a esse grupo social: abandonados. Vidas humanas que perderam a tal ponto a qualidade de bem jurídico, que a sua continuidade perdeu todo valor, tanto para o portador da vida como para a sociedade.

Ainda, para Agamben (2004, p. 59), “[...] o significante excedente – conceito-chave nas ciências humanas do século XX – corresponde, nesse sentido, ao estado de exceção em que a norma está em vigor sem ser aplicada”. No caso da escola PAC, há normas legais que definem seu funcionamento, mas elas não são aplicadas. Parece que a escola está sendo administrada sob estado de exceção, cujas estratégias abusivas para aumentar o IDEB são justificadas, porque aumentar o índice é necessário a qualquer custo. Daí o critério descrito por Agamben (2004, p. 34), o qual define que “[...] a necessidade não tem lei”. Mas quem define qual é a necessidade, em quais interesses está pautado? O estado de exceção é um espaço anômico, no qual o que está em vigência é uma força de lei sem lei. E, em um espaço como esse, precisamos manter a indignação e horror diante das práticas humanas cotidianas.

Outro aspecto do cotidiano escolar que denuncia esse lugar de “inclassificável”, ocupado por um grupo de alunos, é o fato de alguns deles nem sequer conseguirem ler e copiar do quadro as tarefas dadas pelos professores. Wellington não conseguia fazer a maioria das atividades propostas em sala de aula devido à sua grande dificuldade de compreensão do que lia. Muitos professores nem sequer sabiam quem ele era e quais eram suas dificuldades, apesar de estudar na escola há 11 anos.

Essa indiferença da escola para com grande número de alunos parece apenas refletir o lugar a eles destinado no contexto social brasileiro. Muito provavelmente, inúmeros desses alunos vão compor as estatísticas da violência em um curto período.

Estudos indicam que no Brasil grande parte de jovens na faixa etária desses alunos vem sendo exterminada pela violência.

No Brasil, os homicídios são a principal causa de mortalidade de jovens, grupo etário de pessoas entre 15 e 29 anos. Esse fato mostra o lado mais perverso do fenômeno da mortalidade violenta no país, na medida em que mais da metade das vítimas são indivíduos com plena capacidade produtiva, em período de formação educacional, na perspectiva de iniciar uma trajetória profissional e de construir uma rede familiar própria (CERQUEIRA, 2020, p. 20).

Foram 30.873 jovens vítimas de homicídios no ano de 2018, uma taxa de 60,4 homicídios a cada 100 mil jovens, e 53,3% do total de homicídios do país, que foi, segundo Cerqueira (2020), a principal causa dos óbitos da juventude masculina, responsável pela parcela de 55,6% das mortes de jovens entre 15 e 19 anos; de 52,3% daqueles entre 20 e 24 anos; e de 43,7% dos que estão entre 25 e 29 anos. Essas mortes com causas externas são consideradas evitáveis nas atuais condições da infraestrutura social brasileira, mas não o são pela aceitação ou tolerância de determinados níveis de violência dirigidos a grupos ou setores vulneráveis da sociedade.

Segundo Waiselfisz (2012), essa violência estruturante estabelece os limites culturalmente permitidos e tolerados de violência por parte de indivíduos e instituições, tolerância que naturaliza uma determinada dose de violência silenciosa e difusa na sociedade.

Assim, parece fechar-se o círculo das explicações cotidianas e o que se reforça nesse sistema de exclusão é que muitos alunos da escola PAC não aprendem porque não se esforçam na escola, por isso não têm acesso a empregos formais e, pela própria culpa, acabam envolvidos no tráfico e, conseqüentemente, perdem sua vida. Matáveis e insacrificáveis – quem os mata não merece ser punido.

Durante nossa pesquisa, enquanto buscávamos compreender a sociedade atual e os dispositivos que produzem a privação de direitos de grande parcela da população e, em particular, de Wellington, em um dos nossos vários encontros, quando estávamos saindo da escola juntos, ele perguntou:

**Wellington:** – *Você gosta de música? Eu gosto de Rap. Quer ouvir uma música do grupo que eu mais gosto? O nome é Facção Central. Você conhece?*

**Pesquisadora:** – Não conheço, mas adoraria conhecer (BASSANI; PINEL, 2013).

Nesse momento, Wellington entregou seu fone de ouvido e pediu que ouvíssemos a música. Apresentamos aqui uma estrofe de sua letra e o seu refrão.

Hoje Deus Anda de Blindado (Facção Central)

[...]

O ódio atravessou a fronteira da favela  
Pra decretar que paz é só embaixo da terra.  
Não sou eu que a impunidade beneficia,  
Me diz quantos Nicolau tão na delegacia  
Quer o fim do barulho de tiro à noite  
Faz abaixo-assinado contra *tauruscolt*  
A fábrica de armas ‘tá a mil na produção  
Contrabandeando pro Rio, SP, Afeganistão  
E a cada bala no defunto, um boy sai no lucro  
Na guerra o mais inocente é o favelado de fuzil russo.

Refrão:

Hoje Deus anda de blindado, cercado e protegido por dez anjos armados.  
Hoje Deus anda de blindado, cercado e protegido por dez anjos armados.  
A pomba branca tem dois tiros no peito, dois tiros no peito.  
A pomba branca tem dois tiros no peito, dois tiros no peito.

[...]

Percebemos que toda a análise de Agamben sobre o *Homo Sacer* e o estado de exceção permanente em que vivemos hoje, parecia estar sintetizada no título do CD em que a música está inserida: **direto do campo de extermínio**.

Nesse momento, percebi que Wellington, ao nos revelar seus gostos musicais e, é claro, a identificação com eles, desde o início de nossa convivência, já nos apresentava a realidade de seu cotidiano e a de muitos outros jovens moradores daquela região e, assim, nos inseria em seu “campo”.

## Considerações finais

Buscar compreender no cotidiano de uma escola pública como se configura o fracasso escolar em um contexto de submissão à política quantificadora de avaliação da educação e suas consequências sobre um aluno e sua aprendizagem, nos levou a conhecer uma realidade onde a preocupação dos gestores era obter índices e metas projetadas. Os objetivos educacionais foram resumidos a números. Entretanto, as metas atingidas não refletiram aprendizagem, muito

menos educação pública de qualidade. As estratégias utilizadas pela escola pesquisada demonstraram claramente que as notas obtidas são maquiadas.

Entretanto, consideramos importante a avaliação da aprendizagem nas escolas brasileiras, mas, conforme afirma Freitas (2007), responsabilizar as escolas por seus índices e divulgar as suas notas produz uma competição desenfreada no cenário escolar e uma conseqüente busca por melhoria dos índices a qualquer custo.

As estratégias da escola PAC foram muito eficazes no que se refere ao aumento de índice. De um IDEB de 1,6, ultrapassou a nota 4,0. Teve um crescimento de aproximadamente 150% em seu índice durante a realização de nossa pesquisa, superando a meta, que era de 3,5. Entretanto, os professores, em muitos casos, sequer sabiam os nomes de seus alunos e muitos concluíram o ensino fundamental sem aprender a ler e escrever. Isso ocorreu porque com o IDEB a nota a ser atingida é da escola, a meta é uma média. Na média, o desempenho individual fica camuflado, isto é, o sujeito desaparece, é aniquilado. Uma grande parcela dos alunos assiste ao seu desprezo e humilhação e passa a ser empurrada para frente, “para a lata do lixo”. Os sistemas de avaliação externa parecem ocultar as dificuldades enfrentadas, principalmente, pelos alunos pobres no contexto educacional brasileiro.

A escola investia em um grupo específico de alunos, principalmente naqueles denominados de “os melhores”. Mas, na lógica atual, que visa a obtenção de números, nada disso parece importar. Agora, de forma ainda mais perversa, os pobres são excluídos de dentro da escola.

Consideramos importante também destacar que, no contexto da escola estudada, as políticas atuais, todas definidas sem a participação da equipe pedagógica, excluem os professores quando tiram deles a autonomia sobre o seu trabalho. Exclusão que produziu um grande sentimento de desvalorização entre os docentes.

A partir de nosso estudo de caso, compreendemos a necessidade urgente de desenvolvermos uma postura crítica em relação às políticas atuais de avaliação da Educação Básica e nos questionarmos sobre quais efeitos elas produzem na aprendizagem de nossos alunos. Nosso estudo demonstrou que essas políticas, além do desvalor do professor e de muitas páginas em branco, produziram um aluno invisibilizado, inominável e inclassificável.

E não podemos desconsiderar que, segundo Adorno (1995, p. 119), “[...] a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. A educação só terá sentido se contribuir para uma autorreflexão crítica. O autor defende que o único poder efetivo contra Auschwitz seria a autonomia, ou seja, a reflexão, a autodeterminação. Instituições educacionais de qualquer nível que tenham como meta o aumento de seus índices estão mais próximas de Auschwitz do que da proposta de uma educação para emancipação. .

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- BASSANI, Elizabete; PINEL, Hiran. *Diário de Campo dos Inclassificáveis*. Vitória: 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2008.
- CENTRAL, Facção. *Hoje Deus Anda de Blindado*. In: CENTRAL, F. *Direto do Campo de Extermínio*. São Paulo: Face da Morte Produções, 2003.
- CERQUEIRA, Daniel. *Atlas da violência 2020*. Rio de Janeiro: Ipea; FBSP, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p. 965-987, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A Internalização da Exclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 1 ago. 2020.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2012: Crianças e Adolescentes do Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos, 2012. Disponível em: <http://www.flacso.org.br>. Acesso em: 20 jul. 2021.

---

Texto recebido em 29/09/2021.  
Texto aprovado em 22/03/2022.