

Entre o fracasso e a rebeldia: recusa a um modelo político excludente

Daniel Pansarelli*

Tatiana Peixoto dos Santos Alves Lima**

Resumo: O artigo propõe a problematização da ideia de fracasso escolar, objetivando oferecer elementos para uma reflexão mais ampla, de caráter político, sobre o tema. Partindo da crítica foucaultiana à imposição da disciplina nas escolas, passa à reflexão sobre o modelo de instituição escolar desejado e construído nas sociedades do capital, em que a formação da força de trabalho, e não a formação crítica, é essencial à manutenção das estruturas econômicas e sociais. Aponta, assim, para a ressignificação do fracasso, na medida em que, independente dos resultados avaliativos alcançados, não será alcançada a formação crítica dos estudantes, uma vez que esta não é meta da educação tal qual contextualizada.

Palavras Chave: Fracasso escolar, disciplina, capital, ideologia, dominação.

Abstract: This article aims to propose the problematization of the school failure idea, aiming to offer elements to a wider reflection on a political bases on the theme. Starting from the foucaultian criticism to the discipline's imposition in the schools, going through the reflection on the desired educational model and building on the capital's societies, on which the formation of the working power and not the critical formation, is essential to maintenance of the economical and social structures. Pointing, thus, to the ressignification of the failure, in that, independently of the reached evaluative results, won't be reached the students critical formation, once this is not the education's, as in this context, aim.

Keywords: school failure, discipline, capital, ideology, dominance.

Introdução

Qualquer reflexão sobre fracasso escolar não pode estar dissociada da estrutura econômica e social em que a escola está inserida. Desde uma perspectiva marxiana de interpretação da dinâmica social, no modo de produção capitalista, em que a produção e a apropriação do excedente de trabalho não dependem exclusivamente de artifícios políticos, a via econômica garante, por meio das relações sociais presentes no cotidiano dos sujeitos, que a venda da força de trabalho se realize cotidianamente. Embora existam exceções de trabalho coercitivo dentro da estrutura do capital¹, de modo geral as relações de trabalho são “voluntárias”.

Podemos afirmar que a submissão dos sujeitos ao trabalho estranhado² é relativamente voluntária por dois motivos. O primeiro deles refere-se ao mais elementar possível: a produção, reprodução e desenvolvimento da vida; e o segundo: os mecanismos de controle, que vão desde o aparato ideológico até os mecanismos de repressão exercidos por meio de diversas estratégias de controle.

* Filósofo, Doutor em educação (Filosofia e Educação) pela USP, graduado em Filosofia. Professor na Universidade Federal do ABC. E-mail: pansarelli@gmail.com

** Filósofa, Mestre em Filosofia pela UFABC. Professora na rede estadual de educação, de São Paulo. E-mail: tatimarize@hotmail.com

¹ A incidência de trabalho escravo na atualidade é ainda muito grande. O ministério do trabalho divulga uma “lista suja” contendo os empregadores que tenham submetido trabalhadores ao trabalho escravo. BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência social. Cadastro de empregadores que tenham submetido trabalhadores a condições análogas à de escravo. Portaria Interministerial nº 4 de 11/05/2016. Disponível em: <<http://trabalho.gov.br/component/content/article?id=4428>> Acesso em: 10/06/2017

² Utilizamos o conceito *estranhamento* (*Entfremdung*), em lugar de *alienação* (*Entäußerung*), entendendo-o como a impossibilidade da emancipação humana, imposta especialmente pela condição socioeconômica; bem como pela apropriação do trabalho, especialmente imposta pelo advento da propriedade privada.

Interessa-nos nesse momento o segundo motivo, sobretudo entender a escola como parte integrante, senão primordial, da reprodução destes mecanismos. A escola vigia, controla e disciplina os educandos. O controle social assegura produtividade e maior desempenho nas relações posteriores ao período escolar. A esse respeito, Freire observa:

[...] a escola, não importa qual seja o seu nível, vem desempenhando um papel dos mais importantes, como eficiente instrumento de controle social. Não são raros os educadores para quem 'educar é adaptar o educando ao seu meio' e a escola, em regra, não vem fazendo outra coisa senão isto (FREIRE, 1982, p. 101).

A escola por meio de seus mecanismos de controle, tem a propriedade de transformar os educandos em sujeitos domesticados e aproveitáveis ao mercado de trabalho. Na rotina escolar, a criança, rica ou pobre, será submetida ao mesmo processo de formação. Ainda que os processos se diferenciem de acordo com as classes sociais, a finalidade ainda será idêntica, ou seja, o processo disciplinar que irá transformá-la em um adulto útil e dócil.

Foucault e a disciplina como sucesso

Como parte de sua produção filosófica, Michel Foucault faz um profundo estudo sobre a gênese dos processos disciplinadores. É na obra *Vigiar e punir* que o filósofo afirma o controle sobre o corpo como mecanismo de poder. Aos sujeitos são empreendidas técnicas com o intuito de lhes manipular, modelar e treinar, restando como resultado submissão, obediência e produtividade (FOUCAULT, 2014, p. 134). Os processos de disciplinarização ocorrem em lugares especialmente desenvolvidos para o controle. Desde o período das Luzes, a arquitetura das fábricas, escolas, prisões e hospitais foi pensada para este fim. Locais cercados, com os corpos dispostos de modo a evitar o coletivo, dividindo-se “em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir” (FOUCAULT, 2014, p. 140).

Na realidade escolar atual, ainda percebemos resquícios das narrativas de Foucault. A sala de aula, com seus espaços delimitados, favorece não somente o controle disciplinar, mas também a otimização do tempo. Disciplinados, nós nos tornamos mais produtivos para a sociedade do capital. A educação que atende a esta lógica tem por necessidade exercer o controle sobre nossos corpos.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2014, pp. 135-6).

O ambiente escolar, por estar adaptado principalmente para que a experiência dos alunos os prepare para o ambiente do trabalho, já tem tudo previamente determinado. Em grande parte das escolas, a arquitetura de seus prédios se repete, a divisão de salas é a mesma, o tipo de avaliação não tem grandes variações, os horários

são praticamente idênticos. Não importando se é uma escola pública em um bairro periférico ou uma escola privada no bairro mais valorizado de qualquer grande cidade. O estudante é treinado para se ajustar à carteira, assim como terá que se ajustar ao espaço no escritório, na fábrica, na loja, etc.³ Sua atitude deve ser passiva, sem questionamentos.

De modo geral, o bom aluno não é o inquieto, o indócil, o que revela sua dúvida, o que quer conhecer a razão dos fatos, o que rompe os modelos prefixados, o que denuncia a burocracia mediocrizante, o que recusa ser objeto. O bom aluno, ao contrário, e o que repete, é o que renuncia a pensar criticamente, é o que se ajusta aos modelos, é o ‘que acha bonito ser rinoceronte’ (FREIRE, 1982, p. 102).⁴

Desse modo, a escola vai deixando claro que cada um tem seu lugar na sociedade. O poder disciplinar, segundo Foucault (2014, p. 167), constitui o sujeito moderno. Por meio do adestramento, os sujeitos são considerados ao mesmo tempo objetos e instrumentos do exercício do poder disciplinar.

Esse processo exclui muitos educandos, uma vez que propicia a desistência daqueles que não conseguem se tornar dóceis e úteis. A esses, excluídos, outros modelos disciplinares ou punitivos serão aplicados, pois as estruturas de poder estão em toda a parte.

O exercício desse poder disciplinar, que não ocorre somente na escola, mas em todos os setores sociais que permeiam o decurso da vida do sujeito, se empenha em um sistema que recompensa aos que se adaptam melhor a essa sujeição, e pune aqueles que têm maior dificuldade de se enquadrar no modelo imposto. Na escola, os mais estudiosos – leia-se padronizados, docilizados – têm melhores notas; no trabalho, o salário assegura que trabalhador se mantenha empenhado.

Contudo, para manter os alunos ajustados a esse modelo disciplinar, a vigilância se faz necessária. Os alunos sabem que serão vistos e, conseqüentemente, punidos, caso incorram em atos indisciplinados. Portanto, idealmente, ao toque da campainha todos se dirigem para as salas, cumprem os prazos estabelecidos pelos professores para concluírem suas tarefas, portam-se educadamente com todos, calam-se diante do professor que detém a prioridade da fala.

O espaço escolar está preparado para que esse seja o comportamento dos alunos, um aluno disciplinado, adestrado, dócil é o esperado. Os olhares dos professores, dos inspetores, da direção, e atualmente das câmeras de vigilância instaladas por todos os ambientes, são os indícios de que a indisciplinada não é tolerada. Foucault (2014, p. 175) entende que os sistemas disciplinares, em essência, funcionam por meio de um pequeno mecanismo penal.

Esse mecanismo, com leis particulares, regimentos, sanções e instâncias de julgamento “qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença” (FOUCAULT, 2014, p. 175). Qualquer regra que não seja observada pelos alunos será passível de punição. Os castigos disciplinares, segundo Foucault, são elementos de um sistema que tem por meio a gratificação e a sanção. Pode-se entender essa prática como uma contabilidade

³ A este respeito, ver *Trabalho escola e ideologia: Marx e a crítica da educação* (ENGUITA, 1993, p. 242).

⁴ Em *Pedagogia dos sonhos possíveis*, Freire (2001) também fala a respeito dos rinocerontes de Ionesco. “O personagem principal Berégère, insiste, durante toda a peça, em lutar contra a transformação de cada um de seus companheiros e companheiras em rinocerontes. Na última noite de sua luta, quando todos já haviam se transformado em rinocerontes, Berégère vai para a frente do palco e grita: ‘Ma carabine, ma carabine, lutarei contra o mundo inteiro. Eu restarei homem e não rinoceronte’”.

entre bons e maus comportamentos, e dela resultar saldo positivo ou negativo. O caminho para o “sucesso” ou para o “fracasso”, assim entendidos sob perspectiva do próprio sistema que constituem.

Fracasso escolar na realidade brasileira

Na realidade das escolas brasileiras, a disciplina já não é observada com esse desvelo, especialmente nos contextos mais periféricos. O medo da punição não parece atingir os alunos, talvez porque os mais pobres já sejam punidos demais em suas vidas cotidianas, e de modo geral são desacreditados das suas potencialidades. O comportamento de grande parte dos educandos é o contrário daquele que é o modelo estipulado.

Maria Helena de Souza Patto (2013), em sua tese de livre docência, mostra o controle que é exercido na escola, como a falácia da disciplinarização tem apresentado muito mais fracasso do que de fato resultados positivos. A psicóloga defende que a universalização do ensino, nos moldes que temos seguido no Brasil, é apenas um adiamento da exclusão, pois não cumpre os direitos fundamentais previstos em lei. A dignidade dos sujeitos, nas escolas públicas, não é levada em conta.

Com relação ao controle e à disciplinarização, a autora demonstra em sua tese, por meio de relatos de professores, dirigentes, alunos e pais, como o processo de docilização ocorre na escola. Embora a pesquisa tenha sido feita em 1984, muitos dos relatos presentes são os mesmos que ainda podemos ouvir nas escolas públicas. Ressaltamos aqui essa pesquisa para demonstrar o quanto essas estruturas ideológicas estão presentes no cotidiano da comunidade escolar. São elementos estruturais, e não circunstanciais, da forma como nossa educação está concebida. Tais estruturas ideológicas são repetidas como verdades absolutas, e criam uma falsa ideia segundo a qual o trabalho docente é encarado como vocação, e a competência é medida em sua maioria pelo poder de controle dos alunos.

Como exemplo, vamos reproduzir a fala de uma das professoras que leciona na escola que foi objeto da pesquisa. A professora assim relata sobre sua prática docente:

Controlo minha sala com o olhar. Eles sabem quando estou olhando para brincar e quando estou brava. ‘Hoje estou uma fera’, eles riem mas respeitam; ‘Hoje estou tão feliz, estou com vontade de brincar com vocês’ daí eles brincam, mas quando falo ‘*chega*’ é ‘*chega*’. Faço exercícios de descontração com eles, *mando* balançar os braços, sentar reto na cadeira. *Quando quero* que prestem atenção, desenho na lousa um olho bem grande e digo ‘*olho vivo*’, que quer dizer: ‘matéria nova, olho bem vivo para aprender. Vou dizendo ‘olho vivo’ ou ‘agora todo mundo *tem* que olhar no meu olho’, vou *controlando, controlando*, até que todos estão interessados no que eu vou falar. Faço palhaçadas para ensinar coisas como separar sílabas, muita coisa faço na brincadeira, mas quando estou brava, *olho* e eles *obedecem*. Só de olhar sei quem entendeu, quem não entendeu. *Transmito esse olhar até para as outras séries*, para as crianças que estão passando no corredor. *Controlo os que não se comportam* com o olhar. Atualmente, as próprias crianças já se *controlam* com o olhar (PATTO, 2013, p. 308 – grifos nossos).

O discurso tem uma forte tendência disciplinar, que se repete em outras falas no decorrer da pesquisa. Palavras e expressões como *controle, olho vivo, ordem, disciplina*, são recorrentes para os docentes. O rigor da disciplina tem seu lugar constituído no espaço escolar. O professor permanece sempre ocupando o lugar de

tutor, daquele que possui o conhecimento e tem o poder de repassá-lo aos alunos. Os educandos se reduzem a objetos de aprendizagem – objetos que aprendem –, vazios de conhecimentos e destituídos de cultura, carinho, amor, atenção. Muitas vezes julgados como incapazes de aprender, especialmente por suas condições financeiras.

Quando da pesquisa, o poder de barganha dos professores era ainda o medo da reprovação. Atualmente os métodos se modificaram e os alunos são aprovados mesmo sem ter conseguido “reter” o conhecimento julgado necessário para aquela série. Mais uma vez, revela-se que a escolarização não atende sequer aos princípios contidos em nossa lei magna, que pressupõe igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, além de preconizar o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando para o exercício da cidadania, e da qualificação para o trabalho. Este é outro ponto que nos ajuda no esforço de ressignificação da ideia de fracasso.

Educação para o controle social

Como se pode constatar até aqui, as reais intenções da escolarização estão encobertas pela névoa ideológica presente ao processo. O Estado que regula a educação, perpetua a desigualdade, quando permite que subsistam a educação pública e privada. Sobretudo quando os repasses de recursos para as escolas públicas tornam-se cada vez mais escassos. Contudo, para além das diferenças entre o ensino recebido nas duas instâncias escolares que citamos, está o controle estatal, que visa garantir a persuasão de toda a sociedade civil aos princípios da ideologia burguesa.

Segundo Vitor Paro (1987, p. 112), a escola não é um aparelho coercitivo, mas de persuasão. A adesão à obrigatoriedade da escola é livre. Os sujeitos estão convencidos de que a escolarização é necessária. Porém, o poder do Estado controla e determina a composição dos currículos, estabelece as normas de ensino, dita qual conteúdo é necessário e qual não é. Estabelece a quantidade de horas que os educandos devem estar dentro da escola.

Assim, como instância da sociedade civil e utilizando o mecanismo da persuasão, a escola só pode ser eficaz para o próprio Estado na medida em que lhe for reservada a autonomia inerente aos chamados ‘aparelhos privados de hegemonia’. Como tal, ela é um local de disputa, onde, não obstante o Estado, por sua posição de representante da classe dominante, possua grande vantagem com relação à classe dominada, esta pode neutralizar ou diminuir essa vantagem na medida em que consiga aproveitar aí as contradições inerentes ao sistema capitalista fazendo da escola, enquanto aparelho ‘privado’ de hegemonia, mais um espaço de expressão de seus interesses de classe (PARO, 1987, p. 113).

A diferenciação que Vitor Paro faz entre o Estado como coercitivo e persuasivo é aproximada das análises de Louis Althusser, que separa *aparelhos repressivos* e *aparelhos ideológicos* de Estado. Althusser (1985, p. 46) entende que os aparelhos repressivos só funcionam pela violência, porém admite que em certa medida os aparelhos ideológicos também possam vir a ser repressivos e imprimir certa violência, mas de forma velada.

Nesse sentido, a educação como aparelho ideológico do Estado, conforme define Althusser, tem por finalidade a reprodução das relações de produção além de lhe atribuir um papel dominante na reprodução da ideologia das relações de exploração do capital. “Contudo, neste concerto, há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente papel dominante, embora nem sempre se

preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola” (ALTHUSSER, 1985, p. 64).

A Educação instituída dentro da sociedade do capital é, de tal forma, ideológica. Seja ela entendida como instrução para o trabalho, como mercadoria, ou como controle social. Entretanto, qualquer dessas distinções revela a ideologia que permeia a sociedade burguesa e permite a manutenção de sua hegemonia. De acordo com Marx:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

De maneira geral, a educação está intimamente ligada aos meios de produção material. E nesse sentido reiteramos sua condição de estranhamento⁵, uma vez que ao reproduzir a ideologia dominante não permite a livre manifestação de vida, ao contrário, o sujeito permanece objetificado e sua existência se resume em submissão ao trabalho estranhado.

Na constituição do sistema marxiano, o trabalho está como categoria fundante, é por meio do trabalho que os sujeitos constroem a sua história. A análise do trabalho permite a Marx desvendar a base ideológica que insere o sujeito em uma realidade estranhada (RANIERE, 2000, p. 249). Em nossa leitura, deixamos claro que uma educação que seja mediada pela classe burguesa não pode propiciar a emancipação humana, e, portanto, desse ponto de vista é fracassada.

Contudo não nos afastamos de uma leitura que reconhece a ambiguidade presente no espaço escolar. O próprio Marx, entende que a luta por educação pode propiciar aos trabalhadores e seus filhos a posse dos conhecimentos que, para além de uma melhor colocação dentro dessa realidade, permita também perceber as contradições inerentes ao capital.

A escola é um dos espaços onde a transformação social pode acontecer, mas sem dúvida alguma não pode ser entendida como a instância salvadora da humanidade; todo o corpo social deve ser considerado (PARO, 1987, p. 113). Com relação ao espaço escolar, deve-se entender que sua posição ambivalente serve de modo mais preciso à classe dominante, mas pode, por sua vez atender, às demandas da classe trabalhadora, visto que não é possível determinar limites precisos ao desenvolvimento da consciência crítica.

À guisa de conclusão: fracasso como resistência

Do ponto de vista de uma educação que tenha como objetivo a emancipação humana, a escola que atende a lógica do capital é fracassada. Por outro lado, do ponto

⁵ O trabalho humano, sob a égide do capital, está estranhado. Para Marx, o sujeito é estranhado do produto de sua atividade, estranhado no processo de produção, e estranhado de si mesmo. Em última instância, qualquer atividade humana estará estranhada, impossibilitando expressão de vida. O sujeito é negado, e a escola, nesse sentido, torna-se castradora de vida.

de vista de uma educação que atende a lógica da produção capitalista o fracasso escolar é muito mais que um problema a ser combatido, pode ser entendido como parte da estrutura escolar projetada.

As razões do revés na educação são atribuídas, de modo geral, a questões como carência cultural dos alunos periféricos, falta de preparo dos professores, baixo investimento dos governos na educação pública, entre outras mazelas. Contudo, só é possível empreender estudos que se voltem a esses culpados porque os resultados para considerar o que é fracasso ou não são obtidos de modo absolutamente objetivos, desconsiderando subjetividades constitutivas do processo. São considerados para declarar os resultados, apenas elementos como índices de evasão escolar e médias de desempenho nas avaliações promovidas pelo poder público⁶.

Os resultados dessas avaliações dão conta de escancarar a desigualdade das escolas públicas e privadas, demonstrando que os maiores problemas se concentram nas camadas mais pobres da sociedade. Essas conclusões habitualmente promovem a crença de que os alunos que não alcançam o resultado estão ligados à pobreza, falta de cultura, de estrutura familiar, etc. São conclusões que corroboram, assim, para uma tese preconceituosa e de exclusão.

A esse respeito recorreremos a Ivan Illich, que denuncia o caráter “sagrado” da educação, e que justamente esse caráter promove a exclusão. Mesmo que países invistam parte significativa de seu orçamento em uma educação pública, eles o fazem para poucos e privilegiados, pois são diversas as situações que expulsam os alunos da escola ou, mesmo que não os expulsem, não permitem que tenham conhecimento suficiente para valorizar sua força de trabalho a ponto de ascender a uma situação melhor (ILLICH, 1975, p. 101). Em que pesem os impactos pontuais das políticas afirmativas, os estudantes carentes, em sua maioria, não ascendem aos graus mais altos da educação pública, não usufruindo do investimento governamental em educação por tanto tempo quanto usufruem os filhos das classes ricas. Permanecem válidos os argumentos de Illich, quase meio século depois.

É preciso entender que fracassado não é somente o aluno que não alcança os números estabelecidos pelos índices. O fracasso permeia a educação desde sua constituição como reprodutora da lógica capitalista. Desse modo, podemos inferir que a educação, tal como é reproduzida, causa o estranhamento do sujeito desde a sua tenra idade. Pois retira dele a essencialidade de uma vida criativa, e o coloca como massa amorfa, que precisa ser educada para uma finalidade pré-determinada. O sucesso do processo educativo é o fracasso da condição subjetiva.

A educação formal direciona toda a prática humana para os interesses que lhe foram apresentados como naturais. Ao minimizar ou até mesmo negar a capacidade criativa dos sujeitos, a escola impede o desenvolvimento da consciência crítica. E, nesse sentido, não podemos admitir a educação como exitosa. Ainda que todos os números sejam positivos, o retorno seria um aluno cada vez mais objetificado.

Entretanto, não podemos deixar de entender que a educação seja parte daquilo que Marx considera essencial no sujeito. O ser social, para ser social, precisa aprender, ter contato com a sua história, sua linguagem, seu espaço dentro do mundo, sua

⁶ “O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.” (INEP, 2017).

cultura, enfim uma infinidade de conhecimentos que são adquiridos e que não cessam de se fazer presentes durante todo o processo de vida humana. István Mészáros, citando Paracelso, nos diz, “em contraste agudo com a concepção atual tradicional, mas tendenciosamente estreita da educação, que ‘A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender’” (MÉSZÁROS, 2014, p. 24).

Concluimos que sucesso e fracasso são ressignificados. Na perspectiva de uma educação que atenda a hegemonia vigente, fracassado é o aluno que, mesmo atingindo o resultado esperado, se coloca na posição de objeto, se deixa docilizar e acata ser controlado, abdicando, mesmo que inconscientemente, de sua liberdade.

A recusa a esse modelo, ao contrário, torna-se triunfo e não fracasso. O aluno que se rebela e não aceita nada menos que ser sujeito de sua aprendizagem, questionando, duvidando, pondo a prova a todo o momento as falácias apresentadas como verdades absolutas, é o aluno que desenvolve um pensamento crítico e que, apesar de nem sempre atingir os números que lhe são cobrados, está preparado para transformar o mundo em que vive. Indisciplina, rebeldia e mesmo recusa a um sistema escolar disciplinador não é fracasso. Antes, é autoafirmação intransigentemente em um caminho que possa conduzir a algum sucesso.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ENGUITA, Mariano F. **Trabalho escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42ª ed. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

ILLICH, I. **Celebração da consciência**. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

INEP. **SAEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso 21/08/2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich, **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo, Cortez Editora, 1987.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

RANIERE, Jesus. **Alienação e estranhamento em Marx**: dos manuscritos econômico-filosóficos de 1844 à Ideologia alemã. Campinas: Unicamp. 2000.

Recebido para publicação em 06-02-18; aceito em 08-03-18