

**Reprovação escolar, progressão automática e IDEB:
a gestão da aparência e o esvaziamento do direito à aprendizagem**

*School failure, automatic progression, and IDEB:
managing appearances and undermining the right to learning*

Ronualdo MARQUES¹
Jerry Adriano RAIMUNDO²

Resumo

Este artigo analisa criticamente a reprovação escolar, a progressão automática e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), evidenciando as tensões entre políticas de regulação educacional e o direito à aprendizagem significativa. Fundamentado em autores da pedagogia crítica e da sociologia da educação, o estudo problematiza a reprovação como mecanismo historicamente associado à meritocracia e à reprodução das desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que questiona a progressão automática quando desvinculada de condições pedagógicas efetivas. Argumenta-se que, no contexto da gestão por resultados, a avaliação escolar tende a priorizar indicadores quantitativos, produzindo uma “gestão da aparência” que mantém os estudantes institucionalmente presentes sem assegurar aprendizagens essenciais. Conclui-se que o fracasso escolar não reside na reprovação isolada, mas na incapacidade estrutural das políticas públicas de garantir formação crítica, equidade e justiça educacional.

Palavras-chave: Reprovação escolar. Progressão automática. Avaliação educacional. IDEB. Fracasso escolar.

Abstract

This article critically analyzes school failure, automatic progression, and the Basic Education Development Index (IDEB), highlighting the tensions between educational regulation policies and the right to meaningful learning. Based on authors from critical pedagogy and the sociology of education, the study problematizes failure as a mechanism historically associated with meritocracy and the reproduction of social inequalities, while questioning automatic progression when it is disconnected from effective pedagogical conditions. It argues that, in the context of results-based management, school assessment tends to prioritize quantitative indicators, producing a “management of appearance” that keeps students institutionally present without ensuring essential learning. It concludes

¹ Pós-Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas na Universidade Federal do Pará (UFPA). Membro do GPEACS - Grupo de Pesquisa sobre Educação Ambiental e Cultura da Sustentabilidade (UFPR). E-mail: ronualdo.marques@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: prof_jerry@hotmail.com

that school failure does not lie in failure alone, but in the structural inability of public policies to guarantee critical training, equity, and educational justice.

Keywords: School failure. Automatic progression. Educational assessment. IDEB. School failure.

Introdução

A reprovação escolar, a progressão automática e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) constituem eixos centrais do debate educacional brasileiro contemporâneo, especialmente no que se refere à qualidade da educação pública, à democratização do acesso ao conhecimento e às políticas de avaliação em larga escala. Esses temas não podem ser analisados de forma isolada, pois se articulam a projetos políticos de educação, concepções de aprendizagem, modelos de gestão escolar e estratégias de regulação do sistema educacional.

Reprovar deixou de ser um problema do aluno durante muito tempo, a reprovação era um marco na vida escolar. Funcionava como alerta: era preciso mais dedicação, mais esforço, mais responsabilidade. Hoje, porém, a reprovação deixou de ser um problema para o estudante e sua família e passou a ser um problema político e estatístico. Para os governos, cada aluno reprovado é um número negativo nos relatórios da rede: um índice que pesa na planilha, afeta metas e “resultados”.

Assim, o sistema se ajusta para garantir aprovação a qualquer custo, mesmo que isso signifique empurrar gerações para frente sem base, sem leitura, sem escrita e, muitas vezes, sem respeito. Enquanto isso, os estudantes já perceberam que não há consequências reais. A lógica é simples: estudar ou não estudar dá quase no mesmo. A escola perde autoridade, o professor perde voz e o aprendizado perde sentido. Quantas vezes, os professores, ameaçamos tirar pontos ou dar nota em determinada atividade e os estudantes simplesmente dão de ombros, não se importam e continuam no mesmo modo operante, sem mudar absolutamente nada na postura? A reprovação, que deveria ser exceção e sinal de alerta, virou tabu.

Fala-se em “progressão continuada”, “promoção automática”, “avaliação formativa”, mas muitas vezes o que há um abandono pedagógico legitimado pelo discurso da democratização do ensino. O resultado está diante de nós: estudantes que não compreendem o que leem, que não se responsabilizam pelo próprio aprendizado e que

encaram a escola como um espaço de passagem, não de formação. Ao mesmo tempo, o sistema nos proíbe de basear a avaliação apenas em provas e exige trabalhos, mas não indica o que fazer quando o aluno simplesmente negligencia o trabalho. Na data de entrega, cadê? Não aparece nada. E, ainda assim, o professor é obrigado a atribuir uma nota (que não pode ser zero). A educação pública precisa voltar a tratar aprendizado como prioridade, não como estatística. Porque o verdadeiro fracasso não é o aluno repetir um ano, é o Estado repetir os mesmos erros.

Diante desse contexto, a reprovação escolar, tradicionalmente concebida como um mecanismo de regulação do percurso formativo, deixou de ser interpretada como uma dificuldade circunscrita ao estudante para tornar-se um fenômeno que revela tensões estruturais das políticas educacionais contemporâneas. Historicamente, a repetência funcionou como dispositivo disciplinador, orientado por uma lógica meritocrática segundo a qual o fracasso escolar seria resultado exclusivo do esforço individual insuficiente (Patto, 2015). Essa leitura, entretanto, tem sido amplamente criticada pela literatura, que evidencia o caráter social, político e institucional desse processo (Charlot, 2000; Bourdieu; Passeron, 2023).

No contexto atual das redes públicas, a reprovação assume contornos ainda mais complexos: ela deixa de ser apenas um indicador de rendimento do aluno para tornar-se um problema estatístico e político para os sistemas de ensino. Como apontam Freitas (2014) e Ravitch (2011), a crescente governança por resultados produz uma pressão para o cumprimento de metas quantitativas, nas quais altos índices de aprovação constituem evidência de eficiência administrativa. Dessa forma, mecanismos avaliativos passam a ser ajustados não apenas para aferir aprendizagem, mas para atender demandas burocráticas, muitas vezes em detrimento da qualidade formativa.

Nesse cenário, consolida-se um movimento de flexibilização das práticas avaliativas que, embora possa dialogar com concepções mais dialógicas e emancipatórias de avaliação como defendem Hoffmann (2005) e Perrenoud (1999) tende, na prática, a reduzir-se a uma progressão automática que esvazia o sentido pedagógico da avaliação. Observa-se, portanto, uma distância significativa entre o discurso da avaliação formativa e sua materialidade cotidiana, que, em muitos contextos, converte-se em uma democratização meramente formal da escolarização (Luckesi, 2014, 2018), produzindo uma participação escolar ilusória (Freire, 2011) e resultando em uma permanência na escola esvaziada de sentido (Arroyo, 2013, 2014), uma vez que mantém os estudantes

presentes nas estatísticas escolares, sem retratar, de fato, condições reais de aprendizagem e de reconhecimento de suas trajetórias e sujeitos.

A chamada promoção automática desvinculada da aprendizagem tem sido amplamente problematizada na literatura educacional crítica, especialmente quando implementada sem políticas estruturantes que garantam efetivas condições de ensino e aprendizagem. Luckesi (2014) argumenta que a progressão escolar, quando reduzida a um mecanismo meramente administrativo, esvazia o sentido pedagógico da avaliação, transformando-a em um instrumento de certificação formal que não assegura a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. Nessa mesma direção, Freire (2014) alerta que práticas escolares que mantêm o estudante avançando nos níveis de escolarização sem o domínio dos saberes fundamentais reforçam uma lógica de falsa democratização, pois preservam a aparência de equidade ao mesmo tempo em que negam o direito à aprendizagem significativa. Arroyo (2014) acrescenta que tais políticas tendem a invisibilizar as desigualdades sociais e pedagógicas, responsabilizando implicitamente os sujeitos pelo fracasso escolar e naturalizando trajetórias marcadas por lacunas formativas. Assim, a promoção automática, quando dissociada de ações pedagógicas consistentes, acaba por comprometer a função social da escola, convertendo o percurso escolar em mera permanência institucional, sem assegurar a formação intelectual, crítica e emancipatória dos educandos.

Essa dinâmica repercute nas relações pedagógicas. Quando os estudantes percebem que a reprovação é improvável e que o sistema opera com margens amplas de tolerância ao não engajamento, instala-se um processo de deslegitimação da autoridade pedagógica. Libâneo (2013) e Arroyo (2014) destacam que a escola perde sua função reguladora do trabalho escolar e o professor passa a enfrentar crescente desresponsabilização estudantil, refletida em comportamentos como a recusa de entregas, o desinteresse por atividades avaliativas e a minimização das consequências acadêmicas.

Ademais, a obrigatoriedade normativa de diversificação dos instrumentos avaliativos, embora pedagogicamente defensável, torna-se problemática quando o ordenamento institucional não fornece diretrizes claras para a atuação docente diante da não realização das atividades por parte dos estudantes. A impossibilidade de atribuição de nota zero, somada à exigência de registro avaliativo mesmo quando não há qualquer evidência de aprendizagem, coloca o professor em situação contraditória: ele deve avaliar sem poder discriminar adequadamente o não cumprimento das tarefas, o que fragiliza a

própria função social da avaliação como processo ético, formativo e criterioso (Luckesi, 2014).

O resultado desse conjunto de fatores manifesta-se na permanência de estudantes que, apesar de frequentarem a escola, não desenvolvem as aprendizagens essenciais, reproduzindo um quadro de fracasso escolar estrutural. Como observa Saviani (2021), quando o sistema educacional abdica do compromisso com o conhecimento, ele não produz inclusão, mas apenas prolonga desigualdades.

Nesse sentido, a centralidade do debate precisa ser deslocada: o fracasso não reside na reprovação em si, mas na incapacidade histórica das políticas públicas de garantir condições efetivas de aprendizagem. Recolocar o aprendizado como núcleo da ação pedagógica e não como mera variável estatística é condição necessária para que a escola cumpra sua função social de formação integral, emancipação intelectual e justiça educacional.

Reprovação escolar, progressão automática e Ideb: entre a aprendizagem e a gestão da aparência

A reprovação escolar consolidou-se, historicamente, como um dos principais mecanismos de regulação do fluxo escolar, ancorada em concepções meritocráticas de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, o fracasso escolar é frequentemente atribuído ao estudante, desconsiderando as condições objetivas de escolarização, as desigualdades socioeconômicas e culturais e as próprias limitações estruturais da escola pública. Conforme argumenta Patto (1999), a reprovação opera como um dispositivo de naturalização do fracasso, convertendo problemas institucionais e sociais em supostas deficiências individuais.

Do ponto de vista pedagógico, autores como Luckesi (2014) criticam a reprovação por seu caráter punitivo e classificatório, sustentando que ela se ancora em uma concepção de avaliação centrada no erro, no controle e na exclusão simbólica dos estudantes. Para o autor, a avaliação escolar, quando utilizada como instrumento de seleção e exclusão, perde seu potencial formativo e emancipatório, reforçando processos de desigualdade e injustiça educacional.

Nesse contexto, a reprovação escolar assumiu uma função simbólica e pedagógica: funcionava como um sinalizador de insuficiência no processo de

aprendizagem, exigindo, em termos institucionais, maior compromisso por parte do aluno e sua família. Longe de ser entendida apenas como punição, operava como um mecanismo de responsabilização mútua entre os sujeitos do processo educativo (Libâneo, 2013).

Contudo, nas últimas décadas, assistimos a uma profunda transformação nessa lógica. A reprovação deixou de ser percebida como um desafio pedagógico a ser enfrentado coletivamente e passou a ocupar o lugar de um “dado indesejado” nos indicadores de desempenho das políticas educacionais. Em um contexto marcado pela gestão por resultados impulsionada por avaliações externas e metas quantitativas, como as do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), cada aluno reprovado passa a representar uma ameaça à eficiência estatística da rede de ensino, mais do que um sujeito em situação de vulnerabilidade cognitiva ou socioeducacional.

Essa reconfiguração institucional tem como efeito colateral um fenômeno preocupante: a naturalização da promoção automática sob o verniz de políticas de inclusão. Entretanto, a progressão automática tem sido alvo de intensos debates e controvérsias. Para seus críticos, quando implementada de forma desarticulada de políticas de formação docente, acompanhamento pedagógico e condições materiais adequadas, ela pode resultar na promoção dos estudantes sem a efetiva apropriação dos conhecimentos escolares. Nessa perspectiva, a progressão automática corre o risco de se converter em mera regularização estatística do fluxo escolar, esvaziando o sentido pedagógico da escolarização (Freitas, 2014).

Do ponto de vista freireano, a aprendizagem exige diálogo, mediação pedagógica qualificada e compromisso ético-político com os educandos. Promover sem ensinar, ou ensinar sem considerar as condições concretas dos estudantes, constitui, segundo Freire (2014), uma forma de negação do direito ao conhecimento. Dessa forma, a progressão automática desvinculada da aprendizagem efetiva expressa uma contradição profunda entre discurso de democratização e práticas pedagógicas fragilizadas.

Como bem alerta Ramos (2015), a progressão continuada, quando descolada de um projeto pedagógico robusto e de intervenções formativas consistentes, corre o risco de se converter em um abandono pedagógico disfarçado de equidade. Nesse cenário, o sistema escolar, pressionado por metas administrativas, tende a priorizar a aprovação como fim em si mesma, em detrimento da aprendizagem efetiva. O resultado é conhecido: gerações avançam por ciclos escolares sem dominar competências básicas de leitura,

escrita e raciocínio crítico, elementos fundamentais para o exercício da cidadania e para a continuidade dos estudos (Kleiman, 2016; Soares, 2018).

Essa lógica administrativista tem repercussões diretas na autoridade pedagógica do docente e na subjetividade dos estudantes. Como observa Arroyo (2014), quando a avaliação deixa de ser um instrumento formativo, capaz de orientar trajetórias de aprendizagem e se torna um mero requisito burocrático, o sentido da escola se esvazia. Nesse contexto, os alunos internalizam a mensagem implícita de que seu esforço ou negligência têm poucas consequências reais. A ameaça de uma nota baixa ou de uma reprovação perde seu efeito dissuasório não por falta de disciplina individual, mas porque o próprio sistema desautorizou tais mecanismos de responsabilização. Professores, por sua vez, encontram-se em um dilema estrutural: exigidos a atribuir notas mesmo diante da ausência total de entrega, vedados de utilizar o zero como diagnóstico pedagógico e compelidos a produzir “avaliações contínuas” sem o respaldo institucional necessário para lidar com a evasão de responsabilidades por parte dos estudantes.

Tal paradoxo revela uma contradição estrutural da política educacional contemporânea: ao mesmo tempo em que proclama a aprendizagem como valor central, suas práticas avaliativas e administrativas priorizam a aparência de sucesso quantitativo. A escola pública tem sido transformada em um espaço de “gestão da aparência”, onde o que conta é o índice, não o sujeito. Nesse sentido, Moreira e Candau (2013) afirmam que: “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização” (Moreira; Candau, 2003, p. 161).

Diante disso, é urgente rever criticamente os pressupostos que sustentam as políticas de avaliação e ciclos escolares, resgatando a ideia de que a responsabilidade pelo aprendizado é uma construção ética e coletiva e não apenas um indicador a ser manipulado para fins estatísticos.

O verdadeiro fracasso educacional, portanto, não reside na repetência isolada de um aluno, mas na repetição sistemática de políticas que confundem inclusão com permissividade, eficiência com estatística e educação com administração escolar. Como bem sintetiza Freire (2014), uma escola que não exige não educa. E uma política que não valoriza o aprendizado real em nome de números redondos, trai seu próprio compromisso constitucional com a formação plena das novas gerações.

Reprovação escolar na contemporaneidade: entre a reprodução das desigualdades e as contradições da escola pública

A reprovação escolar, embora historicamente presente nos sistemas educacionais brasileiros, permanece como um fenômeno complexo e multifacetado, revelador das tensões estruturais, pedagógicas e socioculturais que atravessam a escola contemporânea. Em um contexto marcado por políticas de universalização do ensino e pela consolidação de dispositivos de avaliação em larga escala, a persistência da reprovação exige uma análise crítica que ultrapasse explicações tecnicistas ou individualizantes.

Do ponto de vista teórico, a reprovação não pode ser reduzida a um mero déficit cognitivo do aluno ou à falta de esforço individual. Autores como Bourdieu e Passeron (2023) demonstraram como o fracasso escolar opera como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, mascarando estruturas de dominação sob o discurso meritocrático. Nessa perspectiva, a escola, longe de ser um espaço neutro, acaba por legitimar culturas dominantes e desvalorizar saberes periféricos, gerando exclusões simbólicas que culminam frequentemente na reprovação. Essa compreensão encontra ressonância em estudos contemporâneos que destacam como a reprodução escolar está entrelaçada com marcadores sociais como classe, raça, gênero e território (Candau, 2016; Silva, 2016).

Além das dimensões estruturais, a organização pedagógica das instituições escolares também constitui uma das principais causas contemporâneas da reprovação. A rigidez curricular, a padronização dos tempos e conteúdos, e a desconexão entre o currículo escolar e as experiências de vida dos estudantes configuram barreiras cognitivas e afetivas que dificultam o engajamento e o aprendizado significativo (Freire, 2014). Nesse cenário, a avaliação escolar muitas vezes assume um caráter punitivo, servindo como instrumento de seleção e exclusão, em vez de diagnóstico formativo capaz de orientar práticas pedagógicas inclusivas (Luckesi, 2014).

Outro fator crítico é a desarticulação entre escola e família, frequentemente interpretada de forma superficial como “falta de participação dos pais”. Entretanto, uma análise qualitativa mais sensível revela que tal desarticulação muitas vezes deriva de experiências históricas de exclusão escolar vividas pelas próprias famílias, além de jornadas de trabalho exaustivas e de relações assimétricas estabelecidas pela instituição escolar. A reprovação, nesse caso, não é apenas o resultado de um insucesso acadêmico,

mas de uma falha institucional em construir pontes interculturais e solidárias com os contextos de vida dos estudantes.

Por fim, é imperativo reconhecer que a reprovação também é alimentada por uma cultura escolar que ainda valoriza a homogeneidade, a disciplina rígida e a passividade do aluno, atributos historicamente associados à “boa performance escolar”. Essa cultura marginaliza formas diversas de expressão, ritmos e estilos cognitivos, especialmente em contextos de diversidade cultural e linguística (Neto, 2007). Em síntese, as causas da reprovação escolar nos dias atuais não residem apenas nos estudantes, mas nas estruturas, práticas e culturas institucionais que compõem o tecido escolar.

O fracasso que a escola produz: reprovação escolar, meritocracia e exclusão social

A reprovação escolar, embora frequentemente tratada como um indicador técnico-administrativo de desempenho acadêmico, carrega densas implicações sociais, subjetivas e pedagógicas que só podem ser plenamente compreendidas a partir de uma abordagem qualitativa comprometida com a complexidade dos processos educacionais. Longe de se reduzir a meros números ou índices estatísticos, o fenômeno da reprovação revela desigualdades estruturais, tensões institucionais e processos de exclusão simbólica que atravessam a trajetória dos estudantes mais vulneráveis. Nessa perspectiva, o “perfil” dos estudantes reprovados não pode ser descrito por variáveis isoladas como renda familiar, frequência escolar ou desempenho em provas padronizadas, mas deve ser compreendido como uma configuração dinâmica de fatores históricos, culturais, socioeconômicos e pedagógicos, articulados em contextos específicos de vida e de escolarização.

O perfil do estudante reprovado não é uma essência fixa, mas um constructo relacional, produzido nas interações cotidianas com o currículo, com os agentes escolares e com os dispositivos de avaliação. Estudos críticos na área da sociologia da educação e da pedagogia têm demonstrado que a reprovação escolar frequentemente opera como um mecanismo de seleção social, em vez de um instrumento de regulação pedagógica (Bourdieu; Passeron, 2023). O fracasso escolar, nessa leitura, não é um desvio individual, mas o resultado de uma estrutura escolar que, ao impor uma lógica homogeneizadora e meritocrática, desconsidera as múltiplas formas de saber, as temporalidades de aprendizagem e os contextos socioculturais dos estudantes (Dubet, 2008).

Nesse cenário, os estudantes reprovados costumam ser aqueles cujas vivências, linguagens e repertórios culturais menos se aproximam dos códigos dominantes valorizados pela instituição escolar uma instituição que, historicamente, foi moldada para atender a uma elite urbana, letrada e economicamente estabilizada. A reprovação, nessa perspectiva, não é um indicador de incompetência do aluno, mas sim o resultado de um encontro desigual entre sujeitos e um sistema que pouco se modifica para acolher suas diversidades.

Silva (2016) e Moreira (2014) ressaltam que, no contexto brasileiro, a reprovação escolar está fortemente entrelaçada com marcadores de classe, raça e território. Crianças e adolescentes de comunidades periféricas, favelas ou zonas rurais, muitas vezes negros ou pardos, frequentemente enfrentam barreiras estruturais que comprometem sua permanência escolar com êxito: trabalho infantil, responsabilidades domésticas, violência urbana, insegurança alimentar e falta de apoio familiar com capital escolar.

Franceschini; Miranda-Ribeiro; Gomes (2016) corroboram ao afirmar que:

A questão racial e sua repercussão sobre o desempenho escolar dos alunos é vista como uma forma de estratificação social. Mesmo diante das diferentes classificações, dada a conformação dos dados disponíveis e do objetivo dos autores, geralmente, os trabalhos apontam que os alunos da raça/cor negra (pardos ou pretos) apresentam os piores resultados escolares (Franceschini; Miranda-Ribeiro; Gomes, 2016, p. 775).

Contudo, ao invés de reconhecer essas condições como fatores limitantes à aprendizagem, o sistema educacional tende a responsabilizar o aluno e muitas vezes sua família pelo “fracasso”, reforçando uma lógica de culpabilização que mascara as contradições institucionais (Esteban, 2004).

As implicações da reprovação escolar no ideb e nos investimentos educacionais

A reprovação escolar, historicamente naturalizada como mecanismo de regulação do sistema educacional, revela-se como um fenômeno complexo cujas implicações ultrapassam a esfera individual do estudante e repercutem diretamente nas políticas públicas, nos indicadores de desempenho educacional como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e, conseqüentemente, nos fluxos de investimento em educação. Ao ser observada criticamente sob a lente da pesquisa qualitativa, a reprovação

deixa de ser compreendida como mero resultado de déficits cognitivos ou comportamentais dos alunos para emergir como sintoma de uma estrutura educacional marcada por desigualdades sociais, práticas avaliativas punitivas e uma lógica gerencial que prioriza indicadores quantitativos em detrimento da formação humana e crítica.

O Ideb, instituído em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), combina dois indicadores: o desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática (avaliado pela Prova Brasil ou Saeb) e o fluxo escolar, medido pela taxa de aprovação. Nesse modelo, a reprovação exerce um efeito negativo direto sobre o Ideb, pois reduz a taxa de aprovação e, portanto, impacta negativamente o índice da escola, da rede e do próprio município. Tal mecanismo, entretanto, induz práticas perversas: escolas e sistemas de ensino passam a adotar estratégias defensivas, como a progressão automática ou a distorção deliberada dos registros de frequência e rendimento com o objetivo de "melhorar" o Ideb, ainda que à custa da integridade pedagógica (Frigotto, 1995). Nesse contexto, a reprovação deixa de ser um problema a ser enfrentado pedagogicamente e transforma-se em um dado estatístico a ser manipulado ou evitado, reforçando o caráter tecnicista das políticas educacionais contemporâneas.

Ademais, a vinculação do Ideb a políticas de financiamento, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e programas federais de apoio à infraestrutura escolar, cria um círculo vicioso no qual escolas mais vulneráveis, frequentemente localizadas em regiões periféricas e com altos índices de reprovação, enfrentam dificuldades para acessar recursos adicionais. Embora o Fundeb busque corrigir desigualdades regionais mediante a complementação da União, a lógica de meritocracia implícita no Ideb ainda exerce pressão sobre as redes para "produzirem resultados", marginalizando ainda mais as instituições que atendem aos segmentos historicamente excluídos (Paro, 2018). Assim, os investimentos em educação, ao invés de serem direcionados para onde há maior necessidade, muitas vezes são condicionados à capacidade de "melhorar o desempenho", reproduzindo lógicas de exclusão e desresponsabilização do Estado.

Freitas (2014) argumenta que as políticas de responsabilização baseadas em avaliações externas tendem a produzir efeitos perversos, como o estreitamento curricular, o ensino voltado para o teste e a intensificação do controle sobre o trabalho docente. Nesse contexto, a melhoria dos índices nem sempre corresponde à ampliação real das

aprendizagens, mas à adequação das práticas escolares às exigências do sistema avaliativo.

Ao privilegiar a compreensão em profundidade dos significados atribuídos pelos atores sociais à sua realidade, oferece um contraponto necessário a essa racionalidade instrumental. Ao escutar as vozes dos estudantes reprovados, de suas famílias e dos professores que com eles trabalham, é possível desnaturalizar a reprovação e repensar práticas avaliativas que não se limitem à classificação, mas que promovam a aprendizagem significativa e a emancipação (Freire, 2014; Hadji, 2001). Logo, a crítica ao Ideb não se reduz a uma objeção técnica, mas se inscreve em um projeto ético-político de educação que coloca o sujeito no centro do processo formativo, em vez de submetê-lo à lógica da eficiência e da produtividade.

Conclui-se, portanto, que a reprovação escolar, quando analisada qualitativamente, revela-se como um sintoma de contradições estruturais do sistema educacional brasileiro. Sua relação com o Ideb e com os investimentos em educação evidencia como indicadores quantitativos podem distorcer prioridades pedagógicas e aprofundar desigualdades. Urge, assim, repensar os paradigmas de avaliação escolar e de gestão educacional, adotando abordagens que valorizem a diversidade, a complexidade das trajetórias escolares e o direito à educação de qualidade para todos, não como meta estatística, mas como compromisso democrático e social.

A análise articulada da reprovação escolar, da progressão automática e do IDEB revela a existência de uma tensão estrutural entre políticas de regulação do sistema educacional e o compromisso com a aprendizagem significativa dos estudantes. A reprovação, historicamente associada à exclusão, e a progressão automática, quando desvinculada de condições pedagógicas efetivas, representam respostas insuficientes a um problema que é, essencialmente, estrutural.

O IDEB, ao operar como instrumento de indução de políticas, acaba por tensionar ainda mais esse cenário, estimulando práticas escolares orientadas por metas e resultados quantitativos. Conforme destaca Candau (2003), a escola corre o risco de se converter em um espaço de “gestão da aparência”, no qual se privilegia o cumprimento de indicadores em detrimento da garantia do direito à aprendizagem.

Superar essa lógica exige repensar a avaliação, o currículo e a organização do trabalho pedagógico a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória. Isso implica investir em formação docente contínua, condições materiais adequadas, acompanhamento

pedagógico sistemático e políticas públicas comprometidas com a justiça social e educacional.

Considerações finais

A reprovação escolar, a progressão automática e o IDEB não são meramente instrumentos técnicos ou administrativos, mas expressões de concepções de educação, sociedade e sujeito. Uma análise rigorosa desses fenômenos evidencia que não há soluções simplistas para os desafios da educação básica brasileira. O enfrentamento do fracasso escolar demanda políticas integradas, fundamentadas teoricamente e sensíveis às condições concretas de ensino e aprendizagem.

Defender a superação da reprovação não significa legitimar a promoção sem aprendizagem, assim como criticar a progressão automática não implica o retorno a práticas seletivas e excludentes. O desafio central reside em construir uma escola pública que assegure, de fato, o direito ao conhecimento, articulando qualidade social da educação, equidade e compromisso ético-político com os sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzales. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Editora Vozes, 2023.
- CANDAU, Vera Maria. Magistério: construção cotidiana. *In: Magistério: construção cotidiana*. 2003. p. 317-317.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 802-820, 2016.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. Cortez, 2008.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Escolas que somem, reflexões sobre escola pública e educação popular. **Perspectiva**, v. 22, n. 01, p. 127-144, 2004.

- FRANCESCHINI, Vanessa Lima Caldeira; MIRANDA-RIBEIRO, Paula; GOMES, Marília Miranda Forte. The color of school failure: factors associated with academic failure of high-school students. **Educação e Pesquisa**, v. 42, p. 773-786, 2016.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, 1995.
- HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. In: **Avaliação desmistificada**. 2001. p. 136-136.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. In: **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 2005. p. 142-142.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Pontes, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez editora, 2014.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. Cortez Editora, 2022.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Papyrus Editora, 2014.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação**, p. 156-168, 2003.
- NETO, Alfredo Veiga. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2015.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- RAMOS, Gilka da Luz Cota Rocha. **Avaliação: mito ou desafio?** 2015.
- RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Editoria Sulina, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores associados, 2021.
- Silva, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, 2016.
- SOARES, Magda. **Letramento-um tema em três gêneros**. Autêntica, 2018.