

Responsabilização escolar e a exclusão dos alunos com deficiência

Eric Passone
Eric.passone@unicid.edu.br

RESUMO

Este trabalho trata do paradoxo à inclusão escolar presente na política de avaliação da educação básica do estado do Ceará, unidade federativa que se destaca entre os sistemas estaduais de ensino do país em termos de indicadores relacionados à proficiência no ensino fundamental, mas que possui no interior de seu próprio sistema um dispositivo normativo que deduz do cálculo da avaliação o desempenho dos estudantes deficientes, gerando um novo estado de “exclusão interna” no sistema escolar.

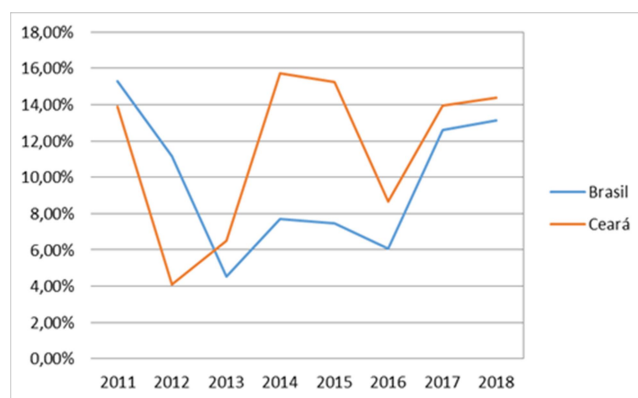
Em meados do ano 2017 fui convidado pelo professor Raimundo Hélio Leite, da Universidade Federal do Ceará, para participar do VII Congresso Internacional de Avaliação Internacional, em que fui surpreendido com o convite de fazer a palestra de encerramento do evento, justamente após a fala de autoridades educacionais do município de Sobral. Como sabemos que na psicanálise não tem a “última” palavra sobre qualquer tema, pois estamos na ordem do significante, isso que nos falta e faz entrar na ordem da enunciação. Lembro-me desse acontecimento pois foi nesse tempo que nasceu este texto ou estudo para interrogar o lugar dos alunos de deficiência nos dispositivos de avaliação e responsabilização escolar desse ente federativo.

Assim, antes de minha apresentação e encerramento com a palestra “Da pedagogia da repetência ao furor avaliativo”, em que entre outros pontos apresentava a hipótese de que quanto maior o “furor avaliativo” de uma rede de ensino mais se potencializa a psicologização e medicalização do cotidiano escolar. Os técnicos de educação de Sobral e da secretaria de educação do estado do Ceará, que antecederam minha fala, mal sabiam que traziam fatos que corroboram com essa tese, quando falavam que era “injusto” às escolas que os resultados de avaliações externas de alunos com deficiência fossem contabilizados, pois acabavam abaixando a média de desempenho dos indicadores educacionais e, portanto, haviam criado uma norma, por meio da Portaria 998/2013(CAB/SEDUC), que denegavam os resultados desses alunos dos resultados finais. A questão não era somente negar aos alunos deficientes a contabilidade de suas avaliações no grupo escolar, mas a ideia perversa que as políticas de responsabilização escolar produziam no interior da escola, isto é, considerar os alunos com dificuldades de aprendizagem para laudos médicos que garantiriam a exclusão dos mesmos nas avaliações.

A Portaria 998 estabelece os estudantes que não serão contabilizados no “cálculo da participação e da proficiência” na medida em que se enquadram nas seguintes condições: a) alunos com deficiência; b) alunos cumprindo medida privativa de liberdade ou em situação de acolhimento institucional; entre outros casos específicos. De acordo com a portaria, parágrafo primeiro do inciso I, “não serão aceitos receitas e exames médicos ou relatórios de docentes, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, dentre outros que não sejam o profissional médico” (CEARÁ, 2018).

Segundo Moysés e Collares (2013), a crescente transposição para o campo médico de assuntos sociais e políticos inerentes à vida, terminaria por transformar questões coletivas em questões individuais e biológicas, isentando de “responsabilidades as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas” (2013, p. 13).

Figura 1 – Aumento percentual anual de Matrículas na Educação Especial, Brasil e Ceará – 2010 a 2018*



Fonte: PASSONE; ARAÚJO, 2020

*Somente alunos matriculados em classes comuns.

Os dados oficiais mostram certa tendência no aumento de alunos matriculados na educação especial do estado. Sem estabelecer uma relação direta, observa-se que a série histórica sobre aumento percentual de matrículas dos alunos da educação especial do estado cearense revela tal tendência, com um aumento abrupto justamente a partir da promulgação da Portaria 998, em que houve um aumento de mais de 15% das matrículas de alunos matriculados em classes comuns na educação especial, enquanto a média nacional para o mesmo período o aumento foi de 7,68% (FIGURA 1).

Estudos recentes têm demonstrado um esvaziamento simbólico relacionado à

escola como bem público e às práticas educativas decorrentes do cientificismo e da hiperburocratização na educação, como característica contemporânea da regulação das políticas educacionais nacionais, internacionais e supranacionais (PASSONE, 2019; BARROSO, 2018).

Embora muitos pesquisadores consideram a **accountability educacional** um fenômeno mundial, observável desde os governos das Américas aos da Europa e Ásia, o discurso acerca da responsabilização escolar adquire singularidade no Brasil. Como destaca PASSONE (2020, p. 443), o **furor avaliativo** que predomina no caso brasileiro deve ser pensado como um sintoma da educação brasileira, que possui raízes profundas no mito de fundação do Brasil, na medida em que “se busca avaliar justamente o que não se ensina, ou se ensina sem o saber”. Apesar do que se possa pensar o imaginário pedagógico nacional, o furor avaliativo bem como a responsabilização escolar se inscreveriam no registro de uma fantasia, de acesso a um gozo sem limites, retrato dessa busca imaginária desmedida relacionado à “**fantasia de Brasil**”.

como herança de nosso passado, pode-se dizer que, em vez de uma dívida de estofo simbólico que pudesse engendrar o desejo em torno de um ideal comunitário a partir do qual todos pudessem viver, mais ou menos, como iguais, encontra-se a exigência de um gozo fora dos limites da castração e da interdição normalizadora, questão que compreende o objeto (dimensão de gozo) em seu valor de fetiche. É patente, no sentido de não deixar dúvida, que, ao recusar a castração, recusa-se também a falta que ela implica. Como mostra Souza (1994, p. 71) em sua análise “literária” sobre a formação social da identidade nacional, a “(...) ânsia de prover a nação de uma identidade fez com que procurasse construir uma imagem de Brasil sem falhas, encobridora das divisões e ambiguidades da realidade social” (PASSONE, 2020, p. 443)

Tal fantasia como herança histórica de nossa fundação societária colonial e escravocrata conformaria nossas práticas sociais e condutas ao “jeitinho” brasileiro de denegar a realidade, não reconhecendo a condição de direitos ao outro semelhante, tomando-o como objeto de gozo e exploração, em que, para além das aparências dos discursos modernos e civilizatórios, não se alterara o imaginário social aristocrático, autoritário e patrimonialista – que caracteriza o mundo do **socius** na terra **brasilis**.

Desse modo, revela-se a singularidade da responsabilização escola que se engendra por meio do discurso gestacionário empregado à organização e gestão da escola pública brasileira, através da confluência perversa entre as políticas educacionais

de avaliação da educação básica e as denominadas políticas de responsabilização escolar, no âmbito das inúmeras reformas educacionais, também referidas no discurso das agências multilaterais como políticas de melhorias de qualidade da educação.

Os discursos sobre as melhorias da educação e, conseqüentemente, as noções de qualidade e accountability (avaliação, prestação de contas e responsabilização), têm contingenciado o processo educacional nas últimas décadas, sob o domínio e a hegemonia do pensamento neoconservador e neoliberal, que induz a um modelo único de accountability em detrimento de configurações que sejam mais democráticas e progressistas, como aponta Afonso (2012).

Em grande parte dos discursos marcados por este viés político-ideológico, o significado do vocábulo accountability indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos. Aliás, mesmo quando estas características são menos vincadas, o certo é que a representação social que acentua o seu carácter punitivo tem sido um importante obstáculo à conceptualização de formas mais avançadas e alternativas de accountability (AFONSO, 2012, p. 473).

Conseqüentemente, as práticas de responsabilização das redes de ensino e escolas contingenciam à gestão e à organização escolar, além de transmutar o próprio sentido histórico constitutivo do ideário político da educação pública, na medida em que a noção de laço educacional passou a ser inscrito na lógica do rendimento, pautado pela ética utilitarista e pela crescente mercantilização da educação. Tal via de análise revela como o crescente imediatismo em busca de resultados escolares remonta ao capitalismo brasileiro como consumação da própria barbárie, para pontuar o momento em que se observa o dispositivo escolar postulado na modernidade se metamorfosear e engendrar uma escola que “se consome tão bem que se consuma”. Obviamente, no centro desse debate encontra-se a disputa política em relação à representação da escola no imaginário social. Afinal, o que é uma escola hoje? Um bem público ou um bem de consumo?

Como bem de consumo a escola se torna um fetiche e a educação mais uma mercadoria ofertada conforme as ilusões produzidas no interior da sociedade de consumo e, portanto, assujeitada à lógica da oferta e da demanda. Como não lembrar as palavras da educadora e psicanalista Maud Mannoni: “no momento em que o saber se tornou mercadoria, ele se submete a lei da oferta e da demanda. O que importa não é

mais o desejo de saber (ou a verdade do saber), mas sua utilização perversa para fins de promoção social” (MANNONI, 1974, p. 312). Em suas palavras, logo que “a preocupação de rendimento é principal, desaparece o interesse humano do empreendimento” (MANNONI, 1973, p. 20).

O saber, como aborda Lacan no Seminário 16, pode ser tomado como uma mercadoria. Entretanto, como revela o psicanalista, o verdadeiro valor do saber reside na “perda de gozo” que ele promove, questão que sobredetermina as dimensões de humanização, socialização e subjetivação que deveria encerrar toda e qualquer dispositivo escolar moderno. De modo contrário, quando o discurso que inscreve a montagem escolar passa a ser vertido à lógica do mercado, no qual impera a lógica do valor de troca, do consumo de conhecimentos úteis, a escola deixa de suspender o imediatismo de gozo que, por sua vez, anula a condição de instaurar “o germe do espírito das leis ou, se preferirmos, o sentimento de cidadania” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 83).

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.
- BARROSO, João. A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, pp. 1075-1097, 2018.
- LACAN, Jacques. **O seminário: Livro 16. De um Outro ao outro (1968-1969)**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2008.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e Ilusão (psico)pedagógica: escritos de Psicanálise e educação**. São Paulo: Vozes, 1999.
- MANNONI, Maud. **Educação Impossível**. Lisboa: Moraes, 1973.
- MANNONI, Maud. Les exclus. **Les temps modernes**, 1974, n. 340, p. 312.
- PASSONE, E. F. K. Da avaliação em larga escala ao furor avaliativo: a degradação do ato educativo. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 21, n. 3, 2019.
- PASSONE, E., ARAÚJO, K. H. Educational evaluation device of Ceará: the (in)visibility of students with disabilities. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2020, v. 50, n. 175, p. 136-160.
- PASSONE, E. F. K. O "furor avaliativo" como sintoma social da educação brasileira?. **Estilos da Clínica**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 439-453, 2020.