

## QUANDO INSISTIR DEIXA DE SER POLÍTICA

Marcus Nascimento Coelho<sup>1</sup>

Marta de Andrade Oliveira<sup>2</sup>

Mário Luiz Assis<sup>3</sup>

Fernando Borges Gonçalves<sup>4</sup>

Claudio Dias de Souza<sup>5</sup>

**RESUMO:** Este artigo analisa criticamente quatro políticas e crenças amplamente legitimadas no debate educacional brasileiro — a inclusão escolar, a progressão continuada, a centralidade da avaliação e a presença da família na escola — interpretando-as, em suas formas historicamente esvaziadas de implementação, como “cavalos mortos” da gestão educacional contemporânea. Tomando a teoria do cavalo morto como operador crítico-analítico, o texto sustenta que determinadas respostas persistem menos por sua eficácia pedagógica do que por sua funcionalidade político-administrativa e simbólica em contextos marcados por performatividade, responsabilização e gestão de resultados. Em diálogo com Ball (2014), Freitas (2014), Libâneo (2015), Saviani (2011), Paro (2011), Mantoan (2004), Glat e Pletsch (2011), Hoffmann (2014), Esteban (2003), Sousa e Oliveira (2010), argumenta-se que o problema não reside nos princípios normativos em si — inclusão, democratização, avaliação, participação e direito à aprendizagem —, mas em suas traduções burocratizadas, formalistas ou performativas. Nessas condições, a inclusão tende a ser reduzida à matrícula e ao protocolo; a progressão continuada, à administração estatística do fluxo; a avaliação, à captura da qualidade por indicadores ou por rotinas classificatórias; e a relação família-escola, à moralização da crise educacional. A hipótese central é a de que parte expressiva dos impasses da educação básica brasileira decorre menos da ausência de propostas do que da permanência de modelos cuja forma atual de operacionalização já se encontra desgastada, embora continue protegida por sua rentabilidade política, burocrática e discursiva.

1

**Palavras-chave:** Política educacional. Gestão educacional. Inclusão escolar. Progressão continuada. Avaliação educacional. Família e escola. Performatividade. Gestão democrática.

<sup>1</sup>Graduado em Educação Física pela ESEFEGO. (1980) Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (1985), Mestrado em Psicanálise – A Síndrome da Desesperança Aprendida: A apreensão do conhecimento a partir da visão Psicanalítica. (2010 - Faculdade de Educação Teológica de São Paulo) Doutorado em Psicanálise - O CAMINHO DA HEROÍNA: Uma investigação psicanalítica sobre o arquétipo feminino do Panteão Iorubá - Um estudo de caso. (2013 - Sociedade Internacional de Psicanálise de São Paulo). Mestrando em Educação Física - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Presidente Prudente.

<sup>2</sup>Graduação: Educação Física Pós Graduação: Educação Física Escolar e Gestão Escolar Mestrado: Ciências da Educação Concluído Doutorado em Educação.

<sup>3</sup>Graduação: Letras - Graduação pela UNEMAT em 2004, Pós Graduação: Educação Especial e Inclusiva, pela FATEC - Faculdade de Ciências Administrativas e de Tecnologia - Estado de Rondônia, Metodologia do Ensino da Língua Inglesa pela FI - Faculdade Iguaçu- Capanema- PR Mestrado: Concluindo Ciências da Educação.

<sup>4</sup>Graduação: História, Pós-graduação: Pedagogia Empresarial, Mestrado: Educação (Em Curso)

<sup>5</sup>Graduação: Letras: Português/Inglês, Pós-graduação: Língua Inglesa: Ensino/Aprendizagem Mestrado: Concluindo Ciências da Educação.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação básica brasileira passou por sucessivas reformulações discursivas e reordenamentos institucionais, nos quais determinadas agendas se tornaram centrais na definição daquilo que se convencionou chamar de qualidade da educação: inclusão, superação da reprovação, avaliação de resultados e aproximação entre escola e família. Esses enunciados adquiriram alta legitimidade pública e são reiterados em documentos normativos, discursos de gestão, programas de formação docente e mecanismos de regulação dos sistemas de ensino. O problema, contudo, não diz respeito à relevância intrínseca desses princípios, mas ao modo como sua sedimentação discursiva tem operado como obstáculo à crítica das formas históricas de sua implementação, produzindo uma blindagem simbólica que torna mais difícil interrogar os dispositivos concretos por meio dos quais são traduzidos no cotidiano escolar.

Em contextos nos quais a política educacional se apresenta menos como construção coletiva de fins pedagógicos e mais como tecnologia de administração de resultados, produção de evidências e gestão de legitimidades, essa blindagem se intensifica. A contribuição de Ball (2014) é particularmente fecunda nesse ponto, ao recusar qualquer compreensão linear das políticas e evidenciar que elas são produzidas, reinterpretadas e atuadas em múltiplos contextos, deslocando o olhar da norma para os processos concretos de apropriação, efeitos e contradições. Em convergência, Libâneo (2015), Saviani (2011) e Paro (2003) permitem compreender a escola como instituição histórica e contraditória, atravessada por disputas entre projetos de formação, racionalidades administrativas e concepções de democratização, o que impede tomar o discurso reformista como evidência suficiente de transformação substantiva.

É nesse horizonte que a metáfora da teoria do cavalo morto se apresenta como operador heurístico produtivo. Trata-se de uma figura que condensa a persistência em estratégias já esgotadas, mantidas não por sua eficácia, mas por sua capacidade de preservar arranjos organizacionais, narrativas de compromisso e signos de modernização. Seu interesse analítico reside na possibilidade de nomear uma forma específica de gestão do fracasso: diante de evidências de que determinada resposta já não produz deslocamentos relevantes, não se revisam seus fundamentos, mas se intensificam protocolos, multiplicam-se dispositivos de controle e sofisticam-se mecanismos de legitimação. Em vez de revisão estrutural, produzem-se ajustes periféricos que permitem ao sistema administrar o esgotamento sem admitir a exaustão.

A permanência dessa lógica não pode ser explicada apenas por desconhecimento empírico ou má formulação técnica. Ela se enraíza em razões políticas, institucionais e

simbólicas. Politicamente, reformas e programas tendem a ser preservados porque funcionam como capital de governo, articulam coalizões, produzem visibilidade pública e sustentam narrativas de compromisso com inovação e qualidade, tornando o reconhecimento de seus limites mais oneroso do que sua reiteração discursiva. Institucionalmente, sistemas educacionais complexos desenvolvem inércias robustas, nas quais procedimentos, métricas e dispositivos de regulação passam a operar como fins em si mesmos. Simbolicamente, certas agendas convertem-se em marcadores de adesão a valores socialmente positivos, de modo que a crítica aos seus efeitos concretos tende a ser confundida com rejeição dos próprios princípios que as legitimam.

Quando transposta para o campo educacional, essa metáfora permite apreender não a falência de princípios democráticos, mas o esvaziamento progressivo de formas específicas de operacionalizá-los. O problema não é a defesa da inclusão, da avaliação, da participação ou da superação da reprovação como horizontes normativos, mas a cristalização de versões burocratizadas, simplificadas ou performativas dessas agendas, que passam a circular como soluções autoevidentes mesmo quando já não alteram, de maneira substantiva, as estruturas pedagógicas e institucionais da escola. O problema que orienta este artigo pode ser formulado, assim, nos seguintes termos: em que medida determinadas políticas e crenças amplamente legitimadas no campo educacional brasileiro persistem como respostas hegemônicas não porque tenham demonstrado capacidade de enfrentar os problemas da escola pública, mas porque operam como dispositivos de administração simbólica da crise, neutralizando a crítica e adiando mudanças estruturais?

3

A hipótese defendida é a de que parte expressiva dos impasses contemporâneos da educação básica decorre menos da ausência de propostas e mais da persistência de modelos cuja forma histórica de implementação já se encontra profundamente desgastada, embora permaneça protegida por sua rentabilidade política, burocrática e discursiva. É sob essa perspectiva que o texto se organiza em torno de quatro “cavalos mortos” da gestão educacional contemporânea: a inclusão escolar burocratizada, a progressão continuada esvaziada de densidade pedagógica, a falsa oposição entre avaliação externa e avaliação interna e a idealização da presença da família como solução para a qualidade da educação. A tese central é que esses quatro dispositivos persistem não em razão de sua eficácia pedagógica, mas por sua funcionalidade em uma racionalidade político-administrativa que privilegia regulação, performatividade e gestão da

legitimidade em detrimento da transformação das bases materiais e pedagógicas da escola pública.

Do ponto de vista metodológico, o estudo configura-se como ensaio teórico de natureza crítico-interpretativa, sustentado em literatura do campo das políticas educacionais, da gestão escolar, da avaliação e da educação inclusiva. O objetivo geral consiste em analisar criticamente quatro políticas e crenças recorrentes no debate educacional brasileiro, interpretando-as como “cavalos mortos” da gestão educacional contemporânea, isto é, como respostas historicamente legitimadas cuja forma atual de funcionamento revela esgotamento analítico, pedagógico e institucional.

## **2 A teoria do cavalo morto como operador crítico-analítico**

Tomada em seu sentido imediato, a chamada teoria do cavalo morto poderia ser interpretada apenas como metáfora satírica destinada a denunciar a irracionalidade de indivíduos e organizações que persistem em estratégias reconhecidamente fracassadas. Essa leitura, embora pertinente em chave coloquial, torna-se insuficiente quando o objetivo é compreender a complexidade dos processos institucionais que sustentam a permanência de determinadas políticas, crenças e dispositivos no campo educacional. No interior das políticas públicas, especialmente em sistemas densos e regulados por múltiplas escalas de coordenação, o abandono de uma resposta ineficaz não decorre automaticamente da constatação de seu esgotamento empírico. Ao contrário, em contextos de crise, pressão por resultados e intensificação da responsabilização, certas soluções tendem a ser reeditadas, sofisticadas e recobertas por novas linguagens de gestão, ainda que sua potência transformadora já se encontre comprometida.

Nessa perspectiva, a teoria do cavalo morto interessa menos como imagem de obstinação irracional e mais como operador heurístico capaz de tornar inteligível um padrão de persistência institucional característico das reformas contemporâneas. Sua produtividade analítica não reside em substituir categorias consolidadas do campo das políticas educacionais, mas em condensar, sob forma metafórica, processos já amplamente debatidos, como performatividade, gerencialismo, administração por resultados, cultura do desempenho e racionalização tecnocrática da ação pedagógica. Em diálogo com Ball (2014), pode-se sustentar que a permanência de determinados “cavalos mortos” corresponde à consolidação de uma racionalidade política na qual a eficácia da política deixa de ser aferida prioritariamente por sua

capacidade de produzir formação humana, democratização substantiva ou transformação das condições escolares, passando a ser medida por visibilidade, rastreabilidade e prestação de contas.

Estudos críticos sobre a disseminação da performatividade mostram que essa lógica redefine o trabalho docente, reorganiza prioridades institucionais e fragiliza princípios associados à autonomia, cooperação e construção coletiva do projeto pedagógico. A centralidade do resultado mensurável faz com que políticas e programas sejam frequentemente mantidos não porque respondam, de forma substantiva, aos dilemas da escola pública, mas porque produzem sinais administráveis de ação, compromisso e governabilidade. Em vez de o fracasso conduzir à revisão estrutural, ele é administrado por meio de avaliações, relatórios, metas, planos corretivos e dispositivos de monitoramento, enquanto permanecem relativamente intocados fatores estruturais que incidem sobre trabalho docente, organização curricular e produção cotidiana das desigualdades escolares. É nesse movimento que a imagem do cavalo morto ganha densidade analítica: ela designa o momento em que a continuidade de um dispositivo se sustenta mais na maquinaria de sua administração do que na força de seus resultados.

Importa sublinhar, entretanto, que a metáfora não deve ser mobilizada como sinônimo de fracasso absoluto, nem como recurso simplificador para desqualificar toda política marcada por limites, contradições ou efeitos ambíguos. Em política educacional, nenhuma agenda se realiza de modo puro e linear; toda política é atravessada por recontextualizações, resistências, apropriações locais e disputas de sentido. O critério analítico, portanto, não é a existência de problemas, mas a substituição sistemática da revisão estrutural por ajustes marginais que preservam a política como signo, ainda que a esvaziem como prática transformadora. O cavalo morto não é toda política mal implementada, mas aquela cuja permanência depende cada vez mais de recursos de compensação simbólica, ampliação de protocolos, reforço de monitoramento e produção de narrativas legitimadoras.

Outro aspecto decisivo diz respeito ao modo como a permanência de políticas esvaziadas depende da produção de adesões internas e da reorganização das subjetividades profissionais. A performatividade não atua apenas como mecanismo externo de cobrança, mas como tecnologia política que transforma a maneira pela qual docentes, gestores e instituições se percebem, se avaliam e se apresentam. Sob tal racionalidade, abandonar determinados arranjos implica reabrir disputas sobre prioridades, expor insuficiências de investimentos legitimados e

fragilizar imagens públicas de eficiência; por isso, manter o cavalo morto montado é, muitas vezes, a solução menos custosa em termos políticos e administrativos.

Do ponto de vista teórico, isso exige uma compreensão não linear do Estado, da política e da escola. Se políticas educacionais são sempre reinterpretadas e disputadas em diferentes contextos de prática, a persistência de determinadas agendas não pode ser lida como simples consequência de uma vontade central, mas como efeito de uma teia de mediações que envolve burocracias, culturas organizacionais, dispositivos avaliativos e economias simbólicas. A utilidade da metáfora está, assim, em deslocar a pergunta de “por que insistem no erro?” para “quais condições tornam racional, para o sistema, a permanência do que já se encontra esgotado?”.

Por fim, a teoria do cavalo morto revela-se útil para distinguir princípio normativo de forma histórica de operacionalização. No campo educacional, muitas agendas criticadas como “cavalos mortos” permanecem vinculadas a valores politicamente relevantes e eticamente incontornáveis, como inclusão, democratização, participação, avaliação e direito à aprendizagem. A crítica não se dirige a esses princípios, mas às versões burocratizadas, formalistas ou performativas que passam a circular como se fossem sua realização natural.

### **3 Inclusão escolar e burocratização do direito**

Entre os enunciados que adquiriram maior legitimidade no campo educacional brasileiro nas últimas décadas, poucos alcançaram densidade normativa e força ética comparáveis às da educação inclusiva. A defesa do direito de todos à escolarização em classes comuns, sem segregação fundada em deficiência, transtornos do desenvolvimento ou outras diferenças historicamente convertidas em critério de exclusão, representa inflexão decisiva na compreensão de escola, diferença, ensino e justiça educacional. A produção de Mantoan é especialmente contundente ao sustentar que a inclusão escolar não se resume à inserção física do aluno na escola regular, mas exige a transformação da instituição em seus pressupostos pedagógicos, organizacionais e culturais.

Por essa razão, a crítica aqui desenvolvida requer uma distinção conceitual fundamental: o que está em questão não é a educação inclusiva enquanto horizonte ético-político, mas a forma pela qual sua implementação tem sido, em numerosos contextos, reduzida a rotinas burocráticas, protocolos institucionais e dispositivos formais de cumprimento normativo. O “cavalo morto”, nesse caso, não é a inclusão, mas sua tradução empobrecida em práticas

administrativas que mantêm a aparência de compromisso com o direito sem alterar, de maneira substantiva, as bases materiais e pedagógicas da exclusão escolar. A burocratização do direito não significa sua inexistência; significa, antes, sua captura por mecanismos que o estabilizam como linguagem oficial — matrículas, laudos, planos individualizados, registros de atendimento — enquanto permanecem relativamente intocados: currículo, avaliação, formação docente e condições concretas de trabalho pedagógico.

As contribuições de Glat e Pletsch aprofundam esse diagnóstico ao evidenciar que a consolidação das políticas inclusivas exige muito mais do que deslocamento físico do estudante para o ensino comum. A inclusão escolar depende de reorganização pedagógica, articulação entre diferentes profissionais, investimento em formação docente, revisão curricular, recursos de acessibilidade e redefinição do papel da gestão escolar no enfrentamento das barreiras à aprendizagem e à participação. Quando esses elementos não são enfrentados, a tendência é que a inclusão se converta em sobrecarga burocrática e em gerenciamento de insuficiências, produzindo um circuito de encaminhamentos, registros e mediações fragmentadas que administra o problema sem reposicionar o centro da ação pedagógica.

Assim, pode-se dizer que o sistema passa a cumprir a obrigação de receber sem assumir, em toda a sua radicalidade, a responsabilidade de ensinar. A inclusão aparece fortemente ancorada em procedimentos, ao mesmo tempo em que se preserva uma escola estruturada para a homogeneidade, para a classificação e para a adaptação do aluno a um modelo previamente definido de normalidade. Em vez de transformar a escola para todos, adapta-se marginalmente a escola existente para alguns, reafirmando sob nova linguagem a assimetria entre norma institucional e diferença individual.

Essa configuração se sustenta por sua funcionalidade administrativa, por uma economia política da implementação que favorece soluções de baixo enfrentamento estrutural e pela alta densidade ética do princípio inclusivo, que torna politicamente sensível qualquer crítica mal formulada. Um dos sinais mais claros dessa burocratização é o lugar central ocupado pelo laudo, pelo atendimento especializado e pelas adaptações individualizadas. Tais recursos podem ser decisivos para assegurar apoios e acessibilidade, mas se tornam problemáticos quando funcionam como eixo da política inclusiva, deslocando o foco da transformação da escola para a gestão técnica do aluno identificado como diferente.

Esse processo produz efeitos diretos sobre o trabalho docente e sobre a gestão escolar. Professores são convocados a incluir, muitas vezes sem formação adequada, sem condições

materiais e sem tempo institucionalizado para planejamento colaborativo. Gestores, por sua vez, são pressionados a demonstrar compromisso com a inclusão por meio de indicadores formais de atendimento e conformidade documental, operando em contextos marcados por fragilidade das redes de apoio e precarização das condições de trabalho. Nessas condições, a política inclusiva corre o risco de ser incorporada como mais uma camada de exigência administrativa sobre estruturas já tensionadas.

A crítica à burocratização da inclusão não conduz à defesa de modelos segregadores, nem autoriza retorno a concepções assistencialistas. Ao contrário, radicaliza a exigência inclusiva ao recusar que o direito à educação seja reduzido à presença física, à matrícula estatística ou ao circuito documental. O que se afirma é a necessidade de reconectar o discurso da inclusão às transformações curriculares, avaliativas e organizacionais que a tornam efetivamente um princípio de justiça escolar.

#### **4 Progressão continuada, tecnicismo e administração do fracasso**

A crítica à reprovação em massa ocupa lugar relevante no debate educacional brasileiro e se articula a uma concepção democrática de escola que recusa o uso da repetência como mecanismo de seleção e exclusão. Nesse horizonte, a progressão continuada e outras formas de organização não seriada do percurso escolar foram propostas como alternativas à cultura da retenção. Entretanto, a forma histórica de implementação dessas propostas revela um descompasso significativo entre seu potencial emancipatório e a maneira como vêm sendo operacionalizadas em numerosos sistemas de ensino. Em vez de reorganizar o trabalho pedagógico, o currículo e os tempos escolares, muitas experiências de progressão continuada foram convertidas em dispositivos administrativos de regulação do fluxo, esvaziados de densidade pedagógica.

A compreensão desse processo exige situá-lo no contexto mais amplo da racionalidade tecnocrática que marcou reformas educacionais e favoreceu a construção de uma gramática na qual problemas de fracasso escolar são frequentemente tratados como questões de eficiência do sistema. Sob essa lógica, a progressão continuada pode ser incorporada menos como proposta de reconfiguração do aprender e mais como estratégia de correção de indicadores, reduzindo o peso estatístico da reprovação sem enfrentar, em profundidade, as condições de produção das dificuldades de aprendizagem.

Autores como Saviani (2011) e Libâneo (2015) chamam atenção para o risco de que políticas voltadas à superação da reprovação sejam capturadas por uma concepção tecnicista que separa gestão de resultados e trabalho pedagógico, deslocando a discussão da qualidade do ensino para a administração do fluxo. Nessa perspectiva, a progressão continuada se torna “cavalo morto” quando sua permanência se sustenta na utilidade burocrática de manter os estudantes em movimento pelas séries e anos, enquanto currículo, organização do trabalho docente, tempos de estudo e formas de avaliação permanecem pouco alterados. O fracasso deixa de ser confrontado como problema pedagógico e passa a ser redistribuído ao longo do percurso escolar, aparecendo em outros momentos, mas deixando de tensionar diretamente as estatísticas de repetência.

Esse arranjo produz efeitos importantes sobre a cultura escolar. Em muitos contextos, a reprovação manteve-se como referência de autoridade docente e de disciplina, funcionando como forma de motivação extrínseca e de controle do comportamento estudantil. Quando políticas de progressão são introduzidas sem alteração simultânea das condições de aprendizagem, da organização curricular e das práticas avaliativas, instala-se um paradoxo: combatem-se os efeitos excludentes da repetência, mas preserva-se a mesma lógica de avaliação classificatória e de ensino transmissivo.

9

Então, é possível falar em administração do fracasso escolar. Em vez de enfrentar estruturalmente os fatores que produzem desigualdades de aprendizagem, o sistema recorre a mecanismos de regulação que redistribuem o fracasso de forma menos visível nos indicadores mais imediatamente associados à eficiência. A progressão continuada, quando esvaziada de densidade pedagógica, integra esse repertório: cumpre a função de demonstrar compromisso com o direito à escolarização ao reduzir a repetência, mas não necessariamente amplia o direito à aprendizagem.

A metáfora do cavalo morto ajuda a tornar inteligível esse movimento. A permanência da progressão continuada em sua forma burocratizada não se explica apenas por desconhecimento ou má vontade dos profissionais, mas pela convergência entre pressões por melhoria de indicadores, inércias institucionais e narrativas públicas que associam automaticamente redução da repetência à democratização da escola. Isso não significa negar a importância de enfrentar a reprovação enquanto instrumento seletivo e excludente. Significa reconhecer que políticas orientadas à sua superação só preservam sua força democrática quando

articuladas a uma reorganização profunda das práticas pedagógicas, da cultura avaliativa e das condições concretas de ensino.

## 5 Avaliação externa, avaliação interna e captura da qualidade

No debate educacional brasileiro, a avaliação ocupa posição estratégica porque se tornou um dos principais meios de definir, medir e publicamente representar a qualidade da educação. Nas últimas décadas, as avaliações externas em larga escala consolidaram-se como instrumentos centrais de monitoramento dos sistemas de ensino, produção de indicadores e indução de políticas. O problema não está na existência de mecanismos de acompanhamento mais amplos, mas na forma pela qual eles passaram a organizar a própria inteligibilidade da escola, deslocando o foco da formação e da experiência pedagógica para o desempenho mensurável, comparável e administrável.

A crítica a esse processo foi amplamente desenvolvida por Freitas, ao mostrar que a expansão das avaliações externas se articula à lógica da responsabilização, da performatividade e da administração por resultados. Nessa racionalidade, a qualidade tende a ser reduzida àquilo que pode ser convertido em indicador, meta ou ranking, o que reorienta prioridades institucionais e estreita o currículo em função daquilo que é cobrado pelas provas e pelos sistemas de monitoramento. A avaliação externa deixa, assim, de operar apenas como instrumento de diagnóstico e passa a funcionar como dispositivo de regulação do trabalho escolar.

10

Quando isso ocorre, a escola tende a reorganizar-se para responder à prova, e não necessariamente para ampliar processos formativos mais complexos. Conteúdos não avaliados perdem centralidade, práticas de ensino tornam-se mais orientadas pelo treino para testes e a diversidade dos ritmos e percursos de aprendizagem cede espaço à homogeneização exigida pelos mecanismos de comparação. O que se fortalece é uma concepção de qualidade identificada com desempenho padronizado, frequentemente desvinculada das condições concretas de ensino, das desigualdades de partida e das múltiplas finalidades formativas da escola pública.

Entretanto, a crítica ao predomínio da avaliação externa não autoriza idealização automática da avaliação interna. Em muitos contextos escolares, esta também permanece capturada por lógicas classificatórias, seletivas e burocráticas, reproduzindo práticas centradas na verificação, na nota e na ordenação dos estudantes. Hoffmann e Esteban mostram que a avaliação interna só adquire sentido emancipatório quando orientada pelo acompanhamento do

processo de aprendizagem, pela interpretação das dificuldades como parte do percurso formativo e pela reorganização contínua das práticas de ensino. Sem essa inflexão, a avaliação realizada pela escola pode continuar sendo apenas outro nome para mecanismos de exclusão mais naturalizados e menos visíveis.

É precisamente nesse ponto que a oposição simplificada entre avaliação externa e avaliação interna se revela um “cavalo morto”. Tratá-las como alternativas excludentes obscurece o fato de que ambas podem ser subsumidas à mesma racionalidade de controle, classificação e administração da aprendizagem. De um lado, a avaliação externa hipertrofiada converte a qualidade em indicador e subordina o trabalho pedagógico à lógica do desempenho mensurável. De outro, a avaliação interna não ressignificada pode preservar a cultura da punição, da seleção e da verificação episódica.

As contribuições de Sousa permitem avançar nesse debate ao recolocar a avaliação institucional e participativa como dimensão importante da produção de qualidade. Nessa perspectiva, avaliar não significa apenas mensurar resultados de estudantes, mas analisar coletivamente condições de funcionamento, escolhas curriculares, relações pedagógicas, formas de gestão e obstáculos à efetivação do direito à aprendizagem. A qualidade deixa de ser entendida como simples posição em escalas comparativas e passa a ser concebida como construção situada, dependente de contextos, condições e decisões compartilhadas no interior da escola e dos sistemas de ensino.

11

A crítica desenvolvida nesta seção não recusa a importância da avaliação nem propõe abandono de toda forma de acompanhamento dos processos educacionais. O que se contesta é a captura da qualidade por uma gramática avaliativa que ora a reduz a desempenho mensurável, ora a dissolve em rotinas escolares classificatórias. A superação desse impasse exige construir uma cultura avaliativa mais ampla, na qual informações externas possam ter lugar diagnóstico, mas sem colonizar o currículo e o trabalho pedagógico, e na qual a avaliação interna seja ressignificada como prática formativa, reflexiva e comprometida com a aprendizagem de todos.

## 6 Família, participação e moralização da crise escolar

Nas últimas décadas, a relação entre família e escola passou a ocupar lugar de destaque em discursos institucionais, documentos oficiais e projetos pedagógicos. A fórmula segundo a qual seria necessário “trazer mais a família para dentro da escola” tornou-se um enunciado recorrente, frequentemente associado à ideia de que a simples presença ou colaboração familiar

seria suficiente para melhorar a qualidade da educação. Essa generalização, porém, tende a reduzir uma relação historicamente complexa a uma variável moral de ajuste, deslocando para as famílias parte significativa da responsabilidade pelos problemas estruturais da escolarização pública.

A sociologia da relação família-escola tem mostrado que não existe uma entidade homogênea chamada “família” que possa ser convocada de modo abstrato e indiferenciado. Nogueira evidencia que as famílias se distribuem de forma desigual em termos de capital econômico, cultural e simbólico, o que afeta profundamente suas possibilidades de acompanhar a vida escolar dos filhos, participar das instâncias de gestão e responder às demandas da instituição. Quando discursos educacionais afirmam que “a família está ausente” ou que “a solução é aproximar família e escola”, muitas vezes o fazem a partir de um modelo implícito de família ideal, com tempo, recursos, escolaridade e disponibilidade que não correspondem às condições concretas de grande parte da população atendida pela escola pública.

Paro (2003) contribui para deslocar esse debate ao enfatizar que participação da comunidade não pode ser reduzida à legitimação episódica de decisões já tomadas, nem à presença em reuniões convocadas para ratificar ações previamente definidas pela gestão escolar. A participação, em sentido forte, implica interferência, deliberação, partilha de poder e construção coletiva do projeto escolar, articulada à defesa de direitos e ao exercício de controle social sobre as políticas educacionais. Quando reduzida a presença física em eventos, assinatura de documentos ou colaboração pontual em atividades, perde densidade democrática e se converte em recurso simbólico para reforçar a imagem de escola aberta e acolhedora.

12

Nesse contexto, torna-se possível compreender a idealização da presença da família como um “cavalo morto” da gestão educacional. A insistência nessa crença persiste não necessariamente por sua eficácia demonstrada, mas porque produz narrativas moralmente potentes sobre compromisso, corresponsabilidade e resgate de valores. Ao afirmar reiteradamente que “sem a família a escola não consegue educar”, desloca-se parte do foco explicativo dos problemas para comportamentos privados e disposições subjetivas, mitigando o peso de condições estruturais, como financiamento, trabalho docente, organização curricular, políticas de avaliação e infraestrutura escolar.

Essa moralização produz efeitos concretos sobre as relações cotidianas. Professores e gestores, pressionados por metas e expectativas de desempenho, podem passar a ver as famílias como aliadas desejadas ou como responsáveis por fracassos atribuídos à falta de

acompanhamento e de valorização da escola. Famílias, por sua vez, convivem com a dupla exigência de apoiar e controlar o percurso escolar dos filhos, frequentemente em condições de trabalho precarizadas e acesso limitado a recursos culturais. Nesse quadro, o ideal de parceria entre família e escola pode converter-se em fonte de tensão e culpabilização recíproca.

Além disso, a convocação à participação familiar nem sempre se traduz em abertura efetiva das estruturas de decisão. Em muitos casos, conselhos escolares, reuniões e espaços de escuta funcionam como dispositivos de legitimação de políticas já definidas, ou como canais para reforçar expectativas de comportamento e adesão a normas, sem real disposição para compartilhar poder. A família é chamada a estar presente, mas seu lugar é cuidadosamente regulado: espera-se que confirme e apoie, mais do que que questione ou dispute sentidos.

A crítica desenvolvida nesta seção não nega a importância da relação família-escola, nem minimiza o papel de vínculos de confiança, diálogo e cooperação. O que se recusa é a simplificação que transforma famílias em variável moral de ajuste e participação em solução mágica para a crise da escola pública. Defender a centralidade da gestão democrática implica afirmar que a participação da comunidade deve ser pensada como dimensão constitutiva da elaboração, do acompanhamento e da avaliação do projeto escolar, articulada à luta por direitos e à construção de políticas mais justas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao mobilizar a metáfora da teoria do cavalo morto, este artigo procurou nomear uma lógica recorrente das políticas educacionais contemporâneas: a persistência de respostas amplamente legitimadas cuja continuidade já não se sustenta prioritariamente por sua potência transformadora, mas por sua capacidade de produzir governabilidade, inteligibilidade administrativa e preservação simbólica do compromisso com a mudança. Em vez de indicar a falência dos princípios democráticos que estruturam o debate educacional, a análise buscou mostrar o esgotamento de formas específicas de operacionalizá-los, convertendo agendas etico-politicamente relevantes em dispositivos de administração do fracasso.

No caso da inclusão escolar, evidenciou-se que o problema não está no direito à educação em perspectiva inclusiva, mas em sua redução a protocolos de matrícula, laudos e registros, sem transformação efetiva do currículo, da avaliação, da formação docente e das condições de escolarização. No caso da progressão continuada, mostrou-se que a crítica à reprovação em massa perde densidade quando se converte em mera regulação de fluxo, redistribuindo o

fracasso sem alterar as bases pedagógicas que o produzem. Na discussão sobre avaliação, argumentou-se que tanto a hipertrofia da avaliação externa quanto a permanência de práticas internas classificatórias participam da captura da qualidade por lógicas de controle, mensuração e seletividade. Quanto à relação família-escola, sustentou-se que sua idealização como solução para a qualidade educacional tende a moralizar a crise escolar e a deslocar para as famílias responsabilidades que remetem, em grande medida, a condições estruturais e institucionais da própria escola pública.

Os quatro casos analisados não devem ser compreendidos como problemas isolados, mas como expressões distintas de uma mesma racionalidade político-administrativa. Trata-se de uma racionalidade que não elimina o vocabulário da democratização, da equidade e do direito, mas o reinscreve em formas de implementação frequentemente compatíveis com performatividade, formalização, responsabilização e gestão de resultados. A força crítica da metáfora do cavalo morto está precisamente em distinguir princípio normativo e forma histórica de implementação: não se trata de abandonar a inclusão, a avaliação, a participação ou a superação da reprovação, mas de recusar as versões esvaziadas pelas quais tais agendas vêm sendo institucionalmente preservadas.

A principal implicação teórico-política do argumento desenvolvido é que a democratização da escola pública não avançará pela repetição ritualizada de fórmulas já consagradas, mas pela disposição de submeter suas formas de operacionalização à crítica rigorosa. Isso significa recolocar no centro do debate as condições materiais do trabalho pedagógico, o financiamento, a formação inicial e continuada, a organização curricular, a cultura avaliativa e os mecanismos efetivos de gestão democrática. Em termos mais amplos, significa reconhecer que parte dos impasses contemporâneos da educação básica brasileira se relaciona menos à falta de agenda reformista do que à insistência em respostas cuja permanência já produz mais estabilidade discursiva do que transformação substantiva.

Se a escola pública deve ser defendida como espaço de formação humana, justiça social e produção democrática do comum, torna-se necessário perguntar, com maior radicalidade, quais políticas e crenças ainda possuem força para impulsioná-la e quais passaram a funcionar apenas como montarias simbólicas de um sistema que aprendeu a administrar o esgotamento sem alterar seus fundamentos. A tarefa crítica, nesse cenário, não é apenas aperfeiçoar instrumentos existentes, mas construir condições institucionais, pedagógicas e políticas para descer de respostas já exauridas e reabrir o horizonte da transformação escolar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Frederico Alves; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. A cultura da reprovação em escolas organizadas por ciclos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, e260007, 2021.

BALL, Stephen J. *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

CÁRIA, Neide Pena; OLIVEIRA, Sandra Maria de. Avaliação em larga escala: gestão da qualidade da educação. *Revista de Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, v. 26, p. 22-40, 2015.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; ALMEIDA, Luana Costa. Avaliação externa e avaliação institucional: debates e diálogos em torno da qualidade da educação. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 231-247, 2015.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREITAS, Sirley Leite; COSTA, Michele Gomes Noé da; MIRANDA, Flavina Assis de. *Avaliação educacional: formas de uso na prática pedagógica. Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, 2014.

15

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOULART, Joender Luiz. Desinteresse escolar: em busca de uma compreensão. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, ano 7, v. 1, p. 89-110, 2022.

HISTEDBR. MEC-USAID. Campinas: Unicamp, 2021. Disponível em: <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid>>. Acesso em: 16 maio 2026.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 63-78, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiência. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 23, p. 17-23, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2006.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão da escola pública: a participação da comunidade*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 69, n. 162, p. 255-290, maio/ago. 1988.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada e ignorância. São Paulo, 2003. Disponível em: <<https://vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/progressaocontinuadaeignorancia.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2026.

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 695-716, set./dez. 2011.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões brasileiras. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <[http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te\\_rosangela\\_gavioli\\_prieto.pdf](http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_rosangela_gavioli_prieto.pdf)>. Acesso em: 16 maio 2026.

16

RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, José Aloyseo; OLIVEIRA, Katya Luciane de. A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 22, n. 51, p. 53-62, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza. Avaliações internas e externas: concepções, esforços e articulações no trabalho avaliativo. 2017. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17012018-110503/publico/VALERIA\\_APARECIDA\\_DE\\_SOUZA\\_SIQUEIRA\\_rev.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17012018-110503/publico/VALERIA_APARECIDA_DE_SOUZA_SIQUEIRA_rev.pdf)>. Acesso em: 16 maio 2026.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Gerencialismo e performatividade na gestão da educação brasileira. *Educação em Revista*, Marília, v. 19, n. 1, p. 89-102, 2018.

ZAMBON, Melissa Picchi; ROSA, Tânia Maria Santana de. Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 965-980, out./dez. 2012.