


O FRACASSO ESCOLAR: entre o dito e o maldito¹***SCHOOL FAILURE: between the spoken and the ill-spoken***Helena Perpetua de Aguiar Ferreira² - UERN Leonardo José Barreira Danziato³ - UNIFOR **RESUMO**

Este artigo objetivou analisar os sentidos e narrativas atribuídos ao fracasso escolar, identificando seus determinantes estruturais, institucionais e discursivos, com vistas a provocar novos debates frente aos enfrentamentos no cotidiano da escola. Metodologicamente, adotou-se a revisão narrativa da literatura, aliada à escuta de práticas discursivas de educadores, por meio de roda de conversa com professores e coordenadores e com a equipe pedagógica de uma escola pública estadual de Mossoró/RN. A interlocução das produções analisadas com os discursos dos educadores revelou que há diferentes estudos interdependentes, relacionando seus entendimentos com causas e respostas similares e distintas ao fracasso escolar, com destaque para laudos e medicalizações que apontam o aluno como culpado, ações um tanto reducionistas. Assim, entende-se que o conceito de fracasso escolar demanda uma ressignificação, e acredita-se que a psicanálise pode oferecer contribuições significativas nesse processo de compreensão e intervenção.

PALAVRAS-CHAVE: fracasso escolar; ensino; alunos; causas; enfrentamentos.

ABSTRACT

This article aimed to analyze the meanings and narratives attributed to school failure, identifying its structural, institutional, and discursive determinants, with the purpose of fostering new debates in light of the challenges faced in the daily life of schools. Methodologically, the study adopted a narrative literature review combined with the listening to educators' discursive practices through a roundtable discussion with teachers, coordinators, and the pedagogical team of a state public school in Mossoró/RN. The dialogue between the reviewed literature and the educators discourses revealed the existence of interdependent studies that relate their understandings to both similar and divergent causes and responses to school failure, with particular emphasis on reports and medicalization processes that tend to assign blame to the student—reductionist approaches. Thus, it is argued that the concept of school failure requires resignification, and it is believed that psychoanalysis can offer significant contributions to this process of understanding and intervention.

KEYWORDS: school failure; teaching; students; causes; challenges.

¹ Parte integrante do trabalho de qualificação de doutorado, oriundo de pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o parecer nº 75630523.6.0000.5052 financiada pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP.

² Doutoranda em Psicologia pela UNIFOR. Mestra em Educação pela UERN. Graduada em Pedagogia pela UNIBAN. Docente na FE/UERN. EMAIL: helenaaguiar@uern.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3901-6918>.

³ Doutor, Mestre em Sociologia pela UFC. Bacharel em Psicologia pela UFC. Docente na Faculdade de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia UNIFOR. EMAIL: leonardodanziato@unifor.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8870-9123>.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual, considerada tecnológica, reflete ideias globais que se associam à terceira revolução industrial (Ferry, 2018), centrada no que se convencionou chamar de NBIC (Nanotecnologia, Biotecnologia, Tecnologias da Informação e Ciências Cognitivas). Nesse cenário, observa-se um avanço significativo na hibridação entre o ser humano e a máquina, o que exige esforços contínuos para a adoção de novas posturas sociais e epistemológicas diante das transformações em curso. Sob os efeitos dessa hibridação, os sujeitos contemporâneos enfrentam desafios decorrentes das mudanças no laço social, as quais impactam diretamente as concepções de ensino, aprendizagem e da própria instituição escolar.

O relatório global da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2022), intitulado *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*, apresenta reflexões e diretrizes voltadas ao campo educacional, com projeções até o ano de 2050. Ressalta-se, nesse documento, a importância da educação como eixo estruturante do ensino e da aprendizagem ao longo da vida. Torna-se urgente reimaginar coletivamente o futuro e adotar medidas concretas para sua realização. Conforme o relatório: “Todos nós temos uma obrigação para com as gerações atuais e futuras” (UNESCO, 2022, p. 9). Destacam-se, ainda, temas como: proteção e transformação das escolas; educação em diferentes tempos e espaços; construção de futuros educacionais mais justos; e rupturas e transformações emergentes.

Diante do exposto, a instituição educacional continua convocada a repensar seu papel, o qual permanece em constante questionamento diante das novas demandas sociais, que exigem dos sujeitos a aquisição de posturas, competências e habilidades renovadas, sendo a escola o espaço legitimado para prepará-los para a vida e para o trabalho. Não à toa, ao longo da história escolar, observa-se um crescimento expressivo da presença de crianças, jovens e adultos nos ambientes educacionais. Segundo dados do Censo Escolar de 2023, registraram-se aproximadamente 47,7 milhões de estudantes matriculados na Educação Básica no Brasil, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio, nas redes pública e privada. A maioria desses estudantes (cerca de 80%) encontra-se matriculada em escolas públicas. Ainda assim, identificou-se que mais de 2 milhões de estudantes permanecem fora da escola.

Com efeito, a cultura brasileira e a vida dos estudantes giram em torno da escola, mesmo que eles não a frequentem, que tenham baixa frequência ou que pouco atribuam sentidos a esse espaço. Por consequência, a experiência emocional de desenvolvimento intelectual vivida no contexto da escolaridade tem efeito determinante na formação da personalidade e na constituição do profissional. No caso das crianças que não aprendem, a reação a esse ambiente (escola e família) é a de rejeição.

Com o avanço acelerado da sociedade tecnológica, novos desafios têm sido impostos à escola, entre eles o combate ao antigo e conhecido fracasso escolar, cuja denominação abarca problemas como: analfabetismo, persistência do não saber, repetência, evasão e distúrbios/dificuldades de aprendizagem. Nas entrelinhas, há um fator aterrorizante: a busca por diagnósticos e medicações aos alunos, que é mais um agravante relacionado ao fracasso escolar vigente. Na difusão de processos de medicalização, observa-se um evidente excesso na busca por laudos e por tratamentos terapêuticos e medicamentosos, o que substantia a avaliação total como um modo explicativo para o suposto não aprender (Haracemiv; Cirino; Caron, 2020). Dessa forma, a qualidade de ensino tem sido fortemente afetada, levantando questionamentos sobre o papel da escola na sociedade.

Na relação entre o sujeito e a escola, permeada por muitas atividades, o processo de ensino e aprendizagem apresenta-se ‘aparentemente’ tão organizado e sistematizado que, por vezes, não se desenvolve conforme o esperado. O aprender tropeça, encontra barreiras, de modo que o ensino, por sua vez, padece ‘fraco-acaso’. Quando essa desconexão se instala no cotidiano da escola, ela se apresenta das seguintes formas: repetências, distorção idade-série e, muitas vezes, o abandono da escola; tudo isso sendo nomeado de fracasso.

No que diz respeito ao sujeito do aprender, a partir de Charlot (2013) é possível compreendê-lo como um ser singular, que se apropria do social a partir de seus próprios desejos, práticas, normas e representações. O fracasso, nesse sentido, não reside apenas na ausência de aprendizagem, mas no desencontro entre os sentidos que o sujeito atribui ao aprender e aqueles que lhe são impostos pela instituição. Diante disso, torna-se urgente ouvir os envolvidos com a educação no chão da escola – professores e alunos –, dar-lhes voz, mediante a escuta sensível⁴. Permitir que expressem como desejam aprender é, além de um gesto ético, um movimento político de reconhecimento e valorização da alteridade. Contudo, o cenário educacional brasileiro, historicamente marcado por práticas autoritárias, excludentes e centradas na avaliação quantitativa, ainda resiste a esse tipo de abertura.

Assim, voltar à temática fracasso escolar, que tem assolado milhões de estudantes, não é apenas identificar as suas causas, mas interrogar os modos como ele é construído discursivamente, como circula nos discursos pedagógicos, como se legitima nas práticas institucionais e como produz efeitos concretos na vida dos estudantes (Freire, 1970; Meirieu, 2005). Como bem salientam Gualtieri e Lugli (2012), o desafio está em ordenar e hierarquizar as múltiplas causas do fracasso, sem incorrer em reducionismos explicativos que culpabilizam alunos, professores ou famílias.

O fracasso escolar, mesmo sendo uma temática já bastante estudada por diferentes teóricos, de diversas áreas de conhecimento, refere-se a uma problemática ainda vigente no ensino que assola a vida de milhares de estudantes com queixas na aprendizagem escolar deste país, os quais trazem consigo uma angústia: a repetição de ano após ano não avançarem em seus estudos e o sofrimento, comprometendo o princípio maior da educação, o direito de estudar e aprender.

Tudo isso fica mais evidente quando consideradas as crianças que, teoricamente, têm todas as condições cognitivas, biológicas e psicológicas para aprender, mas, mesmo assim, muitas vezes fracassam nas suas tentativas. Crianças com dificuldade de aprender são menos alegres e tornam-se mais tristes, como também apresentam sentimento de insegurança, retraimento e timidez, ao lado da noção de diferença (Bazi; Sisto, 2006; Osti; Brenelli, 2013).

Do ponto de vista de sua singularidade, conforme Bossa (2002), a realidade da situação vigente sobre o fracasso escolar coloca a sociedade diante de um impasse, pois, ao mesmo tempo que não se pode silenciar esse mal-estar que não encontra outra forma de se fazer ouvir, não se pode ignorar suas consequências.

METODOLOGIA

Antes de qualquer generalização apressada, a compreensão do fracasso escolar demanda uma escuta atenta ao que é dito, maldito ou sequer enunciado no interior das práticas educacionais. Tal fenômeno, longe de se reduzir a uma categoria objetiva ou estatisticamente mensurável, inscreve-se em uma complexa trama de relações sociais, políticas, pedagógicas e

⁴ “A escuta sensível é o modo de tomar consciência e de interferir próprio do pesquisador ou educador que adote essa lógica de abordagem transversal” (Barbier, 1998, p. 172).

subjetivas, que atravessam o espaço escolar e os sujeitos nele constituídos. Posto isto, esta pesquisa — de caráter qualitativo e com abordagem metodológica de revisão narrativa da literatura (Rother, 2007), em interlocução com práticas discursivas de educadores em rodas de conversa, associada à escuta na perspectiva da teoria em psicanálise (Pinheiro, 2022) —, buscou analisar os sentidos atribuídos, ao longo do tempo, ao fracasso escolar, às narrativas que o sustentam e a suas causas, procurando apontar os caminhos possíveis de enfrentamento do fenômeno.

A investigação está ancorada em uma base teórica consistente, que conjuga autores clássicos e contemporâneos — como Patto (1987, 1990), Bossa (2002), Fernández (2001), Perrenoud (1995, 2003, 2004), Charlot (2000, 2013), Arroyo (1992, 2013), Chapoulie e Briand (1994), Freire (1970) e Collares (1992) —, em diálogo com produções recentes, como Haracemiv *et al.* (2020), Diez e Pena (2022), Medeiros e Onófrio (2021), Faria (2021) e Paes e Silva (2022). O *corpus* textual foi construído a partir de buscas em bases científicas, como CAPES, PePSIC e SciELO, tendo com critério de inclusão: relevância teórico-interpretativa e textos teóricos e empíricos que abordem o fracasso escolar em suas dimensões discursivas, institucionais e subjetivas, e como critério de exclusão: materiais meramente estatísticos sem recorte interpretativo.

Além disso, foi enriquecido com materiais sugeridos por especialistas e com os registros de uma roda de conversa realizada no dia 26 de junho de 2024, com a participação de professores, da coordenadora pedagógica, do supervisor pedagógico e da vice-diretora da Escola Estadual Jerônimo Vingt Rosado Maia, em Mossoró/RN. Esses profissionais foram convidados a compartilhar suas compreensões sobre o fracasso escolar dos alunos da instituição com o objetivo de aprofundar a escuta e a análise das causas atribuídas ao fenômeno. As falas foram gravadas, transcritas e analisadas como parte do *corpus* da pesquisa.

A análise dos dados girou em torno das múltiplas faces do fracasso escolar, expressas em repetência, distorção idade-série, abandono e evasão, mas também em processos mais sutis de silenciamento e exclusão simbólica quanto a outras possibilidades de ver o fenômeno. Na análise considerou-se o fracasso escolar como a expressão de uma inadequação estrutural entre os sujeitos e os modos instituídos de ensinar e aprender, marcada por relações de poder, por discursos legitimados e por políticas educacionais que, muitas vezes, desconsideram a sua complexidade (Patto, 1990).

Assim posto, este estudo não se limitou a diagnosticar um problema, mas também a analisar os sentidos e as narrativas atribuídas ao fracasso escolar, retomando os caminhos já trilhados para compreender como ele foi historicamente constituído, como se enraizou nas estruturas do ensino e como se tornou um impasse à realização de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Decerto, o fracasso escolar é algo persistente, que segue em atualização no cotidiano escolar, razão pela qual se apostou na realização deste estudo e de quantos forem necessários para enfrentar o problema de forma ética, crítica e transformadora. Ao analisar os discursos já produzidos com os diálogos dos profissionais da educação no chão da escola buscou-se lançar luz sobre seus mecanismos de produção e, com isso, provocar novas discussões que possam romper com a lógica da culpabilização, da busca por enfrentamentos paliativos e da exclusão, afirmando o direito à aprendizagem significativa.

INICIANDO A CONVERSA...

A construção desta seção pode ser comparada a uma colcha de retalhos, na qual diferentes pontos de vista e recortes foram costurados, em busca de interpretações críticas e significativas. A intenção não consistiu em buscar uma ‘verdade oculta’, mas em entender como as narrativas sobre o fracasso escolar foram produzidas e reproduzidas pelos agentes sociais e pelos discursos hegemônicos (Neira; Lippi, 2012). A análise dessas narrativas permitiu compreender tanto o fenômeno em si quanto os sintomas, a partir de múltiplas perspectivas, articulando aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e individuais.

De início, observou-se que a crítica ao fracasso escolar, abordada por distintas vertentes teóricas, revela uma pluralidade de causas, consequências e enfrentamentos. Destaca-se, entre elas, a perspectiva histórico-cultural, que interpreta o fracasso escolar como produto das interações sociais e culturais que envolvem o sujeito. Dentro dessa vertente, o materialismo histórico-dialético, fundamentado em Karl Marx e Friedrich Engels, permitiu analisar o fracasso escolar em relação às estruturas socioeconômicas, evidenciando que as desigualdades econômicas, aliadas a políticas públicas insuficientes, sustentam um sistema educacional que favorece a exclusão, especialmente das classes populares e de minorias étnicas (Scirea; Valverde, 2017). Nesse sentido, Arroyo (1992, p. 46) destaca:

O tema fracasso-sucesso escolar está posto pela realidade social com toda premência. Entende-se que o que resulta pouco atraente não é o tema que continua desafiante, mas a forma de encará-lo. O que continua preocupante não é apenas a teimosia com que se repetem por décadas os mesmos índices de reprovação, mas, também, a teimosia em fazer as mesmas análises clínicas e individuais.

O fracasso escolar no Brasil, assim como em diversos países, configura-se como um fenômeno complexo, multifacetado e historicamente enraizado. Embora o conceito moderno remonte ao final do século XIX, sua consolidação como problema social está associada à ideia de escola como instituição obrigatória e universal, reforçada pela Constituição Federal de 1988. A partir desse marco, a escola passou a ser vista não apenas como espaço de aprendizagem, mas também como instrumento de controle social e de formação para o mercado de trabalho, o que revela sua função estratégica na reprodução das estruturas econômicas.

Nesse contexto, Arroyo (1992) argumenta que, apesar da ampliação do direito à educação, a escola brasileira permanece seletiva e excludente, sustentando uma estrutura rígida que resiste à inclusão plena. Essa rigidez, segundo o autor, está diretamente ligada à emergência do modelo escolar moderno, vinculado à Revolução Industrial, que consolidou uma concepção de educação voltada à formação de mão de obra para o capital. Tal concepção é reiterada pela Lei nº 9.394, de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), ao estabelecer a preparação para o trabalho como um dos princípios centrais da educação. Nesse sentido, Arroyo (1992) analisa a influência das demandas econômicas, reforçando o papel funcional da escola no sistema educativo e observando que a escola passou a adotar uma visão mecanicista de processo-produto, ao avaliar o sucesso ou fracasso com base nos “materiais” disponíveis, ou seja, nas competências dos professores, nos recursos didáticos e nas aptidões dos alunos.

A partir dessa perspectiva, observa-se uma visão reducionista do processo educativo, que ignora sua complexidade e desloca a responsabilidade pelo fracasso para o indivíduo ou para a escola. Paulilo (2017) destaca que essa abordagem negligencia os fatores socioculturais e estruturais que influenciam o desempenho dos estudantes (Paulilo, 2017; Angelucci *et al.*, 2004). Cumulativamente, Paulilo (2017, p. 1252) enfatiza que, “o fracasso escolar é uma ideia

recente, relacionada com as condições históricas de produção de um discurso sobre os efeitos da presença dos contingentes originários de meios desfavorecidos na escola”.

Souza, Coelho e Ferreira (2023), com base em Domingo e Martos (2016) e Farias Júnior e Reis (2017), destacam que o fracasso escolar é, sobretudo, um fenômeno político, profundamente afetado pelas reformas educacionais e por suas implicações ideológicas. Com efeito, reformas descontinuadas, guiadas por interesses de poder, contribuem para uma construção social que reflete desigualdades na distribuição de recursos, currículos e oportunidades, criando condições que camuflam a aprendizagem real e produzem uma educação ‘sem profundidade’ (Prioste, 2020).

Diante desse cenário, o que se vê são professores frustrados e alunos desmotivados. Por consequência, as narrativas que circulam no espaço escolar refletem, muitas vezes, uma ausência de direção e de sentido no processo educativo. Nota-se uma narrativa comprometida em nível de conhecimento, uma postura desbussolada e um comportamento disruptivo e despropositado, que esbarram na impossibilidade de encontrar soluções ou explicações para o fracasso escolar.

Complementando essa análise, Foucault (1975) aponta que o sistema educacional opera como mecanismo de poder disciplinar, moldando subjetividades e regulando comportamentos por meio de normas. Mesmo diante de propostas de reforma, muitas delas priorizam os interesses do Estado e do mercado, em detrimento das necessidades dos sujeitos da aprendizagem. Gualtieri e Lugli (2012) reforçam essa crítica ao afirmar que o fracasso escolar é tratado como inadequação ao modelo vigente, e não como resultado de um sistema excludente, o que evidencia uma lógica institucional que naturaliza a exclusão.

Historicamente, esse fenômeno, no Brasil, esteve atrelado a fatores como baixa alfabetização, altas taxas de repetência e evasão, métodos de ensino defasados, formação insuficiente de professores e condições socioeconômicas precárias. Na década de 1980, estudos de autores como Patto (1990), Arroyo (1992), Chapoulie; Briand (1992) e Collares (1992) desafiaram a visão tradicional de culpabilização do aluno, denunciando práticas de medicalização, segregação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Esses trabalhos inauguraram uma nova abordagem, que desloca o foco da responsabilidade individual para os mecanismos institucionais que perpetuam o fracasso.

Diversas são as pesquisas que continuam a apontar como causas recorrentes do fracasso escolar: desinteresse do aluno, frequentemente relacionado a problemas cognitivos ou emocionais; formação inicial e continuada insuficiente de professores; papel secundário da família no processo educacional; além da falta de políticas públicas comprometidas e eficazes. Persistem também fatores estruturais, a saber: metodologias e currículos descontextualizados; salas de aula superlotadas; carência de materiais didáticos; precariedade de infraestrutura básica, incluindo saneamento e segurança; ausência de continuidade nas políticas educacionais, o que Arroyo (2013) chama de dispersão das intenções educacionais. Adicionalmente, desafios como negligência com a saúde física e mental de alunos e professores, déficit em tecnologia e inovação, violência escolar e desrespeito à singularidade dos alunos tornam-se barreiras ainda mais significativas (Patto, 1987; Charlot, 2000; Collares; Moysés, 1994; e Perrenoud, 2004) à inclusão e à igualdade educacional. Paralelamente, esses problemas estruturais comprometem diretamente a qualidade do ensino e a aprendizagem de milhões de estudantes, além de afetar o desenvolvimento educacional como um todo.

Para Saviani (2007), a educação é um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade justa e equitativa, e sua negligência perpetua as desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas. Assim, não investir em uma educação inclusiva e

transformadora significa limitar o progresso coletivo e consolidar mecanismos de exclusão estrutural.

Nos anos 1990, o debate sobre o fracasso escolar passou a incorporar uma visão mais sistêmica, reconhecendo a corresponsabilidade da escola como instituição. Nesse período, foram introduzidas avaliações em larga escala com o objetivo de monitorar o desempenho escolar e orientar políticas públicas. Entre os principais instrumentos, destacam-se a Prova Brasil, vinculada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia Língua Portuguesa e Matemática no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental; a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), destinada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que combina dados do Saeb e do Censo Escolar; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com função avaliativa e de acesso ao Ensino Superior; e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), voltado para a graduação, cada um com funções específicas que vão desde o diagnóstico até o acesso ao ensino superior.

Embora relevantes, tais instrumentos tendem a reforçar uma lógica classificatória simplista, criando dicotomias entre ‘escolas boas’ e ‘escolas ruins’. Perrenoud (2003) problematiza essa abordagem ao afirmar que o sucesso ou fracasso escolar não são atributos intrínsecos aos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor. Nesse sentido, a lógica de fabricação da excelência escolar (Perrenoud, 1995, 2003) revela o caráter socialmente construído da avaliação escolar, que mede não apenas competências cognitivas, mas também a conformidade com padrões culturais dominantes, o que contribui para a perpetuação da exclusão.

Como consequência, evasão, abandono e reprovações continuam a ser marcas estruturais do ensino brasileiro, afetando diretamente a identidade do sistema educacional (Silva Filho; Araújo, 2017). A precarização das escolas públicas, agravada pela escassez de recursos e pela descontinuidade das políticas educacionais, tem levado ao fechamento de instituições e à migração de estudantes para escolas privadas de baixo custo, muitas vezes com condições pedagógicas inadequadas. Esse cenário revela uma contradição entre o ideal de educação universal e a realidade vivida por milhões de estudantes.

Apesar do compromisso legal com a educação para todos, persistem indicadores alarmantes como analfabetismo, analfabetismo funcional, repetência e distorção idade-série. Dados do Inep (2020) revelam que a taxa de abandono escolar no Ensino Fundamental é de 11,3%, enquanto no Ensino Médio chega a 25,5%. De acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 2021, apenas 44,1% dos estudantes do Ensino Fundamental e 37,4% do Ensino Médio atingiram níveis adequados de rendimento em leitura e matemática. Em 2024, segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), mais da metade das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública (56,4%) não estavam alfabetizadas, o que evidencia o agravamento da crise educacional.

Diante desse cenário, reformas educacionais recentes buscaram enfrentar tais desafios por meio de políticas de inclusão, flexibilização curricular e incorporação de tecnologias. No entanto, Arroyo (1992,) adverte que a cultura do fracasso permanece enraizada no contexto escolar brasileiro, sendo reproduzida e legitimada por práticas excludentes que rotulam indivíduos como fracassados e reforçam preconceitos relacionados à raça, gênero e classe social. Essa cultura transfere a responsabilidade para professores e alunos, obscurecendo os fatores estruturais que sustentam o problema.

Essa crítica é corroborada pelo estudo de Moysés (2001), no livro *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem-na-escola*, quando diz:

Em 1988, 1.289 crianças estavam matriculadas nas 40 salas de primeira série estudadas. Destas, 559 foram apontadas, já no primeiro bimestre letivo, como não tendo condições de serem aprovadas ao final do ano. Encerrado o ano letivo, 651 alunos foram reprovados (50,5%), incluindo 526 cuja retenção já havia sido prevista no início do ano. Assim, 94,1% das crianças que as professoras previram como futuras fracassadas realmente fracassaram na escola, o que permite supor que não se está lidando com previsão, mas com determinação de desempenho escolar. Olhando os mesmos dados por outro ângulo, permite perceber que, entre as crianças reprovadas, 80,7% já tinham sua retenção determinada no início do ano (Moysés, 2001, p. 31).

O estudo de Moysés (2001) demonstra que a questão não se restringe à capacidade de aprendizagem dos alunos, problemas físicos ou cognitivos, ou ainda à formação docente. Com efeito, a raiz do problema está na perpetuação de um sistema educacional que institucionaliza o fracasso, reforçando práticas e expectativas que, ao invés de promover inclusão, operam a exclusão sistemática. Essas informações em comparação com a atualidade revelam poucas mudanças, e reforçam a tese de que o fracasso é produzido pelas expectativas e práticas da própria escola.

Portanto, o fracasso escolar não se limita à capacidade de aprendizagem dos alunos ou à formação docente. Trata-se de um sistema que perpetua práticas e expectativas excludentes, negando aos sujeitos o protagonismo de sua própria aprendizagem. O olhar do professor, quando ignorado pelas políticas públicas, compromete diretamente o desenvolvimento dos estudantes, tornando-se um elemento decisivo na reprodução ou superação das desigualdades.

Assim, compreender o fracasso escolar exige uma análise contínua e aprofundada, que considere suas múltiplas causas e implicações. A investigação deve contemplar as práticas institucionais que o reforçam, bem como as possibilidades de enfrentamento no cotidiano escolar. A partir desse cenário, surgem questões fundamentais: até que ponto os fatores apontados são suficientes para explicar o fracasso escolar? Quais práticas escolares o perpetuam? Existem alternativas viáveis para enfrentá-lo? E como os envolvidos se percebem diante desse fenômeno?

NARRATIVAS NO ENTORNO DO FRACASSO ESCOLAR: discussão sobre os olhares e entendimentos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, por meio do ChatGPT, a partir do texto.

Conforme já ventilado em premissas pregressas, o fracasso escolar, entendido como um fenômeno existente apenas no âmbito da instituição escolar, consolidou-se historicamente com a universalização da educação e se intensificou com a obrigatoriedade da escolaridade. A definição do termo, no entanto, permanece velada para muitos que atuam no interior do espaço escolar, dificultando a percepção de que essa problemática está profundamente vinculada ao contexto institucional (Chapoulie; Briand, 1994; Cordié, 1996). Ademais, observa-se que o entendimento acerca do fracasso escolar está vinculado diretamente aos apontamentos de suas causas.

Patto (1990), entretanto, ressalta que se trata de um fenômeno complexo e de diferentes faces, que não se limita ao desempenho escolar insuficiente do aluno, mas que engloba fatores sociais, culturais e políticos que atravessam a educação. Consiste em um problema crônico, presente há décadas, que pouco desperta interesse, não apenas entre educadores de diferentes níveis e modalidades de ensino, mas também entre outros atores sociais diretamente envolvidos no processo educacional.

Decerto, a produção acadêmica acerca do que se convencionou chamar de fracasso escolar é ampla e está documentada em teses, dissertações, artigos científicos, eventos acadêmicos e grupos de pesquisa. Diversas áreas do conhecimento, como Educação, Psicologia, Antropologia, Sociologia, Psicopedagogia, Medicina, Neurociência, Direito e Ciências Sociais, demonstram crescente interesse pela temática, analisando-a sob perspectivas interdisciplinares (Souza *et al.*, 2023). Nesse cenário, a obra *A produção do fracasso escolar*⁵ de Maria Helena Patto, destaca-se como um clássico⁶ e uma das referências mais citadas.

No Brasil, a concentração de estudos sobre o tema intensificou-se a partir da década de 1980. À época, Paulo Freire chamava atenção para o problema, denunciando-o como resultado de um sistema educacional opressor que desconsidera os saberes prévios dos estudantes. Em 1993, em uma entrevista⁷ concedida ao programa Escola, da TV Cultura⁸, Freire destacou:

Minha primeira tentativa de responder tem a ver com o próprio conceito de fracasso escolar, que há toda uma ideologia do fracasso para os objetos do fracasso no sistema capitalista. O desempregado vira responsabilidade pelo seu desemprego. O menino que é reprovado, expulso da sala de aula, expulso da escola, dele se diz que abandonou. Na verdade, o menino não abandonou, ele foi expulso, o menino não fracassou, ele foi forçado a fracassar. O fracasso no fundo é do sistema. A minha primeira observação para te responder é que eu não creio no fracasso. Eu creio na impossibilidade que o aluno teve de conseguir, para os padrões exigidos pela escola, a chance de ultrapassar o ato (Freire, 1993).

A crítica feita por Freire (1993) reforça que o fracasso escolar não decorre de uma incapacidade individual do aluno, mas de condições estruturais impostas pelo sistema educacional e social. A metáfora da expulsão evidencia como as narrativas oficiais

⁵ Resultado de um estudo realizado na década de 1980 e publicado pela primeira vez em 1990. Em 1995, mereceu o prêmio de livro de maior relevância para a área, concedido pela APEOESP. De lá para cá tem sido um constante elemento desencadeador de novos estudos e pesquisas.

⁶ Como lembra Calvino (1993, p. 11-15), “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer e que por isso persiste... mesmo onde predomina a atualidade mais incomprensível”.

⁷ TV Cultura. Escola Viva entrevista Paulo Freire. [Vídeo] YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bwvHIZJLfhYE&t=785s>.

⁸ Importante considerar que o ano desta entrevista é de 1993.

frequentemente culpabilizam o aluno, ignorando os determinantes estruturais do insucesso. A questão também se reflete no problema da evasão escolar, que ainda recai, de forma equivocada, sobre o estudante. A escola, por sua vez, raramente problematiza seus métodos e conteúdos, reproduzindo padrões de cientificidade que excluem principalmente alunos das classes menos favorecidas (Souza *et al.*, 2023). Nessa perspectiva, Bourdieu (1989) observa que a instituição escolar reproduz as desigualdades sociais, ao privilegiar aqueles que já possuem maior capital cultural.

De acordo com Patto (1990), o fracasso escolar se manifesta de diversas formas, entre eles: dificuldades de leitura, escrita e matemática; baixo rendimento; reprovação; repetência; defasagem idade-série; evasão; e analfabetismo. Consiste, pois, em um fenômeno alimentado por múltiplos fatores, incluindo desigualdade socioeconômica, problemas estruturais da escola e práticas pedagógicas inadequadas. Diante disso, a autora defende a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva que enfrente as raízes históricas e sistêmicas do problema. Da mesma forma, Charlot (2013) sublinha que o fracasso escolar, presente em diversos países, deve ser compreendido como um problema crônico e de difícil administração. Entre as causas apontadas estão a desigualdade socioeconômica, a falta de investimentos em políticas públicas eficazes e a persistência de métodos de ensino ultrapassados. O autor destaca ainda a desmotivação dos estudantes, que muitas vezes não percebem relevância prática no conteúdo ensinado.

A título de incremento, Charlot (2013) destaca que o fracasso escolar está relacionado a elementos como ausências, recusas e transgressões, que podem se manifestar na forma de ausência de resultados, de saberes e de competência, recusa em estudar ou transgressões às normas escolares. O autor argumenta ainda que o fracasso escolar está relacionado a uma condição de ‘não ter’ e ‘não ser’, ressaltando que, na realidade, não existe um fracasso em si, mas sim alunos em situação de fracasso, isto é, estudantes que vivenciam condições e contextos que contribuem para o seu insucesso. Dessa maneira, as histórias escolares que resultam em insucesso precisam ser analisadas e contextualizadas, em vez de tratadas como objetos misteriosos ou isolados.

Conforme os levantamentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 1990, 2013), o fracasso escolar possui uma relação direta com os dados negativos da alfabetização e com os problemas do analfabetismo no país. A pesquisa de Collares (1992) contribui para essa discussão ao afirmar que o fracasso escolar deve ser entendido como um problema social e politicamente produzido. A autora critica a tendência de atribuir exclusivamente causas externas ao insucesso escolar e propõe uma revisão dessas interpretações, indicando que as causas internas ao ambiente escolar também devem ser consideradas. Para Collares, é necessário desconstruir a ideia do fracasso como um problema individual de aprendizagem e tratá-lo como uma questão de ensino e de estrutura educacional.

Na mesma direção, Perrenoud (2004) entende o fracasso escolar como “a simples consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta ‘objetiva’ de conhecimentos e de competências” (Perrenoud, 2004, p. 18). Essa leitura ressalta a influência das práticas pedagógicas e da organização do sistema educativo no fenômeno do fracasso, questionando métodos de avaliação e seleção que acabam marginalizando determinados grupos de alunos. Perrenoud (2004) também alerta que o insucesso escolar é frequentemente resultado de uma falta de adaptação do sistema educacional às necessidades e especificidades individuais dos estudantes, sendo fruto, em grande parte, da indiferença às diferenças.

Para Charlot (2000), a própria definição de fracasso escolar é problemática, pois não se trata de um conceito unívoco, mas de uma categoria genérica, utilizada para englobar diferentes

situações como repetência, evasão, analfabetismo, dificuldades de aprendizagem ou desempenhos insatisfatórios em áreas específicas. Essa visão se reflete em termos como “atraso escolar” encontrado no Avexadas para Aprender⁹, distorção idade-série (Soares, 2015) e dificuldades de aprendizagem (Lima, 2014), que expressam a ideia de desajuste entre o esperado e o realizado no percurso acadêmico. Zago (2011) reforça essa ideia ao indicar que expressões como baixo rendimento escolar, distorção idade-série e dificuldades escolares são frequentemente utilizadas como sinônimos de fracasso escolar, mas que representam apenas partes do fenômeno.

Outros termos, como evasão escolar (Soares, 2015), abandono escolar (Berg *et al.*, 2014) e repetência (Frigerio, 2001), refletem rupturas no percurso educacional, enquanto baixo desempenho (Guimarães de Castro, 2020) e baixa performance (PNE, 2011-2021) reforçam uma visão voltada para resultados quantitativos, frequentemente desconsiderando as causas estruturais do problema.

Um marco importante nas pesquisas sobre o tema foi a publicação, em 2004, de um artigo organizado por orientandas de mestrado e doutorado de Maria Helena S. Patto, o qual apresenta diferentes concepções sobre o fracasso escolar com base em estudos realizados entre 1991 e 2002. As autoras identificaram quatro interpretações principais: Psíquica, que culpabiliza crianças e famílias; Técnica, que responsabiliza o professor; Institucional, que evidencia a lógica excludente da escola; Política, que aponta as relações de poder na cultura escolar e social.

Os estudos analisados indicam uma prevalência de concepções psicologizantes e tecnicistas, voltadas para o indivíduo e para métodos de ensino, mas também revelam abordagens críticas que associam o insucesso às estruturas sociais e econômicas (Angelucci *et al.*, 2004). Luckesi (2018) amplia essa discussão ao enfatizar que, culturalmente, o fracasso escolar é atribuído ao estudante, mas que fatores sociológicos, como classe social, condições econômicas e capital cultural, têm papel determinante nesse processo.

Em uma pesquisa recente, Souza *et al.* (2023) analisaram 53 artigos sobre o perfil dos estudantes que fracassam na escola. Os autores constataram que a maioria se encontra em situação de vulnerabilidade social e econômica, enfrentando condições adversas, como má nutrição, violência, racismo, necessidade de trabalhar, responsabilidades precoces e deficiências. Essa vulnerabilidade é frequentemente associada à medicalização do fracasso, como apontam os autores.

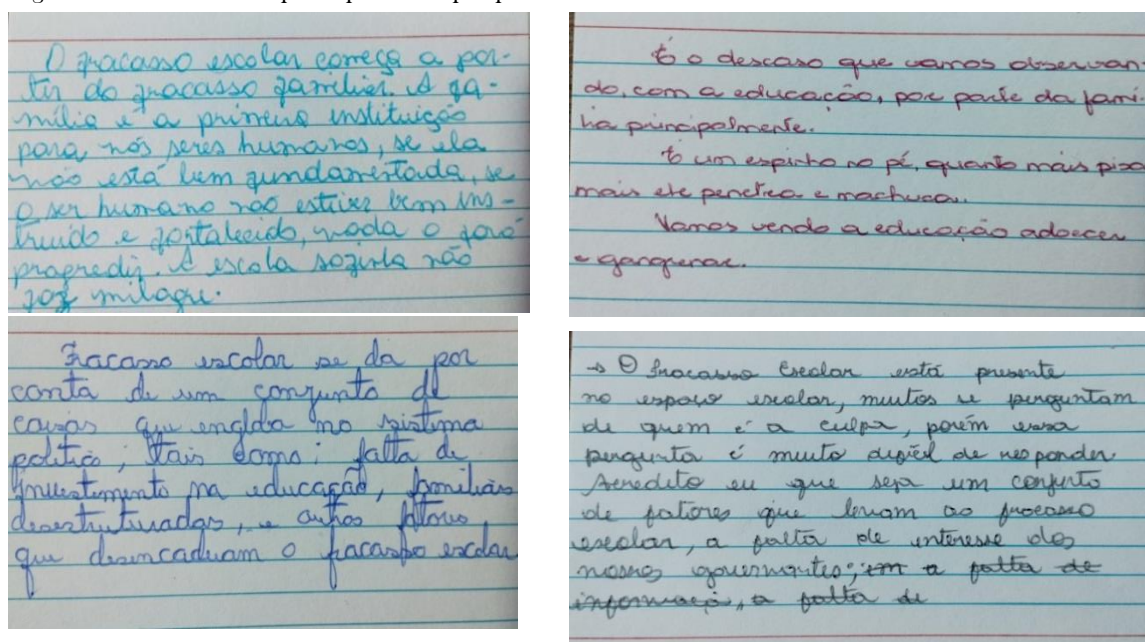
Pesquisas realizadas em clínicas psicológicas, desde 1983, também evidenciaram que o insucesso escolar atinge majoritariamente meninos entre 6 e 15 anos (68%), apresentando queixas como desatenção, agressividade, hiperatividade e dificuldades de relacionamento (Pinheiro *et al.*, 2020). As consequências do fracasso escolar, segundo Lima e Souza (2020) e Pezzi e Marin (2017), podem ser devastadoras, levando a interrupções nos estudos, baixa empregabilidade e desigualdades futuras. Portanto, o retorno aos caminhos se faz necessário na tentativa de perceber algo que pode escapar dos entendimentos já postos.

Nesse horizonte, coloca-se a seguinte questão: como o fracasso escolar é percebido nas escolas contemporâneas, especialmente no período pós-pandêmico? Em busca de respostas para a pergunta lançada, chegou-se aos dados empíricos desta pesquisa, que sustentam as análises teóricas com evidências concretas. A exposição desses resultados também visa dar voz

⁹ Programa Educacional Caminhos de Aprendizagens: Avexadas para Aprender”, uma iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), executada por meio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em regime de colaboração com o estado e União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Norte (Undime/RN). Maiores informações acessar: <https://brasil.un.org/pt-br/161452-escolas-do-rio-grande-do-norte-recebem-projeto-de-aprendizagem-do-unicef>.

aos professores, que lidam diretamente com as dificuldades e contradições do fenômeno em seu cotidiano profissional. A inclusão dos achados empíricos permitiu construir uma ponte entre a teoria e a prática, evidenciando como os professores compreendem e enfrentam o fracasso escolar em suas realidades locais. Para materializar essa ponte e situar as análises no cotidiano escolar, apresenta-se, a seguir, a experiência de escuta qualificada realizada na escola Escola Estadual Jerônimo Vingt Rosado Maia, localizada em Mossoró/RN, durante uma roda de conversa, com a participação de professores, da coordenadora pedagógica, do supervisor pedagógico e da vice-diretora. A experiência permitiu aprofundar a escuta e a análise acerca dos entendimentos e das causas atribuídas ao fracasso escolar com base na vivência direta daqueles que atuam no cotidiano da escola. Os registros estão na figura abaixo e nos demais trechos de conversas transcritos ao longo do artigo.

Figura 1 – Conceitos dos participantes da pesquisa sobre fracasso escolar



Fonte: Participantes da pesquisa, em 26 de junho de 2004.

A partir da roda de conversa, observou-se que os professores compreendem o fracasso escolar como um fenômeno multifacetado, o que vai de encontro com os estudos apresentados, enraizados em questões que extrapolam os limites da escola, envolvendo aspectos familiares, políticos e sociais. Essa percepção dialoga com uma abordagem sistêmica, em que múltiplos fatores se entrelaçam para a produção do insucesso escolar. Sob o prisma cumulativo, entre o escrito e o dito pela professora, a afirmação de que “o fracasso escolar começa a partir do fracasso familiar” (P1, em roda de conversa 2024) destaca a família como núcleo fundamental na compreensão das causas desse fenômeno. Patto (1990) identifica esse fator como uma das causas do fracasso escolar, mas alerta para o risco de se responsabilizar exclusivamente um único elemento do processo. Para a autora, essa redução simplifica a análise e impede uma compreensão mais ampla, que requer considerar as dimensões estruturais e contextuais.

Outro ponto relevante das falas dos professores é a afirmação de que “a escola sozinha não faz milagre” (P1, em roda de conversa 2024), o que revela uma consciência crítica sobre os

limites institucionais. Arroyo (2013) reforça que o fracasso escolar não pode ser visto apenas como responsabilidade da escola ou dos docentes, sendo, na verdade, consequência de políticas públicas ineficazes e de um sistema educacional desigual. O autor argumenta que o fracasso escolar deve ser entendido como um reflexo de um contexto de exclusão, no qual as políticas negligenciam a qualidade do ensino, sobretudo nas escolas públicas.

Nesse cenário, a metáfora do ‘espinho no pé – quanto mais pisa mais ele penetra e machuca’ ilustra a percepção de impotência vivida pelos professores frente à recorrência do problema. Meirieu e Queiroz (2005) dialogam com essa visão ao afirmar que o fracasso escolar está associado à incapacidade do sistema educacional de personalizar o ensino e atender às necessidades heterogêneas dos alunos, ampliando o sentimento de “enfermidade” da educação mencionado pelos docentes.

Progressivamente, Prioste (2020) confirma a relevância do apoio familiar, conforme destacado pelos professores, mas também chama atenção para outros fatores que impactam o desempenho escolar, como falta de interesse, atenção, pré-requisitos básicos, questões emocionais e indisciplina. Esses elementos, segundo a autora, estão muitas vezes associados às próprias condições da sala de aula e à relação pedagógica estabelecida entre professores e alunos. A falta de investimento público também são apontadas como causas estruturais.

Em busca de aprofundamento sobre a temática abordada, questionou-se aos professores sobre a origem do fracasso escolar, que inicialmente afirmaram: somos nós. Apesar de se reconhecerem como os primeiros a serem responsabilizados, os docentes não se sentem protagonistas do insucesso dos alunos, adotando uma postura defensiva frente o próprio anunciado. Os relatos também destacaram problemas estruturais, como a falta de infraestrutura, recursos didáticos, condições inadequadas para atividades físicas, artísticas e recreativas, e ausência de espaços pedagógicos adequados: “[...] fatores como a falta de recursos educacionais em casa, a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento familiar, e a baixa escolaridade dos pais, e o zero envolvimento dos pais em ajudar os filhos com os deveres da escola e o vício do celular, nas mídias somente” (P1, em roda de conversa 2024). Outro depoimento complementa: “[...] Quando pensamos na condição da escola, no que se refere à infraestrutura e recursos, ‘vixe, acho melhor nem dizer’, veja, acredite, tiramos do próprio bolso para poder proporcionar uma aula diferente” (P2, em roda de conversa, 2024).

As falas reiteram uma realidade marcada por limitações materiais e falta de apoio institucional. À luz do que já foi mencionado, essas dificuldades são agravadas por formações continuadas que, segundo os docentes, são aligeiradas e pouco eficazes, além de ocorrerem em momentos inadequados, como aos sábados, e sem preparação para lidar com a diversidade dos estudantes. Soma-se a isso a sobrecarga gerada por mudanças constantes nas políticas educacionais e por avaliações externas que, conforme apontado, medem, mas não ajudam a melhorar. Outro aspecto enfatizado é o excesso de alunos por sala, aliado à presença de estudantes com necessidades educacionais especiais sem o suporte adequado. A professora de educação especial destacou “somos poucas para tantas crianças que precisam. Tiro xerox em casa para as atividades, agora vou dizer: há muitas crianças que acredito não ter nada, mas tem laudo” (P3, em roda de conversa).

A desmotivação dos alunos também é percebida como um grande desafio e causa do fracasso escolar, conforme P4 “tem uns que pode fazer o que quiser, eles não tão nem aí, parece que vivem em outro mundo” (P4, em roda de conversa 2024). Para a coordenadora “ninguém está programado para o fracasso. Ninguém nasceu desejando fracassar e nem ouvir toda hora dizer que você está fracassando” (C, em roda de conversa, 2024). Essa fala leva à compreensão do fracasso escolar como uma construção social, reforçada por discursos

externos que moldam identidades marcadas pelo insucesso. Quando professores ou alunos são constantemente associados ao fracasso, cria-se uma cristalização de identidade que limita suas possibilidades de transformação, como argumentam estudos recentes sobre as narrativas da educação (Charlot, 2000; Arroyo, 1992; Bourdieu, 1989).

Outro ponto enfatizado pelos professores refere-se à temática e à questão de suas formações, destacando-se a formação continuada, frequentemente criticada por sua superficialidade e desconexão com a realidade da sala de aula. Nóvoa (1992) defende que o desenvolvimento profissional docente é fundamental para a melhoria das práticas pedagógicas. No entanto, quando a formação é oferecida de forma aligeirada, sem vínculo com as demandas concretas do cotidiano escolar, ela gera frustração e sensação de ineficiência. A necessidade de rápida adaptação às mudanças curriculares e políticas, sem tempo adequado de preparação, reforça a insegurança e o desamparo que permeiam o ambiente escolar.

Em progressão sincrônica, as constantes mudanças nas políticas educacionais, mencionadas pelos docentes, somadas à sobrecarga de trabalho, refletem o dilema apontado por Libâneo (2013) sobre a educação pública brasileira. Para o autor, as reformulações rápidas e superficiais das políticas não correspondem às necessidades reais da prática educativa, gerando instabilidade e dificultando a implementação de metodologias eficazes para reduzir o fracasso escolar. Sob essa perspectiva, é essencial que os professores em formação desenvolvam uma consciência crítica sobre os marcadores sociais que influenciam o fracasso escolar, a fim de romper com a visão reducionista que responsabiliza unicamente o aluno pelo seu insucesso. Lutovac (2020) reforça que essa consciência crítica é essencial para que os professores também não sejam responsabilizados isoladamente, como argumentam Lima e Souza (2020) e Schermack e Sant'ana (2018). Além disso, Cavalcanti *et al.* (2018) alertam que atribuir a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar exclusivamente à formação ou atuação docente, sem considerar as desigualdades socioeconômicas, é uma forma de isentar o Estado de seu papel central na garantia da educação de qualidade.

Sem quebras ou interrupções, a desmotivação dos alunos, apontada pelos professores é outra causa relacionada ao fracasso escolar e um dos maiores desafios no contexto escola na atualidade. Esse fator dialoga com a teoria de Perrenoud (2004), para quem o acúmulo de insucessos compromete diretamente o engajamento dos estudantes. Quando os alunos vivenciam repetidos fracassos, a escola, que deveria ser espaço de oportunidades, passa a ser vista como um lugar de frustração. Vale destacar que não aparece nas narrativas dos professores a relação com a ausência de estratégias pedagógicas inovadoras, contribui para um ciclo de desinteresse que reforça o fracasso escolar.

Incluindo nuances e aspectos suplementares ao debate, a temática da avaliação também emerge como indicativos de causa. Segundo os professores, os resultados divulgados – sejam baixos ou altos – colocam tanto os alunos quanto os docentes em uma condição de fracasso perante o sistema e a sociedade. Entre as causas mais recorrentes encontradas na literatura e que dialogam com as narrativas dos professores e da equipe pedagógica da escola, destacam-se: a desigualdade social, que gera disparidades educacionais; a escassez de recursos e oportunidades enfrentada por estudantes de famílias de baixa renda; a falta de apoio educacional e emocional das famílias; e a estrutura rígida do sistema educacional, que frequentemente não se adapta às necessidades e interesses dos alunos (Faria, 2021). Essa conjuntura é observada desde os primeiros estudos sobre o tema, datados da década de 1980, e se mantém presente na atualidade.

Nesse contexto, Pinheiro *et al.* (2020) evidenciam uma dura realidade, acrescentando como a causa mais frequentemente apontada pelos educadores para o fracasso escolar o

chamado aluno-problema, definido por comportamentos como desatenção, indisciplina, problemas emocionais ou falta de pré-requisitos. Esse aluno é muitas vezes encaminhado a profissionais da saúde, como psicólogos, neurologistas ou fonoaudiólogos, o que acaba por retirar dos educadores a responsabilidade de refletir criticamente sobre sua própria prática pedagógica, sob a justificativa de que alunos-problema não têm solução.

Somando argumentos imprescindíveis, Varani e Silva (2010), apoiando-se em autores como Esteban (2003), Franco (2005), e Malavazi (2000), apontam uma série de fatores que contribuem para o insucesso escolar:

Má aparelhagem da escola, métodos inadequados de ensino, má formação dos professores, elevado número de alunos por classe na escola pública brasileira, sobrecarga da escola em suas funções, construções escolares inacabadas e mal conservadas, equipamentos em precária condição de uso, baixos salários dos docentes, formação e atualização continuada inexistente ou inadequada, funcionamento escolar em regime de vários turnos, pouco interesse governamental em promover parcerias com universidades públicas para respaldar o trabalho educativo dos docentes do ensino fundamental, negação da legitimidade de conhecimentos e formas de vida formulados à margem dos limites socialmente definidos como válidos e utilização de modelos inadequados, parciais e fragmentados de avaliação (Varani; Silva, 2010, p. 518).

Outros fatores também são recorrentes nas análises, como a baixa autoestima, a falta de motivação e as dificuldades de aprendizagem dos estudantes (Fernández, 2001); a desestruturação familiar, frequentemente associada como causa direta do insucesso (Gil, 2017); além de um currículo engessado, que desconsidera as especificidades socioculturais e regionais (Libâneo, 2013; Gil, 2017). A alfabetização, por sua vez, é apontada como um fator crítico, especialmente nos primeiros anos escolares, sendo considerada um marco determinante para o sucesso ou fracasso escolar. De forma concatenada, Soares (2004) ressalta que, quando a alfabetização não acontece no tempo esperado — durante as fases iniciais da educação — compromete-se todo o desenvolvimento subsequente do aluno, afetando seu desempenho em diversas disciplinas. A ausência de práticas pedagógicas eficazes de alfabetização reforça, portanto, a vulnerabilidade dos estudantes, sobretudo em contextos socioeconômicos mais desfavorecidos, nos quais o apoio educacional fora da escola é praticamente inexistente.

No campo das políticas públicas, Prioste (2020) destaca desafios como: a redução da idade de matrícula no Ensino Fundamental sem as devidas adaptações estruturais; a distribuição de materiais didáticos inadequados; e a progressão continuada sem suporte adequado às crianças com dificuldades de aprendizagem. Segundo a autora, observa-se a denúncia dos professores em relação ao mercado de apostilas e de formações que desqualificam seus saberes, por não abordarem de forma crítica os problemas concretos das escolas públicas. Soma-se a isso a manipulação midiática dos interesses e valores das famílias e estudantes, criando uma imagem distorcida das reais demandas educacionais.

À guisa do que foi anteriormente proferido, esses elementos revelam um ensino fragilizado que, em vez de promover o desenvolvimento integral dos alunos, acentua desigualdades e exclui aqueles que não se enquadram nos padrões rígidos de sucesso escolar. Para Charlot (2000), o fracasso escolar atua como um denunciante, evidenciando a incapacidade das escolas em lidar com a pluralidade de subjetividades e realidades de seus estudantes, criando um cenário em que o insucesso se torna inevitável para muitos.

Do ponto de vista sociopsicológico, Fernández (2001) examina as causas e consequências do fracasso escolar, apontando tanto os fatores sociais – como desigualdade, ausência de suporte educacional e emocional, e falhas do sistema escolar – quanto os fatores psicológicos, como a autoestima e a motivação dos estudantes. A autora defende que é preciso diferenciar o fracasso escolar (como fenômeno institucional e social) dos problemas de aprendizagem, utilizando a metáfora da desnutrição e da anorexia: “É preciso não confundir os fracassos escolares (desnutrição de conhecimento) com os problemas de aprendizagem (anorexia-bulimia de conhecimento)” (Fernández, 2001, p. 31).

A autora reforça que o fracasso escolar não precisa ser confundido com uma falha individual do sujeito, mas com as limitações impostas por um sistema socioeducativo que desconsidera diferentes modalidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, torna-se fundamental compreender o aluno como sujeito de desejo (Charlot, 2000). As pesquisas frequentemente responsabilizam o aluno pelo insucesso, mas, ao olhar com profundidade, percebe-se a necessidade de discutir os fatores institucionais, pedagógicos e afetivos que compõem essa dinâmica. Bossa (2002) corrobora esse pensamento, destacando que as narrativas sobre o fracasso escolar privilegiam explicações sociais, mas deixam em segundo plano a dimensão individual do sujeito.

Esse posicionamento amplia a compreensão da interação entre sujeito, sociedade e escola, mostrando que a aprendizagem está permeada por fatores afetivos, culturais e inconscientes. Bossa ainda relata que seu próprio sucesso escolar foi marcado por uma relação positiva com a aprendizagem:

Não fui uma aluna com dificuldades escolares; muito pelo contrário, justamente por meio da escola encontrava o lugar desejado. Sempre soube qual era a função da aprendizagem escolar em minha vida. Sorte minha que, para cumprir essa função, eu não precisasse deixar de aprender. Todavia, muitas crianças não têm essa mesma sorte e, para que possam alcançar seus objetivos inconscientes, acabam vivendo grandes sofrimentos (Bossa, 2002, p. 59).

A partir das análises empreendidas, este estudo reforça a hipótese de que o fracasso escolar não se reduz a dificuldades de aprendizagem ou a fatores sociais, mas também reflete a ausência de vínculos afetivos e de uma pedagogia inclusiva e funcional. Diante desse quadro, coloca-se a provocação: seria possível repensar a nomenclatura fracasso escolar para evitar estigmas e ampliar o entendimento das múltiplas dimensões do problema? O termo, segundo Marchesi e Pérez (2004), permanece amplamente utilizado por sua concisão, apesar da ambiguidade. Em consonância, Pozzobon *et al.* (2017), ao estudarem o tema com alunos, professores e pais, sugerem que a reprovação deve ser compreendida como oportunidade de melhoria, e não como fracasso definitivo.

Em complemento a essa discussão, Bossa (2002) alerta para uma lacuna nas análises sobre o fracasso escolar: a falta de atenção ao sujeito de desejo, ou seja, à dimensão subjetiva e afetiva do estudante. Essa ausência de escuta e consideração pelo desejo do aluno reforça a visão de um sistema educacional rígido, que não se adapta às particularidades de cada indivíduo.

Bossa (2002) argumenta ainda que compreender o fracasso escolar requer ampliar novas perspectivas para além das já postas no chão da escola. Além disso, cita a teoria da Psicanálise, escutar as crianças que estão dentro do quadro histórico do fracasso escolar, seria

abrir a possibilidade de trazerem suas histórias, suas queixas e, sobre o sintoma que incomoda a escola e elas mesmas (Cruz; Borges, 2014). As autoras complementam seu pensamento com a seguinte fala: “sintoma esse no sentido de sinal de que algo não vai bem, sendo esse algo o que impede de ocupar uma posição desejante frente ao que lhe oferece: o conhecimento como o objeto de desejo” (Cruz; Borges, 2014, p. 2).

Do ponto de vista psicanalítico, pensar o fracasso escolar como sintoma (a partir da psicanálise) decorre do processo de recalçamento, pelo qual a libido insatisfeita encontra satisfação no não aprender. Pode aparecer como possível metáfora (condensação de várias facetas) e está dizendo algo nesse parlêre, um carimbo que marca, uma estrutura (inconsciente) que opta e repete como resposta para aquilo com que o aluno não está realmente conseguindo lidar (do que é possível ser educável e ineducável), assim como um sintoma-sinal, avançando no que revela uma não satisfação e satisfação (Freud, 2014); Lacan, 1998 e 2005; Medeiros *et al.*, 2012). Partindo das leituras em Lacan, entende-se como sendo o que esse sintoma diz do sujeito que não está podendo dizer de outra forma/maneira sem ser pela via do sintoma. Partindo desta perspectiva, são poucos estudos no campo da Educação que discutem o fracasso escolar como uma postura frente os entraves com a relação do saber.

Em tal contexto, sustenta-se que o fracasso escolar necessário, não cessando de se inscrever em seu caráter de repetição sintomática, produz-se na infância do espaço indecível entre o impossível real e o encontro traumático – um mau encontro – com o campo do outro da educação (Cohen, 2006). Em outros termos, “o fracasso escolar pode nascer de uma contingência da educação quando o impossível real, que não cessa de não se escrever, pela lógica da contingência, cessa de não se escrever e se transforma em repetição sintomática” (Cohen, 2006, p. 107).

Nessa perspectiva, pensar o fracasso escolar é ir ao avesso do que se encontra nas narrativas da maioria das pesquisas encontradas, é assumir uma postura de dar voz aos sujeitos envolvidos e compreender seus percursos; é caminhar em outra direção, diferente do que impera no chão da escola de hoje: os discursos da medicina, a busca da causa, se patologiza e impera como enfrentamento a medicalização para resolver o problema.

Cumprido esclarecer que não se pretende desqualificar a relevância da medicina em nossas vidas; a crítica dirige-se ao discurso medicalizante, o qual desautoriza o saber docente, transforma a escola em um centro de diagnósticos e impõe rótulos às crianças. Sob tais rótulos, os estudantes tendem a ser passivados e apagados enquanto sujeitos.

Além disso, autores como Medeiros e Onófrio (2021) e Ireland *et al.* (2007) ressaltam que o erro faz parte do processo de aprendizagem e não carece ser automaticamente associado ao fracasso. Ao contrário, reconhecer o erro como parte da construção do conhecimento é essencial para transformar a prática educativa. Sucessivamente, Pacheco (2016), idealizador da Escola da Ponte¹⁰, defende o protagonismo do aluno como princípio fundamental para superar o insucesso escolar. Para o autor, o fracasso não é um ponto final, mas uma etapa do desenvolvimento do sujeito, devendo ser encarado como possibilidade de aprendizado.

Ainda que mudanças tenham ocorrido para o enfrentamento do fracasso escolar, e destaca-se as políticas educacionais, elas supõem que um bom conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e um bom conhecimento de métodos educativos sejam garantida

¹⁰ A Escola da Ponte, localizada em Portugal, é conhecida por sua abordagem pedagógica inovadora, que valoriza a autonomia e o protagonismo dos alunos. Ela rompe com o modelo tradicional de ensino, eliminando séries, turmas e currículos rígidos, e adotando uma metodologia baseada em projetos, em que os estudantes aprendem em seu próprio ritmo, de forma colaborativa e com apoio de tutores.

para a aprendizagem. Mas, algo persiste no interior das escolas como verdadeiro obstáculo a escolarização de milhares de estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste artigo permitiu compreender que o fracasso escolar — cuja própria nomenclatura é aqui problematizada — é um fenômeno caro e complexo à escola e à sociedade. Trata-se de uma questão que perpassa diversas variáveis: currículos, práticas pedagógicas, formação de professores, infraestrutura, família, políticas públicas, bem como processos de patologização e medicalização.

Decerto, o fracasso escolar deve ser investigado para além dos diagnósticos e da medicalização, tão presentes no processo de escolarização. Por conseguinte, os dados levantados confirmam que, embora muito se discuta sobre o fracasso escolar, ele permanece como um desafio crônico no contexto educacional brasileiro, manifestando-se por meio de indicadores como evasão, distorção idade-série, reprovação e baixo desempenho. Esses elementos não são meras expressões de um déficit individual do estudante, mas refletem um sistema que, em vez de promover uma educação inclusiva, acaba por reproduzir desigualdades sociais e culturais (Patto, 1990; Charlot, 2013; Bourdieu, 1989).

Nessa direção, o fracasso escolar se apresenta com raízes na manutenção das desigualdades, como consequência de escolhas feitas para o ensino, sob a posição ideológica da culpabilização e da ausência do aluno na escola. Esse fracasso revela-se como um incessante repetir-se no aluno, decorrente de um encontro maldito entre o caminho de aprendizagem e os ensinamentos do educador. O percurso realizado até o momento faz pensar que esse complexo do fracasso traz uma mensagem; por isso, torna-se necessário ouvir e escutar o aluno. É preciso buscar respostas e posicionamento frente ao mal-estar e ao sofrimento do estudante que não responde positivamente ao ideal de ensino que a escola lhe impõe, impedindo-o de ocupar uma posição de aluno desejante.

Ademais, os discursos permitem realizar uma análise que aponta para a ausência de estratégias pedagógicas interdisciplinares que contemplem a diversidade cultural, a pluralidade de experiências e o desejo do aluno diante de sua aprendizagem, revelando uma lacuna entre a proposta curricular e a realidade vivenciada por crianças e jovens em situação de vulnerabilidade quanto ao próprio desenvolvimento. A escola, ao se preparar para ensinar uma criança ideal, materializada em uma relação de ensino e aprendizagem hierárquica, padronizada, engessada e bancária, acaba por ignorar as necessidades e particularidades dos alunos reais. Um ensino do ideal limita-se a apostar e a lidar com as Faltas, acabando por nos colocar em um paradoxo do desenvolvimento educacional, pois se aposta que é a Falta que impulsiona a busca por conhecimento e transformação.

Por fim, o fracasso escolar é bastante democrático e insiste em nos dizer que há algo a mais a ser considerado — algo que nos escape a uma explicação estritamente lógica.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla Biancha *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e pesquisa**, v. 30, p. 51-72, 2004. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/S97ys447ZPsVNwqrRRgTFhc/>. Acesso em: 29 abr. 2023.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. (org.). **Para além do fracasso escolar**. Papirus, 1992.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 13. ed. Editora Vozes, 2013.

BAZI, G. A. P.; SISTO, F. F. Alegria, tristeza, medo e coragem em crianças com dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. (org.). Afetividade e dificuldades de aprendizagem. São Paulo: Vetor, 2006. p. 57-72. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277713563_Alegria_tristeza_medo_e_coragem_em_crianças_com_dificuldades_de_aprendizagem. Acesso em: 28 ago. 2025.

BERG, Lisa *et al.* Parental death during childhood and subsequent school performance. **Pediatrics**, v. 133, n. 4, p. 682-689, 2014. Disponível em: <https://publications.aap.org/pediatrics/article-abstract/133/4/682/32660/Parental-Death-During-Childhood-and-Subsequent>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BOSSA, Nadia A. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. **O desafio de uma educação de qualidade para todos**: educação no Brasil - 1990-2000. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/o_desafio_de_uma_educacao_de_qualidade_para_todos_educacao_no_brasil_1990_2000.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/o_desafio_de_uma_educacao_de_qualidade_para_todos_educacao_no_brasil_1990_2000.pdf). Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf?utm_source=chatgpt.com](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 24 set. 2025.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Políticas públicas e fracasso escolar no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda *et al.* A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. **Revista Thema**, v. 15, n. 3, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.15.2018.1064-1088.1059>. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1059>. Acesso em: 22 nov. 2023.

CHAPOULIE, Jean-Michel; BRIAND, Jean-Pierre. A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto. **Educação & Sociedade**, n. 47, p. 11-60, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Cortez Editora, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Artmed Editora, 2000.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jacqueline. (Orgs.). **Para além do fracasso escolar** (4ª ed). Campinas: Papirus, 1997.

COHEN, Ruth Helena Pinto. **A lógica do fracasso escolar: psicanálise & educação**. Contracapa, 2006.

COLLARES, Cecilia Azevedo Lima. **Ajudando a desmistificar o fracasso escolar**. São Paulo: FDE, 1992.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria. Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar: Medicalização e psicologização do fracasso escolar**. Editora Vozes, 2016.

CORDIÉ, Anny; FLACH, Sônia; D'AGORD, Marta. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Artes Médicas, 1996.

CRUZ, Cristiane; BORGES, Sonia. Saber e conhecimento: A psicanálise na escola. **Inter-Ação**, 39(3), 651-663, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v39i3.33459>. Acesso em: 16 dez. 2024.

DIEZ, Mariana; PENA, Lucía de. La escuela ante el fracaso escolar en contextos de inequidad: entre mandatos sociales y respuestas medicalizadas. **Praxis educativa**, v. 26, n. 1, p. 318-318, 2022. Disponível em: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022022000100318&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 16 dez. 2024.

DOMINGO, Jesús; MARTOS, José Manuel. Análisis del discurso político en España sobre el fracaso escolar en Twitter. **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, p. 70-70, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2357>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2357>. Acesso em: 11 abr. 2023.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed., pp. 7-28. DP&A, 2003.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães. Uma leitura do fracasso escolar criticamente orientada. **Perspectiva**, v. 39, n. 2, p. 1-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e70403>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/70403>. Acesso em: 16 dez. 2024.

FARIAS JÚNIOR, Raimundo Sérgio de; REIS, Amanda Daniella Feitoza Guimarães. O IDEB: a ocultação do fracasso escolar? **Revista Cocar**, v. 11, n. 21, p. 445-471, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1302>. Acesso em: 11 abr. 2023.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Artmed Editora, 2001.

FERRY, L. A revolução transumanista. Barueri, SP: Manole, 2018.

FORBES, Jorge. **Inconsciente e responsabilidade: psicanálise do século XXI**. Editorial Editora Manole LTDA, 2012.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUZA, Clarilza. P. (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 13. ed. p.13-26. Papirus, 2005.

FREUD, S. *Inibição, sintoma e angústia*. O futuro de uma ilusão e outros textos. v. 17. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. (Trabalho original publicado entre 1926-1929).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GIL, José María. Sobre el papel del lenguaje en el “fracaso escolar”. **Didáctica (Madr.)**, v. 29, p. 121-137, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.57133>. Disponível em: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/78143>. Acesso em: 9 set. 2024.

GUALTIERI, Regina C. Ellero; LUGLI, Rosário Genta. **A escola e o fracasso escolar**. Cortez Editora, 2012.

HARACEMIV, Sonia Maria Chaves; CIRINO, Roseneide Maria Batista; CARON, Carlos Roberto. Fracasso escolar e medicalização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2855-2868, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp5.14562>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14562>. Acesso em: 14 fev. 2025.

IRELAND, Vera Esther *et al.* **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: Unesco, Mec/Inep, 2007.

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: LACAN, J. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 238-324. (Trabalho original publicado em 1953).

LACAN, J. O seminário, livro 10: A angústia (1962-1963). Rio de Janeiro: Zahar, 2005

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. Cortez Editora, 2013.

LIMA, Francisco R. Entrelace entre dificuldades de aprendizagem e produção do fracasso escolar: Algumas ponderações teórico-práticas. **Psicologia. PT O Portal dos Psicólogos**, 2014.

LIMA, Tamara de; SOUZA, Leandro Aparecido de. O fracasso escolar à luz da teoria histórico-cultural: reflexões acerca da culpabilização do aluno. *In: Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207. 2020. p. 137-150. DOI: DOI: 10.5747/ch.2020.v17.h463. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3486>. Acesso em: 20 ago. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola. *In: LIBÂNEO; José Carlos; ALVES; Nilda (org.), Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. Editora Cortez, 2012, p. 433-451.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas** Cortez, 2018.

LUTOVAC, Sonja. How failure shapes teacher identities: Pre-service elementary school and mathematics teachers' narrated possible selves. *Teaching and Teacher education*, v. 94, p. 103120, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X19320943>. Acesso em: 9 nov. 2023.

MEDEIROS, Yuri Diego de; ONÓFRIO, Roberto Marcos Gomes de. Um olhar do zelador: a subjetivação, a normatização e a situação de fracasso escolar. *Educação em Revista*, v. 22, n. 2, p. 151-170, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2021.v22n2.p151>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/11743>. Acesso em: 16 dez. 2024.

MEIRIEU, Philippe; QUEIROZ, Sávio Silveira de. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Artmed Editora, 2005.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Mercado de Letras, 2001.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educação & Realidade*, v. 37, p. 607-625, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/pHCFjV8GgSqngsFqxp7Rtf/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2023.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote, 1992.

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF, Itatiba*, v. 18, p. 417-426, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/Nt5Y6cfgrgTRqPr5TFQYkBp/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

PACHECO, José. **Educação: um ato político**. Grupo Editorial Letramento, 2016.

PAES, Deise Ferreira Fernandes; OLIVEIRA SILVA, Leandro de. As razões do fracasso escolar e a contribuição do supervisor educacional no processo de Ensino Aprendizagem. *Educação, Cultura e Comunicação*, v. 13, n. 26, 2022. Disponível em:

<http://revistas.unifatea.edu.br:8081/seer/index.php/eccom/article/view/64>. Acesso em: 16 dez. 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. *In: A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 1987. p. sp-sp. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-92916>. Acesso em: 14 fev. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia Usp**, v. 8, p. 47-62, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/QddvmP3NTTm7btMQDLZzbkG/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 14 mai. 2025.

PAULILO, André Luiz. The historical understanding of school failure in Brazil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 1252-1267, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144445>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/9sXhzGqdCPD5z7Ppyk4x3qc/?lang=en>. Acesso em: 23 abr. 2023.

PERRENOUD, Phillipe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Artmed Editora, 2004.

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; MARIN, Angela Helena. Fracaso escolar en la educación básica: revisión sistemática de la literatura. **Temas em Psicologia**, v. 25, n. 1, p. 1-15, 2017. DOI: <https://doi.org/10.9788/TP2017.1-01>. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2017000100001&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 20 ago. 2024.

PINHEIRO, Nadja Nara Barbosa. Pesquisa em psicanálise na universidade: uma proposição metodológica. *In: PINHEIRO N. N. B.; PERES R. S.; CORDEIRO S. N. (org.) Pesquisas acadêmicas em psicanálise: reflexões teóricas e ilustrações práticas*. Pedro & João Editores, 2022.

PINHEIRO, Silvia Nara Siqueira *et al.* Fracasso escolar: naturalização ou construção histórico-cultural? **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. 1, p. 82-90, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32i1/5698>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/6mPzWW4x6dBwK8PHK9Zb8Yp/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PINHEIRO, N. N. B. Pesquisa em psicanálise na universidade: uma proposição metodológica. *In: PINHEIRO, N. N. B.; PERES, R. S.; CORDEIRO, S. N. (org.) Pesquisas acadêmicas em psicanálise: reflexões teóricas e ilustrações práticas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

PRIOSTE, Cláudia. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e220336, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220336>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/SWXzFfpTCnLsHXYDc755gjF/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2024.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisión sistemática X Revisión narrativa. **Acta paulista de enfermagem**, v. 20, p. v-vi, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/?lang=es>. Acesso em: 6 mar. 2025.

SAVIANI, Demeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2007.

SCHERMACK, Lúcia Veiga; SANT'ANA, Izabella Mendes. A recuperação intensiva no Estado de São Paulo: uma experiência com professoras de uma escola pública. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e173981, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173981>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/L5VdBKTccRyPxM7PCgPjqvr/?lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2023.

SCIREA, Luísa Bonetti; VALVERDE, Raphael Sansonetti. Para uma compreensão materialista histórica e dialética do conceito de classe: uma retomada das obras clássicas de Marx e Engels e das produções de EP Thompson. **Em Debate**, n. 17, p. 36-54, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-3532.2017n17p36>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2017n17p36>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por escrito**, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527>. Disponível em: <https://puers.emnuvens.com.br/porescrito/article/view/24527>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SOARES, Enílvia Rocha Morato. A distorção idade-série e a avaliação: relações. **Reunião nacional da ANPED**, v. 37, p. 1-18, 2015. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpgclclefindmkaj/http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-3571.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. Editora Ática, 2004.

SOUZA, Daniel Cerdeira *et al.* Fracasso escolar—Uma análise de literatura entre 2016-2021. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 28, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v28i1.9807>. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/9807>. Acesso em: 11 jun. 2024.

TV CULTURA. Escola Viva entrevista Paulo Freire. Entrevista realizada em 1993. YouTube, 2013. Vídeo (29 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bwvHZJLfhyE&t=785s>. Acesso em: 11 dez. 2024.

UNESCO. **Reimaginar nosso futuro juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, 2022.

VARANI, Adriana; SILVA, Daiana Cristina. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, p. 511-527, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2176-66812010000300004&script=sci_abstract. Acesso em: 9 set. 2024.

ZAGO, Nadir. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: Questionamentos e tendências em sociologia da educação. **Revista Luso-Brasileira**, v. 2, n. 3, p. 57-83, 2011. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17155/17155.PDF>. Acesso em: 11 jun. 2024.

Submetido em: 10/08/2025

Aprovado em: 01/09/2025

Publicado em: 05/12/2025