

## **Fracasso escolar no Ensino Médio de uma escola do campo: causas e razões identificadas nas vozes de estudantes e professores**

*Jilton Vitorino de França<sup>1</sup>, Raimunda Alves Melo<sup>2</sup>, Francisco Renato Lima<sup>3</sup>*

**Resumo:** A educação no Brasil enfrenta diversos problemas, dentre eles, o fracasso escolar no Ensino Médio, cujas dimensões causam preocupação na comunidade escolar. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar as concepções de estudantes e de professores do Ensino Médio da Unidade Escolar José Rodrigues da Silva sobre o fracasso escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual se utilizou o questionário como técnica e instrumento de produção dos dados, junto aos estudantes; e de conversas informais, junto aos professores. Os resultados, a partir das vozes de estudantes e de professores, apontam que as causas e as razões do abandono e da reprovação escolar estão diretamente ligadas ao fracasso escolar. Este, então, é um fenômeno multifacetado, resultado dos reflexos da sociedade brasileira, marcada pelas desigualdades educacionais que repercutem negativamente no acesso e no sucesso dos alunos, imperando, ainda, a lógica da exclusão social, necessitando, portanto, da edificação de discursos e práticas de inclusão social, sobretudo, em escolas do campo.

**Palavras-chave:** *Fracasso escolar. Ensino Médio. Escola do Campo. Exclusão social. Inclusão Escolar.*

**Área Temática:** *Educação.*

### ***School failure in high school in a rural school: causes and reasons identified in the voices of students and teachers***

**Abstract:** Education in Brazil faces several problems, among them, school failure in high school, whose dimensions cause concern in the school community. In this sense, the present study aims to analyze the conceptions of high school students and teachers at the José Rodrigues da Silva School Unit about school failure. It is a qualitative research, in which the questionnaire was used as a technique and instrument of data production, with the students; and informal conversations with teachers. The results, based on the voices of students and teachers, point out that the causes and reasons for school dropout and failure are directly linked to school failure. This, then, is a multifaceted phenomenon, the result of the reflexes of Brazilian society, marked by educational inequalities that negatively affect the access and success of students, still prevailing the logic of social exclusion, requiring, therefore, the construction of discourses and social inclusion practices, especially in rural schools.

**Keywords:** *School failure. High school. Field School. Social exclusion. School inclusion.*

### ***Fracaso escolar en bachillerato de una escuela rural: causas y motivos identificados en las voces de estudiantes y docentes***

**Resumen:** La educación en Brasil enfrenta varios problemas, entre ellos, el fracaso escolar en la escuela secundaria, cuyas dimensiones causan preocupación en la comunidad escolar. En ese sentido, el presente estudio tiene como objetivo analizar

<sup>1</sup> Licenciado em Educação do Campo (LEdoC) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí (UFPI), atuando na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC).

<sup>3</sup> Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Assistente (substituto) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: fcrenatolima@hotmail.com.

*las concepciones de estudiantes y profesores de enseñanza media de la Unidad Escolar José Rodrigues da Silva sobre el fracaso escolar. Es una investigación cualitativa, en la que se utilizó el cuestionario como técnica e instrumento de producción de datos, con los estudiantes; y conversaciones informales con los maestros. Los resultados, basados en las voces de estudiantes y docentes, apuntan que las causas y motivos de la deserción y el fracaso escolar están directamente ligados al fracaso escolar. Este, entonces, es un fenómeno multifacético, resultado de los reflejos de la sociedad brasileña, marcada por desigualdades educativas que afectan negativamente el acceso y el éxito de los estudiantes, aún prevaleciendo la lógica de la exclusión social, requiriendo, por lo tanto, la construcción de discursos y acciones sociales. prácticas de inclusión, especialmente en las escuelas rurales.*

**Palabras clave:** *Fracaso escolar. Escuela secundaria. Escuela de Campo. Exclusión social. inclusión escolar.*

## INTRODUÇÃO

Há décadas, o fracasso escolar vem se constituindo como um dos principais temas de pesquisas desenvolvidas no Brasil, bem como uma das preocupações centrais de gestores da educação e de professores das diversas modalidades e níveis de ensino, haja vista estudos como os de: Arroyo (1992, 2000), Patto (1999), Lima (2014, 2018), Marchesi e Gil (2004) e Pozzobon, Mahendra e Marin (2017), apenas para ilustrar o painel de produções científicas no cenário nacional. Tal fato deve-se, principalmente, aos *déficits* de aprendizagem dos estudantes brasileiros, aferidos por meio de avaliações internas e externas, evidenciando que se trata de um problema educacional, cuja resolução não é simples.

Em termos gerais, o fracasso escolar é uma terminologia utilizada para denominar uma situação em que os estudantes não atingem as aprendizagens previstas pelo currículo escolar em cada ano/série, provocando repetência série/ano, ou mesmo, o abandono escolar, razão pela qual é considerado um problema desafiador no sistema educacional. O fenômeno não é recente, pelo menos, há seis décadas se discute sobre ele e, nesse período, pouco se conseguiu avançar para alterar esse quadro sintomático de uma fragilidade que atinge uma parcela significativa dos estudantes que ingressam no sistema escolar brasileiro (OLIVEIRA, 2018).

Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (2018), divulgados em dezembro de 2019, apontam que em um universo de 79 países avaliados, o Brasil ficou em 58º e 60º lugar em leitura, entre 66º e 68º em Ciências e entre 72º e 74º em Matemática. Segundo dados da Prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (2019), 39% dos estudantes brasileiros do 5º ano do Ensino Fundamental encontram-se no nível básico, que significa pouco aprendizado na área de leitura, 4% encontram-se no nível insuficiente, ou seja, quase nenhum aprendizado. No 9º ano do Ensino Fundamental, 16% em nível insuficiente e 48% em nível básico. E na 3ª série do Ensino Médio, 32% e 34%, respectivamente. Na área de Matemática, os resultados são ainda mais críticos, sendo que apenas 47% dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental e 18% dos que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental aprenderam o adequado na área, segundo dados coletados no Portal QEdu (2021). A situação é ainda mais grave no Ensino Médio, em que apenas 7% dos alunos aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas.

No estado do Piauí, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), relativos ao censo escolar de 2019 (BRASIL, 2020) evidenciam que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no Ensino Médio da rede estadual cresceu, mas não atingiu a meta prevista, que era

de 3,8 e que também não alcançou 6,0, ficando com uma média de apenas 3,7, ou seja, muito baixa, considerando o desafio projetado pelas redes de alcançar 5,0 até 2021. Os dados ainda apontam que a cada 100 alunos avaliados, 13 não foram aprovados, alcançando um fluxo de 87% e aprendizagem de 4,28. Em âmbito geral, em 2019, 8,4% dos estudantes da rede estadual de educação do estado do Piauí foram reprovados, perfazendo um total de 7.705 reprovações e 8,3% abandonaram esse nível de ensino durante o percurso formativo, atingindo um montante de 7.592 abandonos e ocasionando uma distorção idade-série de 38%.

Em se tratando de escolas de Ensino Médio situadas no campo, o índice de reprovações é um pouco menor, atingindo 7,2% dos estudantes (385 reprovações), mas o abandono é maior, quando comparado aos índices de escolas urbanas, alcançando média de 13,0% (691 abandonos). Nesse cenário, apenas 79,8% dos estudantes do Ensino Médio de escolas do campo conseguiram êxito no ano de 2019 e 54% estavam com distorção idade-série.

Segundo Oliveira (2018), o Brasil precisa enfrentar a cultura do fracasso escolar, evidenciado por meio dos elevados índices de reprovação, cuja consequência é o abandono escolar, pois a probabilidade de um aluno já repetente abandonar a escola ou reprovar novamente é muito mais alta do que a de um aluno que nunca reprovou. A segunda consequência é a distorção de idade-série, ou seja, o atraso escolar em relação à série cursada, que também causa reprovação e abandono. Em síntese, “a reprovação induz o abandono; o abandono induz a distorção idade-série; a distorção idade-série induz o abandono, assim, eles se retroalimentam, são processos que ocorrem e que se potencializam. No fundo, são diferentes facetas do fracasso escolar” (OLIVEIRA, 2018, p. 01).

No rol das problemáticas que envolvem o fracasso escolar, neste estudo, situa-se a realidade de uma escola do campo em um município piauiense: a Unidade Escolar José Rodrigues da Silva. Nessa instituição escolar, segundo dados do censo escolar realizado pelo INEP, sobre o ano de 2019 (BRASIL, 2020), dos 256 alunos matriculados, 24 ficaram reprovados, atingindo um índice de 9,3% e 23 abandonaram a escola, representando uma média de 8,8%. O que mais chama a atenção é o fato de 73% dos estudantes estarem com distorção de idade-série, ou seja, com dois ou mais anos de atraso escolar em relação à série cursada, evidenciando que “no Brasil, os índices de repetência estão entre os mais altos da América Latina” (TORRES, 2004, p. 34), aspecto que, inevitavelmente, relaciona-se com a reprovação, a evasão e o fracasso escolar (LIMA, 2018).

Apesar dos avanços que já ocorreram na referida escola, no que se refere à ampliação do acesso à escola, à melhoria da infraestrutura e nas condições de trabalho, alguns desafios persistem, entre eles, o da falta de aprendizagem compatível com a série cursada e os elevados índices de reprovação e abandono escolar. Neste sentido, o estudo partiu da seguinte questão problema: quais as concepções de estudantes e de professores do Ensino Médio da Unidade Escolar José Rodrigues da Silva sobre o fracasso escolar?

Considera-se relevante que a comunidade escolar conheça as causas e as consequências do fracasso escolar, saiba onde estão ocorrendo falhas e se reconheça como responsável direta e indiretamente por elas. Dessa forma, este estudo pode contribuir para uma melhor compreensão sobre o fracasso escolar no Ensino Médio em escolas do campo, e, a partir desse retrato, seja possível, um investimento político-educacional e

pedagógico, que contribua para a substituição da lógica excludente pela edificação de discursos e de práticas de inclusão social nas escolas, conforme revelam as vozes dos estudantes e dos professores.

## **OBJETIVOS**

A partir dessa contextualização da pesquisa, definiu-se como objetivo geral: analisar as concepções de estudantes e de professores do Ensino Médio da Unidade Escolar José Rodrigues da Silva sobre o fracasso escolar. E como objetivos específicos: caracterizar o perfil social dos estudantes que já fracassaram na Unidade Escolar José Rodrigues da Silva, nos anos de 2019 e 2020; e identificar as causas do fracasso escolar na Unidade Escolar José Rodrigues da Silva.

## **METODOLOGIA**

Com o propósito de alcançar os objetivos propostos, desenvolveu-se uma pesquisa de caráter descritivo e de abordagem qualitativa, cujo método usado para a concretização do processo investigativo tem como uma de suas principais características, a imersão do investigador no mundo dos sujeitos observados, com o propósito de entender as situações e conhecer como constroem a realidade em que atuam (MINAYO, 2013).

Nessa abordagem, no processo de análise dos dados há uma interação entre o objeto de estudo e o pesquisador, o registro de dados ou informações coletadas e a interpretação e/ou explicação do pesquisador, para que, assim, se reconheça o objeto de estudo (MINAYO, 2014). Utilizou-se como instrumento de produção dos dados um questionário, descrito por Gil (2018) como uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas.

A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2021, ou seja, no período pandêmico, provocado pelo novo coronavírus (SARS CoV-2), conhecido como Covid-19. A rápida proliferação do vírus trouxe como necessidades imediatas: o isolamento social e, no campo educacional, a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) como alternativa para dá continuidade às atividades de ensino e aprendizagem escolar. Nesse cenário, teve-se, então, que enfrentar os desafios de realização da pesquisa qualitativa em período remoto (MENDEZ; MAHLER; TAQUETTE, 2021), razão pela qual tomou-se os devidos cuidados ao enviar os questionários impressos (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011), juntamente com as atividades escolares distribuídas a cada 15 dias para os estudantes. Além disso, realizou-se conversas informais (SERPA, 2018) com os professores durante os períodos de aplicações de atividades e avaliações, sempre buscando evitar aglomerações. O universo da pesquisa foi composto por 71 estudantes do Ensino Médio; e 04 professores que atuam nesse nível de ensino.

Para o acesso a esse número de estudantes, a primeira iniciativa foi a apresentação da proposta do projeto para a equipe da escola, incluindo gestor, coordenador e professores. Essa ação foi relevante, pois eram estas as pessoas que estavam em contato direto com eles, por meio de aplicativos de mensagens, plataformas

virtuais e também, do contato direto, a cada 15 dias, quando esses alunos se dirigiam a escola para devolverem os módulos respondidos e receberem novos materiais de estudo. Além de apresentar a proposta de investigação, também foi esclarecido que os questionários só deveriam ser respondidos pelos estudantes que já tivessem sido reprovados, pelo menos uma vez, ou se evadido da escola provisoriamente.

O contexto da pesquisa foi a Unidade Escolar José Rodrigues da Silva, pertencente à rede estadual de educação do estado do Piauí e localizada na comunidade Tamanduá, zona rural, com distância de 22 km da sede do município de Miguel Alves (PI). A escola atende estudantes do Ensino Médio residentes na região e funciona no horário das 19h às 22h30min., em modalidade regular.

Na referida instituição, são realizadas algumas atividades do Projeto de Extensão: “Mediação para a Transformação”, vinculado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí (UFPI). O projeto tem como objetivo implementar políticas e práticas educativas nas escolas do campo. Para tanto, uma das primeiras ações é a realização de um diagnóstico situacional, com vistas a conhecer melhor as diferentes realidades que se pretende intervir.

O projeto de extensão está sendo implementado em cinco municípios do estado: Juazeiro do Piauí, Novo Santo Antônio, Piripiri, São Miguel do Tapuio e Miguel Alves, *locus* desta investigação. As atividades iniciaram no ano de 2020 e, como se trata de um projeto que abarca várias ações e sujeitos, tem previsão de encerramento no final do ano de 2022.

Portanto, as reflexões apresentadas neste estudo são decorrentes do propósito de divulgar os resultados das práticas universitárias extensionistas desenvolvidas no referido projeto, junto ao contexto socioeducacional de uma escola de Educação Básica.

## ***Referencial teórico***

### ***O fracasso escolar e o contexto das escolas do campo no Brasil: um breve introito às páginas dessa narrativa social***

A realidade social é produzida historicamente e, como tal, traz, no seu interior, contradições que ora acenam para a mudança, ora para a permanência das relações sociais. Nesse sentido, para a análise de um fenômeno educacional, conforme propõe-se neste estudo, é imprescindível levar em consideração o contexto histórico-social-político-cultural em que ele está inserido. Desse modo, ao se falar em fracasso escolar no interior da escola pública é preciso contextualizá-lo e historicizá-lo para que se possa, a partir do conhecimento sobre essa realidade, organizar ações para a compreensão e a superação do problema.

Não é de hoje que se debate o tema do fracasso escolar nas escolas públicas e, principalmente, nas localizadas no campo, sendo um fenômeno que surgiu nas últimas décadas do século XX, quando a maioria da população, em síntese, as consideradas minorias passaram a ter acesso à escola. No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial atenção a abrangência do tratamento que foi dado ao

tema a partir de 1934. Até, então, que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrário, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculados a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2002).

Para melhor ilustrar as diferentes perspectivas de educação, as quais ajudam a compreender essa relação do fracasso escolar e da realidade das escolas do campo, apresenta-se um quadro sintético elaborado a partir da leitura de Hentz (1998). Segundo o autor, as propostas curriculares desenvolvidas no Brasil estão baseadas em eixos fundamentais, como uma filosofia e uma concepção de aprendizagem que orientaram as propostas curriculares no contexto brasileiro.

Quadro 1 - Caracterização da política educacional brasileira no período de 1500 a 2000

| <b>Proposições curriculares</b> | <b>Período histórico e modelo de desenvolvimento político e econômico</b>                    | <b>Concepções de sociedade e de ser humano</b>                                    | <b>Concepções de educação e de escola</b>   | <b>Concepções de alunos e professores</b>  |
|---------------------------------|--|---|---|--|
| <b>Jesuíta</b>                  | Brasil Colonial.<br>Modelo Colonialista.   | Sociedade católica contra o avanço protestante.                                   | Educação catequética para converter sujeitos ao catolicismo.  | Professores jesuítas e alunos “pagãos” para serem catequizados.  |
| <b>Positivista</b>              | Brasil República.<br>Modelo agroexportador.  | Sociedade que valoriza a ciência e suas descobertas.                              | Educação de cunho cientificista, com a criação de institutos de pesquisas.  | Alunos vistos como pequenos cientistas. Professores ensinam técnicas de pesquisa.                        |
| <b>Escolanovista</b>            | Estado Novo (1937-1945).<br>Período de industrialização.                                     | Uma sociedade independente, soberana com sujeitos patriotas.                      | Escolas profissionalizantes, escolas vocacionadas, e situadas em áreas rurais e escolas de preparação para o Ensino Superior. Rompeu com o ensino baseado na memorização. | Aluno enquanto indivíduo.  |
| <b>Tecnicista</b>               | Ditadura militar.<br>Busca pelo atendimento dos interesses dos países capitalistas do norte. | Sociedade capitalista e atendimento às empresas em prol do crescimento econômico. | Educação baseada em técnicas. Compulsória profissionalização do Ensino Médio.   | Aluno visto como futura mão de obra para o mercado de trabalho.  |
| <b>Construtivista</b>           | Próximo ao fim da ditadura.  | A sociedade é um local de interação, onde os indivíduos barganham conhecimentos.  | Local de construção do conhecimento.  | Alunos sujeitos de sua própria história.   |
| <b>Histórico-cultural</b>       | Redemocratização do Brasil e primeiras eleições estaduais.                                   | Atendimento dos interesses das camadas populares para uma hegemonia               | A escola é o local. e a educação o instrumento de socialização entre alunos e seus saberes.   | O aluno possui saber prévio, que deve ser considerado e o professor é o delegado desse saber (mediador). |

Fonte: Hentz (1998).

Conforme análise do Quadro 1, percebe-se que, ao longo de toda a história, a educação escolar brasileira foi fortemente influenciada pelos interesses políticos, econômicos e sociais subjacentes às classes mais favorecidas, ignorando as necessidades formativas e os interesses dos educandos, sobretudo, aqueles originários das classes populares. Ao contrário disso, Gomes e Castro (2003) afirmam que a escola deve ser uma instituição social com objetivo explícito, que favoreça ao educando o desenvolvimento de suas capacidades, potencialidades e habilidades por meio da abordagem de conteúdos escolares que devem proporcionar melhor compreensão da realidade circundante para que possam intervir na mesma.

Ainda a partir do Quadro 1, destaca-se que existem diferentes concepções de educação e, conseqüentemente, de fracasso escolar. A Pedagogia Liberal, composta pelas cinco primeiras proposições curriculares do quadro, sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, por meio do desenvolvimento da cultura individual. A Pedagogia Progressista – histórico-cultural – surgiu em contraponto às proposições da Pedagogia Liberal, e defende a ideia de que é necessário trabalhar o conhecimento escolar em prol da formação de uma consciência política nos estudantes, uma vez que a escola é vista como uma arma de luta contra as opressões e uma maneira de formar a classe trabalhadora social e politicamente consciente (GADOTTI, 1999; LIBÂNEO, 2006; SAVIANI, 2012, 2013).

Numa concepção da Pedagogia Liberal, por exemplo, as disfunções biológicas do ser humano são vistas como as maiores causas do fracasso escolar e, nesse aspecto, o estudante é o responsável pelo quadro que vivencia. No entanto, essa teoria não observa a sociedade, os fatores geradores das situações do fracasso, a diversidade, os gostos, as aptidões, muito menos, as expectativas de cada aluno, como propõe a Pedagogia Progressista.

O fato é que, historicamente, muitos problemas influenciaram e ainda influenciam, direta e/ou indiretamente, o acesso e a permanência dos alunos à escola, bem como o fracasso escolar. Nesse sentido, também é inevitável descrevê-lo sem associá-lo às crises da sociedade atual, das cidades, dos estados, das instituições e dos valores democráticos enfrentados no contexto brasileiro. A democratização da educação resultou em uma certa burocratização e formalização que mantêm a instituição escolar cada vez mais distante da sociedade. Embora seja discurso corrente que ‘a escola é para todos’, na prática, ela não abrange a todos, e os que nela chegam não conseguem êxito (a inclusão escolar).

A exemplo dessa questão, dados do UNICEF (2021) apontam que, em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados no Brasil, o que corresponde a 7,6% do total de matriculados. As estatísticas evidenciam também que 623 mil estudantes (2,2% do total) abandonaram a escola, a maioria deles no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental; e que a maior concentração do problema está nas regiões Norte e Nordeste. Além disso, entre os grupos mais atingidos, estão: crianças e adolescentes pardos (2,6%), pretos (2,9%) e indígenas (5,3%) apresentam taxas maiores de abandono *versus* brancos (1,4%).

Diante desses dados estatísticos recentes, a reflexão de Arroyo (2000) emerge como necessária de ser trazida à tona:

Há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo. Não há como ignorá-los, nem fugir deles. Entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar. Alguém dirá, mas está quantificado: altas porcentagens de repetentes, reprovados, defasados. O pesadelo é mais do que o que quantificamos. Podem cair as porcentagens, que ele nos persegue. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Uma peneira que encobre realidades mais sérias. Por ser um pesadelo nunca nos abandonou, atrapalha nossos sonhos e questiona ou derruba nossas melhores propostas reformistas. Quanto se tem escrito sobre o fracasso ou sobre o sucesso e a qualidade, seus contrapontos, e continuamos girando no mesmo lugar. (ARROYO, 2000, p. 33)

A questão apontada pelo autor decorre do fato de que os alunos vivem imersos em uma sociedade complexa, marcada pelas desigualdades sociais e econômicas, às vezes, convivendo em ambientes familiares vulneráveis a fatores, como: carência alimentícia, afetiva, violência doméstica, entre outros. Além disso, são constantemente bombardeados por mensagens de consumismo, individualismo e competitividade disseminadas pelas mídias. Todos esses fatores contribuem para o fracasso escolar, uma vez que a escola não está preparada para trabalhar com essa heterogeneidade cultural, não dispondo de infraestrutura pedagógica, curricular e políticas públicas inclusivas, capazes de garantir os cuidados necessários para assegurar os direitos de aprendizagem dos adolescentes e jovens.

Além disso, ao manter-se nessa lógica tradicional, marcada pela mera reprodução de conteúdos prontos e acabados, a escola permanece apenas como um aparelho social de manutenção da segregação social e da exclusão escolar. Lima (2018) acrescenta:

O resultado da manutenção dessa prática arcaica, em pleno século XXI, é a construção social de um quadro de reprovação escolar, que desemboca na evasão e no fracasso do aluno. Fracasso este, que visto sob uma ótica crítica e reflexiva, é apenas uma amostra de um todo muito mais amplo (o Sistema Educacional) que naufragou, e, portanto, já está carecendo de reparos, de “recuperação”, expressão típica do contexto avaliativo, que representa uma espécie de válvula de escape, uma última chance de termos acesso a um direito social há tempos legitimado: uma aprendizagem significativa, construída no chão de uma escola cidadã, alicerçada pelos princípios da democracia e da legitimidade social coletiva. (LIMA, 2018, p. 911)

O fracasso escolar também perpassa a influência e o envolvimento dos professores e da própria escola, de forma que se pode dizer que é um fracasso da comunidade escolar como um todo. No entanto, a situação de crise não pode ser resolvida somente a partir da própria escola e dos docentes. Existem aspectos como revalorização social da própria instituição escolar e dos professores, transformação de conteúdos e métodos para se adaptar aos novos cenários da sociedade da informação, que são questões urgentes a serem inseridas na pauta da política educacional para a resolutividade do fracasso escolar (GOMES; CASTRO, 2003). Desse modo, apostar seriamente na educação e nos aspectos que repercutem no fracasso escolar, exige articular um sistema amplo de

ações com a participação de diferentes agentes educativos. Tal questão envolve agentes da área educativa e a sociedade como um todo (ARROYO, 1992).

Diante dessa realidade social, professores sentem-se incapazes e sozinhos para lidar com a realidade do fracasso escolar. Geralmente, encontram-se muitos desestimulados diante da falta de condições de trabalho e de todas as problemáticas sociais que interferem no campo educativo escolar, sejam aquelas oriundas dos estudantes, das famílias, sejam as provenientes dos órgãos públicos, que deveriam atuar de forma mais incisiva para garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos (LIMA, 2014; MARCHESI; GIL, 2004).

Um aspecto importante a ser considerado quando o assunto é o fracasso escolar diz respeito aos meios utilizados pelos sistemas de ensino para avaliar os alunos, geralmente marcados pelo predomínio de modelos de avaliação que trazem em si vários conflitos, em especial, os relacionados aos aspectos que tratam da reprodução social e cultural em que os processos avaliativos são fundamentados por princípios como individualidade e meritocracia, através dos quais o conhecimento é medido por meio de provas que valorizam somente o coeficiente intelectual, desprezando outras variáveis importantes no ato de avaliar a aprendizagem dos alunos. Ao funcionar dessa maneira, a avaliação constitui, segundo Lima (2018, p. 911), “um instrumento hierárquico de controle das relações de poder dentro do espaço educativo, resultando na reprovação do aluno, que por se sentir excluído do processo, está vulnerável à evasão e ao fracasso escolar”.

Nesse sentido, conforme Anastasiou (2008), a avaliação da aprendizagem apresenta-se como um ponto nodal, mantendo a função seletiva e salvaguarda dos ideais democráticos da educação, legitimando o princípio liberal da igualdade de oportunidade, porém, mantendo a reprodução e a conservação da sociedade de classe, como emana o sistema capitalista.

Ressalta-se que o papel da escola, enquanto instituição formadora e espaço de aprendizagem, não poderá se restringir apenas aos elementos cognitivos aferidos por avaliações internas e ou externas, mas também a outros, importantes para a formação humana e para o exercício da cidadania, como: os aspectos sociais, físicos, culturais, emocionais, entre “outras variáveis intra e extraescolares”, tal como refletem Pozzobon, Mahendra e Marin (2017, p. 338), ao apontarem que o fracasso escolar constitui um fenômeno “multifacetado”.

Os testes e as provas nacionais e internacionais aplicadas aos alunos do Ensino Médio revelam modesto desempenho, conforme apresentou-se nas considerações iniciais deste estudo, além de desencontro entre proficiência esperada e efetivamente realizada, cujo investimento de no mínimo, três anos parece, muitas vezes, não compensar o tempo despendido (GOMES; CASTRO, 2003). Isso é um tanto mais grave na medida em que os sistemas de avaliação deveriam refletir a realidade pluridimensional do fator educacional, mas orientam-se, quase exclusivamente, para o rendimento acadêmico dos alunos (MARCHESI; PEREZ, 2004).

Desse modo, baseados, ou não, em certas definições de individualismo e mérito, que são custosas para certos grupos sociais, entre eles, os estudantes camponeses, os sistemas de avaliação mantêm a função seletiva fundamentada nos princípios neoliberais, contribuindo para a reprodução e a conservação da sociedade de

classe. Assim, a avaliação escolar e seus próprios instrumentos acabam por favorecer certos grupos e desfavorecer outros, com acentuadas consequências para a estratificação social (SPOSATI, 2000).

Como já se incidiu nos parágrafos anteriores, não se deve analisar a educação e seus indicadores de sucesso e/ou fracasso fora do contexto social como um todo, pois a escola é o reflexo da sociedade e cada aluno que nela se encontra denota subjetividade, provém de contextos familiares de diversas formações, ideologias e contextos sociais, econômicos e psicológicos. Neste sentido, Patto (1999) aponta que há diversos estereótipos e preconceitos que rodeiam as camadas mais pobres e que não partem apenas das instituições, mas também, dos profissionais e da sociedade, ampliando os desafios de tornar a escola um espaço de inclusão e de formação humana para o exercício da cidadania.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### *O fracasso escolar, segundo as concepções de estudantes e de professores do Ensino Médio de uma escola do campo*

Considerando a complexidade do fracasso escolar nas escolas do campo, bem como a necessidade de contribuir para o avanço dos conhecimentos nessa área, a presente análise se propõe a compreender as razões pelas quais os estudantes de Ensino Médio de uma escola pública do campo fracassam a partir de seus olhares e concepções.

A título de caracterização dos sujeitos, a Tabela 1, a seguir, contempla informações a respeito da faixa etária.

Tabela 1 - Faixa etária dos pesquisados

| FAIXA ETÁRIA | NÚMERO DE ESTUDANTES | PERCENTUAL |
|--------------|----------------------|------------|
| 17 anos      | 10 estudantes        | 14%        |
| 18 anos      | 18 estudantes        | 25,3%      |
| 20 anos      | 08 estudantes        | 11,2%      |
| 25 anos      | 16 estudantes        | 22,5%      |
| 26 anos      | 05 estudantes        | 7%         |
| 27 anos      | 05 estudantes        | 7%         |
| 30 anos      | 07 estudantes        | 9,8%       |
| 50 anos      | 02 estudantes        | 2,8%       |
| TOTAL        | 71 estudantes        | 100        |

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores (2021).

Conforme dados da Tabela 1, a maioria dos estudantes possuem faixa etária de 18 anos, perfazendo 25,3% do total, que, juntamente com os 14% que possuem 17 anos, perfazem o total de alunos que não estão com distorção de idade-série, ou seja, 39,3%. Dados apresentados nas considerações iniciais deste estudo

informam que 73% dos estudantes da Unidade Escolar José Rodrigues da Silva encontram-se com dois ou mais anos de atraso escolar em relação à série cursada, aspecto que reforça a preocupação de diversos autores citados, a exemplo de Gomes e Castro (2003), Lima (2014, 2018), Pozzobon, Mahendra e Marin (2017) e Torres (2004).

Uma pesquisa realizada pelo Unicef (2021) mostra que, em 2019, a região Nordeste se destacou pelas elevadas taxas que alcançou, totalizando 27,6% da população estudantil. O que se percebe é que na escola pesquisada a situação é bem mais complexa no que se refere à problemática. Apesar disso, o estudo de Lima (2018) e o de Moreira (2013) convergem ao destacarem duas das principais causas da distorção de idade-série, a evasão escolar – que ocorre quando um aluno deixa de frequentar a escola – e a repetência – retenção dos alunos reprovados nas atividades avaliativas de uma determinada série/ano.

No tocante à situação dos pesquisados, cuja amostra foi de 71 estudantes, 63 (88,7%) informaram já ter reprovado pelo menos uma vez e 56 (78,8%) informaram já ter abandonado os estudos por algum tempo. Esse dado reflete a visão de Arroyo (1992, 2000), quando aponta para o “peso” e o “pesadelo” que isso representa na cultura escolar e na vida do aluno, configurando, assim, uma “cultura” e uma “política de exclusão” na escola.

Na Tabela 2, constam dados sobre o abandono e a reprovação escolar, destacando os motivos apontados pelos interlocutores do estudo.

Tabela 2 - Causas da reprovação e abandono escola

| <b>CAUSA APONTADA</b>   | <b>ABANDONO</b>        | <b>REPROVAÇÃO</b>      |
|---|------------------------|------------------------|
| <i>Necessidade de trabalhar (em outras cidades, na agricultura familiar ou outras atividades)</i> | 37 (52,1%)             | 32 (45%)               |
| <i>Falta de interesse</i>   | 17 (24%)               | 12 (17%)               |
| <i>Dificuldades para acompanhar os conteúdos</i>  | Não aparece como causa | 13 (18,3%)             |
| <i>Dificuldades para adquirir material escolar</i>  | Não aparece como causa | 06 (8,5%)              |
| <i>Falta de apoio familiar</i>  | 02 (2,8%)              | Não aparece como causa |
| <b>TOTAL</b>  | <b>56 estudantes</b>   | <b>63 estudantes</b>   |

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores (2021).

Segundo dados da Tabela 2, a principal causa do abandono e da reprovação escolar é a necessidade de trabalhar, representada por 52,1% e 45% dos estudantes, respectivamente. Esse resultado dialoga diretamente com dados sociais dos interlocutores, segundo os quais, 22 (31%) são casados, 28 (39,4%) estão vivendo relações estáveis e 21 (29,5%) são solteiros. Por estarem vivendo relações que exigem mais autonomia e responsabilidade, certamente o trabalho aparece como uma das principais necessidades. Segundo Patto (1999), os desafios que cercam as camadas sociais menos favorecidas contribuem, de maneira decisiva, para o fracasso

escolar e comprometem um projeto de inclusão social e cidadania. Marchesi e Perez (2004) também reforçam esse argumento, a partir da análise de estatísticas nacionais e internacionais.

Klein (2011) afirma que, embora o período de transição entre a juventude e a vida adulta seja marcado pela possibilidade de pensar no futuro, de procurar oportunidades que satisfaçam a seus interesses e aspirações, na verdade, essa possibilidade, nem sempre, reverte-se em ações concretas, pois muitos jovens parecem perdidos e encontram dificuldades para tomarem uma direção, traçarem metas e adquirirem habilidades necessárias às suas proposições. Ademais, existem aqueles que, desde a infância, são obrigados a trabalhar para ajudar no sustento da família, assumindo responsabilidades impróprias para a infância e para a adolescência. É válido ressaltar que apenas 15 (21%) informaram que ainda não estão trabalhando.

A Tabela 3, a seguir, apresenta dados sobre as questões relacionadas ao trabalho.

Tabela 3 - Formas de trabalho desenvolvidas pelos pesquisados

| <b>TIPO DE TRABALHO</b>     | <b>NÚMERO DE ESTUDANTES</b> | <b>PERCENTUAL</b> |
|-----------------------------|-----------------------------|-------------------|
| <i>Agricultura familiar</i> | 37 estudantes               | 66%               |
| <i>Serviços informais</i>   | 13 estudantes               | 23,2%             |
| <i>Carteira assinada</i>    | 06 estudantes               | 10,7%             |
| <b>TOTAL</b>                | 56 estudantes               | 100%              |

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores (2021).

Os resultados encontrados neste estudo diferem daqueles apresentados pela pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (FGV), coordenada por Neri (2009), a qual apontou que a principal causa da evasão escolar dos jovens com idade entre 15 e 17 anos foi a falta de interesse, 40% e 27% devido à falta de renda. Por isso, a importância de estudos em diversas realidades e contextos, pois cada uma apresenta particularidades, nas quais estão implicados o peso da cultura escolar e do contexto que a circunda (ARROYO, 1992). É provável que as diferenças entre as faixas etárias dos interlocutores sejam um dos fatores que interferiram na diferença dos resultados de ambos os estudos. Ademais, é válido ressaltar que a Unidade Escolar José Rodrigues da Silva atende estudantes camponeses de baixa renda, moradores da zona rural e que iniciam o trabalho desde muito cedo. Moreira (2013) aponta que o fracasso escolar se encontra intimamente ligado à situação socioeconômica do aluno, mas, isso nem sempre é um fator determinante.

Mannheim (1968) afirma que as mudanças ocorridas na sociedade interferem no significado atribuído aos jovens e no papel que a educação exercerá em suas vidas. A escola é parte integrante desse universo e deve proporcionar aos estudantes diferentes experiências, contribuindo para a identificação e a consecução dos projetos de vida almejados pela juventude.

O fato é que as decisões em cursar o Ensino Médio encontram-se fortemente vinculadas às necessidades de trabalho, uma vez que 32 (45%) dos pesquisados informaram que a principal motivação para cursar essa etapa da Educação Básica é obter um emprego no futuro; 16 (22,5%) afirmaram que desejam cursar o Ensino Superior; 12 (17%) apontaram que o Ensino Médio é importante para a realização de seus projetos de vida; 6 (8,5%) disseram que a principal motivação é a busca pelo conhecimento; e 5 (7%) informaram que foram motivados pelo desejo de conhecer pessoas.

Os jovens necessitam de movimento, levantar-se e ir atrás, construir, não desistir e partir para a ação. Segundo Freire (2014), o mundo constituinte da consciência se torna um mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona. Para tanto, é importante olhar para si e para o horizonte com mais esperança, do verbo “esperançar”, no sentido de ir à luta, construir, não desistir, juntar-se com o outro, partir para a ação, o engajamento, com fé e coragem para lutar pela ocupação de lugares de direito e de cidadania na sociedade.

Nesse sentido, Fanfani (2000) apresenta três disposições típicas dos jovens em relação à escolarização: 1) o sentido da escolaridade média na obrigação: a frequência à escola como imposição da família; (2) a razão instrumental: entende que deve estudar para conseguir benefícios futuros, como diplomação, ingresso na universidade, um bom emprego, ou seja, não há, nesse caso, na escolarização média, um sentido no presente; (3) o amor ao conhecimento, motivação e sentido da escolarização. Nesse aspecto, as principais motivações dos interlocutores da pesquisa são de ordem instrumental e apenas 8,5% por amor ao conhecimento.

Os interlocutores da pesquisa também foram questionados a respeito das principais causas do fracasso escolar. As respostas se encontram sintetizadas na Tabela 4.

Tabela 4 - Causas do fracasso escola, segundo os estudantes

| CAUSA  | NÚMERO        | PERCENTUAL |
|--|---------------|------------|
| <i>Escolas pouco atrativas</i>                               | 32 estudantes | 52,4%      |
| <i>Falta de estrutura escolar</i>                            | 08 estudantes | 11,3%      |
| <i>Dificuldades para acompanhar</i>                          | 04 estudantes | 5,6%       |
| <i>Falta de interesse e pouca preocupação com o futuro</i>   | 07 estudantes | 9,8%       |
| <i>O Ensino Médio não prepara para o mercado de trabalho</i> | 03 estudantes | 4,2%       |
| <i>Professores sem compromisso</i>                           | 04 estudantes | 5,6%       |
| <i>Falta de transporte escolar</i>                           | 04 estudantes | 5,6%       |
| <i>Necessidades para trabalhar</i>                           | 09 estudantes | 12,7%      |
| <b>TOTAL</b>   | 71 estudantes | 100%       |

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores (2021).

As questões relacionadas à falta de infraestrutura escolar ocupam lugar de destaque nas causas apontadas pelos estudantes como as provocadoras do fracasso escolar, sendo que 52,4% afirmaram

que as escolas são pouco atrativas; 11,3% que a principal razão é a falta de estrutura escolar e 5,6% acusaram a ausência de transporte escolar, em síntese, 69,3% dos pesquisados atribuem o fracasso escolar a ausência de condições de infraestrutura. Esse resultado aponta para a necessidade de reconfiguração da escola pública brasileira, de ampliação dos investimentos na área da educação pública, tal como referido por Oliveira (2018), Gomes e Castro (2003) e Marchesi e Gil (2004), em seus estudos, citados anteriormente.

A título de ilustração, dados do Qedu (2021) mostram as condições de infraestrutura das escolas públicas de Ensino Médio no Brasil: apenas 66% possuem bibliotecas, 81% laboratório de Informática, 74% quadra de esportes, 34% sala para leitura e 37% sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Somente 80% das escolas possuem acesso à internet. As condições de infraestrutura das escolas públicas do Piauí são ainda mais graves, sobretudo, as da Unidade Escolar José Rodrigues da Silva, conforme informações do Quadro 2.

Quadro 2 - Condições de infraestrutura

| <b>INFRAESTRURA</b>            | <b>ESCOLAS DO PIAUÍ</b>    | <b>U.E JOSÉ RODRIGUES DA SILVA</b> |
|--------------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| Biblioteca                     | <b>66%</b> (349 escolas)   | 0                                  |
| Cozinha                        | <b>94%</b> (496 escolas)   | 1                                  |
| Laboratório de Informática     | <b>66%</b> (347 escolas)   | 0                                  |
| Laboratório de Ciências        | <b>22%</b> (115 escolas)   | 0                                  |
| Quadra de esportes             | <b>56%</b> (294 escolas)   | 1                                  |
| Sala para leitura              | <b>24%</b> (129 escolas)   | 0                                  |
| Sala para a diretoria          | <b>93%</b> (493 escolas)   | 1                                  |
| Sala para os professores       | <b>84%</b> (445 escolas)   | 0                                  |
| Sala para Atendimento Especial | <b>18%</b> (97 escolas)    | 0                                  |
| Acesso à internet              | <b>64%</b> (2.776 escolas) | Sim                                |
| Impressora                     | <b>63%</b> (2.741 escolas) | Sim                                |
| Antena parabólica              | <b>23%</b> (1.012 escolas) | Não                                |
| Máquina copiadora              | <b>48%</b> (2.075 escolas) | Sim                                |
| Retroprojeter                  | <b>7%</b> (293 escolas)    | Não                                |
| Televisão                      | <b>75%</b> (3.253 escolas) | Não                                |

Fonte: Qedu (2021).

Os dados apontam que a educação pública não tem recebido a atenção necessária quando se refere aos investimentos em infraestrutura, fato que pode afetar não apenas o acesso, mas também, a qualidade dos processos educativos desenvolvidos e o interesse dos estudantes. Lima (2011) afirma que as condições materiais das

escolas públicas brasileiras, bem como a indisponibilidade de equipamentos necessários à atividade pedagógica prejudicam a aprendizagem dos estudantes.

Ao destacarem as desigualdades sociais e suas consequências no contexto da pandemia provocada pelo novo coronavírus (SARS CoV-2), o Covid-19, os professores da Unidade Escolar José Rodrigues da Silva, por meio de conversa informal, ressaltaram a falta de acesso à internet e às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) por parte da maioria dos estudantes, como um dos principais agravantes do fracasso escolar nos anos de 2020 e 2021.

O poder público também foi mencionado pelos docentes como o principal responsável pela indisponibilidade e ou ineficiência das políticas públicas, fator que se intensificou com a pandemia. Em síntese, expuseram que se sentem desmotivados e conscientes de que seu trabalho é pouco eficaz diante das enormes problemáticas apresentadas pelos estudantes e das difíceis condições de trabalho em que atuam. Esse aspecto reforça o peso da política e da cultura de exclusão que corroboram o fracasso escolar (ARROYO, 1992, 2000).

Conforme os dados da Tabela 4, anterior, a falta de interesse foi apontada por 9,8% dos estudantes. Por meio de conversas informais com os professores, eles afirmaram que esse é um grave problema, que o foco dos alunos é o resultado final e não o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, conforme destacou-se anteriormente, essa é, na verdade, uma consequência da atual estrutura do sistema de ensino, cuja ênfase é o produto evidenciado por meio das provas escritas ao final de cada etapa, a lógica excludente, por meio da avaliação tradicional, conforme discutem Anastasiou (2008), Gomes e Castro (2003), Marchesi e Perez (2004), Lima (2018) e Sposati (2000), em seus estudos.

Ademais, os docentes também apontaram a pouca atratividade da escola, que não atende aos anseios dos alunos, fato que coincide com a visão de 52,4% dos estudantes. Também, a falta de perspectiva de vida influencia no interesse dos jovens pelos estudos, pois eles percebem as inseguranças de um futuro incerto, conforme dizem 9,8% dos estudantes.

Ainda sobre os dados da Tabela 4, as questões relacionadas ao trabalho foram enfatizadas por 16,9% dos estudantes. Esse percentual é o somatório de 4,2% que informaram que o Ensino Médio não prepara para o mercado de trabalho, fato que causa frustração e motiva o abandono; e 12,7% que apontaram as necessidades de trabalhar. Klein (2011) afirma que tradicionalmente considera-se que a transição para a vida adulta culmina com a saída da casa dos pais, o casamento e a entrada para o mercado de trabalho, eventos que marcam a independência do jovem e a assunção das responsabilidades de adulto, razão pela qual a categoria trabalho aparece com bastante ênfase na vida da juventude.

Por fim, os estudantes foram questionados sobre as ações necessárias para evitar o fracasso escolar. Suas respostas estão descritas na Tabela 5, a seguir.

Tabela 5 - Sugestões para evitar o fracasso escolar

| <b>AÇÕES SUGERIDAS</b>   | <b>NÚMERO DE ESTUDANTES</b> | <b>PERCENTUAL</b> |
|--|-----------------------------|-------------------|
| <i>Políticas públicas (equipamentos tecnológicos, projetos.)</i> | 22 estudantes               | 40%               |
| <i>Tornar a escola de Ensino Médio mais atrativa.</i>            | 20 estudantes               | 22%               |
| <i>Professores mais comprometidos</i>                            | 13 estudantes               | 18%               |
| <i>Alunos mais interessados</i>                                  | 12 estudantes               | 17%               |
| <i>Disponibilização de ônibus escolar</i>                        | 04 estudantes               | 5,6%              |
| <b>TOTAL</b>   | 17 estudantes               | 100%              |

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores (2021).

Segundo dados da Tabela 5, 62% dos pesquisados acreditam que investir em infraestrutura e em melhores condições de acesso, permanência e sucesso devem ser uma das principais prioridades dos gestores públicos para tornar a escola mais confortável e atrativa. Uma pesquisa do Unicef (2021) aponta que para mudar essa realidade é necessário um esforço conjunto de governo, sociedade e comunidade escolar, a fim de conhecer a fundo as causas do fracasso escolar, de modo a tornar a escola um lugar de inclusão e de oportunidades para o presente e o futuro, sendo necessário melhorar a infraestrutura, rever os currículos, a avaliação das aprendizagens e os cotidianos escolares, aspectos também apontados por Lima (2018).

Para 18% dos pesquisados, é necessário que os professores sejam mais comprometidos e que os estudantes sejam mais interessados (17%). No que se refere ao perfil dos docentes, 90% são contratados provisoriamente para atender às necessidades de funcionamento da escola. Nesse aspecto, um dos grandes problemas é a falta de continuidade dos trabalhos desenvolvidos de um ano para outro, dificultando o estabelecimento de vínculos entre a equipe docente e destes com a comunidade escolar, fato que prejudica a aprendizagem dos estudantes.

Quanto aos interesses dos estudantes, Klein (2011) aponta a necessidade dos gestores públicos e dos professores assumirem o compromisso com o futuro da juventude. Uma vez que diante de um mundo imprevisível, instável e repleto de oportunidades, ter metas de vida estáveis pode ser um modo de guiar as escolhas de cada indivíduo, buscando significados que são duradouros e capazes de transcender interesses imediatos e individualistas, contribuindo para que a geração atual encontre significado na vida e busque caminhos para a realização de suas proposições.

Um fator que chama atenção diz respeito à ineficiência do poder público na garantia do transporte escolar, conforme apontam 5,6% dos pesquisados na Tabela 4 e 5. Segundo eles, é de baixa qualidade e não contempla a todos os estudantes, fato que contribui para que muitos alunos da Unidade Escolar José Rodrigues da Silva deixem de estudar. Esse fato demonstra que o fracasso escolar é resultado da ineficiência e/ou irresponsabilidade da gestão pública, conforme discutem os diversos estudos reunidos em Marchesi e Gil (2004), entre outros.

## CONCLUSÕES

O problema do fracasso escolar constitui uma das feridas sociais mais graves no cenário educacional do Brasil, decorrente de fatores multifacetados, ideológicos, históricos e culturais, conforme expostos no Quadro 01, no referencial teórico. Especialmente no Ensino Médio, esse problema assume maiores proporções, gerando dúvidas sobre as causas mais acentuadas, razão pela qual foi necessário entender os motivos do fracasso escolar a partir das concepções de estudante e de professores do Ensino Médio, em uma escola do campo.

Nesse cenário, a Unidade Escolar José Rodrigues da Silva não possui uma situação confortável em relação aos dados de rendimento escolar dos alunos, cujos índices de reprovação em 2019 foram de 9,3%, 8,8% de abandono escolar e 73% de distorção de idade-série. Diante dessa realidade, este estudo, fruto da ação de práticas de extensão universitária, partiu da seguinte questão problema: quais as concepções de estudantes e de professores do Ensino Médio da Unidade Escolar José Rodrigues da Silva sobre o fracasso escolar? Com o propósito de respondê-la, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa com 71 estudantes e 04 professores, com o objetivo de analisar suas concepções a respeito do fracasso escolar.

Os resultados discutidos anteriormente, evidenciam uma diversidade de causas e de fatores relacionados ao abandono e a reprovação escolar. Nesse aspecto, os sujeitos identificaram algumas dessas causas e, ao mesmo tempo, indicaram possibilidades de minimizá-las, demonstrando, assim, consciência sobre o processo em que estão envolvidos.

Em síntese, os estudantes da Unidade Escolar José Rodrigues da Silva são filhos de trabalhadores rurais, portanto, desejam encontrar na escola a oportunidade de um futuro melhor, mas percebem a ineficiência do sistema escolar. Esse gera fracasso e não é apenas dos estudantes, mas também, da comunidade escolar, da gestão pública e do país por inteiro, que diariamente perde milhares de talentos para a falta de oportunidades educacionais. O desafio é lutar pela desconstrução e substituição da lógica excludente, expressa em vários mecanismos e, em contrapartida, investir na edificação de discursos e práticas de inclusão social.

A escola pública brasileira, embora se apresente como um espaço de oportunidades para um futuro melhor, ainda deixa a desejar em muitos aspectos, que, aqui, foram enfatizados como fracasso escolar, um problema que impede um futuro melhor para milhares de jovens brasileiros, centenas deles, estudantes da Unidade Escolar José Rodrigues da Silva. Assim, é necessário destacar que romantizar apenas o esforço de alunos como solução para a resolução dessa problemática é perpetuar a falha do sistema educacional brasileiro, cujas raízes são estruturais, externas, internas e envolvem diversos fatores.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para um começo de conversa... *In*: CORDEIRO, Telma Santa Clara; MELO, Márcia Maria de Oliveira (Orgs.). Formação pedagógica e docência do professor universitário. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008. p. 319-383.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica. *Em aberto*, Brasília, ano 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar., 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2145/1884>. Acesso em: 20 out. 2021.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em aberto*, Brasília, ano 17, n. 71, p. 33-40, jan., 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2618/2356>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 32.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar 2019: Resumo técnico. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf). Acesso em: 20 out. 2021.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/pesquisa\\_social.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf). Acesso em: 20 out. 2021.

FANFANI, Emilio Tenti. Culturas jovens e cultura escolar. *In*: Seminário Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio. Org.: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica; Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOMES, Cândido Alberto; CASTRO, Plínio Eduardo Monteiro de. A gestão do espaço no Ensino Médio público: o caso do Distrito Federal. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 38, p. 05-14, jan./mar., 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v11n38/v11n38a02.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

HENTZ, Paulo. O currículo no Brasil. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 47-56, jun./jul., 1998.

KLEIN, Ana Maria. *Projetos de vida e escola: a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida*. 2011. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIMA, Francisco Renato. Entrelace entre dificuldades de aprendizagem e produção do fracasso escolar: algumas ponderações teórico-práticas. *Psicologia (PT): o portal dos Psicólogos*, p. 01-14, 2014. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0784.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

LIMA, Francisco Renato. Reprovação, evasão e fracasso escolar: espelhos sociais de propostas/programas de avaliação educacional. In: SEMANA CIENTÍFICA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO SANTO AGOSTINHO: Experiências exitosas e inovadoras em pesquisa, XVI., 2018, Teresina. *Anais...* Teresina: UNIFSA, 2018. v. 1. p. 910-915. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/anaissec/issue/viewIssue/92/19>. Acesso em: 10 set. 2021.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio de democratizar o Ensino Médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago., 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3620/3355>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITO, Sidney. (Org.). *Sociologia da Juventude I: da Europa de Marx à América Latina de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 69-94.

MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (Orgs.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCHESI, Álvaro; PEREZ, Eva Maria. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (Orgs.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 17-33.

MENDEZ, Gabriel de Pinna; MAHLER, Claudio Fernando; TAQUETTE, Stella Regina. Investigação qualitativa em período de distanciamento social: o desafio da realização de entrevistas remotas. In: RIBEIRO, Diamantino *et al.* (Orgs.). *New Trends in Qualitative Research - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*. Aveiro - Portugal: Ludomedia, 2021, v. 9, p. 336-343. Disponível em: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/495/497>. Acesso em: 10 set. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 09-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, Camila Ferreira. *Distorção idade série na Educação Básica*. São Paulo: JusBrasil, 2013. Disponível em: <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica>. Acesso em: 14 out. 2021.

NERI, Marcelo (Coord.). *Motivos da evasão escolar*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em: [https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3-Pesq\\_MotivacoesEscolares\\_sumario\\_principal\\_anexo-Andre\\_FIM.pdf](https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3-Pesq_MotivacoesEscolares_sumario_principal_anexo-Andre_FIM.pdf). Acesso em: 14 nov. 2021.

OLIVEIRA, Laura Marques. Uma reflexão acerca do fracasso escolar na Escola Estadual Firma Francelina de Oliveira: quais as razões de sua ocorrência? In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS

(ENALIC), VII., 2018, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/52659>. Acesso em: 14 set. 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

POZZOBON, Magda; MAHENDRA, Fénita; MARIN, Angela Helena. Renomeando o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 387-396, set./dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/vCKgzC7TyrCzNyhyKVvZkrf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2021.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (Pisa). *Ranking* de educação mundial: entenda os dados do Brasil. (2019). Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/ranking-de-educacao-mundial-posicao-do-brasil/>. Acesso em: 13 dez. 2021.

QEdU. Use dados. Transforme a educação. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/>. Acesso em: 10 out. 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SERPA, Andréa. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayyu, 2018. p. 93-118.

SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan., 2000.

TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema. *In*: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (Orgs.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 34-42.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia. Comunicado de imprensa publicado em: 28 jan. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolar-afeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia>. Acesso em: 14 out. 2021.

Submetido em: 26/04/2022 Aceito em: 23/08/2022.