

Fabiano Quadros Rückert  
José Edimar de Souza  
Organizadores



# A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

## TEMAS EM DEBATE



2ª ed. revisada e ampliada



# **A escola pública no Brasil: temas em debate**

**Fabiano Quadros Rückert  
José Edimar de Souza**  
(Organizadores)

2ª ed. revisada e ampliada



## © dos organizadores

Dos autores – Todos os direitos reservados – 2021

**Revisão:** Izabete Polidoro Lima

### **Arte da capa:**

Lucas Braga Rückert. Desenho original criado pelo Colégio Estadual do Campo Pedro Ernesto Garlet (PR)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS – BICE – Processamento Técnico

E74 A escola pública no Brasil [recurso eletrônico] : temas em debate /  
Org. Fabiano Quadros Rückert, José Edimar de Souza. – 2. ed.,  
rev. e ampl. – Caxias do Sul : Educs, 2021.  
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Bibliografia.  
ISBN 978-65-5807-047-4  
Modo de acesso: World Wide Web.

1. Escolas públicas – Brasil. 2. Educação – Brasil. 3. Práticas  
públicas – Organização e administração. I. Rückert, Fabiano  
Quadros. II. Souza, José Edimar de.

CDU 2. ed.: 37.018.591(81)

### Índice para o catálogo sistemático:

1. Escolas públicas – Brasil	37.018.591(81)
2. Educação – Brasil	37(81)
3. Escolas públicas – Organização e administração	37.014.5

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236.

Direitos reservados à:



**EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul**

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: [www.ucs.br](http://www.ucs.br) – E-mail: [educs@ucs.br](mailto:educs@ucs.br)



É proibida a reprodução total ou parcial desta obra,  
por qualquer meio e para qualquer fim, sem a autorização prévia  
dos autores. Obra protegida pela Lei dos Direitos Autorais.

## 13

# **Fracasso escolar: o que pode explicar o histórico de sucessivas reprovações?**

---

*Angela Helena Marin  
Natana Consoli*

### **Introdução**

O conceito de fracasso escolar está relacionado às dificuldades de aprendizagem que levam a sucessivas reprovações, evasão e distorção entre a idade e a série/ano escolar. Trata-se de uma temática que vem sendo estudada mundialmente por diferentes pesquisadores (BASTOS, FERNANDES, PASSOS, 2009; HANCER, 2012; KAMAL, BENER, 2009; FERNÁNDEZ-MELLIZO, MARTÍNEZ-GARCÍA, 2017). No Brasil, iniciaram na década de 40 e continuam até hoje as tentativas de encontrar as causas das dificuldades escolares no desenvolvimento psíquico, emocional ou comportamental do aprendiz ou em características específicas de sua família, como a pobreza, sua estrutura ou configuração, ao mesmo tempo em que também se mantém a realização de estudos que responsabilizam as políticas educacionais e o sistema de ensino (ANGELUCCI *et al.*, 2004; PEZZI; MARIN, 2017).

Nesse sentido, a expressão *fracasso escolar* pode induzir a três ideias equivocadas (MARCHESI; PÉRES, 2004). A primeira se refere ao entendimento de que o aluno não teria adquirido os conhecimentos previstos e serem desenvolvidos pessoal e socialmente, durante sua escolarização, o que não é necessariamente verdade. A concepção de fracasso também pode remeter à limitação da escola que não consegue atingir seu objetivo educacional, contribuindo para o afastamento dos alunos e das famílias e, conseqüentemente, acentuando as dificuldades de aprendizagem. Por fim, a ideia de fracasso pode ainda concentrar no aluno o problema da reprovação, eximindo de outros agentes e instituições corresponsáveis a responsabilidade, como as condições sociais, a família, a escola e o sistema educacional como um todo. Entretanto, tal expressão é amplamente difundida e mais sintética que outras expressões, o que a torna de difícil modificação (MARCHESI; PÉRES, 2004; POZZOBON; MAHENDRA; MARIN,

2017), sendo utilizado para se referir a uma série de fenômenos educacionais, como: dificuldades de aprendizagem, distorção idade-série/ano, repetência e baixo rendimento (ZAGO, 2011). Nesta pesquisa, *fracasso escolar* será entendido como a defasagem idade-série/ano de dois ou mais anos de estudo devido à reprovação.

Embora os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad/IBGE, relativos à educação no ano 2019, tenham demonstrado que mais alunos estão sendo aprovados e promovidos às séries subsequentes ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a intensidade dessa dinâmica ainda não é a mesma para os anos finais, em que o aumento no número de concluintes continua a ser menos expressivo. A taxa de escolarização dos 6 aos 14 anos é de 89,2%, baixando para 32,4% dos 15 aos 17 anos. Segundo os dados, o atraso ou abandono escolar atinge 12,5% entre os adolescentes de 11 a 14 anos e 28,6% entre aqueles de 15 a 17 anos. Para que haja sincronismo entre esse número de matrículas é necessária a consonância entre o tamanho da população de 6 a 14 anos e o aumento da proporção de alunos na idade correta, em cada série/ano. Tal dinâmica precisa ser monitorada e acelerada para que haja ampliação da demanda para o Ensino Médio (INEP, 2014).

O sofrimento gerado e vivido nos relacionamentos escolares, especialmente o advindo das dificuldades de aprendizagem e reprovações, tem sido testemunhado e relatado por clínicos, merecendo a atenção dos profissionais da área da saúde, em especial dos psicólogos. Ao fracassar, o aluno tem sua rotina escolar marcada pelo desprazer e movida pelo temor da reprovação (COSTA; LIMA; PINHEIRO, 2010; PEZZI; DONELLI; MARIN, 2016), assim como sua autoconfiança e autoestima ficam abaladas (MILLONES; LEEUWEN; GHESQUIÈRE, 2013; NEDEL; MATTOS; MARIN, 2020). Além disso, podem se tornar mais propensos a adquirir hábitos prejudiciais à saúde, como o uso de cigarro, álcool e outras drogas (GOULET *et al.*, 2020; GAUFFIN *et al.*, 2013; TRENZ *et al.*, 2012); se envolver com a criminalidade (RUMBERGER, 2011); vivenciar gravidez na adolescência (BÉRIA *et al.*, 2020); desenvolver depressão (KURTOVIĆ, 2012; NOCENTINI; CALAMAI; MENESINI, 2012), bem como ficar à mercê da marginalização econômica e social (SOPONARU; TINCU; IORGA, 2014). Nesse sentido, o fracasso escolar pode ser considerado um preditor do abandono e da evasão escolar (LAGANA-RIORDAN *et al.*, 2011; RUMBERGER, 2011). Torna-se preciso,

portanto, refletir sobre o fenômeno a partir da compreensão de que tanto fatores extra quanto intraescolares influenciam e interatuam na sua produção. Contudo, essa perspectiva não tem sido contemplada por grande parte dos estudos, como será apresentado a seguir.

### **Fracasso escolar como sintoma individual ou familiar**

Uma das vertentes dos estudos sobre o fracasso escolar volta-se para a avaliação da capacidade intelectual de crianças e adolescentes, entendendo-o como resultante de problemas psíquicos, emocionais ou de comportamento (GUBBELS; VAN DER PUT; ASSINK, 2019). Assim, considera-se o problema como centrado no aluno que não aprende, e não na escola que o ensina. Tais pesquisas salientam as dificuldades emocionais como decorrentes de uma organização psíquica imatura, que pode gerar ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade, entre outros sintomas, que levam a problemas psicomotores e cognitivos, que dificultam a aprendizagem (ANGELUCCI *et al.*, 2004). Dessa forma, instaura-se a concepção psicologizante e até mesmo medicalizante do fracasso escolar, que corresponde à invasão de conceitos “psis” como determinantes de práticas pedagógicas (COSTA *et al.*, 2010).

Cruz e Borges (2017) destacaram que grande parte de crianças e adolescentes que procuram atendimento psicológico é encaminhada pelas escolas, devido a apresentarem dificuldades no seu processo de escolarização. Tal queixa reforça a psicologização do fracasso escolar, pois o atendimento psicológico tradicional prioriza os mecanismos intrapsíquicos e as relações familiares, tendendo a excluir os processos e as práticas escolares que participam da produção e manutenção das dificuldades apresentadas pela criança ou pelo adolescente na escola (BIASOLI-ALVES, 1997). Dessa maneira, os profissionais de saúde se tornam reprodutores do discurso que responsabiliza o aluno pelas suas dificuldades, não questionando o papel e a função da escola nesse processo (HJÖRNE; SÄLJÖ, 2014).

Para Collares (1992), existe a concepção escolar de que tudo está bem, mas alguns alunos apresentam problemas de saúde, são imaturos, desajustados, carentes e por isso fracassam logo no início do Ensino Fundamental. Tal postura exerce papel tranquilizador para a escola e o sistema, pois professores, coordenadores, diretores anseiam por um lugar

para onde possam encaminhar os alunos com dificuldades e de onde receberão um laudo com as causas individuais (ASBAHR; LOPES, 2006; ASBAHR; MARTINS; MAZZOLINI, 2011; DAMIANI, 2006). Portanto, o tratamento psicológico e/ou psiquiátrico é visto como necessário para ajudar o aluno a acatar a disciplina escolar, as regras de comportamento em sala de aula e as indicações pedagógicas da professora (MATOS, 2005). Ainda parece haver uma indistinção frequente entre as questões comportamentais e as dificuldades de aprendizagem, sendo que muitas vezes as características de comportamento estão associadas às de aprendizagem. Assim, o bom aluno ou aluna é aquele que se comporta bem.

Contudo, não se percebe que esses laudos podem marcar a vida de uma criança ou adolescente e levar ou desencadear o desenvolvimento de problemas psíquicos, emocionais e/ou de comportamento, devido às estressantes histórias de fracasso escolar (PEZZI *et al.*, 2016; POZZOBON *et al.*, 2017). Ademais, tais problemas podem, inclusive, reforçar as dificuldades escolares. Nesta mesma perspectiva, Osti e Brenelli (2013), ao verificarem a percepção de 20 alunos com dificuldades de aprendizagem sobre si mesmos, e sobre como percebiam os juízos que seus professores tinham a seu respeito, constataram que prevalecia uma representação negativa de si. Eles se viam como maus alunos e percebiam que eram menos elogiados e recebiam mais críticas de seus professores do que seus colegas sem dificuldades. Tais percepções reforçavam o fato de não pedirem ajuda por medo da reação e da atitude do professor (OSTI; BRENELLI, 2013).

Para além dos estudos que atribuem o fracasso escolar às características individuais da criança ou do adolescente, também são frequentes as pesquisas que responsabilizam suas famílias. Essas têm enfatizado o despreparo e o descompromisso dos pais, principalmente os advindos de classes mais pobres, quanto ao auxílio aos filhos no seu processo de aprendizagem (IRELAND *et al.*, 2007; PEZZI *et al.*, 2016).

A problematização do comportamento da criança ou do adolescente muitas vezes é entendido como uma extensão do que vem acontecendo com as famílias. Estudos realizados por meio da avaliação do ambiente familiar mostraram a associação entre fatores como conflito familiar (GHAZARIAN; BUEHLER, 2008; VARGAS *et al.*, 2013), falta de organização e estrutura familiar (BUDESCU; TAYLOR, 2013), bem como de estabilidade emocional e de interesse e afeto dos pais para os filhos (DAMIANI, 2006).

Guiada por um ideal de família, a escola deixa de conhecer e se relacionar com os pais reais que, assim como professores e demais profissionais da escola, sofrem com sua rotina de trabalho, muitas vezes desgastante, ou com a falta dele, e preocupam-se com o bem-estar dos filhos, embora nem sempre saibam como garanti-lo (GOMES; SOUZA, 2009). Assim, a escola se distancia das famílias, e sua relação com ela torna-se tensa, pois os pais podem se sentir humilhados por cobranças agressivas dos professores, e estes desvalorizados e solitários devido ao afastamento dos pais (ASBAHR; LOPES, 2006; SILVEIRA; WAGNER, 2009; SARAIVA-JUNGES; WAGNER, 2013).

Uma discussão atual sobre o tema diz respeito ao declínio do exercício das funções e da autoridade parental, o que faz com que as famílias passem a delegar às escolas suas responsabilidades quanto à educação de filhos (ACUÑA-COLLADO, 2016; COSTA *et al.*, 2010; COUTO, 2010; TRAVI; OLIVEIRA-MENEGOTTO; SANTOS, 2009). Ao longo dos séculos XIX e XX, a família passou por importantes transformações sociais, em especial a inserção das mulheres no mercado de trabalho, que afetaram o comportamento e a estrutura familiar. Em função disso, a família passou a contar mais com o apoio da escola como uma instituição que tem papel complementar à educação (SOUZA, 2017).

Contemporaneamente, os pais parecem dispor de pouco tempo para os filhos e acabam passando para a escola a responsabilidade de formá-los também como indivíduos (ACUÑA-COLLADO, 2016). A passividade e a falta de participação parental na escola confirmam a aceitação do saber dos especialistas como superior a dos pais (SILVEIRA, 2011; SARAIVA-JUNGES; WAGNER, 2013). Por outro lado, os professores não se sentem preparados para lidar com essa demanda. A isso se acrescenta a concepção de que os professores têm das famílias, considerando-as como desestruturadas, muitas vezes inaptas para os cuidados com os filhos e omissa em relação à escola (ARALD; NJAINE; OLIVEIRA, 2011). Para sanar tais dificuldades, tenta-se chamar as famílias para estarem presentes no contexto escolar, mas muitos pais relatam temer tais solicitações, porque na maioria das vezes somente são chamados para tratarem de problemas de comportamento ou fracasso escolar dos filhos (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013). O que de fato se observa é que nessa busca de apoiarem-se, escola e família, se desencontra.

Há um grupo de pesquisas que enfatiza ainda os aspectos sociodemográficos das famílias como determinantes do fracasso escolar. Por



exemplo, Damiani (2006), a partir do estudo de uma coorte formada por todas as crianças que nasceram em hospitais da cidade de Pelotas, RS, em 1982, indicou que ser menino, ter tido desnutrição, ser filho de mãe não branca, analfabeta ou com até dois anos de escolarização, pertencer a famílias que possuem renda mensal menor que um salário-mínimo e que são numerosas apresenta maiores riscos de fracassar na escola. Patton, Woolley e Hong (2012) também indicaram que a exposição à violência, na vizinhança e na escola, é fator ligado ao nível socioeconômico baixo da família, o que pode levar ao fracasso escolar.

A despeito da presença de estudos que abordem o fracasso escolar, a partir de uma concepção individual ou familiar, destaca-se que não existem causas meramente individuais para essa dificuldade, uma vez que ele também é produto das relações que ocorrem na escola (ASBAHR; LOPES, 2006; PEZZI *et al.*, 2016; POZZOBON *et al.*, 2017). Portanto, ele deve ser abordado considerando também aspectos do processo educacional, de modo a desmitificar as explicações fundadas na falta de interesse dos alunos, dos pais, ou na sua cultura de origem (ZAGO, 2011).

### **Fracasso escolar como reatividade ao sistema de ensino**

Outra concepção de fracasso escolar está centrada no estudo dos fatores intraescolares. Nesta perspectiva, há desde pesquisas que responsabilizam o professor, destacando a dificuldade como técnica, até trabalhos que abordam a questão institucional, buscando entender a lógica excludente da educação. Também se encontram estudos de cunho sociológico que destacam a questão política escolar, enfatizando as relações culturais e de poder, presentes na escola como produtoras das dificuldades escolares (ANGELUCCI *et al.*, 2004).

No que diz respeito à responsabilização do professor, as pesquisas apontam as técnicas inadequadas de ensino ou a falta de domínio das mesmas, além das falhas na formação docente (GURGEL, 2008). Acredita-se que um bom professor, que utiliza técnicas de ensino adequadas, é capaz de sanar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, sejam elas de ordem emocional, comportamental ou cultural.

A definição para um bom professor, em geral, corresponde a uma formação técnica com qualidade e à capacidade de refletir sobre a própria

prática; planejar as intervenções e estar motivado. Já na concepção de alunos, um bom professor deve ser caloroso, amigo, acolhedor e comunicativo e, ao mesmo tempo, metódico, motivador e atento à disciplina em sala de aula (MARTINELLI, 2008). Caso todos esses critérios sejam atendidos e, mesmo assim, os alunos ainda apresentem dificuldades escolares, acredita-se que se poderá confirmar a existência de dificuldades psíquicas, emocionais ou comportamentais e deverá ser feito o encaminhamento para especialistas.

A importância da proximidade entre professor e aluno permite também ao professor conhecer a realidade nas quais seus alunos com dificuldades de aprendizagem estão inseridos, uma vez que estudos apontam que as maiores vítimas do fracasso escolar são alunos de classes sociais menos favorecidas (SAWAYA, 2009). A escola pública parte do pressuposto de que todas as crianças têm um desenvolvimento linguístico igual e uma exposição à escrita semelhante no período pré-escolar e, então, a escola não revê as técnicas de ensino e tende a atribuir à criança a culpa pelo fracasso.

Críticas têm sido feitas aos métodos de ensino, em especial a ausência de significados atribuída pelos alunos aos conteúdos escolares e à ênfase na sua memorização, levados a efeito por um corpo docente, via de regra, incapacitado (PATTO, 1988). Destaca-se que essa instrução conteudista priva e exclui a necessidade dialógica e retifica a distinção entre quem ensina e quem aprende (GOMES; SOUZA, 2009). Também há o avanço tecnológico e da informação, que as escolas não dispõem de recursos para acompanhar. Assim, os processos pedagógicos ditos inadequados passam a responder pela indiferença, turbulência e agressividade dos alunos, que começam a desprestigiar ou a evitar a escola (COSTA *et al.*, 2010). Viécili e Medeiros (2002) também indicaram que os professores tendem a ser mais coercitivos com os alunos que têm histórico de fracasso escolar do que com aqueles que não o têm. Tal atitude pode levar os alunos a se sentirem menos motivados e desinteressados em participar das atividades de ensino e aprendizagem, o que pode acarretar, inclusive, o desligamento e a desistência da escola (MARTINELLI, 2008; PEZZI; MARIN, 2016). Nesse sentido, Saleem e Mahmood (2012) destacaram que o sentimento de rejeição é um importante preditor do fracasso escolar.

Para além dos estudos que se concentraram na figura do professor, encontram-se aqueles que buscaram entender ao fracasso escolar como produzido pela escola, entendida como instituição social que possui papel

fundamental na construção e transformação da sociedade. Essas pesquisas partiram da concepção de que a escola está inserida em uma sociedade de classes, na qual não há uma distribuição igualitária de habilidades e conhecimentos, por isso cabe à escola desenvolvê-los e transmiti-los, mas quando isto não acontece, instaura-se a lógica excludente da educação (ANGELUCCI *et al.*, 2004).

O debate sobre a exclusão escolar é fomentado por Ferraro (2004), que equivale à situação dos alunos que permanecem na escola, mas não aprendem, à situação dos alunos que abandonam a escola, definindo a primeira como exclusão *na* escola e a segunda como exclusão *da* escola. Conforme Bahia (2009), o fato de a criança e o adolescente permanecerem na escola, mas continuarem excluídos dos saberes e dos conhecimentos, demonstra a inadequação de um sistema de ensino. Especificamente quanto ao fracasso escolar, encontram-se estudos que examinaram algumas questões pontuais, no que diz respeito à exclusão escolar. Travi *et al.* (2009) destacam em sua revisão que a escola, ao invés de ser um espaço de formação de indivíduos críticos e capazes de transformar a realidade, produz o “aprisionamento da inteligência”, conforme palavras dos autores, o que também pode ser entendido como o processo de oligotimia social (PAÍN, 1992), que leva à exclusão.

Ainda em relação à exclusão escolar, Wilson (2014) apontou que políticas pouco tolerantes em relação a comportamentos desviantes, como práticas de suspensão e expulsão, com o objetivo de garantir obediência e complacência dentro do contexto escolar, geram fracasso e abandono. Segundo o autor, essas políticas punitivas precisam ser substituídas por práticas restaurativas e estratégias de prevenção de tais comportamentos.

Por outro lado, Bzuneck e Sales (2011) apontaram que os alunos chegam a manipular a impressão dos professores quanto ao seu desempenho, principalmente os alunos adolescentes. Para não serem vistos como incapazes, comunicam aos professores a sua falta de esforço, pois preferem ser vistos como preguiçosos ou desligados a fracassados. Tal atribuição os protege em termos de autoestima e aceitação social e pretende provocar simpatia e compaixão para diminuir as expectativas e exigências de seus professores.

Muitas vezes, o que se observa é que a escola produz os sintomas de seus alunos, sem conseguir investir nas suas reais capacidades e

potencialidades e, assim, se torna reprodutora do fracasso escolar. Contudo, não se pode ignorar que a escola também se percebe como um lugar de desamparo, por não saber como lidar com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e, portanto, precisa de um espaço de escuta e discussão, para que se possa reestabelecer seus saberes, em especial dos professores, para conseguirem apostar nas potencialidades de seus alunos (TRAVI *et al.*, 2009).

Por fim, encontram-se estudos que enfatizam a dimensão política da escola, priorizando a discussão sobre as relações de poder, em especial da violência praticada pela escola ao fundamentar-se na cultura dominante e não valorizar a cultura popular. Tais estudos propõem superar, de acordo com Angelucci *et al.* (2004, p. 63), a ênfase dada “sobre a criança fracassada, o professor incompetente, as famílias desestruturadas para o conhecimento que incorpora a fala dos alunos, dos profissionais da escola, das famílias das classes populares, numa proposta de resgate da legitimidade de seus saberes, experiências e percepções”.

Conclui-se, portanto, que o enriquecimento do processo escolar na busca do não fracasso requer que a escola conheça a cultura local e as condições de vida de seus alunos, pois somente assim ela será capaz de estimulá-los a desenvolverem um projeto de sociedade, tomando a cultura como prática social, fundamentada em dispositivos pedagógicos (SPOZATI, 2000). O fracasso escolar só pode ser entendido, quando vinculado aos procedimentos usados para a determinação dos níveis de prontidão, à relação que se estabelece entre os professores e seus alunos e ao grau de satisfação dos professores com suas condições de trabalho.

### **Considerações finais**

Como visto os estudos que têm buscado entender e explicar o fracasso escolar têm constituído um campo multifacetado e cindido, pois, de um lado, encontram-se os estudos que atribuem as dificuldades de aprendizagem a aspectos extraescolares e, de outro, aqueles que os delegam aos aspectos intraescolares. Mesmo que ensaios tenham sido feitos para superar tal fragmentação de concepções, percebe-se que ainda hoje continuam as tentativas de encontrar as causas das dificuldades escolares no desenvolvimento psíquico, emocional ou comportamental do aprendiz, ou em características específicas de sua família, como a pobreza; sua estrutura ou

configuração, ao mesmo tempo em que também se mantém a realização de estudos que responsabilizam as políticas educacionais e o sistema de ensino. Urge, então, a necessidade de compreender as dificuldades escolares, em especial o fracasso escolar, a partir da compreensão de que tanto fatores extra quanto intraescolares influenciam e interatuam na sua produção, pois parte-se do pressuposto de que ele é fruto de uma complexidade de fatores, exigindo um olhar amplo e integrado de diferentes saberes relacionados à saúde e à educação.

### Referências

ACUÑA-COLLADO, V. Familia y escuela: crisis de participación en contextos de vulnerabilidad. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 246, p. 255-272, 2016. DOI 10.1590/S2176-6681/267830331.

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, n. 30, v. 1, p. 51-72, 2004. DOI 10.1590/S1517-97022004000100004.

ARALD, J. C.; NJAINE, K.; OLIVEIRA, M. C. Família e escola: uma parceria possível na prevenção de uso de drogas entre adolescentes. *In*: OSÓRIO, L. C.; VALLE, M. E. P. (ed.). **Manual de terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 50-70. v. II.

ASBAHR, F. S. F.; LOPES, J. S. A culpa é sua. **Psicologia USP**, n.17, v.1, p. 53-73, 2006.

ASBAHR, F. S. F.; MARTINS, E.; MAZZOLINI, B. P. M. Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. **Psicologia em Estudo**, n.16, v.1, p.157-163, 2011. DOI 10.1590/S1413-73722011000100019

BAHIA, N. P. Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, n. 35, v. 2, p. 317-329, 2009. DOI: 10.1590/S1517-97022009000200007.

BASTOS, A.; FERNANDES, G. L.; PASSOS, J. Analysis of school failure based on Portuguese micro data. **Applied Economics Letters**, n.16, p.1639-1643, 2009. DOI10.1080/13504850701604094.

BÉRIA, J. U.; SCHERMANN, L. B.; LEAL, A. F.; HILGERT, J. B.; STEIN, A. T.; ALVES, G. G.; CÂMARA, S.; PALAZZO, L. Motherhood in early adolescence: a case-control study in southern Brazil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 439-448, 2020. DOI 10.1590/1413-81232020252.10232018.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Contribuições da psicologia ao cotidiano da escola: necessária e adequadas? **Paidéia**, v. 12, n. 13, p. 77-95, 1997. DOI 10.1590/S0103-863X1997000100007.

BUDESCU, M.; TAYLOR, R. Order in the home: Family routines moderate the impact of financial hardship. **Journal of Applied Developmental Psychology**, n. 34, v. 2, p.63-72, 2013. DOI 10.1016/j.appdev.2012.11.006.

- BZUNECK, J. A.; SALES, K. F. S. 07-315, 2011. DOI 10.1590/S1413-8271201100030  
Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. **Psico-USF**, n.16, v. 3, p. 30007.
- COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. **Série Ideias**, n. 6, p. 24-28, 1992.
- COSTA, R. P. B.; LIMA, M. C. P.; PINHEIRO, C. V. Q. Os impasses da educação na adolescência contemporânea. **Boletim de Psicologia**, LX, v.132, p. 97-106, 2010.
- COUTO, M. P. As novas organizações familiares e o fracasso escolar. **Psicologia da Educação**, n. 30, p. 57-66, 2010.
- CRUZ, D. R. M.; BORGES, L. C. A queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. **Psicologia Argumento**, v. 31, n. 72, p. 79-87, 2017. DOI 10.7213/psicol.argum.7583.
- DAMIANI, M. F. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, n.14, v. 53, p. 457-478, 2006.
- FERNÁNDEZ-MELLIZO, M.; MARTÍNEZ-GARCÍA, J. S. Inequality of educational opportunities: School failure trends in Spain (1977–2012). **International Studies in Sociology of Education**, v. 26, n. 3, p. 267-287, 2017. DOI 10.1080/09620214.2016.1192954.
- FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. *In*: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (ed.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Trad. de E. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 48-65.
- GAUFFIN, K.; VINNERTJUNG, B.; FRIDELL, M.; HESSE, M.; HJERN, A. Childhood socio-economic status, school failure and drug abuse: a swedish national cohort study. **Addiction**, n.108, v. 8, p.1441-1449, 2013. DOI: 10.1111/add.12169.
- GHAZARIAN, S. R.; BUEHLER, C. Interparental conflict and academic achievement: An examination of mediating and moderating factors. **Journal Youth Adolescence**, n. 39, v. 1, p. 23-35, 2008.
- GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. Fracassos, representações e exclusões no processo de permanência na escola. **Revista de Psicopedagogia**, n. 26, v. 79, p. 41-47, 2009.
- GOULET, M. *et al.* Longitudinal association between risk profiles, school dropout risk, and substance abuse in adolescence. *In*: CHILD & YOUTH CARE FORUM, One New York Plaza, Suite 4600, New York, Ny, United States: Springer, 2020.
- GUBBELS, J.; VAN DER PUT, C. E.; ASSINK, M. Risk factors for school absenteeism and dropout: a meta-analytic review. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 48, n. 9, p. 1637-1667, 2019. DOI 10.1007/s10964-019-01072-5.
- GURGEL, T. Formação inicial: a origem do sucesso (e do fracasso) escolar. **Revista Nova Escola**, edição 216, out. 2008.

HANCER, A. H. Reasons of academic failure in Turkish and Polish 6<sup>th</sup> grade primary school students. **International Journal of Academic Research – Part B**, v. 4, n. 4, p.78-82, 2012. DOI 10.7813/2075-4124.2012/4-4/B.11.

HJÖRNE, E.; SÄLJÖ, R. Analysing and preventing school failure: exploring the role of multi-professionalism in pupil health team meetings. **International Journal of Educational Research**, n. 63, p. 5-14, 2014. DOI: 10.1016/j.ijer.2012.09.005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Educação 2019**. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 3 mar. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). (2014). Educacenso 2013 – Censo escolar. Disponível em: <http://www.educacenso.inep.gov.br/>. Acesso em: 3 mar. 2015.

IRELAND, V.; CHARLOT, B.; GOMES, C.; GUSSO, D.; CARVALHO, L. C. R.; FERNANDES, M.; ENNAFAA, R.; GARCIA, W. *Repensando a escola*. Brasília: Unesco/MEC/Inep, 2007.

KAMAL, M.; BENER, A. Factors contributing to school failure among school children in a very fast developing Arabian society. **Oman Medical Journal**, n. 24, v. 3, p. 212-217, 2009. DOI 10.5001/omj.2009.42.

KURTOVIĆ, A. Relationship between attributions for success and failure and self-esteem, hopelessness and depression in secondary school students. **Croatian Journal Educational**, n.14, v. 4, p.771-785, 2012.

LAGANA-RIORDAN, C.; AGUILAR, J.; FRANKLIN, C.; STREETER, C.; KIM, J.; TRIPODI, S.; HOPSON, L. At-risk students's perceptions of traditional schools and a solutions-focused public alternative school. **Preventing School Failure**, v. 55, n. 3, p. 105-114, 2011. DOI 10.1080/10459880903472843.

MARCHESI, A.; PÉREZ, E. M. A compreensão do fracasso escolar. *In*: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (ed.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Trad. de E. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 17-33.

MARTINELLI, S. C. Fracasso escolar: um olhar sobre a relação professor-aluno. *In*: SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. (Ed.). **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2008, p.43-56.

MATTOS, G. L. C. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, n. 31, v. 2, p. 215-228, 2005.

MILLONES, D.; LEEUWEN, K.; GHESQUIÈRE, P. Associations between psychosocial functioning and academic achievement: The Peruvian case. **Universitas Psychologica**, v. 12, n. 3, p. 725-737, 2013.

MINAYO, M. C. S.; NJAINE, K.; ASSIS, S. G. **Cuidar cuidando dos rumos: conversa com educadores sobre avaliação de programas sociais**. Rio de Janeiro: Claves, 2004.

- NEDEL, R.; MATTOS, D. A.; MARIN, A. H. Autoestima e autoconceito infantil, escolaridade parental e sua relação com desempenho escolar no ensino fundamental I. **Psicologia em Pesquisa**, v. 14, n. 1, p. 149-168, 2020. DOI 10.34019/1982-1247.2020.V14.26180.
- NOCENTINI, A.; CALAMAI, G.; MENESINI, E. Codevelopment of delinquent and depressive symptoms across adolescence: time-invariant and time-varying effects of school and social failure. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 41, n. 6, p. 746-759, 2012. DOI 10.1080/15374416.2012.728155.
- OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: Análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, n.18, v. 3, p. 417-426, 2013. DOI 10.1590/S1413-82712013000300008.
- PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p. 72-77, 1988.
- PATTON, D. U.; WOOLLEY, M. E.; HONG, J. S. Exposure to violence, student fear, and low academic achievement: African American males in the critical transition to high school. **Children and Youth Services Review**, n. 34, v. 2, p. 388-395, 2012. DOI 10.1016/j.chilyouth.2011.11.009.
- PEZZI, F. A. S.; DONELLI, T. M. S.; MARIN, A. H. School failure in the perception of adolescents, parents and teachers. **Psico-USF**, v. 21, n. 2, p. 319-330, 2016. DOI 10.1590/1413-82712016210209.
- PEZZI, F. A. S.; MARIN, A. H. Fracasso escolar na educação básica: revisão sistemática da literatura. **Temas em psicologia**, v. 25, n. 1, p. 1-15, mar. 2017. DOI 10.9788/TP2017.1-01.
- POZZOBON, M.; MAHENDRA, F.; MARIN, A. H. Renomeando o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 387-396, 2017. DOI 10.1590/2175-3539201702131120.
- ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- RUMBERGER, R. W. Introduction. In: Rumberger, R. W. **Dropping out**, 2011, p.1-19. Disponível em: <http://education.ucsb.edu/rumberger/book/ch1.pdf>. Acesso em: mar. 2015.
- SALEEM, S.; MAHMOOD, Z. Relationship between emotional and behavioral problems and school performance of adolescents. **FWU Journal of Social Sciences**, n. 6, v. 2, p.187-193, 2012. DOI 10.1177/10634266020100040501.
- SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, v. 21, n. 81, p. 739-772, 2013. DOI 10.1590/S0104-40362013000400006.
- SAWAYA, S. M.. Desnutrição e baixo rendimento escolar: contribuições críticas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 58, p. 133-146, 2006. DOI 10.1590/S0103-40142006000300015.



- SILVEIRA, L. M. O. B. A relação família-escola: uma parceria possível? *In*: WAGNER, A. (ed.). **Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 181-190.
- SILVEIRA, L. M. O. B.; WAGNER, A. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, n.13, v. 2, p. 283-291, 2009.
- SOPONARU, C.; TINCU, C.; IORGA, M. The influence of the sociometric status of students on academic achievement. **Agathos: An International Review of the Humanities and Social Sciences**, v. 5, n. 2,1, p. 49-168, 2014. 21
- SOUZA, F. Notas sobre a relação família-escola na contemporaneidade. **Revista de Ciências Humanas**, v. 51, n. 1, p. 124-143, 2017. DOI:10.5007/2178-4582.2017v51n1p124.
- SPOZATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. **Em Aberto**, n.17, v.71, p. 21-32, 2000.
- TRAVI, M. G. G.; OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; SANTOS, G. A. A escola contemporânea diante do fracasso escolar. **Revista Psicopedagogia**, n. 26, v. 81, p. 425-434, 2009.
- TRENZ, R. C.; HARRELL, P.; SCHERER, M.; MANCHA, B. E.; LATIMER, W. W. A model of school problems, academic failure, alcohol initiation, and the relationship to adult heroin injection. **Substance Use & Misuse**, n. 47, v.10, p.1159-1171, 2012. DOI 10.3109/10826084.2012.686142.
- VARGAS, D. A.; ROOSA, M. W.; KNIGHT, G. P.; O'DONNELL, M. Family and cultural processes linking family instability to Mexican American adolescent adjustment. **Journal of Family Psychology**, n. 27, v. 3, p. 387-397, 2013. DOI 10.1037/a0032863.
- VIECILI, J.; MEDEIROS, G. J. A. Coerção e suas implicações na relação professor-aluno. **Psico-USF**, n.7, v. 2, p. 229-238, 2002. DOI 10.1590/S1413-82712002000200012.
- WILSON, H. Turning of the school-to-prison pipeline. **Reclaiming Children & Youth**, n. 23, v. 1, p. 49-53, 2014.
- ZAGO, N. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em sociologia da educação. **Revista Luso-Brasileira**, n. 2, v. 3, p. 57-83, 2011.