INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)

HISTÓRIA - LICENCIATURA

O “FRACASSO ESCOLAR” NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA:

Um estudo de caso no interior de São Paulo

GUILHERME HENRIQUE DAMASCENO VANZELLA

Foz do Iguaçu
2025

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)

HISTÓRIA - LICENCIATURA

O FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA:

Uma análise crítica das estruturas socioeconômicas e práticas institucionais

GUILHERME HENRIQUE DAMASCENO VANZELLA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em História.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Pirola da Conceição

Foz do Iguaçu
2025

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

GUILHERME HENRIQUE DAMASCENO VANZELLA

O “FRACASSO ESCOLAR” NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA:

Uma análise crítica das estruturas socioeconômicas e práticas institucionais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em História.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Pirola da Conceição
UNILA

_____

Prof. (Titulação) (Nome do Professor)
(Sigla da Instituição)

_____

Prof. (Titulação) (Nome do Professor)
(Sigla da Instituição)

Foz do Iguaçu, 10 de novembro de 2025.

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente e primordialmente aos meus pais, que foram meu suporte emocional, financeiro e familiar durante toda a minha graduação. Dispuseram de todo esforço que podiam para que eu pudesse finalizar a minha graduação. Agradeço também a minha Professora Orientadora, Juliana Pirola, que iniciou esse projeto comigo ainda em 2023 e encurtou caminhos para que ele fosse finalizado agora. A todos os amigos que cultivei durante a graduação, em especial Michelli, Maria Eugênia, Vitor, José, Ana e todos aqueles que não estão aqui mencionados. Sou grato também à instituição, que proporcionou não apenas a minha formação acadêmica, mas também na construção da minha identidade.

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

RESUMO

O trabalho analisa o fenômeno do “fracasso escolar” na educação pública brasileira como produto estrutural das desigualdades sociais e econômicas geradas pelo capitalismo e intensificadas pelo neoliberalismo. Fundamentado em autores como Patto, Frigotto, Dagnino, Bourdieu e Quijano, o trabalho articula dimensões históricas, ideológicas e institucionais da escola, entendendo o fracasso não como desvio, mas como mecanismo funcional de reprodução das hierarquias de classe e raça. A pesquisa combina revisão bibliográfica e investigação empírica, com entrevistas realizadas com duas gestoras de uma escola pública de do Vale do Paraíba (SP). As falas das gestoras revelam tensões entre o discurso meritocrático e a consciência das limitações estruturais da educação pública. Conclui-se que o “fracasso escolar” é parte constitutiva do projeto neoliberal, ao deslocar a responsabilidade das desigualdades para o indivíduo, mascarando a função política da escola na manutenção das relações de poder. Defende-se, por fim, a necessidade de uma educação crítica e emancipadora, capaz de romper com as estruturas que naturalizam a exclusão.

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

INTRODUÇÃO

O chamado “fracasso escolar” é um fenômeno estrutural, enraizado na relação entre educação e capitalismo. Desde o século XIX, a escola pública foi moldada para formar trabalhadores disciplinados, enquanto reservava às elites o acesso ao conhecimento crítico. No Brasil, essa dualidade foi agravada por heranças coloniais, como o racismo e a concentração de renda, que transformaram a educação em mecanismo de reprodução das desigualdades sociais. Essa dualidade, como observa Bastos (2008), foi agravada pela importação de modelos educacionais europeus — especialmente franceses — inadequados à realidade brasileira, marcada pela escravidão, pela concentração fundiária e pelo racismo estrutural.

No decorrer do século XX, a ampliação do acesso à escola não resultou na democratização efetiva da aprendizagem, mas na manutenção de um modelo seletivo e hierarquizante. Um dos resultados sistêmicos desse modelo foi a produção do chamado “fracasso escolar”. Patto (2014) demonstra que o “fracasso escolar” não é um fenômeno individual, mas um produto histórico da própria estrutura social, que naturaliza a exclusão e transfere ao aluno a responsabilidade por resultados determinados por fatores socioeconômicos. A ideologia meritocrática, consolidada com o avanço do neoliberalismo, reforça essa lógica ao deslocar a culpa da desigualdade para o indivíduo, disfarçando as limitações estruturais impostas pela pobreza, pelo racismo e pela precarização das políticas públicas.

Sob uma perspectiva crítica, é possível afirmar que o chamado “fracasso escolar” não constitui uma disfunção do sistema educacional, mas sim um de seus produtos mais coerentes com a lógica do capitalismo. O que se denomina “fracasso” - a não aprendizagem, a evasão, a repetência - cumpre, na verdade, a função de selecionar, hierarquizar e legitimar desigualdades sociais previamente existentes. Como destacam Patto (2014) e Frigotto (2010), o sistema educacional capitalista não fracassa ao excluir; ele se realiza ao produzir essa exclusão de forma naturalizada e ideologicamente justificada pelo mérito individual. Assim, o “fracasso escolar” é funcional ao projeto neoliberal: garante que apenas uma parcela da população alcance posições de prestígio, enquanto a maioria é preparada para ocupar postos subordinados no mercado de trabalho. O “fracasso” de muitos é, portanto, a condição necessária para o “sucesso” de poucos, constituindo o que se poderia chamar de “sucesso político do fracasso escolar”.

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo analisar como a estrutura capitalista e o neoliberalismo perpetuam o chamado “fracasso escolar”, ocultando desigualdades

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

sistêmicas sob a lógica da meritocracia, utilizada como mecanismo ideológico que naturaliza a exclusão ao deslocar a responsabilidade das estruturas socioeconômicas para o indivíduo.

Metodologicamente, a pesquisa combina revisão bibliográfica e investigação empírica. A revisão bibliográfica apoia-se em autores como Patto (2014), Frigotto (2010), Dagnino (2004), Bourdieu (2020) e Quijano (2005), articulando as dimensões históricas, econômicas e ideológicas do problema. Na etapa empírica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas gestoras de uma Escola Municipal do interior de São Paulo para identificar suas percepções sobre as causas do "fracasso escolar" e as estratégias de enfrentamento adotadas no cotidiano da escola.

Os resultados revelam que, embora haja consciência das limitações estruturais da educação pública, o discurso meritocrático ainda predomina entre profissionais da educação, reproduzindo a ideia de que o sucesso depende apenas do esforço individual. As falas das entrevistadas evidenciaram o impacto do neoliberalismo na gestão escolar - com metas de aprovação, precarização da formação docente e esvaziamento do sentido crítico da educação, bem como a dificuldade de romper com um modelo que transforma a escola em instrumento de manutenção das hierarquias de classe e raça.

A análise das entrevistas, articulada ao referencial teórico, pretende, portanto, contribuir para o debate sobre a função social da escola pública brasileira, reafirmando a necessidade de uma educação emancipadora, crítica e comprometida com a transformação das estruturas que produzem e legitimam o chamado "fracasso escolar".

1. A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO "FRACASSO ESCOLAR"

O "fracasso escolar", longe de ser um fenômeno isolado ou resultado de "incapacidades" individuais, é uma expressão estrutural de desigualdades historicamente produzidas. Desde o século XIX, a escola pública foi concebida como um instrumento de controle social, destinado a formar trabalhadores disciplinados para atender as demandas do capitalismo industrial. No Brasil, essa lógica foi importada e adaptada pela elite intelectual, que traduziu modelos europeus para um contexto marcado por escravidão, latifúndio e exclusão racial. Assim, a universalização do acesso à educação, ainda que aparentemente democrática, manteve-se seletiva e hierarquizante, perpetuando a divisão entre uma educação humanista para as elites e uma formação tecnicista e moralizante para as classes populares (Patto 2014).

A meritocracia, núcleo ideológico do liberalismo, consolidou-se como justificativa para naturalizar o fracasso escolar. Ao atribuir o sucesso ou falta dele ao "esforço individual" são

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

ocultados fatores como pobreza, racismo estrutural e falta de investimento em políticas públicas. No contexto neoliberal, essa lógica se intensificou: a escola passou a ser gerida como uma empresa, onde a eficiência é medida por índices de produtividade, e os alunos, reduzidos a "clientes" em busca de qualificação para o mercado de trabalho. Como aponta Frigotto (2010), a precarização da educação pública – agravado por cortes orçamentários e terceirizações – aprofunda a exclusão, especialmente em regiões periféricas, onde a infraestrutura escolar é insuficiente e os professores estão sobrecarregados.

A Reforma do Ensino Médio, por exemplo, longe de ser uma solução para a crise educacional, aprofundou a segregação de classe e raça. Ao substituir disciplinas como Sociologia e Filosofia por itinerários "profissionalizantes", a política educacional reforça a lógica de que estudantes pobres - majoritariamente negros e periféricos - não precisam de pensamento crítico, mas sim de habilidades técnicas para ocupar postos subalternos. Como denuncia Dagnino (2004), essa reforma é parte de um projeto neoliberal que transforma a educação em *commodity*, privilegiando o setor privado (via parcerias com empresas) e transferindo para o indivíduo a culpa pelo desemprego e pela precarização. A suposta "flexibilidade" do currículo, na prática, nega o direito à formação integral, especialmente em regiões onde escolas não têm recursos para oferecer mais que o mínimo obrigatório.

A dimensão racial emerge como categoria analítica indispensável para compreender a produção do "fracasso escolar", na medida em que a colonialidade do saber e do poder opera na subalternização de grupos historicamente racializados (Quijano, 2005). A escola, ao reproduzir estereótipos e silenciar contribuições afro-brasileiras e indígenas, reforça a violência simbólica que marginaliza essas populações. Como afirma Patto (2014), o racismo não é um acidente, mas um pilar do projeto educacional brasileiro que, desde o Império, privilegiou a branquitude como sinônimo de civilização e progresso.

Além disso, a naturalização da meritocracia não apenas mascara as desigualdades, mas também silencia vozes dissidentes. Movimentos sociais, como ocupações estudantis e coletivos negros, têm denunciado a escola como instituição colonial, que hierarquiza saberes e corpos. Essas resistências, porém, são criminalizadas ou reduzidas a "casos isolados", enquanto o Estado insiste em métricas padronizadas, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que ignoram contextos locais. Como afirma Frigotto (2010), a escola neoliberal opera como aparelho ideológico, convertendo demandas por justiça social em "problemas de gestão", esvaziando assim o potencial transformador da educação.

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

1.1. Raízes históricas do fracasso escolar

As raízes históricas do fracasso escolar estão ligadas à própria constituição da escola moderna enquanto *maquinaria social*, tal como analisam Álvarez-Uría e Julia Varela (1992). Os autores demonstram que a escola não é uma instituição natural nem eterna, mas um artefato histórico construído para responder às necessidades de controle e disciplinamento impostas pela consolidação dos Estados nacionais e pela expansão do capitalismo. Desde o século XVI, ao reunir dispositivos de vigilância, enclausuramento e moralização, a escola tornou-se um instrumento de governo da infância e de modelagem das condutas, substituindo as formas comunitárias e coletivas de aprendizagem por um espaço fechado e hierarquizado, voltado à produção de corpos úteis e dóceis. Essa maquinaria produziu, simultaneamente, diferentes "infâncias" - a das elites, educadas para governar, e a das classes populares, educadas para obedecer - legitimando uma pedagogia das desigualdades. Assim, o que hoje se denomina "fracasso" escolar é, na verdade, o efeito histórico dessa engrenagem disciplinar: uma tecnologia de distinção e exclusão que converte diferenças sociais em incapacidades individuais, mascarando sob a aparência de mérito o funcionamento político de um sistema destinado a reproduzir hierarquias de classe e a naturalizar a desigualdade.

Patto (2014) aponta que "nos últimos anos do século XIX, o mundo atingido direta ou indiretamente pela economia capitalista estava basicamente dividido em perdedores e vencedores, tanto para dentro quanto para fora das fronteiras nacionais" (Patto, 2014, p. 43). É também nesses moldes que a escolarização se difunde como metodologia educacional, com uma visão estigmatizada dos que demonstram pouco rendimento escolar, dividindo-os assim em classes superiores e inferiores baseando-se em seus próprios critérios de "talento individual". Nela eram depositadas as esperanças de um novo mundo, dos trabalhadores e dos liberais, livre de opressão e plena de oportunidades (Patto, 2014).

Em 1918, ano de término da primeira grande guerra, o ideal de uma sociedade justa e livre foi profundamente abalado pela brutalidade humana presenciada no período. Dessa forma, coube a psicologia científica justificar a individualidade para que o peso dos milhões de mortos não recaísse sobre a sociedade e sim sob os indivíduos. No período havia uma tendência científica eugenista para justificar as diferentes capacidades individuais, entretanto, é possível identificar uma constante tentativa de fundamentar teoricamente o baixo desenvolvimento individual durante todo o século XX. Interessa-nos apontar que essas teorias sempre buscam colocar o indivíduo no centro da culpabilização e evitam analisar a estrutura em sua totalidade, assim, é possível sustentar a ideologia liberal conceitualmente. É dito por Patto (2014) que:

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

> [...] no pensamento liberal não se trata de preconizar uma sociedade na qual as desigualdades desaparecerão: trata-se de justificá-la sem colocar em xeque a tese da existência da igualdade de oportunidades nas ordem social que vem substituir a sociedade de castas, esta sim, tida como inevitavelmente injusta (Patto, 2014, p. 54).

Evidentemente o racismo no Brasil está associado aos três séculos de escravização de povos indígenas, africanos e afrobrasileiros, contudo, o "biologismo sociológico", termo apropriado por Patto (2014), refere-se à naturalização das desigualdades escolares como resultado de "deficiências" biológicas ou cognitivas dos alunos, ignorando fatores sociais. Patto (2014) afirma que o cientificismo brasileiro era um reflexo do europeu, o que se consolida naquele contexto, torna-se um reflexo direto nos setores políticos brasileiros, fazendo assim com que a perpetuação do racismo e do entendimento de negros como pessoas inferiores se alicerssace nas raizes da construção de um Brasill capitalista, em que o mérito é tido como determinante para o sucesso ou o fracasso.

1.2 Políticas educacionais e a lógica do mérito

No capitalismo, Frigotto (2010) aponta que se todos os indivíduos possuem liberdade e, no mercado, podem comprar e vender conforme seus desejos, a responsabilidade pela desigualdade deve recair sobre cada pessoa. Em outras palavras, aqueles que acumulam capital o fazem porque se dedicaram mais, trabalharam com maior intensidade, abriram mão do lazer e economizaram para investir. O mérito, nesse contexto, é atribuído aos talentos individuais e à capacidade de suportar sacrifícios iniciais, como anos prolongados de estudo antes de alcançar posições de prestígio. O modelo de concorrência perfeita exclui a ideia de direitos previamente adquiridos ou relações de dominação, pois pressupõe que as escolhas individuais, guiadas pelas aspirações pessoais, produzirão um equilíbrio justo de poder.

A meritocracia é apresentada como um modelo de igualdade de oportunidades, que promete neutralizar as diferenças sociais, mas acaba legitimando-as sob a aparência de justiça, pois assume que todos têm acesso a uma instrução mínima. No entanto, enquanto essa base é universalizada, o sistema não oferece os recursos práticos necessários para que a maioria alcance os níveis mais altos de conhecimento. Dessa forma, apenas uma pequena fração da população consegue ascender, o que revela o caráter ilusório da meritocracia como justificativa para as desigualdades.

São nesses moldes que a estrutura escolar se estabelece tanto nos países europeus quanto no Brasil. As ciências sociais que rondavam a preconização da escola de larga escala,

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

não buscavam soluções para a estrutura de desigualdades, mas sim para justificá-la. Através da radicalização do individualismo e a disseminação da política do mérito próprio, a escola em realidade, no período inicial de sua democratização, se tornou um instrumento de manutenção da estrutura de classes (Patto, 2014).

Pensando na questão macro da reprodução do conhecimento que busca qualificar a mão de obra, percebemos que dentro do capitalismo, para além da força de trabalho, a produtividade define diversos setores da economia e, ao que nos interessa, as qualificações do quadro de trabalhadores que tal produto demanda. Sendo o Brasil um país majoritariamente focado na exportação de commodities e no setor de serviços, o requerimento de formação acadêmica não demanda muito para além do Ensino Médio. Devido a esse contexto, não interessa a burguesia neoliberal empreender esforços para gerar soluções pedagógicas, o básico já supre a necessidade para a obtenção do lucro. Em realidade, é dito por Gentili (1996) que na perspectiva neoliberal as escolas sofrem uma crise de gerenciamento, que acarreta na sua falta de eficiência. Assim, a única solução neoliberal para a escola é torná-la em um mercado para que ela possa se auto regular e cessar a crise.

Dantas e Farias (2015) afirmam que a escola atualmente está colocada em função do desenvolvimento econômico. Sua afirmação não está incorreta, mas é reduzida. Cabe à escola a função de preparar o indivíduo para se tornar um cidadão e, portanto, dentro da lógica capitalista o indivíduo se consagra cidadão a partir do momento em que reconhece seus direitos e, principalmente, cumpre com seus deveres, dentre os quais o mais importante é se inserir no mercado como força de trabalho que sustenta o capital (Vidal, 2010).

É importante perceber que essa é uma característica escolar inerente ao capitalismo, contudo, com a ascensão da ideologia neoliberal, são assumidas algumas novas particularidades.

> [...] as redefinições neoliberais de cidadania repousam sobre um conjunto de procedimentos. Alguns ressuscitam a concepção liberal tradicional de cidadania, outros são inovadores e contemplam elementos novos das configurações sociais e políticas da contemporaneidade. Em primeiro lugar, de novo, eles reduzem o significado coletivo da redefinição de cidadania anteriormente empreendida pelos movimentos sociais a um entendimento estritamente individualista dessa noção. Segundo, se estabelece uma sedutora conexão entre cidadania e mercado. Tornar-se cidadão passa a significar a integração individual ao mercado, como consumidor e como produtor. Esse parece ser o princípio subjacente a um enorme número de programas para ajudar as pessoas a 'adquirir a cidadania', isto é, aprender como iniciar microempresas, tornar-se qualificado para os poucos empregos ainda disponíveis, etc. Num contexto onde o Estado se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, o mercado é muito merecido como uma instância substituta para a cidadania (DAGNINO, 2004, p. 106).

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

Concordando com Dagnino, Marrach (1996) aponta que, dentro do neoliberalismo, existem três principais objetivos. Primeiro trata-se de direcionar os saberes trabalhados em sala de aula e a pesquisa acadêmica aos interesses que conferem ao setor privado para qualificar a força de trabalho em detrimento às suas próprias demandas. O segundo refere-se ao diálogo das doutrinas da ideologia dominante com os discentes para gerir a manutenção de sua hegemonia. O terceiro busca transformar a escola em um mercado consumidor da indústria cultural, a partir de materiais didáticos e da informática.

É esperado assim que, a partir do conteúdo oferecido nas escolas, o indivíduo, através de mérito próprio, desenvolva habilidades que lhe insiram no mercado, seja como força de trabalho ou como empresário. Isso está compreendido em ambas as reformas políticas de ensino médio, tanto na de 2017 na qual esses termos eram mais evidentes quanto na de 2024, mesmo que de forma mais tímida. Assim, entendemos o neoliberalismo, dentro desse recorte, como um projeto que propõe que a escola atue como uma ferramenta Estatal para consolidar os ideais governamentais e produzir uma força de trabalho capacitada para sustentar a economia capitalista (Vidal, 2010).

A sociedade do capital que se estabelece busca portanto instituir um determinado padrão para o formato da escolarização e, também, o nível de educação que será passado à classe trabalhadora. Esses padrões variam de acordo com as mudanças dos meios e instrumentos de produção, ou seja, as necessidades para a manutenção da produtividade. Em detrimento dessa lógica, Frigotto (2010) aponta que "A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho" (Frigotto, 2010, p. 51).

Ao utilizarmos a definição de que a escola está comprometida a formar cidadãos que compõem a força de trabalho, reduzimos o indivíduo fracassado durante toda a sua vida funcional na sociedade. A escola, de acordo com Gintis,

> [...] que influi de maneira considerável sobre a personalidade dos indivíduos, é reduzida progressivamente ao seu papel funcional: ela favorece as condições psicologicamente requeridas para formar a força de trabalho alienada que é desejada (Gintis apud Frigotto, 2010, p. 58).

Nesse sentido, podemos compreender que o sujeito que "fracassou" em seu período escolar, não se tornou um cidadão pleno, portanto, não se encaixa dentro dos padrões que a sociedade capitalista prospecta a um "indivíduo de sucesso".

Dentro do capitalismo, a medida de sucesso de um indivíduo é diretamente proporcional a sua renda, sua capacidade de compra. Frigotto (2010) aponta que o acesso aos

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

níveis de escolaridade é determinado pela renda individual ou, em muitos casos, renda familiar. É dito que o patamar socioeconômico prescreve as capacidades de permanência nas escolas, o tipo e o nível delas, as condições intra e extra escolares como fatores ambientais, nutrição, um ambiente adequado para a dedicação ao estudo, o nível de instrução dos professores, os equipamentos disponíveis para uso em sala, enfim "a matriz de fatores ou variáveis pode se estender ao 'infinito'" (Frigotto, 2010, p. 62).

Com esse enfoque analítico percebemos outra contradição da educação neoliberal. Na ótica capitalista neoliberal, no qual a educação é classificada como fator elementar da ascensão social, sendo a renda familiar o maior responsável pelo acesso à escola, inverte-se o "fator elementar". Frigotto simplifica apontando que:

> [...] a escolarização é posta como determinante da renda, de ganhos futuros, de mobilidade, de equalização social pela equalização das oportunidades educacionais (tese básica do modelo econômico concentrador), e o acesso à escola, a permanência nela e o desempenho, em qualquer nível, são explicados fundamentalmente pela renda e outros indicadores que descrevem a situação econômica familiar. (Frigotto, 2010, p. 63).

O que fica patente é uma estrutura escolar que busca formar cidadãos para servir ao capital como força de trabalho e, ao entorno de seu funcionamento, existem escolas para as diferentes classes sociais desses cidadãos. Há aqueles que possuem renda para se educar visando a detenção do capital, aqueles considerados da classe média, que possuem recursos suficientes apenas para a manutenção de sua permanência nessa classe e existe a massa que está submetida a uma educação que busca gerar trabalhadores limitados ao conhecimento que a estrutura lhes oferece. Se, por um lado, a estrutura educacional foi moldada por séculos de influência capitalista e colonial, por outro, é na manifestação contemporânea do "fracasso escolar" que se revelam as consequências diretas desse legado. Passemos, então, à análise desse fenômeno multifacetado, entendendo como suas raízes históricas se entrelaçam com as dinâmicas atuais de exclusão.

1.3 O fracasso escolar como projeto estrutural

O fracasso escolar é um fenômeno multifacetado, historicamente vinculado à reprodução de desigualdades sociais e à inadequação de políticas educacionais. Conforme Tura e Marcondes (2011), ele não se resume à reprovação ou evasão, mas engloba a incapacidade do sistema escolar em garantir aprendizagem significativa, especialmente para grupos marginalizados. Bourdieu (2020) reforça que o currículo, ao refletir códigos culturais de elites,

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

cria barreiras simbólicas para alunos de origens periféricas, naturalizando a exclusão. Essa dinâmica transforma o fracasso em um ¨mito¨ que mascara falhas estruturais, atribuindo ao aluno a culpa por um problema sistêmico.

A construção do conceito é iniciada a partir da democratização do acesso ao ensino. Como já elaborado, a educação dentro dos moldes do capitalismo busca formar cidadãos para o mercado e assim suprir a sua demanda. Essa demanda perpassa o tempo e constitui as definições da funcionalidade da escola em contextos mais específicos do capital na medida em que ele avança.

O fracasso escolar é, para Frigotto (2010), essencial para a estrutura de funcionamento capitalista da sociedade, sendo necessário para que haja produtividade, indivíduos improdutivos. É a partir das escolas que se engendram os grupos que, propositalmente, são cerceados do conhecimento historicamente produzido pela sociedade para adequação da improdutividade indispensável para o capital. É dito por ele que

> A negação do acesso aos instrumentos que facultam a apropriação do saber e a própria visão deformada de formação profissional constituem-se numa disfuncionalidade necessária, uma "improdutividade produtiva". A escola é funcional pelo que nega e subtrai. (Frigotto, 2010, p. 234)

Ainda, o conceito de meritocracia que se estrutura na sociedade é transferido ao cerne do rendimento escolar, no qual a partir da lógica de “liberdade” inserida dentro do funcionamento do capitalismo liberal, todos os alunos são livres para se esforçarem e assimilar o conhecimento necessário para que sua ascensão social seja possível, no qual Frigotto aponta que a “ascensão depende única e exclusivamente do esforço, da capacidade, da iniciativa, da administração racional dos seus recursos” (Frigotto,2010, p. 80). Complementa afirmando que no contexto escolar, a não aprendizagem, o abandono e a repetência são vistos como questões de responsabilidade individual.

Discutir o fracasso é também compreender o que é considerado um indivíduo de sucesso nos parâmetros capitalistas. Nesse aspecto, o consumo é centralizado e determinante. Trata-se de um reconhecimento social, a percepção pessoal nesse caso é irrelevante, posto que a medida utilizada para determinar o sucesso é o poder de compra. A capacidade de consumo de itens de valor agregado para a sociedade em que o sujeito está inserido define o seu substantivo, fracasso ou sucesso.

Um elevado nível de instrução é reconhecido como um fator decisivo para a mobilidade social. Nesse sentido, as instituições de ensino, ao cumprirem sua função social de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, ampliam as oportunidades de ascensão na estrutura de

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

classes. Assim, aqueles que apresentam melhor desempenho acadêmico tendem a conquistar posições mais elevadas na sociedade, o que se reflete na capacidade de consumo e na consolidação do sucesso individual.

Contudo, é importante relembrarmos que mesmo aqueles que, dada as possibilidades favoráveis, bons professores, uma família estruturada que o incentiva e auxilia, que detém condições práticas para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem e, a partir dessas condições, por mérito próprio, o indivíduo ainda assim acessa somente as classes que lhe são permitidas.

A pobreza não pode ser utilizada como justificativa para o fracasso (Scoz, 1994 apud Dantas; Farias, 2015, p. 24), mas sua omissão perpetua a exclusão. A ausência de participação familiar, muitas vezes causada por jornadas exaustivas de trabalho dos pais, reduz o apoio emocional e pedagógico essencial ao desenvolvimento cognitivo, como destacam Dantas e Farias (2015). Bourdieu (2020) complementa que a distância entre a cultura escolar e a cultura popular marginaliza alunos cujos saberes são desvalorizados.

Políticas como a promoção automática, embora visem reduzir a reprovação, falham ao não enfrentar as causas profundas do fracasso, tratando-se essencialmente de uma solução somente política e não pedagógica. No Rio de Janeiro, a Resolução 946 (2007), que eliminou a reprovação, foi interpretada como “ameaça à autonomia docente” (Tura; Marcondes, 2011, p. 18), gerando rejeição por desconsiderar a necessidade de adaptações pedagógicas. Viégas (2010) lembra que propostas semelhantes, desde a Primeira República, ignoraram a necessidade de investir em formação docente e infraestrutura, perpetuando um ciclo de reformas superficiais.

A família é frequentemente culpabilizada pelo fracasso, mas sua exclusão do processo educativo agrava o problema. Dantas e Farias (2015, p. 24) defendem que a participação ativa dos pais na vida escolar fortalece vínculos e melhora o rendimento, pois “quanto maior a aproximação, maior a aprendizagem”. No entanto, responsabilizar apenas a família é reducionista (Weiss, 2007 apud Dantas; Farias, 2015), já que muitos pais, sobrecarregados, não dispõem de condições para acompanhar os filhos. A escola, por sua vez, precisa criar canais de diálogo, integrando as realidades familiares ao projeto pedagógico.

Na vida adulta, o fracasso escolar culmina em exclusão social, limitando acesso a empregos formais e perpetuando ciclos de pobreza. Os excluidos são definidos como aqueles que “fracassam na escola”, enfrentando desemprego e discriminação (Peregrino, 2006 apud Dantas; Farias, 2015, p. 25). Esses indivíduos, sem qualificação, são empurrados para

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

subempregos ou atividades informais, reforçando a marginalização. A falta de escolarização também restringe participação política e acesso a direitos básicos, aprofundando desigualdades.

O estigma do fracasso gera marcas psicológicas profundas. Alunos reprovados ou excluídos internalizam a culpa, desenvolvendo baixa autoestima e descrença em suas capacidades. A internalização da culpa pelo fracasso escolar é frequentemente reforçada por discursos que reduzem as dificuldades de aprendizagem a supostas limitações individuais, desconsiderando a complexidade de fatores sociais e institucionais envolvidos nesse fenômeno. Na vida adulta, isso pode se manifestar em depressão, ansiedade e comportamentos autodestrutivos, como observado por Dantas e Farias (2015) em casos de jovens que abandonam os estudos.

Economicamente, o fracasso escolar reproduz ciclos intergeracionais de pobreza. Indivíduos sem formação adequada têm rendimentos menores e menor mobilidade social. Angelucci (2004) destaca que, em sociedades tecnologicamente avançadas, a falta de escolarização básica impede a adaptação a mudanças no mercado de trabalho, aumentando a vulnerabilidade. No Brasil, onde a desigualdade é estrutural, o fracasso escolar aprofunda divisões de classe, limitando oportunidades de ascensão.

Abordagens reducionistas, como a medicalização do fracasso ou a ênfase na meritocracia, ignoram a complexidade do problema. Angelucci (2004) critica a tendência de tratar dificuldades de aprendizagem como patologias individuais, desviando o foco de falhas institucionais. Paralelamente, discursos meritocráticos, como os vinculados a avaliações padronizadas culpam alunos e professores por resultados, sem considerar contextos socioeconômicos.

A partir dessas discussões, que expõem a relação intrínseca entre capitalismo, neoliberalismo e fracasso escolar, torna-se fundamental investigar como essas estruturas se materializam na prática educacional. Para isso, adotamos uma abordagem empírica, centrada nas percepções de profissionais que enfrentam cotidianamente os desafios aqui discutidos.

2. CONTEXTO EMPÍRICO DA ESCOLA

A pesquisa empírica foi realizada na Escola no interior do estado de São Paulo, na região do Vale do Paraíba. A escola atende ao nível de ensino fundamental I e II, abrangendo as séries do 1° ao 9°. Atualmente, conta com aproximadamente 800 alunos matriculados e um corpo docente composto por cerca de 20 professores.

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

O bairro em que a escola está situada caracteriza-se por uma área de ocupação antiga predominantemente residencial e, embora apresente uma infraestrutura básica consolidada, como acesso a transporte público, escolas e unidades de saúde, a região também apresenta uma grande variedade de realidades socioeconômicas, em que são vistos cenários de condomínios fechados a uma distância de centenas de metros de prédios CDHU (Companhia de Desenvolvimento Habitacional Urbano). A comunidade escolar é formada majoritariamente por famílias com renda média de dois a três salários mínimos, cuja principal fonte de sustento está relacionada a atividades como serviços informais, comércio local e micro indústrias regionais. Essa realidade socioeconômica influencia diretamente o cotidiano dos estudantes, refletindo-se em aspectos como a necessidade de conciliar estudos com o trabalho, a falta de acesso a recursos culturais e educacionais complementares e também a exposição a situações de risco social.

A escolha dessa escola como campo empírico da pesquisa se deve ao fato de sua localização em um bairro com características socioeconômicas que permitem investigar a relação entre contexto social e desempenho escolar, além do fácil acesso aos profissionais da educação que trabalham no local devido ao meu vínculo profissional anterior, uma vez que atuei na escola durante seis meses entre julho e dezembro de 2024. Dessa forma, o estudo busca compreender como as condições estruturais do bairro, as políticas educacionais e as práticas institucionais da escola contribuem para a reprodução ou o enfrentamento das desigualdades escolares.

Meu contato com a escola se deu por meio do vínculo com a comunidade local, além da atuação profissional. Essa proximidade permitiu uma compreensão mais sensível e contextualizada sobre o funcionamento da instituição e os desafios enfrentados por seus estudantes e profissionais.

As entrevistas foram realizadas com duas profissionais da escola, selecionadas por atuarem diretamente na gestão escolar e possuírem longa experiência na educação básica, o que possibilita uma compreensão mais ampla sobre os desafios enfrentados pela escola e as causas do chamado “fracasso escolar”. Para a preservação da integridade das entrevistadas foram denominados nomes fictícios, Samara para a entrevistada 1 e Roberta para a entrevistada 2.

A primeira entrevistada , Samara, ocupa o cargo de diretora da escola. Ela tem 52 anos de idade, é formada em Pedagogia, pós-graduada em Organização do trabalho escolar pela Uninter e possui especialização em Gestão Escolar. Atua na educação básica há aproximadamente 18 anos, sendo diretora da escola em que foi realizado o trabalho desde 2021. Ao longo de sua trajetória, tem se dedicado ao acompanhamento pedagógico, à mediação

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

de conflitos e à articulação entre professores, estudantes e comunidade. A escolha por entrevistá-la se deve à sua experiência na gestão e ao papel que desempenha na implementação das políticas educacionais e na análise dos resultados de aprendizagem da escola, aspectos diretamente relacionados à temática do fracasso escolar.

A segunda entrevistada, Roberta, exerce a função de coordenadora pedagógica da escola. Ela tem 43 anos, é graduada em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera e atua na educação básica há cerca de 20 anos, sendo coordenadora pedagógica da escola desde junho de 2024. Além de acompanhar o desempenho acadêmico dos alunos, ela é responsável por coordenar projetos de reforço escolar e ações voltadas à permanência dos estudantes. Sua escolha como participante da pesquisa se justifica por sua atuação direta no cotidiano pedagógico da escola e pela proximidade com os professores e alunos, o que lhe confere uma visão privilegiada sobre as práticas institucionais e as dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial, na própria escola, durante o mês de outubro e novembro de 2024, com duração média de 40 minutos cada. O roteiro de perguntas abordou temas como as causas do fracasso escolar, o impacto das políticas educacionais, as condições de trabalho docente, as estratégias de enfrentamento das desigualdades e as práticas institucionais voltadas à aprendizagem. As falas foram registradas com o consentimento das participantes e analisadas buscando identificar sentidos sobre o fenômeno do fracasso escolar no contexto da escola pública.

Essa metodologia permitiu compreender como as gestoras percebem o impacto do neoliberalismo e da lógica meritocrática na educação básica, revelando as tensões entre as metas de desempenho impostas pelas políticas educacionais e as condições concretas de ensino-aprendizagem em um contexto de vulnerabilidade social.

Cabe ressaltar que o estudo não pretende avaliar ou criticar o trabalho das participantes, mas compreender como o fracasso escolar é construído e enfrentado em um contexto periférico, sob a ótica de agentes que vivenciam tais desafios diariamente. A análise buscou reconstruir a perspectiva de ambas entrevistadas sem atribuir a elas conceitos que não expressaram diretamente. Suas contradições - como defender meritocracia e, ao mesmo tempo, criticar a falta de investimentos - refletem a complexidade de atuar em um sistema que demanda respostas imediatas, mas nega ferramentas para transformações profundas.

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

2.1 Análise das entrevistas

2.1.1 Samara

A entrevista com Samara, Diretora da escola, oferece um olhar pragmático sobre o fracasso escolar, ancorado em sua experiência cotidiana com desafios administrativos, pedagógicos e sociais. Sua narrativa não se alinha explicitamente a teorias críticas, mas revela tensões entre o ideal educativo e as limitações impostas por um sistema fragmentado.

Para Samara, o fracasso escolar está diretamente ligado à incapacidade de formar alunos "capazes de interpretar um texto, formar opinião crítica ou votar com consciência". Essa definição, embora simplista, reflete uma preocupação legítima com o papel social da escola: "Se o aluno sai analfabeto, a escola falhou". Seu discurso não menciona estruturas capitalistas, mas ecoa a ideia de que a educação deve preparar indivíduos para participação mínima na sociedade – um pressuposto que, inadvertidamente, serve às demandas do mercado por mão de obra básica.

Embora defenda um ensino estruturado, Samara reconhece que saberes extracurriculares, como conhecimentos familiares ou comunitários, coexistem com o conteúdo escolar. Ela menciona: "Muita gente que foi criada antigamente, sem acesso à escola, é cheia de conhecimento". Essa observação sugere uma abertura tácita à valorização de outras formas de saber, ainda que sua prática pedagógica permaneça centrada no modelo tradicional.

A diretora aponta que "todo mundo tem acesso à escola, mas poucos alcançam o êxito escolar", uma constatação que expõe a falácia meritocrática. No entanto, sua crítica centra-se no aluno que "não quer aprender" e na família que "não acompanha", sem vincular essas falhas a desigualdades históricas.

Samara critica a precarização da formação de professores, especialmente via EAD, que considera insuficiente para preparar profissionais para a realidade das salas de aula. Ela contrasta o antigo magistério que contava com estágios e didática prática em seu currículo com os cursos atuais, que priorizam diplomas em detrimento da experiência. Essa crítica ecoa a análise feita sobre a mercantilização da educação, que transforma a formação docente em um produto, não em um processo de emancipação.

Sua defesa de um ambiente escolar "sério", com regras de vestimenta e comportamento, reflete uma visão conservadora que associa disciplina à aprendizagem. Para ela, a perda de formalidade ("alunos de chinelo, mostrando a cueca") banaliza a escola, enfraquecendo sua autoridade. No entanto, essa postura ignora que a rigidez excessiva pode alienar alunos cujas realidades demandam abordagens flexíveis e pedagógicas.

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

Samara defende que beneficiários de programas como o Bolsa Família deveriam "merecer" o auxílio por meio de desempenho escolar, uma visão que mistura boas intenções com moralismo. Ao propor que o benefício seja vinculado a notas, ela reproduz a lógica neoliberal que condiciona direitos a contrapartidas individuais, desconsiderando que a pobreza é um problema estrutural, não uma falha de caráter.

Samara relata pressões veladas para evitar reprovações: "A meta é 99% de aprovação". Embora critique a promoção automática, admite que reprovar é "difícil e improvável" devido à burocracia e à falta de apoio institucional. Sua fala ilustra a contradição entre políticas públicas que priorizam estatísticas e a realidade pedagógica.

Apesar de defender a gestão participativa, Samara reconhece que a comunidade raramente comparece às reuniões da APM (Associação de Pais e Mestres). Sua frustração revela a dificuldade de implementar democracia escolar em um contexto de descrença nas instituições, mas também a necessidade de estratégias mais inclusivas para engajar famílias periféricas.

Sua trajetória sintetiza as tensões da educação pública: uma profissional dedicada, mas limitada por estruturas que priorizam resultados sobre processos. Enquanto critica a falta de investimento, reproduz discursos meritocráticos; enquanto defende a tradição, reconhece a necessidade de mudanças. Seu relato não a condena, mas expõe como o sistema cooptou até mesmo agentes bem-intencionados, transformando a escola em um espelho das desigualdades que deveria combater.

Samara personifica a escola pública em sua ambiguidade: espaço de resistência e reprodução, de esperança e frustração. Sua fala, embora marcada por contradições, é um convite a repensar não apenas práticas pedagógicas, mas o próprio projeto de sociedade que a educação sustenta. Seu esforço por equilibrar tradição e realidade, ainda que imperfeito, é um testemunho da complexidade de educar em um mundo desigual.

2.1.2 Roberta

Roberta define o fracasso pela desconexão entre a permanência na escola e a aquisição de habilidades básicas: "O aluno termina nove anos sem saber ler ou produzir um texto coeso". Essa visão, focada na eficácia institucional, contrasta sutilmente com a ênfase de Samara na formação cidadã, mas ambas convergem ao expor a escola como mecanismo que certifica sem emancipar aqueles que fracassam. Enquanto Samara destacou o voto "sem consciência",

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

Roberta prioriza a funcionalidade mínima, revelando duas faces da mesma moeda: a escola como ferramenta de adaptação, não transformação.

A coordenadora descreve um sistema que opera por metas veladas (“99% de aprovação”) e burocracias exaustivas para reprovar. Seu relato detalha a engrenagem que pressiona escolas a priorizarem números, Roberta vai além ao explicitar como a redução progressiva de metas de reprovação cria um ciclo de conformismo.

Roberta critica a formação via EAD por produzir professores “despreparados para a gestão de sala”, valorizando o magistério tradicional com estágios e didática. Sua preocupação com a desconexão entre teoria e prática ecoa a crítica de Samara à “banalização da licenciatura”, mas enquanto Samara vinculou o problema à mercantilização, Roberta propõe soluções pragmáticas: “dois anos presenciais para iniciantes”.

Roberta menciona a “falta de estrutura familiar” como obstáculo, especialmente quando pais não buscam apoio especializado (“não levam ao neuro”). Essa crítica, comum também a Samara, simplifica a complexidade da pobreza, mas Roberta avança ao sugerir a necessidade de “investigação de fatores externos”. Enquanto Samara propôs condicionalidades meritocráticas, Roberta sinaliza para a carência de políticas intersetoriais, ainda que sem aprofundar.

Roberta enfatiza que “90% da aula é gestão”, criticando professores que chegam sem habilidades práticas. Essa ênfase na operacionalidade difere da defesa de Samara por um ambiente “sério e formal”, mas ambas concordam que a formação docente atual é insuficiente. Roberta, porém, detalha lacunas específicas: “não sabem elaborar relatórios ou organizar rotinas”.

A fala de Roberta (“50% do trabalho é do professor, 50% do aluno”) reproduz a lógica meritocrática, mas, diferentemente de Samara, não a vincula a políticas punitivas. Ambas, porém, ignoram que fatores como fome ou violência distorcem essa “equação”, reforçando nossa tese de que o mérito é um privilégio de classe.

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

CONCLUSÃO

Este trabalho partiu da premissa de que o fracasso escolar não é um fenômeno casual, mas uma construção histórica e estrutural vinculada às dinâmicas do capitalismo e do neoliberalismo. Ao longo da pesquisa, cumpriu-se o objetivo central de analisar como essas estruturas perpetuam desigualdades educacionais, ocultando-as sob a lógica meritocrática. A articulação entre revisão teórica e análise empírica permitiu confirmar que o fracasso escolar opera como mecanismo de reprodução social, alinhado aos interesses de manutenção de hierarquias de classe, raça e poder.

Ao discutir a relação histórica entre capitalismo, educação pública e exclusão social, evidenciou-se que a dualidade do sistema educacional brasileiro — com ensino humanista para elites e tecnicista para as classes populares — remonta ao século XIX. A importação de modelos europeus, em um contexto marcado pela escravidão e pelo latifúndio, consolidou uma escola que, mesmo universalizada, mantém sua função seletiva. Como destacou Patto (2014), a educação pública foi moldada para formar trabalhadores disciplinados, enquanto reservava às elites o acesso ao conhecimento crítico, legado que persiste nas periferias contemporâneas.

A análise da meritocracia como mecanismo ideológico revelou seu papel central na naturalização do fracasso. Ao atribuir o insucesso ao "esforço individual", desvia-se o foco de fatores estruturais como racismo, pobreza e precariedade material. As entrevistas com Samara e Roberta, gestoras da escola pesquisada, ilustraram essa contradição: mesmo criticando a falta de investimentos, ambas reproduziram discursos que culpabilizam alunos e famílias, reforçando a tese de Bourdieu (2020) sobre a violência simbólica embutida no sistema.

Ao investigar os impactos do neoliberalismo, demonstrou-se que políticas como a Reforma do Ensino Médio de 2017 e a expansão do EAD aprofundam a segregação. A substituição de disciplinas críticas por itinerários profissionalizantes e a mercantilização da educação via ensino a distância refletem uma lógica que prioriza a formação de mão de obra barata em detrimento do pensamento autônomo. A fala das entrevistadas sobre a precarização docente e a pressão por metas de aprovação expôs como o neoliberalismo transforma a escola em um espaço de gestão de números, não de formação humana.

A identificação das percepções dos profissionais confirmou a tensão entre crítica estrutural e prática cotidiana. Samara e Roberta, embora conscientes das limitações do sistema, reiteraram visões que individualizam o fracasso, naturalizando a ideia de que "vencedores" e "perdedores" são resultados de escolhas pessoais, não de um projeto histórico de exclusão.

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

Em síntese, o trabalho confirmou sua hipótese: o fracasso escolar é um produto intencional de um sistema que prioriza a reprodução do capital sobre a emancipação humana. A meritocracia, longe de ser neutra, serve para mascarar desigualdades enraizadas na colonialidade, no racismo e na exploração de classe. As entrevistas, aliadas ao referencial teórico, mostraram que a escola pública, em sua ambiguidade, é simultaneamente espaço de resistência e reprodução das estruturas que a oprimem.

Ressalta-se, contudo, que a pesquisa não esgota o tema. A dimensão racial, ainda que tangenciada, mereceria aprofundamento, especialmente no que tange às interseções entre racismo estrutural e políticas educacionais. Além disso, a análise limitou-se a um recorte geográfico específico, sugerindo a necessidade de estudos comparativos em outras regiões.

Conclui-se, portanto, que desvelar o fracasso escolar como projeto político exige mais que diagnóstico: demanda a desconstrução de mitos que sustentam a ordem vigente. Enquanto a educação for refém do neoliberalismo, seguirá produzindo "fracassados" — não por incapacidade, mas por designação estrutural.

É entendido assim, que a escola é um espaço ambíguo, é a partir de políticas educacionais neoliberais que ela se torna sufocante e estrangula a formação humanizadora do povo brasileiro. Ao mesmo tempo, ela é espaço de luta e resistência contra esse sistema que a funcionaliza e perpetua as desigualdades sociais, é a partir dela que podem surgir trabalhos que contestam o seu funcionamento.

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

BASTOS, Maria Helena Camara. Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856-1892) - French scholar manuals in the Imperial College of Peter II (1856-1892). *Revista História Da Educação*,v. 12, n. 26 p. 39-58, Set/Dez 2008.
Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29209>. Acesso em: 09 dez. 2024.

BORBA, Eduardo de. DA HONRA AO MÉRITO: UMA NARRATIVA RETROSPECTIVA SOBRE A ORIGEM DE UM CONCEITO MODERNO, Revista Ideação, N. 43, p. 235-246, Janeiro/Junho 2021

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando. Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, p. 95-110, 2004. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5577859/mod_resource/content/1/Dagnino.pdf>. Acesso em: 29 out. 2024

DANTAS, Cícera Maia; FARIAS, Álvaro Luís Pessoa. O fracasso escolar: Algumas considerações. Revista Brasileira de Educação e Saúde, v. 5, n. 1, p. 20-27, jan-mar., 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BR). Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa de Orçamentos Familiares - POF 2017-2018: Análise da segurança alimentar no Brasil [Internet]. Rio de Janeiro; 2020 Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101749>. Acesso em: 04 out. 2024.

LANGA, Patrício V. A mercantilização do ensino superior e a relação com o saber: a qualidade em questão. *Revista Científica UEM, Série: Ciências da Educação*, v. 1, n. 0, p. 21-41, 2012. Disponível em: <https://www.kufunda.net/publicdocs/233615815.pdf> acesso em 25 set. 2024.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JR., Celestino A. da; BUENO, M. Sylvia; GHIRALDELLI JR., Paulo; MARRACH, Sonia A. (Orgs.). *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 42-56. Disponível em:https://www2.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/BM_634638873694865000tx_compl_3_neoliberalismo_e_educacao.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. Cadernos Cedes, v. 31, p. 341-357, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000300003>. Acesso em: 24 de out. 2024.

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

OLIVEIRA, Francisco Mauro da Justa. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: FERREIRA, Ezequiel Martins (Org.). As ciências humanas e as análises sobre fenômenos sociais e culturais 2. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2022. p. 51-63. E-book.

PATTO, Maria Helena Souza. A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia. 4° edição. São Paulo: Intermeios - Casa de Artes e Livros, 2014.

PRIOSTE, Cláudia. (2016). Fracasso escolar e dificuldades na alfabetização: relato de experiência de atendimento psicológico e novas intervenções. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. 11. 2430-2447. 10.21723/riaee.v11.n.esp4.9201.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

ROCHA, H. L. B. da; SANTOS, J. O. dos. Fracasso escolar: Limites à cidadania. Revista Brasileira de Educação e Saúde, *[S. l.]*, v. 5, n. 4, p. 36–42, 2015. DOI: 10.18378/rebes.v5i4.4117. Disponível em: https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/4117. Acesso em: 29 fev. 2024.

SANTOS, A. M. dos; SOUZA, L. B. P.; ROCHA, G. G. S. da; SANTOS, L. C. B.; GOULART, C. C. D.; ALVES, A. C. C.; FERREIRA, L. de M. Educação a Distância para Formação de Professores. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 5, p. 2318-2333, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v9i5.9983. Acesso em: 29 set. 2024.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.; Stephen Ball e a educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, p. 11-26, dez. 2004.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês. *O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática*. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 38, p. 95–118, jan./abr. 2011.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. Revista Teoria e Educação. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992, p. 68-96.

VIDAL, Marcela Pinheiro Belo. A FUNÇÃO DA ESCOLA NA SOCIEDADE CAPITALISTA E A INSERÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA LUTA DE CLASSES. Desenvolvimento e Educação: Volume I, 2021.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Progressão continuada em uma perspectiva histórica. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 90, n. 225, p. 489–510, maio/ago. 2009.

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

ANEXOS

Roteiro da entrevista com a candidata n° 1.

1 - Qual é seu nome, formação acadêmica e tempo de atuação na carreira?

2 - O que você entende sobre o fracasso escolar?

3 - O que você pensa sobre a aprovação automática? Concorda ou discorda? Sabemos que ela funciona por ciclos, como é isso na prática escolar?

4 - Qual o perfil socioeconômico familiar dos alunos que frequentam a escola?

5 - Você sente uma diferença na formação dos professores no quesito qualidade? O que você pensa sobre as faculdades EAD?

6 - Você acha que existem professores preconceituosos em relação aos alunos já considerados “fracassados”em suas práticas pedagógicas? Acha que é um fator contribuinte para o fracasso?

7 - Na administração da escola, você sente falta de qualquer tipo de recurso?

8 - Você acha que faltam recursos pedagógicos para os professores ministrarem uma aula interessante ou é a própria falta de vontade dos próprios docentes? Ou mesmo uma formação insuficiente para elaborar uma aula que cative o aluno a prestar atenção?

9 - Você concorda com a ideia de individualismo dentro da sala de aula? No sentido de uma padronização do ensino e a assimilação do conteúdo é dada a partir de mérito próprio? E quem não consegue fazer essa assimilação?

10 - Existe alguma orientação institucional vinda do município ou qualquer órgão governamental de ações para o enfrentamento do fracasso? Você como gestora desta escola toma alguma medida mesmo a partir da ausência de orientações?

Roteiro da entrevista com a candidata n° 2.

1 - Qual o seu nome, formação acadêmica e tempo de atuação na carreira?

2 - Qual o perfil socioeconômico familiar dos alunos que frequentam a escola?

3 - O que você entende como fracasso escolar? Como identificar um aluno fracassado? Quais as consequências do fracasso para a vida adulta?

4 - O que você pensa sobre aprovação automática e como ela funciona na prática?

5 - A respeito da formação dos professores, você percebe que a falta de qualidade da formação deles tem participação no processo do fracasso?

6 - Em relação à formação acadêmica, as aulas daqueles que se graduam através do modelo EAD possuem uma boa qualidade?

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07

7 - Você acha que existem professores preconceituosos em relação aos alunos já considerados “fracassados” em suas práticas pedagógicas? Acha que é um um fator contribuinte para o fracasso?

8 - Você acha que faltam recursos pedagógicos para os professores para os professores ministrarem uma aula interessante ou é a própria falta de vontade dos docentes? Ou mesmo uma formação insuficiente para elaborar uma aula que cative o aluno a prestar atenção?

9 - Você concorda com a ideia de individualismo dentro da sala de aula? No sentido de uma padronização do ensino e a assimilação do conteúdo é dada a partir de mérito próprio? E quem não consegue fazer essa assimilação?

10 - Existe alguma orientação institucional vinda do município ou qualquer órgão governamental de ações para o enfrentamento do fracasso? Você como gestora desta escola toma alguma medida mesmo a partir da ausência de orientações?

Versão Final Homologada
26/11/2025 07:07