

¹ Monica de Araújo Damasceno ² Tatiane dos Santos Costa ³ Fauston Negreiros

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo identificar as concepções de professores do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino acerca do fracasso escolar. Participaram da pesquisa 563 professores com idades que variaram de 19 a 66 anos ($M=34,2$ $DP=9,23$), de diferentes regiões brasileiras. Tratou-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, do tipo *ex post facto* que utilizou dados transversais. Contou-se com entrevistas estruturadas e questionários sócios demográficos que foram analisados pelo software Iramuteq, e apreendeu as concepções dos docentes em classe de proximidade lexical. Os resultados apresentaram quatro classes no corpus textual, que seguem em ordem de maior representatividade dos discursos quanto à concepção sobre o fracasso escolar: desrespeito às singularidades dos alunos na escola, 30,24%; incapacidade do aluno, 24,7%; desinteresse do professor e do aluno e falta de acompanhamento familiar, 22,73%; e, produto de múltiplos fatores internos e externos à escola, 22,33%. Assim, salienta-se que as concepções obtidas nesse estudo evidenciam os conceitos naturalizantes do fracasso escolar, com significativa tendência culpabilizadora do aluno e de seus familiares, voltando-se às formas patologizantes de se compreender o aluno em experiência de escolarização, desconsiderando os percalços pedagógicos e o contexto histórico-cultural como território de produção de fracasso.

Palavras-chave: Fracasso escolar; concepções; professores.

Abstract

This study aims to identify the conceptions of elementary school teachers and average public school about school failure. The participants were 563 teachers with ages ranging 19-66 years ($M = 34.2$ $SD = 9.23$) in different regions. It was a quantitative and qualitative research, *ex post facto* that used cross-sectional data. It included structured interviews and demographic partners questionnaires were analyzed by Iramuteq software, and seized the conceptions of teachers in lexical proximity class. The results showed four classes in the textual corpus, which follow in order of most representative of the discourse on the design of school failure: disrespect to the singularities of students in school, 30.24%; inability of the student, 24.7%; disinterest of the teacher and the student and lack of family support, 22.73%; and product of multiple internal and external factors to school, 22.33%. Thus, it is noted that the conceptions obtained in this study indicate the naturalizing concepts of school failure, with significant culpabilizadora trend of students and their families, turning to pathologizing ways to understand the student in school experience, disregarding the teaching mishaps and the historical-cultural context as failure production territory.

Keywords: School failure; views; teachers

¹ Monica de Araújo Damasceno, Universidade Federal do Piauí. E-mail: monica_damasceno@live.com

² Tatiane dos Santos Costa, Universidade Federal do Piauí. E-mail: tatianecostap2@gmail.com

³ Fauston Negreiros, Universidade Federal do Piauí. E-mail: faustonegreiros@ufpi.edu.com

INTRODUÇÃO

O desejo de conhecer, descobrir e inventar, está presente na vida do homem há muito tempo, assim o aprendizado se faz contemporâneo em diversas esferas de sua vida. Com o passar do tempo, ensinar e aprender se tornou algo crucial para a vida em sociedade e para o bom desempenho pessoal e profissional dos indivíduos. Atualmente, no modelo capitalista, em que todos se encontram submersos, há uma enorme expectativa e cobrança no que tange a educação, visando à inserção no mercado de trabalho. Desse modo, nos primeiros anos escolares os alunos já sentem determinada pressão sobre seu desempenho na escola e suas consequências.

Abordar a temática do fracasso escolar requer grande cuidado no que se refere às suas causas ou à atribuição de possíveis culpados, necessita-se um olhar amplo as diversas esferas que envolvem o aluno e o contexto em que se deu o fracasso. Patto (1999) traz em sua obra o conceito de fracasso escolar como produzido pelo dia a dia da rotina escolar, aponta que há diversos estereótipos e preconceitos que rodeiam as camadas mais pobres e que não partem apenas da instituição, mas também dos profissionais e da sociedade, que envoltos na teoria da carência cultural, não compreendem as particularidades culturais de seus alunos. A autora, afirma que há características que envolvem tanto a estrutura como a funcionalidade do sistema educacional e que permeiam a produção do fracasso escolar e que acabam por gerar uma dificuldade no que se refere à escolarização das crianças pobres (Patto, 1984; Patto, 1997). Assim, no desejo de melhor compreender o fenômeno, pela literatura, compreende-se por fracasso escolar a reprovação ou evasão do aluno durante algum período de seu percurso educacional, que pode estar arrolado a múltiplos aspectos que submergem as várias instâncias da vida dos indivíduos (Moyes & Collares, 1997).

Há muitas definições acerca do que é o fracasso e dos fatores que o acarretam. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), define o fracasso separando-o em três tipos, sendo estes, os alunos que durante um período específico escolar não conseguem alcançar determinado nível de conhecimento, aqueles que deixam a escola sem terminá-la e ainda, os estudantes que após terminarem e ingressarem no mercado de trabalho, não obtêm uma preparação apropriada (Bonadiman, 2009; Carvalho, Loges & Senkevics, 2016). É interessante se pensar nas causas que levam a cada um desses tipos, no intuito de promover alguma ação visando uma melhora no quadro educacional e o bom desempenho e aprendizado dos alunos diante dos conteúdos apresentados.

Estudos sobre as causas do fracasso escolar (Abreu, 2013; Quadros, Quadros & Santana, 2015; Santo, 2014) apontam que constantemente ele é associado às deficiências individuais de cada aluno, sejam elas físicas, que dizem respeito a inúmeras questões particulares de seu organismo e que de alguma maneira refletem em sua aprendizagem, como o retardo mental, a hiperatividade, os déficits de atenção, ou seja, as singularidades de cada indivíduo no que se refere a classe social, cultura e renda, entretanto é necessário olhar o fracasso escolar sob uma ótica amplificada, entendendo que sua produção se trata de um conjunto de fatores, pois do contrário corre-se o risco de atribuí-lo determinados atores sociais, isoladamente. A família, escola e os fatores externos a ela, a questões socioeconômicas, ou a características do sujeito, como cor, raça e etnia, como se percebe na teoria da carência cultural, onde o sujeito é reduzido às suas especificidades, como se unicamente, elas fossem fator determinante ao fracasso.

Diante disso, surgem diversos modos de enxergar o fracasso, dentre eles, faz-se necessário observar todo o contexto, que

segundo, Silva, Mascarenhas e Silva (2011) está intimamente ligado ao sistema educacional e social. Assim, não se podem anular todas as outras instâncias que envolvem seu processo e que se relacionam com a instituição, aluno, professor e família. Entretanto, uma das grandes dificuldades de se compreender o fracasso se trata da necessidade de reduzir o fenômeno a características do indivíduo, atribuindo-o a fatores psíquicos e capacidades cognitivas que por serem insuficientes não são favoráveis ao aprendizado, focalizando toda a culpa do não aprender no aluno (Angelucci, Kalmus, Paparelli & Patto, 2004; Alves-Mazzotti & Wilson, 2016).

Além disso, há uma redução na compreensão do fracasso a ideia de avaliação. Assim a forma de avaliá-lo se resume a provas, testes, exames que quantifiquem aquilo que o aluno aprendeu, nos moldes antigos da educação reduzindo-o a quanto ele assimilou ou construiu em determinado espaço de tempo (Madalóz, Scalabrin & Jappe, 2012), agir assim é anular as formas únicas de aprender e o tempo que cada indivíduo tem pra aquisição de novos conhecimentos e no lugar de compreender as singularidades e de buscar formas diversificadas de ensinar, presume-se que ele não possui capacidade suficiente para a aquisição daquele conceito.

Outros autores caracterizam o fracasso como um fenômeno que está intimamente ligado a diversas outras características presentes na instituição, como abordado por, Madalóz et al. (2012), que trazem o problema ligado à reprovação, ao erro, à indisciplina, à recuperação, à retenção, em suas palavras: “é um tema relevante e polêmico que requer atenção no espaço escolar. Ele tem sido foco de constantes discussões por estar intimamente atrelado a questões como: reprovação, evasão, indisciplina, erro (...)” (p.2), essas questões em grande destaque e em números significativos (como é perceptivo no que tange o fracasso

escolar), tornam a discussão sobre o problema preponderante. As autoras, de forma ampliada, afirmam que toda forma de insucesso dentro da instituição, seja ela do corpo docente ou discente, o não atingir de uma determinada meta estipulada pela escola ou quando não se é efetivada a aprendizagem, qualquer dificuldade vivenciada no cotidiano escolar, abrangendo todos os componentes da mesma, pode ser considerada e contribuinte ao fracasso. Com base nos escritos de Souza (1999) que atentam para a dificuldade da escola em aproximar-se da realidade dos alunos, percebeu-se como esse fator corrobora para a efetivação do fracasso escolar, pois esse distanciamento não instiga o aluno a aprender, à medida que não significa os conhecimentos vinculados a determinadas tarefas, assim ele não tem interesse em executá-la, podendo ser confundido como alguém incapaz e, portanto fracassado. Sampaio (2004) autentica com esse pensamento a inferência que esse distanciamento de instituição e aluno e o conteúdo que se deseja passar, também é fracasso escolar, outros autores também abordam essa questão como, Carmo, Almeida e Barros (2016), que trazem os fatores de risco e os de proteção como contribuintes para o processo de aprendizagem.

Assim, compreende-se que muitos são os conceitos acerca do que é o fracasso escolar e que atrelados ao verdadeiro sentido da palavra e tendo o mesmo peso que ela aparenta, de incapacidade, falha, desestímulo, incompetência, podem gerar no aluno diferentes reações, cabe aqui, repensar a forma que ainda hoje se é discutido e tratado o fracasso escolar e que apesar de nos últimos anos ter surgido uma quantidade maior de trabalhos relacionados ao tema, os dados ainda assustam, pela quantidade de evasão e de repetência nas escolas (Aquino, 2016; Rocha & Santos, 2016).

Do emaranhado de atravessamentos que perpassam os alunos durante o perí-

odo escolar, existe um número significativo de possíveis causas para o fracasso escolar, sendo essencial entender que cada caso deve ser avaliado de forma singular e tendo a criticidade necessária para se compreender que situações diferentes levam diferentes indivíduos ao fracasso escolar. Entretanto, comumente se associa o problema a fatores sociais isolados, tendenciando a uma análise errônea da situação e tornando assim inviável uma intervenção que atue na promoção do sucesso escolar.

Patto (1999) traz o fenômeno como produzido e dá ênfase ao modelo de sociedade capitalista que foi construído e que cobra um padrão de sucesso. A autora faz uma forte crítica às teorias tecnicistas e reprodutivistas que regiam o fracasso escolar e que eram encorpadas de preconceitos, que rodeavam as classes menos favorecidas. A teoria da carência cultural que por muito foi a justificativa do fracasso, depositava a culpa do não aprender no aluno, que, por exemplo, por ser pobre, negro, de uma determinada cultura, se torna incapaz de aprender. A autora rompe com essas ideias e enfatiza que se deve ter um olhar qualificado para os atores que englobam o fracasso, instituição e sociedade, como pilares principais no que se refere à produção do fracasso escolar.

Entretanto, ainda se atribuí ao aluno, a responsabilidade pelo aprender e, por conseguinte pelo insucesso. O fracasso é apenas do aluno (Carvalho, 1997), isentando a escola de qualquer culpa. Alega-se, que essas causas ganham força, bem como as justificativas aos déficits de atenção. Angelucci et al. (2004), afirmam que uma das formas de fracasso são os problemas psíquicos, cognitivos e as dificuldades que de alguma forma, impedem ou problematizam a aquisição de conhecimentos. Entretanto o que se tem notado é uma epidemia das dificuldades de aprendizagem de forma que características próprias dos indivíduos são tomadas como problemas passíveis de

medicamento, tal ação é corroborada por Meira (2012), que enfatiza o fato de singularidades do indivíduo serem patologizadas ou categorizadas como síndromes e assim uma grande quantidade de crianças normais é diagnosticada com dificuldades de aprendizagem, que é outra forma de justificar o fracasso por meio de problemas que estão intrínsecos ao indivíduo.

Como citado no decorrer do texto há uma tendência em categorizar o aluno como único responsável pelo fracasso escolar, porém alguns autores abordam outros culpados por esse fenômeno, de uma forma menos estereotipada, se encontram as atribuições de culpa aos pais e familiares. Lahire, (1997, p. 26) ressalta a importância da presença da família para o desenvolvimento educacional. “Através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável, a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma (...)”. O acompanhamento das atividades, o auxílio dos pais e a presença deles na escola são de suma importância para a aprendizagem e para, além disso, não somente a disponibilidade para as atividades, mas qual a significância que se dá para o ensino, Lahire (1997), assim como Bagarollo e Oliveira (2016), enfatizam o modo como se vivencia a prática do ensino no ambiente familiar e se ela condiz com o que é feito em sala de aula.

Quando as interações entre a família e o aluno não são favoráveis à aprendizagem, deposita-se a culpa do fracasso nos familiares, que de alguma forma foram negligentes durante o processo. Alguns autores fazem alusão ao nível de escolaridade dos pais e como isso é relevante ao desempenho dos filhos. Santos, Barros, Mendonça e Quintaes (2000), ressaltam que o grau de escolaridade se trata de um fator significativo ao sucesso dos filhos. A importância que se dá a escolaridade no seio familiar tem aporte na educação das crianças, Zago (2000), aborda essa temática, dando ênfase

se ao papel da mãe, que favorece o sucesso escolar de seus filhos, mesmo sendo de uma camada menos favorecida, não abrindo mão da educação e sendo ativa durante o processo, destacando constantemente a importância dos estudos e relacionando-o à necessidade de se inserir no mercado de trabalho, o que nos remete aos padrões de sucesso e fracasso impostos socialmente e que Patto (1999), traz como consequências da sociedade capitalista que era vigente na época e que persiste ainda hoje. Oliveira, Ferreira e Coimbra (2016), trazem a relação família e escola no que tange o processo de aprendizagem das crianças.

Contudo, a instituição escolar e o corpo docente, também, são vistos como culpados e responsáveis pela problemática em questão. Forgiarini e Silva (2008) e Marin (2016), atentam para o fato da má formação docente, do não comprometimento dos profissionais e da instituição e pelo fato de muitas vezes a escola e os professores se verem perdidos sobre suas reais funções, como aspectos significativos no que se refere a ocorrência do fracasso escolar, gerado pela escola, por suas práticas ainda antiquadas e pela inadequação a realidade dos alunos, mostrando formas de aprender distantes do que eles vivenciam e assim sendo, perdendo o sentido em determinadas atividades.

Diante disso, é de suma importância ampliar o olhar sobre as perspectivas que se tem acerca dos culpados do fracasso, tendo consciência de que ele é gerado por uma série de fatores, sejam eles intrínsecos ou externos ao sujeito, que juntos produzem o fracasso. Sendo assim, torna-se equivocado apontar um único agente como responsável por esse fenômeno e a busca pelo culpado pouco contribui para alteração desse quadro, sendo que localizar possíveis produtores e promover práticas que favoreçam o sucesso, deve ser primordial para aqueles que desejam o sucesso acadêmico.

Com o exposto, vislumbra-se que muitos são os julgamentos no que se refere ao fracasso escolar e as demais instâncias que ele engloba, partindo do desejo de conhecer as concepções que os educadores têm sobre esse fenômeno, surgiram os objetivos dessa pesquisa. O presente trabalho tem, em sua finalidade, o intuito de compreender os conceitos dos professores brasileiros acerca do fracasso escolar, enquanto construto produzido pelo contexto histórico-cultural atual e identificar o conhecimento elaborado por professores acerca do tema, seguindo da análise das concepções dos professores acerca do fracasso escolar.

MÉTODO

Tipo da investigação

Trata-se de uma pesquisa quantitativa-qualitativa, do tipo *ex post facto* utilizando dados transversais.

Participantes

A amostra foi composta por 563 professores de instituições públicas, de ambos os sexos, com idades entre 19 e 66 anos ($M = 34,2$ $DP = 9,23$). Destes, 562 responderam aos instrumentos. Sendo caracterizada a maior parcela por mulheres e por professores que trabalham na rede pública de ensino. No que se refere às regiões dos participantes, houve uma distribuição equitativa, 20 % para cada uma delas. Quando questionado sobre a área de formação dos professores foram trazidas, ao todo, 20 áreas, organizadas por área de conhecimento.

[FIGURA 1: Tabela] **Ver no final**

Instrumentos

No que diz respeito aos instrumentos utilizou-se inicialmente, um questionário sociodemográfico com o intuito de realizar uma caracterização da amostra, com per-

guntas tais como: idade, sexo, estado civil, grau de escolaridade. E a seguir, fez-se uso de uma pergunta geradora da entrevista 'para o senhor/a senhora o que é fracasso escolar?' que aborda as concepções dos professores sobre o fracasso escolar, a partir das respostas obtidas.

Procedimentos éticos

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí/UFPI, sob o número de registro CAAE 5636016.8.00000.5669 do Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (SISNEP). Os dados foram coletados via formulário Google Docs (*Online*). A obtenção de participantes para a composição da amostra foi por meio de contatos com as secretarias de educação municipais e estaduais das cinco regiões do país, via e-mail e redes sociais. Na coleta de dados, foi esclarecido que a participação era de forma voluntária e anônima, explicitando os objetivos do estudo e a obtenção das devidas autorizações e o preenchimento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com o disposto na resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), para que os participantes pudessem autorizar sua participação na pesquisa e responder aos instrumentos. É válido salientar que foi garantido todo sigilo e confidencialidade das respostas dos participantes e que a desistência poderia ocorrer em qualquer momento. O tempo necessário de participação foi em torno de 30 minutos.

Procedimento de análise dos dados

Para análise dos dados, utilizou-se o software IRAMUTEQ - Interface de R Pour Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (Camargo & Justo, 2013), que é compilado a partir do software R (R Development Core Team, 2011), que analisou os dois *corpus* textuais atribuídos as duas perguntas respondidas pelos participantes que compuseram a amostra, tais

corpus foram organizados no editor de texto OpenOffice Writer, que foram compostos por 563 segmentos de textos. As análises descritivas foram feitas a partir do software IBM SPSS Statistic 21. Nas análises, realizou-se o procedimento de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que é apresentada no formato de dendograma. O que indica as classes lexicais em que foram divididos os discursos, a partir da frequência e do qui-quadrado (X^2), modelo este, que foi proposto por Reinert (1990).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No presente tópico, buscou-se criar linhas de diálogo entre os dados obtidos e as teorias vislumbradas ao longo da pesquisa. Neste sentido, as análises subsequentes têm como intuito confirmar ou refutar o que já está posto no cenário atual, e que foi explanado no decorrer do trabalho, constituído por estudos que englobam o fracasso escolar e sua produção.

Na pergunta realizada aos educadores, "para o senhor/ a senhora o que é fracasso escolar?", das 563 respostas que compuseram o *corpus* inicial, 562 foram analisadas sendo divididas em 586 segmentos de texto, com 9837 ocorrências, 1656 formas e 952 hapax (as palavras que aparecem apenas uma vez no *corpus*). A retenção foi de 89,08% do *corpus*, mostrando-se satisfatórias aos critérios sugeridos pela literatura (Camargo & Justo, 2016).

Foram realizadas divisões sequenciais até serem originadas quatro classes. A priori, o *corpus* foi dividido em dois subcorpus, o primeiro se subdividiu em classe 4 e 1 e o segundo se subdividiu em classe 3 e 2. Cada uma dessas classes, resultantes pela CHD, é composta pelas palavras que mais são significativas (maior frequência dentro da classe) e pelas respectivas associações com a classe (chi-quadrado), desse modo, a Figura 1 apresenta as divisões sofridas pelo

corpus até originar as 4 classes, bem como, 10 palavras que melhor caracterizam cada uma das classes.

[FIGURA 2: Dendograma] **Ver no final**

Assim, trazendo uma discussão sobre as percepções dos professores, sobre o que eles entendem a respeito do problema. No que se refere a esse questionamento o *corpus* originou 4 classes que serão percorridas a seguir, juntamente com os segmentos de texto mais representativos de cada classe, nelas percebe-se uma relação de similitude entre as classes 4 e 1 e entre as classes 3 e 2, como se foi observado no dendograma 1.

A Classe 3, denominada como “Desrespeito às singularidades dos alunos na escola” representa 30,24 % do *corpus* e as palavras que melhor se relacionam fazem menção à falha da escola ou do professor em não atingir as metas ou objetivos propostos. Tomando como base a média dos χ^2 das formas ativas em cada segmento de texto, encontram-se os seguintes segmentos como mais representativos no que se refere a essa classe: “Quando a escola fracassa **não atinge** os **objetivos** almejados.” (χ^2 75,21), “Quando **não** há reconhecimento de que cada aluno é um ser individualizado e possui ritmos diferentes de aprendizado.” (χ^2 61,67), “É quando **não** consigo motivar meu aluno para o aprendizado.” (χ^2 61,67).

Nessa classe pode-se observar que há uma inversão nas atribuições do que é o fracasso escolar, nos segmentos apresentados os professores consideram o fracasso como algo externo ao aluno e assumem sua parcela na produção do mesmo. Há a percepção de que se o aluno de alguma forma fracassou, a escola também fracassa, pois não conseguiu motivar, repassar ou despertar o interesse daquele aluno. Ter essa compreensão é de extrema importância para o desenvolvimento das atividades seguintes dentro da instituição, pois se os

professores têm conhecimento de sua falha deve-se pensar em uma outra metodologia ou em formas de diferenciar sua atuação levando em consideração o ritmo e a individualidade dos alunos, como foi citado anteriormente nos segmentos de texto dos participantes da Classe 3.

Dentre as palavras presentes no dendograma, encontram-se, repassar, conteúdos, objetivos que se relacionam com as metas que não foram atingidas pelos professores e escola, assim é notável a relação de similitude entre essa classe e a classe 2, onde há o fracasso ocasionado pelo não alcance de objetivos previamente estipulados, por conta de incapacidades dos alunos, da instituição e/ou dos professores.

A Classe 2, nomeada como “Incapacidade do aluno” representa 24,7 % do *corpus* e as palavras que melhor se relacionam fazem menção às dificuldades de aprender dos alunos atribuídas a uma incapacidade de adquirir os conhecimentos. Como segmentos mais representativos referentes a essa classe encontra-se os seguintes trechos: “É a falta de **capacidade** de **aprender** ou compreender algo.” (χ^2 50,94), “É quando o **aluno** vai à escola e **não aprende**, ou seja, **não consegue** mudar o que ele **não** sabia.” (χ^2 36,06), “**Alunos** que **não conseguem aprender**.” (χ^2 36,06).

É comum associar-se a dificuldades de aprendizagem ou a incapacidades dos alunos o não aprender, como propõe Angelucci et al. (2004), o fracasso está intimamente ligado às capacidades cognitivas dos indivíduos. Essa ideia surgiu há muito tempo e assim como afirma Caldas (2005), a psicologia tem contribuído para isso, fazendo uso da autoridade científica para diferenciar os capazes dos incapazes, entretanto ainda hoje se é observado nas falas dos professores que o aluno não aprende por problemas inerentes a ele e que não aprendem por não serem capazes. Ainda hoje, encontra-se

presente a postura de se apontar para as unicidades dos alunos com um olhar patologizante onde seu comportamento é passível de ser medicado no intuito de melhorar o rendimento em sala de aula, Moysés e Collares (2015) trazem essas ideias afirmando que a medicina, com seu vasto campo de atuação e exercendo seu poder apropria-se dos comportamentos das crianças e dos adolescentes afirmando poder sanar as dificuldades no desempenho por meio de medicamentos. Assim os discursos dos professores ainda remetem a maneiras ultrapassadas de ver a relação entre professor-aluno e a forma que os educandos têm de apreender os conhecimentos apresentados, percebe-se ainda que eles enfatizam o emprego do 'não' nos segmentos, juntamente com a sobrecarga negativa do termo que engloba todo o conceito de fracasso e por consequência o aluno, essa presença também é percebida nas outras classes.

Percebe-se que o fracasso, nesses segmentos, se reduz ao aluno e a seus problemas em adquirir os conhecimentos necessários estipulados pela instituição, não se vê a hipótese do fracasso ser atribuído ou ser causa de outros fatores que são presenciados pelo indivíduo, a culpa é centrada nele. As palavras que melhor se relacionam fazem alusão às metas, aos objetivos e a aprendizagem que não foram atingidas, pelo fato de os alunos não conseguirem ou não serem capazes.

A Classe 4, denominada "Desinteresse do professor e do aluno e falta de acompanhamento familiar" representa 22,73 % do *corpus* e as palavras que melhor se relacionam fazem menção a falta de compromisso frente aos estudos, ao desinteresse do professor e aluno. A seguir, são discorridos os segmentos de texto mais representativos dessa classe, tomando como base a média dos x^2 das formas ativas em cada segmento, são eles: "É a **falta** de mudança nos métodos de ensino." (x^2 227,88), "**Falta**

de aprendizado do aluno." (x^2 227,88), "É a **falta** de **compromisso** com a educação." (x^2 145,67).

Nos diálogos presentes nesse segmento percebe-se uma forte atribuição do fracasso a "falta", há três insuficiências que podem ser produtoras de fracasso, segundo os professores, a falta de modificações nos métodos de ensino, que nos remete ao que Patto (1997) atentou-se quando alegou a necessidade de os professores buscarem constantemente a mudança nas metodologias. A falta de aprendizado do aluno, que é a mais significativa atribuição do fracasso, o não aprender, adquirir novos conhecimentos. E a falta de compromisso com a educação, um dos grandes problemas que envolvem as diversas camadas sociais, de uma maneira ampla, esse descaso traz inúmeras consequências ruins à escola. A falta de compromisso não diz respeito apenas ao aluno, mas a toda a sociedade que coloca a educação em segundo plano, o governo, a escola, o corpo docente, os discentes e familiares estão presentes no que se refere ao descaso. Navarro, Nakayama e Prad (2016), abordam o fato de os professores enxergarem as dificuldades de aprendizagem com base em um modelo de aluno padrão e que todo aquele que foge dessa categoria possui algum problema, se o aluno não consegue permanecer sentado, se ele é agitado ou calado demais, se não realiza as atividades, recorre-se novamente à patologização das crianças.

Essa classe apresenta grau de similitude com a classe 1, que aborda o fracasso gerado por inúmeros fatores, aqui a falta em diversas instâncias é fator significativo e causa do fracasso escolar. As palavras do dendograma fazem menção à falta de apoio, acompanhamento, compreensão, ao desinteresse que é um dos responsáveis pelo fracasso. Analisar esses segmentos mostra a conscientização dos professores quanto ao quadro atual da educação brasileira e quais suas concepções acerca

do fracasso, onde o mesmo é atribuído a carências em diversas instâncias que envolvem o indivíduo.

A Classe 1, denominada de “Produto de múltiplos fatores internos e externos à escola”, representa 22,33% do *corpus* e as palavras que melhor se relacionam fazem menção a multifatores, problemas, que ocasionam o fracasso. Assim, partindo da análise dos segmentos de texto mais representativos de cada classe, encontram-se como mais recorrentes e com maiores χ^2 os seguintes segmentos: “É um **conjunto** de **fatores** internos e externos” (χ^2 45,17), “É um **conjunto** de **problemas** entre **família** e **escola**” (χ^2 37,26), “É a **consequência** de um **conjunto** de **fatores** que **envolvem** a **família** e a **escola**” (χ^2 30,88).

Ao analisar esses discursos e atentando-se ao fato de serem os mais representativos, é perceptivo que a grande maioria dos profissionais considera o fracasso como um problema que é gerado por uma série de fatores que em conjunto o ocasionam. A dificuldade no diálogo entre a escola e a família, está entre as mais frequentes definições de fracasso, atenta-se ainda aos fatores internos e externos, que envolvem o aluno e que contribuem na sua desenvoltura em sala de aula.

Viegas (2015), traz a ideia de que a sociedade vigente traz o fracasso como uma síntese de várias determinações que englobam questões políticas, históricas, pedagógicas, institucionais, relacionais, o que se é corroborado nos discursos dos profissionais que trazem o fracasso como um ‘conjunto de fatores’. Zago (2000) ressalta que a participação da família ativa na vida escolar dos filhos é sim fator de extrema importância no favorecimento do sucesso escolar, entretanto ela sozinha não é capaz de garantir a permanência nem o êxito escolar. Quadros et al (2015), trazem a ideia de que classificar é comum em nossa cultura e da nossa prática justificando assim a vin-

da desse exercício para a docência, assim com frequência os professores categorizam os alunos de acordo com seu comportamento, as autoras ainda ressaltam que tal atitude reproduz o discurso de fracassado ao aluno e que isso reflete nas demais relações que vive, principalmente com a família e os amigos.

Remete-se então a importância da instituição trabalhar em conjunto com a família, ambas atentas ao que ocorre após a saída dos alunos, os conflitos que vivenciam e as oportunidades que podem surgir. A partir das respostas obtidas, há a presença nos discursos, do conhecimento desse problema por parte dos professores, então se deve pensar em estratégias que possam fornecer a melhora no diálogo entre escola e família.

As palavras que melhor se relacionam com a classe fazem menção aos problemas diversos, à família, ao social, e corroboram a necessidade de se ter um olhar ampliado sobre as questões que envolvem o fracasso escolar. Não o resumindo a fatores isolados, mas ao conjunto de fatores que produzem o fracasso que tem íntima relação com o sistema educacional e com o modo como ele reproduz um modelo antigo de educar, em uma sociedade que ainda permanece com ideias estereotipadas e que reduzem e excluem o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das percepções dos professores identifica-se que o fracasso escolar se trata de um tema que apesar dos diversos embates que o rodeiam, ainda precisa ser muito discutido, há ainda a presença de comportamentos que tratam de forma excludente aqueles que não se enquadram nos padrões, esse modelo está arraigado em nossa cultura e nos força a contribuir para a manutenção desse problema mesmo que involuntariamente, assim entende-se

que o papel do professor versa a desconstrução desse paradigma. A partir da coleta dos dados pôde-se conhecer as concepções desses professores e através disso, se deve pensar em estratégias a serem desenvolvidas, no intuito de desmistificar os conceitos patologizantes e excludentes destinados aos alunos.

Pôde-se identificar, nas classes obtidas, “Desrespeito às singularidades dos alunos na escola”, “Incapacidade do aluno”, “Desinteresse do professor e do aluno e falta de acompanhamento familiar” e “Produto de múltiplos fatores internos e externos à escola”, que o fracasso escolar apresenta-se de diversas formas, segundo os professores, porém em sua maioria, elas ainda centralizam a culpa do não aprender no aluno, transformam sua forma de ser, seja ela espontânea ou retraída, agitada ou quieta, em problema, o fato de não conseguirem assimilar determinado conteúdo, mesmo que a forma que esse ele chega ao aluno seja antiquada ou não atenda suas necessidades, se trata de alguma deficiência que é passível de medicamento, visando a melhora no rendimento e o êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, partindo da análise e da discussão dos dados coletados na pesquisa, percebe-se que a concepção dos professores acerca desse fenômeno pouco contribui para o sucesso escolar e reproduz um discurso patologizante e excludente. Trazer uma discussão sobre esses conceitos e, além disso, problematiza-los no intuito de promover contribuições favoráveis ao sucesso escolar, deve ser primordial na prática dos sujeitos que entendem a importância da educação para a constituição dos indivíduos. É fato que a sociedade muda constantemente e que novos conceitos e teorias surgem na mesma proporção exigindo que a escola acompanhe tais mudanças, agindo assim é possível despertar no discente o interesse, a curiosidade e o desejo de aprender.

Evidencia-se, que a forma como os professores concebem o fracasso escolar implica diretamente na forma como eles iriam constituir suas práticas pedagógicas em sala de aula, e isso, por sua vez, opera de forma a colaborar com a produção do próprio fenômeno do fracasso. Contudo, ressalta-se a relevância desse trabalho no âmbito das discussões que perpassam a compreensão do que é o fracasso escolar entendendo que ele é produto dos modelos sociais vigentes e da forma de atuar das instituições que ainda se prendem nos moldes tradicionais educativos. Além disso, é imperioso destacar que não foram constatadas diferenciações entre as concepções dos professores das distintas regiões do país, o que implicou em não ser realizadas comparações entre esses, já que as distintas concepções se fizeram presentes em todas.

É de suma importância que se compreenda que os estudos acerca do tema não findam com a presente pesquisa, que apresenta uma visão geral dos conceitos dos professores, e que muito ainda deve ser pesquisado e estudado sobre o fenômeno com o intento de compreender de forma mais minuciosa todas as instâncias que englobam o fracasso escolar. Com isso, espera-se que essa investigação sirva como base para estudos futuros, em especial trazendo a perspectiva dos estudantes acerca do fenômeno do fracasso escolar, que permanece complexo e culpabilizador de tais atores sociais.

REFERÊNCIAS

- Abreu, M. A. V. (2013). *Analisando as razões do fracasso escolar no ensino fundamental*. Educação. Recuperado em 17 de setembro, 2016 de <http://pedagogiaaope-da-letra.com/analizando-as-razoes-do-fracasso-escolar-no-ensino-fundamental/>
- Alves-Mazzotti, A. J., & Wilson, T. C. (2016). *Relação entre representações sociais de*

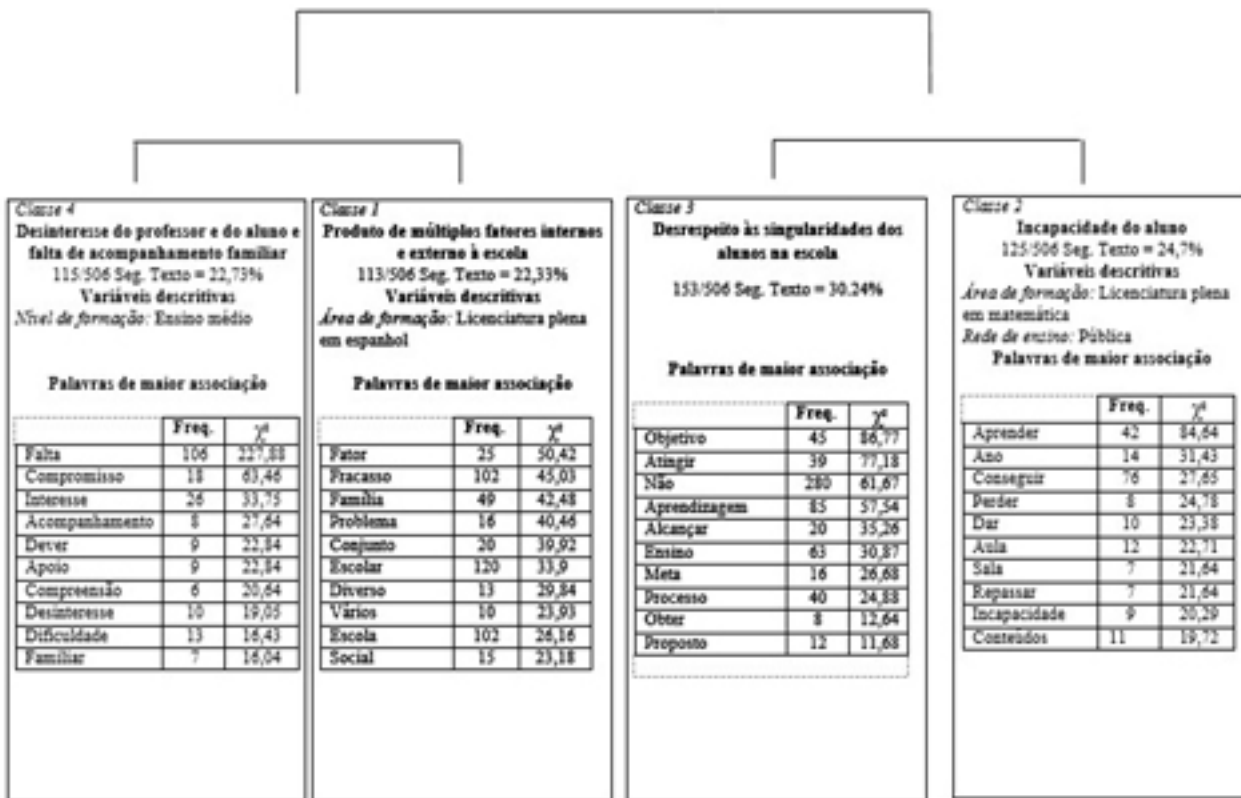
- "fracasso escolar" de professores do ensino fundamental e sua prática docente. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 1(1), 75-87.
- Angelucci, C. B. Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. S. (2004). *O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar: um estudo introdutório*. Educação e Pesquisa. São Paulo. 30, 51-72.
- Aquino, J. G. (2016). "Alunos-problema" versus alunos diferentes: avesso e direito da escola democrática. *Pro-Posições*, 12(2-3), 91-108.
- Bagarollo, M. F., & Oliveira, E. C. (2016). *Crianças que não aprendem: história não contada*. *Journal of research in special educational needs*, 16(s1), 328-331.
- Bonadiman, H. L. (2009). *Representações docentes sobre o processo ensino aprendizagem de alunos do ensino médio*. *Revista de Educação*, n. 150, a. 38.
- Caldas, R. F. L. (2005). *Fracasso Escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual*. *Psicologia: teoria e prática*, São Paulo.
- Camargo, B. V. & Justo, A. M. (2013). *IRA-MUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais*. *Temas em Psicologia*, 21, 513-518. Recuperado em 22 de julho, 2016, de <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- Carmo, P. K. do. Almeida, V. C. de. & de Barros F. S. (2016). *Resiliência e fracasso escolar: uma análise dos fatores de risco e proteção presentes nas famílias e escolas capazes de interferir no processo de aprendizagem*. *E-hum*, 8(2), 27-36.
- Carvalho, J. S. F. de. (1997). *As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares*. In: AQUINO, J. G. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, p 11-24.
- Carvalho, M. P. de., Loges, T. A., & Senkevics, A. S. (2016). *Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas*. *Estudos Feministas*, 24(1), 81-99.
- Forgiarini, S. A. B. e Silva, J. C. da. (2008). *Fracasso escolar no contexto da escola pública: entre mitos e realidades*. Recuperado em 12 de agosto, 2016, de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-4.pdf>
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Átic. São Paulo.
- Madalóz, J. M. Scalabrin, I. S. & Jappe, M. (2012). *O fracasso escolar sob o olhar docente: alguns apontamentos*. São Paulo.
- Marin, A. J. (2016). *Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola*. *Pro-posições*, 11(1), 15-24.
- Meira, M. E. M. (2012). *Para uma crítica da medicalização na educação*. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo.
- Moysés, M. A. & Collares, C. A. (1997). *A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico*. *Série Idéias – FDE*. São Paulo.
- Moysés, M. A., & Collares, C. A. L. (2015). *Controle e medicalização da infância*. *DESIDADES-Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, (1).
- Navarro, L., Gervai, S., Nakayama, A., & Prad, A. D. S. (2016). *A dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 46-50.
- Oliveira, I. B. D. Jr. Ferreira, D. R., & Coimbra, R. M. (2016). *A relação família e escola na aprendizagem escolar: que escola, qual família?* *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, 6(1).

- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: (uma introdução crítica à psicologia escolar)*. TA Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1997). *Introdução à psicologia escolar*. Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Quadros, E. X. Quadros, M. M. X. & Santana, E. E. C. (2015). *Causas e consequências do fracasso escolar: no início da escolaridade*. Educação. Recuperado em 19 de setembro, 2016, de <http://www.webartigos.com/artigos/causas-e-consequencias-do-fracasso-escolar-no-inicio-da-escolaridade/137351/#ixzz4LPwBiRhO>
- Reinert, M. (1990). *Alceste: une methologie d'analyse des donnees textuelles et une application*. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, Paris, 28, 24-54.
- Rocha, H. L. B. da. & Santos, J. O. dos. (2016). *Fracasso escolar: Limites à cidadania*. *Revista Brasileira de Educação e Saúde*, 5(4).
- Sampaio, M. das M. F. (2004). *Um gosto amargo de Escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. Iglu, São Paulo.
- Santo, L. do. E. (2014). *Família e Fracasso escolar: algumas aproximações*. UEM.
- Santos, D. Barros, R. P. de. Mendonça, R. & Quintaes, G. (2000). *Determinantes do desempenho educacional do Brasil*. Texto apresentado no Encontro da Anpec.
- Silva, G. C. R. Silva, I. R. & Mascarenhas, S. A. N. (2011). *Vivências de reprovação e as atribuições causais de estudantes sobre o rendimento escolar em Manaus*. Maringá-PR.
- Souza, D. T. de. *Entendendo um pouco mais sobre sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos*. In: Aquino, J. G. (org.). (1999). *Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, 115-129.
- Viegas, L. S. (2016). *O atendimento à queixa escolar na educação pública baiana*. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, 5(1).
- Zago, N. (2000). *Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas*. Paideia. Ribeirão Preto.

Figura 1
Tabela Dados sociodemográficos dos participantes

Dados sociodemográficos			
<i>Sexo</i>		<i>Nível de ensino que lecionam</i>	
Feminino	67,8%	Fundamental	67,4%
Masculino	32,2%	Médio	23,6%
<i>Nível de Formação</i>		<i>Áreas de Licenciatura</i>	
Graduação	45,2%	Ciências da Educação	40,3%
Especialização	39,9%	Linguística, Letras e Artes	15,3 %
Mestrado	7,2%	Ciências Humanas	9,3 %
Até o Ensino Médio	5,5%	Ciências Exatas e da Terra	9,3 %
Doutorado	1,8%	Ciências Biológicas	7,4 %
		Ciências da Saúde	5,8 %

Figura 2
Dendograma do corpus: Concepções de professores acerca do fracasso escolar.



RECEBIDO EM: 05/10/2016

APROVADO EM: 05/12/2016