



Vol 18, Núm 3, novembro, 2025, pág. 655-678

Contribuições da psicologia no enfrentamento ao fracasso escolar

Psychology's contributions to addressing school failure

Daniel Cerdeira de Souza¹

RESUMO

O fracasso escolar consiste num complexo problema social e envolve diversos fatores que impedem o avançar na seriação dos escolares, onde por muito tempo, as compreensões a essa questão focavam em explicações reducionistas que culpavam o aluno por sua dificuldade de aprendizagem, usando como embasamento os subsídios teóricos fornecidos por uma atuação em Psicologia escolar e educacional elitista e descolada da realidade social e histórica que reforçava as desigualdades sociais. A partir disso, o objetivo desta reflexão é discutir a produção do fracasso escolar e propor alguns posicionamentos ético-políticos para a atuação em Psicologia escolar e educacional no enfrentamento dessa questão em instituições escolares. O texto está dividido em aspectos que definem de forma crítica e multidimensional o fracasso escolar e resgatam um pouco da história da Psicologia escolar e educacional para então refletir sobre como os saberes psicológicos podem adentrar a escola de forma comprometida com a garantia do direito à educação das camadas sociais populares. Longe de pretender encerrar a discussão, proponho uma atuação em Psicologia na escola que considere a multicomplexidade da produção histórica do fracasso escolar, fugindo de reducionismos individualistas psicologizantes, bem como proponho uma atuação articulada com os demais atores da escola, para a desconstrução de concepções cristalizadas sobre as queixas escolares, para que assim, se enfrente o fracasso produzido pelas condições históricas de exclusão social no Brasil.

Palavras-chave: Fracasso escolar; Psicologia educacional e escolar; Dificuldades de aprendizagem; Educação.

ABSTRACT

School failure is a complex social problem involving several factors that impede students' progress in grades. For a long time, understandings of this issue focused on reductionist explanations that blamed students for their learning difficulties, using as a basis the theoretical framework provided by an elitist approach to school and educational psychology, disconnected from the social and historical reality that reinforced social inequalities. Based on this, the objective of this reflection is to discuss the production of school failure and propose ethical and political positions for school and educational psychology in addressing this issue in educational institutions. The text is divided into aspects that critically and multidimensionally define school failure and explore some of the history of school and educational psychology. It then reflects on how psychological knowledge can enter schools in a way

¹Docente da Universidade Federal do Amazonas, lotado no Instituto de Natureza e Cultura - INC. Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Líder do grupo de pesquisa: Relações de Gênero, Sexualidade e direitos humanos (Certificado pelo CNPq). Atua ministrando disciplinas de Psicologia em cursos de licenciatura com foco em Psicologia do Desenvolvimento, da Aprendizagem e da Educação. E-mail: dancerdeira01@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2446-8244>



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

that is committed to guaranteeing the right to education for the working classes. Far from seeking to end the discussion, I propose a school psychology approach that considers the multi-complexity of the historical production of school failure, avoiding individualistic, psychologizing reductionisms. I also propose a coordinated approach with other school stakeholders to deconstruct entrenched conceptions of school grievances and address the failure caused by the historical conditions of social exclusion in Brazil.

Keywords: School failure; Educational and school psychology; Learning difficulties; Education.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito social conquistado pelas classes populares da sociedade através de lutas e reivindicações históricas. Um breve resgate histórico mostra que no Brasil, a educação esteve intimamente ligada aos interesses coloniais perpassando até os interesses das classes que dominavam a sociedade industrial do século XIX, de forma que para uma grande parcela da população, a escolarização era restrita, impossibilitada ou quando acessada, tinha um objetivo alienante. Podemos observar mudanças nesse cenário a partir do século XX tendo como um referencial importante a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que assegura, em seu artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo da constituição brasileira parece tratar a educação como um conceito dito-posto e naturalizado, como se o objetivo educacional fosse o mesmo a todas as camadas da população, mas não se pode pensar a educação como descolada de intencionalidade histórica em relação ao sujeito que se quer formar e dessa forma, compartilho do conceito de educação defendido por Antunes (2008), onde a autora a conceitua como uma prática social humanizadora intencional, que tem como objetivo a transmitir a cultura historicamente construída pela humanidade, visto que o humano não nasce humanizado, mas se humaniza por seu pertencimento ao mundo histórico-social ao incorporar este em si mesmo, através da educação.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Nesse sentido, a educação tem como instituição chave a escola. Por mais que possamos entender que a educação não se restringe a somente um tipo ou somente uma instituição e que possam coexistir diversos processos educativos em diversos contextos, as sociedades capitalistas elegeram a instituição escolar e o processo de escolarização formal como pontos centrais na formação humana para o funcionamento da sociedade, mas ao longo da história, essa formação foi destinada à uma pequena parte privilegiada da população e estava intimamente articulada com os interesses das classes econômicas que detinham o poder (Patto, 2022). Assim, é possível resgatar algumas análises sobre a instituição escolar.

De acordo com Foucault (2008), a escola é considerada uma instituição disciplinar, que objetiva normatizar os corpos através de inúmeras práticas que regulam a subjetividade dos alunos para que estes sejam dóceis e fáceis de serem governados, bem como produtivos economicamente. O resultado desse processo consiste em sujeitos de senso crítico fragilizado, submissos ao sistema econômico e alienados aos problemas sociais.

De acordo com Althusser (1974), a escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado que atua favor da ordem social vigente, ou seja, atua para a manutenção da sociedade de classes em que uns poucos dominam e outros muitos são dominados e submissos ao sistema que os oprimem (sem que ao menos percebam essa opressão). A coerção aqui se dá em nível psicológico, a partir da domesticação do pensamento, para reproduzir as relações de produção, onde a escola tem um duplo papel: reproduzir a qualificação profissional e naturalizar a submissão dos trabalhadores a ordem de exploração vigente. Assim, as classes dominantes aprendem a liderar e as classes populares aprendem a serem obedientes e submissas.

Por fim, de acordo Bourdieu (1992), a escolarização é um dos meios de conservação social, que amplia e legitima as desigualdades sociais por meio de mecanismos de eliminação que agem durante todo o processo escolar (como os processos avaliativos da aprendizagem), onde o próprio currículo funciona como



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

discriminatório, na medida em que desconsidera a representatividade dos conhecimentos e o interesse dos alunos e de seus contextos.

Mas a escola é uma instituição social cercada de contradições e cabe aqui reconhecê-las. De acordo com Antunes (2008), a escola e o processo de escolarização são vistos atualmente como condições essenciais para a democratização e o estabelecimento da cidadania para todos, sendo um dos pilares para construção de uma sociedade mais justa e igualitária e baseado nisso, a autora defende que a escola tem como finalidade a promoção da universalização do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, criando condições para a aprendizagem e desenvolvimento de todos os membros da sociedade.

De acordo com Libâneo (2012) a escola é considerada uma das mediações em que se efetua o conflito entre as classes sociais, visto que uma classe é interessada na manutenção e reprodução dessa estrutura tal como é e a outra tem como objetivo a desconstrução da sociedade de classes e a superação da dominação econômica e assim, a escola pode se organizar para negar às classes populares o acesso ao conhecimento, como para garanti-lo.

Por sua vez, a Psicologia encontra nos processos educacionais espaços de atuação e produção de conhecimento. Ao longo da história, foi possível perceber que a Psicologia e a Educação foram (e ainda são) áreas de conhecimento intimamente relacionadas, de forma que no Brasil, a própria Psicologia nasce na área educacional (Antunes, 2008). O Conselho Federal de Psicologia, em sua resolução 23, de 13 de outubro de 2022 estabelece a Psicologia Escolar e Educacional como uma área de especialidade do Psicólogo e a define como área de atuação profissional da Psicologia referente à educação e ao processo de ensino-aprendizagem em todas as modalidades do sistema educacional e processos formativos em espaços de educação não formal.

De acordo com De Andrada (2005), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional considera a Psicologia escolar como um campo de atuação profissional, cuja a ação toma como foco a escola, o processo de escolarização e as relações estabelecidas nesta instituição. Já a Psicologia Educacional é uma



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

subárea do conhecimento em Psicologia, que tem como foco a construção de conhecimentos sobre o processo educacional, os atores e processos sociais-históricos ali envolvidos. A Psicologia escolar baseia sua intervenção em conhecimentos construídos pela Psicologia da Educação e por outras áreas do saber, mas não se limita a tal, de forma que atualmente, a divisão Psicologia escolar e Psicologia educacional não dá conta de explicar a complexidade dos processos educativos, pois mesmo ao Psicólogo escolar, é necessário um olhar crítico de construção de conhecimento que observa, analisa, avalia e escreve novas possibilidades de intervenção, considerando que na atual conjuntura do Brasil, a Psicologia escolar/educacional ainda busca a construção de sua identidade a nível curricular e principalmente na sua prática institucional.

Dessa maneira, concordo com De Oliveira e Marinho Araújo (2009) quando as autoras defendem que a visão dicotômica Psicologia educacional versus Psicologia escolar pode gerar uma dissociação entre o exercício profissional do psicólogo na escola e a produção de teorias necessárias a tal atuação. As autoras continuam a definir que a Psicologia escolar pode muito bem ser definida como um campo de intervenção e de produção de conhecimento e pesquisas que assume um compromisso ético-político, teórico e prático com as questões relativas à escola, seus processos, suas dinâmicas, seus atores e seus determinantes sociais e históricos.

Historicamente, inserção da Psicologia nos contextos escolares teve como foco principal realizar intervenções que culminassem na adaptação dos alunos entendidos como desviantes do processo de aprendizagem, ou seja, ao psicólogo cabia ajustar o aluno encaminhado a ele pela escola, de forma que a atuação da psicologia se baseava em um olhar médico e clínico-terapêutico com a preponderância da utilização de testes psicológicos que classificavam os alunos em aptos ou não aptos a aprendizagem. Esse modelo de atuação conduziu a atuação na educação a um processo de patologização e psicologização² do espaço

² De acordo com Libâneo (2012), a psicologização da educação é compreendida como o reducionismo de questões que configuram o contexto educacional à dimensão individual, alicerçado em um enfoque estritamente psicológico, que ignora



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

escolar, ao atribuir ao aluno a culpa por suas dificuldades de aprendizagem sem questionar o papel da escola e da sociedade mais ampla – em seus aspectos históricos e culturais – na produção do não aprender (De Oliveira & Marinho-Araújo, 2009).

Diante disso, Mantoân (2015) explica que apesar da abertura da escola para as classes populares da sociedade, tal abertura não foi acompanhada de mudanças no paradigma educacional tradicional (nas sociedades capitalistas, a escola se organizou de forma a tratar o ensino como transmissão de conteúdos a alunos passivos e submissos), o que faz com que essa instituição seja marcada pela evasão de uma parte significativa dos educandos e esse fracasso é estipulado como culpa do aluno pois a escola reluta em admiti-lo como seu ao não questionar o quê, como e para quê se ensina. Mas aqui se esconde uma complexidade: os alunos excluídos são aqueles que não atingem os padrões de cientificidade determinados pela escola e estes são principalmente os alunos de classes pobres. Assim, mesmo com um aumento o nível de matrículas, fruto de uma forma de democratização do acesso à escola, um a cada cinco alunos acaba por não alcançar o nível básico de formação (Pezzi & Marin, 2017).

Aqui emerge o objeto de reflexão neste estudo: o Fracasso escolar (FE). De acordo com Pozzobon, Mahendra e Marin (2017), o FE é um termo utilizado para fazer referência às dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, baixo desempenho escolar, distorção idade-série/ano, abandono escolar precoce e/ou repetência. Dessa forma, o objetivo deste estudo é refletir sobre a produção do FE e em como a Psicologia pode atuar no enfrentamento a essa questão nas instituições escolares. Para dar foco a reflexão, será feita uma breve contextualização da atuação em Psicologia Educacional e Escolar, bem como irei contextualizar a produção do FE e por fim, articularei a atuação da Psicologia no enfrentamento a esse fenômeno.

o efeito das condições sociais e políticas sobre o comportamento, tornando subjetivos os problemas gerados pela estrutura social e econômica.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

Breve compreensão da psicologia educacional e escolar

A Psicologia aplicada aos contextos escolares emerge no final do século XIX, a partir do empenho de cientistas e educadores em classificarem crianças com dificuldades escolares e proporem as mesmas, métodos especiais de educação que as ajustassem aos padrões de “normalidade” definidos pela sociedade, práticas essas que geraram a classificação de sujeitos normais versus sujeitos anormais, resultando em diversas formas de discriminação principalmente contra os educandos das classes pobres (De Oliveira & Marinho-Araújo, 2009).

Se ao longo da história, a Psicologia contribuiu para a exclusão social na escola através de uma atuação profissional descontextualizada e acrítica, baseada nos pressupostos de causa e efeito com foco no indivíduo e não no processo educacional mais amplo, essa prática passou a ser alvo de críticas a partir do século XX. De acordo com Antunes (2008), a utilização equivocada das teorias e testes psicológicos (principalmente aqueles de nível mental e motivação); os diagnósticos de “problemas de ordem emocional” para justificar o desempenho do aluno na escola (em que o aluno e sua família eram responsabilizados) e a redução dos processos pedagógicos a fatores de natureza psicológica geraram práticas excludentes que não consideravam o processo educativo como uma totalidade multideterminada e omitiam os fatores de ordem social, histórica, cultural, política, econômica e pedagógica na determinação do processo educativo, da queixa escolar e da dificuldade de aprendizagem que pode culminar no FE. Dessa maneira, o conhecimento da psicologia na escola agia fora da sala de aula, focando sua atenção na dimensão individual do educando, onde a escola encaminhava ao psicólogo alunos que não atendiam os padrões esperados pela mesma e esperavam que a psicologia fornecesse respostas e estratégias que o trouxessem de volta a uma suposta normalidade escolar, para que esse se adaptasse ao ritmo de aprendizagem e comportamento esperados.

De Andrada (2005) defende que a Psicologia educacional e escolar enfrenta uma crise de identidade no Brasil. Primeiro por conta da enorme demanda, visto



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

que existem muitos alunos desviantes do objetivo final da escola (que, na ótica deste trabalho, seria o de socializar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade), em segundo lugar porque muitos profissionais e atores da educação (e mesmo algumas legislações) ainda tem uma visão pautada no paradigma da normalidade versus a anormalidade, o que desconsidera a diversidade de modos de aprendizagem ao se eleger o padrão branco, heterossexual, de não possuir alguma deficiência e de classe econômica alta como aquele que deve ser atingido e terceiro, porque não há uma prática estruturada e elaborada para a Psicologia no contexto escolar em nosso país, pela falta de embasamento teórico sobre a realidade da escola pública brasileira, o que deixa o profissional da psicologia à mercê do atendimento das expectativas da escola, que continuam sendo o de ajustamento e adaptação através de intervenções clínicas reducionistas e individualizantes.

Cabe destacar que de acordo com Meira (2012), durante o processo histórico da Psicologia, esta apresentou argumentos para explicar o FE, mas todos com centralidade no indivíduo, sem considerar o contexto sócio-histórico dos sujeitos, o que reforçava a culpabilização dos alunos e eximia a escola de uma reflexão sobre seu processo político, pedagógico e de ensino. Essa atuação baseava-se principalmente um olhar médico e clínico terapêutico sob os problemas de ensino aprendizagem, onde a Psicologia, mesmo dentro da escola, se encontrava alheia aos processos pedagógicos, agindo fora da sala de aula, focando sua atenção na dimensão individual do educando e em seus “problemas” (Antunes, 2008).

As críticas à atuação tradicional em Psicologia na escola vêm trazendo questionamentos que embasam a mudança de cenário para a saída da perspectiva de ‘ajustamento escolar’ para uma atuação que promova a emancipação social que tenha a educação como um de seus meios. Assim, novas práticas e atuações vem se construindo no cenário da Psicologia escolar e educacional no Brasil, baseando-se na noção de que como educadores, somos atores políticos e nesse sentido, Paulo Freire (1982) traz questionamentos pertinentes em relação a atuação profissional na educação, que podem ser aplicados a atuação do profissional da



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

psicologia: a quem sirvo com a minha ciência? A quem sirvo com a minha prática? Aplico o que sei em favor de quem? As respostas a estes questionamentos permitem a reflexão da prática profissional em Psicologia de forma a nortear as ações em contexto escolar. Dessa forma, a Psicologia escolar e educacional vem sendo chamada a uma reformulação de suas práticas nas instituições escolares a partir de um comprometimento ético-político radical com a garantia da educação das classes sociais populares (Antunes, 2008).

De acordo com De Andrada (2005), torna-se necessário então, a mudança do paradigma do trabalho em Psicologia nas escolas, de forma que se a atuação baseada num modelo rígido de casualidade linear dos problemas de aprendizagem norteou por muito tempo o trabalho em psicologia, as autoras sugerem a adoção do modelo de causalidade circular dos problemas de aprendizagem, chamando para o jogo educacional a multideterminalidade dos problemas educacionais e de aprendizagem, onde o psicólogo não é neutro diante dos problemas da escola e nem tem respostas “verdadeiras e universais” sobre os problemas de aprendizagem, bem como o aluno não é visto mais como um sujeito dotado de problemas, mas como um sujeito relacional não descolado do contexto social e histórico. Aqui o Psicólogo não trabalha mais fora dos processos pedagógicos “corrigindo” os educandos a uma suposta normalidade de aprendizagem, antes, trabalha de maneira interdisciplinar, promovendo intervenções que permitam a compreensão das contradições do fazer pedagógico própria escola e de seus atores, contradições essas que não podem ser observadas sem referência a realidade social vigente (De Oliveira & Marinho-Araújo, 2009).

A partir dessa mudança de paradigma no processo educacional, as dificuldades de aprendizagem e o próprio FE deixam de ser compreendidos como problemas inerentes ao aluno e passam a ser lidos como produções sociais, históricas, pedagógicas, culturais e econômicas que são multideterminadas e no próximo tópico, compreenderemos um pouco mais do FE e suas articulações sociais.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Compreendendo a produção do fracasso escolar

As explicações tradicionais do FE são focadas na culpabilização do aluno, onde este se torna o “aluno problema”, um portador de ‘distúrbios psicopedagógicos que podem ser de ordem cognitiva ou comportamental’, o que justifica o encaminhamento destes a profissionais de saúde extra-escola, de forma a proteger a instituição escolar de uma possível responsabilização em relação a produção histórica deste fenômeno (Facci, Leonardo & Ribeiro, 2014).

Mas aqui, localizo a concepção de FE concordando com Moro (1995), onde a autora explica o FE como um fenômeno que não é fracasso do aluno, mas sim do sistema educacional que não oferece ensino de alta qualidade a maioria da população se eximindo da responsabilidade da garantia de educação de qualidade através de discursos sobre meritocracia e competitismo no espaço escolar. Para superarmos o reducionismo da culpabilização dos alunos pelo FE, exponho a partir de agora alguns fatores sociais que atuam juntos na produção deste fenômeno:

O primeiro ponto diz respeito a dimensão política do FE. Domingos e Martos (2016) explicam que as reformas educacionais escondem a visão político-ideológica de qual tipo de escola e currículo seriam os mais adequados e quais investimentos seriam necessários para que essa escola funcionasse, de forma que sem um projeto educacional sólido que supere a visão governista da época vigente, a população fica fragilizada a evasão escolar a partir de decisões que retiram investimentos da educação e a autonomia das escolas, e essas reformas escondem ainda uma outra dimensão, a chamada ‘ocultação do FE’ (Prioste, 2020), funcionando da seguinte forma: os alunos são aprovados para os anos seguintes de seus processos de escolarização sem que assimilem as competências básicas dos anos anteriores e assim, os governos divulgam índices quantitativos de aprovação que não correspondem à dimensão qualitativa da aprendizagem e essa aprovação é vendida como sucesso de gestão mas escondem uma educação sem compromisso social com baixa qualidade (Farias Junior & Reis, 2017), o que sugere uma intencionalidade de manter os educandos na escola o maior tempo o possível



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

para cumprir as legislações vigentes (e conseqüentemente, conseguir ganhos financeiros do Estado, visto que muito do investimento educacional está condicionado a índices de aprovação nas escolas), sem que essa presença corresponda a aprendizagem propriamente dita (Moro, 1995).

O segundo ponto volta-se a instituição escolar, que não é percebida como um local acolhedor e agradável aos alunos (Dell'Anna & lanes, 2021) e estes muitas vezes não participam da organização dos processos pedagógicos, principalmente do que é incorporado aos currículos e em como esses estudantes serão avaliados, de forma que observamos que a escola valoriza conhecimentos diferentes dos interesses dos alunos (Antunes & Barros, 2019), pois a instituição os violenta simbolicamente ao eleger padrões educacionais, sociais e culturais da elite branca e rica como ideais (Lima & Souza, 2020), não considerando as realidades sociais e variáveis sócio afetivas inseridas no contexto educacional, contribuindo para a evasão principalmente dos alunos das camadas mais pobres da sociedade (López *et al.*, 2017), mesmo que segundo Moro (1995), seja de interesse das famílias mais pobres manter seus filhos na escola. A questão é que é esta instituição que os expulsa através de processos pedagógicos excludentes.

Cabe ainda destacar pontos sobre o currículo educacional. Quando Bourdieu (1992) defende o currículo como um dos pontos que promovem a exclusão escolar, entendo o currículo como um ponto central no processo político da escola. De acordo com Soares e Costa (2021), pode-se destacar duas principais teorias curriculares: a tradicional e a teoria crítica (que será explorada em outro momento deste texto). Neste momento, destaco aqui que a utilização da teoria tradicional do currículo escolar tem um papel importante na produção do FE. Esse modelo defende que o currículo seja organizado de maneira a atender os interesses do capital financeiro, ou seja, o currículo deve ter conhecimentos que objetivem formar os sujeitos para ingressar no mercado de trabalho, o que evidencia o caráter tecnicista numa relação verticalizada de poder, assumindo características de utilitarismo e obediência das massas, com uma lógica de apagamento das subjetividades e controle populacional, onde a escola fica reduzida aos princípios



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

econômicos com avaliações padronizadas e reducionistas. Assim, a utilização dos pressupostos da teoria tradicional do currículo nas escolas emerge como um dos fatores de produção do FE na medida que desconsidera o contexto social e os conhecimentos dos educados, ao planejar, selecionar, hierarquizar e organizar conhecimentos específicos que sejam subjacentes a lógica do mercado financeiro.

A dimensão docente também aparece na produção do FE. O principal ponto aqui é que muitos docentes apontam a o aluno e família deste como os principais fatores responsáveis pelo FE (Lutovac, 2020), por outro lado, a literatura também aponta que os professores são culpabilizados pelo fracasso dos alunos (Schermack & Sant'Ana, 2018), mas aqui cabe destacar que de acordo com Cavalcanti, Nascimento e Ostermann (2018), colocar a responsabilidade do fracasso ou sucesso escolar dos alunos na formação ou atuação do professor, sem abordar os problemas vinculados às desigualdades socioeconômicas do país é uma forma do Estado se omitir frente a esse fenômeno.

Diante disso, surge um questionamento importante: quem são os alunos que fracassam e quais intersecções estão aqui envolvidas? A literatura aponta que a maioria destes alunos são alunos em situação de vulnerabilidade social por conta da pobreza, pois lhes falta recursos básicos de subsistência e estes alunos são marcados pela necessidade de trabalhar para ajudar na composição da renda em casa (Couto & Tomasi, 2017). Além do marcador social da pobreza, pode-se citar que alunos negros (Nascimento, 2019) e alunos com deficiência (Duarte *et al.*, 2016) também são relatados em vulnerabilidade ao FE, visto que o racismo que fundamenta as relações sociais violenta os alunos negros na escola e alunos com deficiência vivenciam diversas barreiras para ter acesso à educação, barreiras essas que são arquitetônicas, de transporte, atitudinais, comunicacionais, pedagógicas ou metodológicas (Gesser *et al.*, 2019).

Há ainda que se observar as diferenças de gênero no FE, visto que em relação as meninas, observamos que a dificuldade de acesso a direitos sexuais e reprodutivos e a experiência da maternidade em período escolar regular influenciam no abandono do processo de escolarização (Romo, 2017), já para os



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

meninos, percebe-se a associação entre abandono escolar e casamento, pois o menino abandona a escola para trabalhar e sustentar sua família, além de que os estereótipos de masculinidade, ao incentivarem o uso da violência para resolver conflitos, influenciam na expulsão de meninos das instituições escolares por questões relacionadas a violência (Quijada & Ríos, 2021). Observamos então, uma multidimensionalidade social e histórica na produção do FE, mas então, como pode a Psicologia escolar e educacional agir sobre essa questão?

Reflexões sobre a prática profissional em psicologia educacional e escolar e o fracasso escolar

Este estudo pauta a atuação em Psicologia escolar e educacional como radicalmente comprometida com a garantia do direito à educação das camadas sociais populares, de forma que o primeiro ponto para pensar a tal atuação envolve a desconstrução dos mitos e estereótipos construídos ao longo do tempo pelos próprios profissionais da Psicologia. Antunes (2008) explica que mesmo a Psicologia tendo sua principal base de desenvolvimento no campo da educação, após a regulamentação da profissão no Brasil em 1962, a educação se tornou um campo de interesse secundário dos Psicólogos, onde a clínica e a organização do trabalho se tornam proeminentes no interesse dos profissionais e esse é um dos fatores que ajudam a explicar a adoção do modelo clínico terapêutico baseado no conhecimento médico na ação da Psicologia na escola.

Se por um lado, historicamente, a Psicologia se debruçou sobre a escola a partir de uma lógica intervencionista médica, proponho neste estudo, em concordância com a literatura, a mudança de paradigma do foco intervencionista para o foco na prevenção. De acordo com De Oliveira e Marinho-Araújo (2009), por mais que possamos observar a necessidade de se olhar para a individualidade, esse olhar, portanto, não deve desvincular o aluno de suas redes sociais e de sua história, assim, sugere-se a lógica de prevenção em psicologia educacional e escolar, mas não a prevenção no sentido de se antecipar a um problema para evitar



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

que ele ocorra e ajustar possíveis soluções, mas pretende-se superar a lógica de adaptação escolar através de uma atuação que evidencie as contradições entre as práticas educativas e as demandas dos sujeitos neste contexto.

Tais intervenções preventivas tem como objetivo proporcionar reformulações pessoais e institucionais, para se oportunizar aos atores envolvidos, transformações qualitativas em seu desenvolvimento. Por exemplo, o Psicólogo pode intervir nas concepções que os atores escolares tem sobre o FE e as dificuldades de aprendizagem/problemas de comportamento, visto que são as nossas concepções sobre os fenômenos que orientam nossa prática profissional, assim, a partir da reformulação das concepções deterministas e reducionistas dos atores da educação, podemos abrir caminhos e possibilidades para desconstruir os fazeres rígidos e imutáveis existentes na escola, assim abandonando as concepções e práticas que entendem os fenômenos educativos sob o enfoque individual e dissociado do contexto histórico social, caminhando a concepções relacionais, integradoras e amplas.

A lógica preventiva de atuação da Psicologia na escola também deve estar pautada em ações que busquem facilitar e incentivar a construção de estratégias de ensino diversificadas, superando as barreiras de acesso e apropriação do conhecimento, promovendo a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos sujeitos no contexto escolar, portanto, o foco da atuação da Psicologia na escola deve ser as relações interpessoais que permeiam a construção do conhecimento e da ação pedagógica (Marinho-Araújo, Almeida, 2005).

Assim, o que se busca é uma Psicologia escolar e educacional é que ela esteja imbricada nos processos pedagógicos da escola. Se por um tempo, a psicologia atuava fora da sala de aula, torna-se necessário que se traga a Psicologia para o processo de ensino aprendizagem e aqui, refletiremos sobre isso em dois aspectos: o comprometimento ético-político e o currículo. De acordo com Antunes (2008), a Psicologia deve fornecer categorias teóricas e conceitos que permitam a compreensão do FE que são necessários para a efetivação da ação



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

pedagógica, assumindo seu lugar como um dos fundamentos da educação e da prática pedagógica, de forma que a compreensão do educando não pode estar descolada da realidade social, política e histórica em que se está inserido. Isso implica no compromisso radical de concretização do acesso e permanência na escola das classes sociais populares, de forma que a atuação deva contribuir para a efetiva transformação da escola, para que esta receba e inclua todos os que por ventura tenham sido da escola e de seus bens, concretizando assim o conceito de educação inclusiva.

Dessa maneira, tona-se importante olhar e analisar o FE a partir das interseccionalidades envolvidas. A ferramenta teórica chamada interseccionalidade foi criada por Kimberlé Crenshaw nos anos 80 para denunciar que mulheres afro-americanas eram atravessadas de um lado pela discriminação de gênero e ao mesmo tempo, por outro lado, pela discriminação racista, dessa forma, ela propõe que a interseccionalidade busca articular as dinâmicas de interação entre dois ou mais eixos de opressão (Crenshaw, 2002). De acordo com Platero (2014), a interseccionalidade é útil para estudar as experiências de pessoas marginalizadas socialmente e assim, se tona uma ferramenta que pode auxiliar na compreensão da produção do FE, visto sua multidimensionalidade.

O segundo ponto diz respeito ao currículo. Como citado anteriormente, nas sociedades capitalistas, a escola se organizou de maneira a ter um currículo tecnicista comprometido com os interesses financistas, e o FE resultado dessa empreitada foi tratado de forma a culpar os alunos. Como parte dos movimentos de crítica para a mudança nesse cenário, emergem nas discussões escolares as teorias críticas do currículo. De acordo com Soares e Costa (2021), a teoria crítica do currículo vai se construindo com um movimento que direciona o objetivo de busca de construção de processos emancipatórios frente a uma sociedade oprimida pelas condições que o capitalismo impunha numa ordem imperialista de desigualdades. O que tal teoria faz é desconfiar do status *quo* e responsabilizá-lo pelas desigualdades e injustiças sociais, colocando em evidência as lutas de poder e de classe, entendendo que a escola atua ideologicamente em seu currículo, visto



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

que não há educação sem intencionalidade. Aqui, a atuação do Psicólogo deve ajudar a escola pública a construir um currículo crítico que vise superar a organização (neo)liberal e articular-se, com práticas de resistências à lógicas excludentes, visto que segundo Antunes (2008), uma das principais formas de exclusão dentro do espaço escolar são os processos avaliativos da aprendizagem presentes no currículo, mas essa exclusão atinge principalmente crianças das classes populares, negando-lhes o direito de uma educação de qualidade. Entendemos então a avaliação como um processo político, que, se descolado das realidades dos educandos, os excluem e os marginalizam de seu direito a educação.

Dessa maneira, sugiro que a Psicologia articule seus saberes na escola com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na construção de um currículo crítico e emancipatório as ideologias sociais dominantes. De acordo com Gesser et al. (2019) o DUA revela um compromisso por justiça social no contexto educacional, orientando a remoção de barreiras e antecipando as possíveis necessidades educacionais dos estudantes, possibilitando a oferta de recursos, estratégias e metodologias diversificadas para dar conta dos diferentes modos de aprender dos estudantes. Esse é um princípio para o desenvolvimento de currículos que fornece a todos os indivíduos oportunidades diversas para aprender, eliminando barreiras desnecessárias sem eliminar os desafios necessários, fugindo da lógica de hierarquização do conhecimento e dos modos de aprender. Assim, o olhar crítico da Psicologia sobre o currículo escolar deve ter como foco o questionamento dos modos de ensinar dispostos ali, mas também sobre o conhecimento ali disposto, para o currículo não esteja distanciado da realidade dos educandos.

Ao avançar na discussão, não posso pensar a atuação em Psicologia na escola sem citar o professor como um ator proeminente. A resolução nº 4 de 29 de maio de 2024 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica explicita que a formação de professores deve abranger em seu núcleo comum, conhecimentos multidimensionais e



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

interdisciplinares sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial. Aqui encontramos uma estreita relação entre Psicologia e a formação docente, o que remonta a própria história da psicologia e educação, como sendo uma área constituinte da outra. Por conta disso, comumente, tem-se que as principais contribuições da Psicologia para a formação dos professores consistem em fornecer embasamento teórico para a compreensão de processos do desenvolvimento e da aprendizagem, identificados como subsídios que deverão instrumentalizar a prática docente (Checchia & Souza, 2016).

Mas a presença de conhecimentos da Psicologia nos cursos de formação de professores é cercada de contradições. Libâneo (2012) explica que o ensino de Psicologia na formação de professores da educação básica foi reduzido à descrição de teorias sobre os estágios do desenvolvimento infantil ou às técnicas de diagnósticos e tratamento das dificuldades de aprendizagem e distúrbios emocionais, centrando sua análise no indivíduo abstrato, sem atentar para a constituição social e histórica dos fenômenos educativos, o que implica na psicologização da educação, sendo que a análise da instituição e do cotidiano escolar, bem como da complexidade de elementos implicados no processo de escolarização recorrentemente encontram-se ausentes dos planos de ensino de disciplinas de Psicologia nas licenciaturas. Checchia e Sawaya (2021) sugerem há um distanciamento entre o conteúdo ministrado nas disciplinas de Psicologia nas licenciaturas e a realidade escolar, de modo a não constar em seus planos de ensino a discussão sobre o cotidiano escolar ou os problemas de escolarização, que, por sua vez, consistem no foco de análise da Psicologia Escolar, pois a escola é uma instituição social não neutra e portadora de um projeto educativo que tem aspectos filosóficos, históricos, sociais e políticos que os educadores precisam conhecer.

Para superar tais perspectivas, resgato De Oliveira e Marinho-Araújo (2009) quando as autoras defendem a inclusão de saberes da Psicologia escolar nos



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

cursos de formação dos professores no ensino superior para que este professor se torne um co-participante das ações em psicologia posteriormente na escola, devido ao entendimento da multidimensionalidade e multicomplexidade dos problemas de aprendizagem, propõe-se que ao incluir o professor no atendimento as queixas e problemas escolares de seus alunos, se possa construir um espaço de interlocução, reflexão sobre sua atuação, desconstrução e construção de novas práticas para que assim, o docente assuma uma postura mais crítica diante do FE. Dessa forma, a atuação em psicologia pode desmistificar as explicações psicologizantes e individualistas dos problemas de aprendizagens, devolvendo ao professor a possibilidade de ação diante destes, visto que durante um tempo, os alunos com problemas de aprendizagem eram encaminhados a especialistas extra-classe. Pode-se refletir ainda que essa parceria entre Psicologia e docente se estende a produção de currículos escolares que tenham como foco a desconstrução de concepções e ideologias das classes dominantes que ajudam a produzir o FE para a inserção de conhecimentos das camadas populares, tornando-se assim, um currículo que tenha como objetivo a emancipação da classe trabalhadora e uma educação voltada para a construção de cidadãos críticos e livres.

Por fim, De Oliveira e Marinho-Araújo (2009) explicam ainda que a parceria com os docentes na escola ainda envolve a promoção de atenção à saúde mental destes. As autoras refletem que, apesar de todo trabalho exigir certo envolvimento afetivo, o trabalho docente tem como componente crucial e obrigatório o investimento por parte do docente em uma relação afetiva com os alunos para a efetivação da estrutura de ensino-aprendizagem, mas o estabelecimento dessa relação não pode ser abstraída do contexto institucional, social, político e histórico e todavia, se essa relação afetiva não se efetiva de modo satisfatório, instala-se uma contradição na atuação docente que pode chegar a níveis de mal-estar que podem comprometer a saúde mental dos mesmos. Mas não espera-se aqui que o Psicólogo ofereça atendimento clínico aos professores, antes, que o profissional atue na criação de uma rede de cuidados que evidencie as contradições entre as



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

demandas dos sujeitos e as exigências institucionais para que se mude a estrutura da escola, com o acolhimento das angústias e expectativas e incertezas, mediação de conflitos e produção de sentidos que ajudem o docente a se preparar para sua prática profissional e estejam atentos e prontos para atuar diante das complexidades sociais que produzem os fracassos na escola.

CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi possibilitar a reflexão sobre a produção multideterminada do FE e propor algumas contribuições da atuação da Psicologia no enfrentamento desse fenômeno no contexto escolar. Foi possível observar que por muito tempo, o FE foi tratado como responsabilidade exclusiva dos alunos e que a Psicologia atuou de forma a reforçar esse estereótipo, o que teve como resultado, o psicologismo dos processos educativos, culminando na exclusão da escola, principalmente dos alunos das camadas mais pobres da população. A escola, por sua vez, é uma instituição cercada de contradições, que tem potencial para reforçar a ordem de classes sociais vigentes e potencial para ajudar a promover a emancipação social da população. O FE esconde complexidades que podem ser difíceis de serem vistas no processo de escolarização e então, a atuação da Psicologia na escola ganha relevância crucial na desconstrução das concepções cristalizadas e reducionistas dos problemas de aprendizagem. Cabe então aos profissionais da Psicologia um compromisso ético-político radical com a garantia do direito a educação das classes sociais populares, através de uma atuação profissional que analise e intervenha sobre o FE nas estruturas que o produzem e não no resultado final deste.

O texto sugere a atuação do Psicologia educacional e escolar sobre alguns pontos: na desconstrução dos mitos sobre a atuação da psicologia (fugindo dos reducionismos clínicos na escola); uma atuação em uma lógica de prevenção, evidenciando as contradições da instituição escolar e do processo pedagógico; uma atuação em parceria com os docentes, tornando-os co-participantes das ações em



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Psicologia na instituição escolar, no atendimento das queixas escolares dos alunos a partir de um olhar interseccional e na construção de currículos emancipatórios a partir da articulação com o DUA e uma atuação que promova a construção de uma rede de atenção ao bem estar docente na escola. Por fim, a expectativa é que este texto auxilie o leitor na construção do seu compromisso com a garantia do direito a educação das classes sociais populares brasileiras.



REFERÊNCIAS

- Althusser, L. (1974). *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Ed. Presença.
- Antunes, F., & Barros, R. (2019). Dimensões biográficas, respostas comunitárias: tensões numa política socioeducacional em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 49(173), 244-265.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*, 12(2), 469-475.
- Bourdieu, P. (1992). *A reprodução*. Francisco Alves.
- Cavalcanti, C. J. de H., Nascimento, M. M., & Ostermann, F. (2018). A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. *Revista Thema*, 15(3), 1064-1088.
- Checchia, A. K. A., & Souza, M. P. R. (2016). A disciplina Psicologia da Educação na formação de professores: reflexões a partir da Psicologia Educacional e Escolar. In H. R. Campos, M. P. R. de Souza, & M. G. D. Facci (Eds.), *Psicologia e políticas educacionais* (pp. 295-323). EDUFRN.
- Checchia, A. K. A., & Sawaya, S. (2021). Contribuições da psicologia escolar para formação de professores em universidades privadas paulistas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, 1-9.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial. *Revista de Estudos Feministas*, 10(1), 171-187.
- De Andrada, E. G. C. (2005). Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 196-199.
- De Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3), 648-663.
- Dell'Anna, S., & Ianes, D. (2021). Preventing school disaffection, failure and dropout. The ESF projects "Last Round" and "Energy Start". *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 21(2), 93-105.
- Domingos, J., & Martos, J. M. (2016). Análisis del discurso político en España sobre el fracaso escolar en Twitter. *Education Policy Analysis Archives*, 24(70), 1-27.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

- Duarte, I., et al. (2016). School failure in students who are normal-hearing or deaf: with or without cochlear implants. *Springer Plus*, 5(1), 1-8.
- Facci, M. G. D., Leonardo, N. S. T., & Ribeiro, M. J. L. (2014). A compreensão dos professores sobre as dificuldades no processo de escolarização: análise com pressupostos vigotskianos. *Caderno de Pesquisa*, 21(1), 1-17.
- Farias Júnior, R. S., & Reis, A. D. F. G. (2017). O IDEB: a ocultação do fracasso escolar? *Revista Cocar*, 11(21), 445–471.
- Foucault, M. (2008). *Vigiar e Punir: nascimento das prisões* Vozes.
- Freire, P. (1982). *Educação como prática de liberdade*. Paz e Terra.
- Gesser, M., et al. (Orgs.). (2019). *Psicologia e pessoas com deficiência*. Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina – CRP-12: Tribo da Ilha.
- Libâneo, J. C. (2012). Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In S. T. M. Lane & W. Codo (Orgs.), *Psicologia social: o homem em seu movimento* (pp. 154-180). Ed. Brasiliense.
- Lima, T., & Souza, L. A. (2020). O fracasso escolar à luz da teoria histórico-cultural: reflexões acerca da culpabilização do aluno. *Colloquium Humanarum*, 17, 137-150.
- López, V., et al. (2017). School achievement and performance in Chilean high schools: the mediating role of subjective wellbeing in school-related evaluations. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-15.
- Lutovac, S. (2020). How failure shapes teacher identities: Pre-service elementary school and mathematics teachers' narrated possible selves. *Teaching and Teacher Education*, 94, 1-11.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Summus Editorial.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. de. (2005). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Editora Alínea.
- Meira, M. E. M. (2012). Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In M. G. D. Facci, M. E. M. Meira, & S. C. Tuleski (Org.), *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos* (2nd ed., pp. 75-106). Eduem.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

- Moro, L. F. M. (1995). Do sucesso para o fracasso escolar. Sobre a efetiva presença da psicologia da educação na escola. *Educar*, 10, 139-150.
- Nascimento, L. R. (2019). Desigualdade racial e fracasso escolar de estudantes negras e negros. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4, e6401-e6401.
- Patto, M. H. S. (2022). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia*. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Pezzi, F. A. S., & Marin, A. H. (2017). Fracasso escolar na educação básica: revisão sistemática de literatura. *Temas em Psicologia*, 25(1), 1-15.
- Platero, R. (L.). (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 55-72.
- Pozzobon, M., Mahendra, F., & Marin, A. H. (2017). Renomeando o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 387-396.
- Prioste, C. (2020). Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*, 46, e220336.
- Quijada, R. A., & Ríos, M. C. N. (2021). Las expulsiones, factor de riesgo ante el abandono y el fracaso escolar. EHQUIDAD. *Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 16, 81-102.
- Romo, J. E. C. (2017). Maternidad adolescente, entre la escolarización y el fracaso escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 357-379.
- Schermack, L. V., & Sant'Ana, I. M. (2018). A recuperação intensiva no Estado de São Paulo: uma experiência com professoras de uma escola pública. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19.
- Soares, M. A. B., & Costa, L. G. (2021). TEORIAS CURRICULARES: uma leitura sobre seus fundamentos e significados. *Revista Espaço do Currículo*, 14(esp.), 1-11.

Submetido: 12 de agosto de 2025.

Aprovado: 27/10/2025

Publicado: 30/11/2025.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Autor:

Daniel Cerdeira de Souza

Docente da Universidade Federal do Amazonas, lotado no Instituto de Natureza e Cultura - INC. Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Líder do grupo de pesquisa: Relações de Gênero, Sexualidade e direitos humanos (Certificado pelo CNPq). Atua ministrando disciplinas de Psicologia em cursos de licenciatura com foco em Psicologia do Desenvolvimento, da Aprendizagem e da Educação. E-mail: dancerdeira01@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2446-8244>