



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

A VIVÊNCIA DA REPROVAÇÃO ESCOLAR POR ESTUDANTES DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA
DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.

MARCOS DA SILVA PACHECO

Vitória, ES

2022

MARCOS DA SILVA PACHECO

A VIVÊNCIA DA REPROVAÇÃO ESCOLAR POR ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.

Tese apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Profa. Dra. Edinete Maria Rosa

Coorientador: Prof. Dr. Jonathan Tudge

Vitória, ES

2022

A VIVÊNCIA DA REPROVAÇÃO ESCOLAR POR ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.

**A VIVÊNCIA DA REPROVAÇÃO ESCOLAR POR ESTUDANTES DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA
BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.**

MARCOS DA SILVA PACHECO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Aprovada em 26 de agosto de 2022, por:

Profa. Dra. Edinete Maria Rosa
Orientadora, PPGP/UFES

Profa. Dra. Silva Renata Magalhães Lordello Borba Santos
PPGpsiCC/UnB

Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa
PPGpsi/UFSCar

Profa. Dra. Célia Regina Rangel Nascimento
PPGP/UFES

Profa. Dra. Elizabete Bassani
DTEPE/UFES

“Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.”

Paulo Freire

Agradecimentos

Dependendo de quando começar a contar, a lista de agradecimentos deverá conter mais e mais pessoas. Embora no final do doutorado o trabalho árduo tenha sido dividido entre minha orientadora e eu, a trajetória precisou de muitas pessoas para acontecer. Dessa forma, começo agradecendo à Edinete, que mesmo antes de me conhecer como aluno já havia sido de uma gentileza incomparável. Agradeço por ter me aceitado como orientando, mesmo sabendo das limitações que teria por eu trabalhar, ter família e todas as barreiras que poderiam impedir um aluno de fazer uma boa tese. Foi gentil, atenciosa, sábia, solícita e todos os adjetivos que ouvi a respeito dela e que fazem justiça à pessoa e orientadora que é. Edinete me mostrou ser possível orientar com o coração, com gentileza, e não da forma adoecedora que vi acontecer ao longo da minha trajetória na pesquisa. Semelhantemente agradeço ao meu coorientador Jonathan Tudge, que aceitou embarcar nessa tarefa, nos presenteando com suas colocações sábias e imprescindíveis para a execução e análise dos dados, sendo sempre atencioso e gentil.

Agradeço os colegas que convivi, mesmo que por pouco tempo por causa da pandemia, no NECRIAD: Elisa, Tiago, Dani, Elisa, Catarina. Agradeço da mesma forma os colegas de disciplina, os professores da Pós-Graduação e funcionários que tornaram a minha trajetória bem mais agradável. Agradeço aqui também meu amigo Radael, que foi meu colega de algumas disciplinas e interlocutor de muitas discussões sobre o doutorado.

Agradeço as pessoas que contribuíram para que essa tese pudesse existir, especialmente os funcionários, professores e alunos que participaram da tese concedendo as entrevistas ou facilitando o meu acesso à escola.

Agradeço à Mônica, que foi a pessoa que mais me ajudou no período de coleta e que se tornou uma amiga que tenho contato até hoje. Sem ela eu não teria conseguido fazer nem metade das entrevistas, por isso deixo meu muito obrigado.

Agradeço meus colegas do Departamento de Morfologia, que me apoiaram na decisão de fazer um segundo doutorado, Marco Guimarães, que foi sempre um apoio, um amigo

muito querido que com certeza torceu por mim em toda a trajetória. Agradeço também a Letícia Nogueira, que trabalhou e trabalha próxima a mim durante todos os anos de trabalho na Ufes e que me apoiou muito nesse processo.

Agradeço a todas as professoras e professores do curso de Psicologia. Foram sensacionais ao longo dos cinco anos de uma experiência acadêmica encantadora. Eles foram os grandes responsáveis por despertar em mim essa grande paixão pela Psicologia e fazer com que o projeto de um curso de graduação depois dos 30 virasse de fato um projeto de vida. Agradeço especialmente a professora Elizabete Bassani, responsável por despertar em mim o amor pelo tema através de suas aulas e sua tese de doutorado que tanto me inspiraram.

Agradeço imensamente o Presidente Luiz Inácio da Silva e à Presidenta Dilma Vana Rousseff por terem tornado possível que um garoto da periferia de uma cidade no interior do estado do Rio de Janeiro, filho de um motorista de caminhão, pudesse realizar todos os sonhos acadêmicos e ter três graduações em universidades federais, um mestrado, dois doutorados e o cargo de professor em uma universidade federal de prestígio como a Ufes.

Agradeço minha família que aceitou que eu fizesse outro doutorado. Minhas incríveis filhas, que conheceram cada um dos meus professores, que assistiram aulas, dividiram tempo que tinham comigo com meus livros e estudos. Ao longo da minha trajetória na Psicologia me inclinei para o Desenvolvimento, e tive como inspiração minhas duas crianças, que na época da graduação tinham 5 e 2 anos, lá em 2012 e hoje já são adolescentes.

Agradeço a minha amada esposa Paula, que assistiu meu desenvolvimento de perto, desde o fim da adolescência até agora já com cabelos brancos. Acho que ela escreveria o melhor artigo sobre mim, por me conhecer como ninguém, e mais do que isso, por apoiar cada decisão minha, por compreender meus desejos profissionais e por estar sempre pronta a arrumar as malas pra me acompanhar.

Resumo

Pacheco, M. S. (2022). A vivência da reprovação escolar por estudantes de uma escola pública de Ensino Médio: um estudo à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

A reprovação escolar embora considerada à primeira vista como um evento muitas vezes negativo e indesejado durante o processo formativo, pode funcionar, segundo professores, pais e até alunos como um mecanismo de seleção, coerção e justiça. Tal processo retém aqueles alunos que não conseguiram alcançar os conhecimentos necessários e os objetivos mínimos preconizados pelo currículo. Os efeitos da reprovação podem ir muito além do atraso de um ano na vida do estudante, podendo resultar na mudança de planos para o futuro, conflitos com os pais, perda de oportunidades de emprego, ações preconceituosas, perda de amizade dentre outros. Por outro lado, argumenta-se que a reprovação pode ser encarada como uma segunda chance para se aprender os conteúdos ou até mesmo para que os alunos amadureceram e adquiram novos comportamentos. Nesse estudo utilizamos a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), uma teoria contextualista que se ancora num modelo chamado PPCT, que são as iniciais dos elementos: Processo Proximal, Pessoa, Contexto e Tempo, pilares do desenvolvimento. Estudamos a vivência da reprovação escolar por estudantes de uma escola pública de Ensino Médio utilizando a TBDH. Foi feito um estudo longitudinal com três tempos de coleta, onde foram coletadas informações sobre histórico de reprovações, suas causas, opiniões a respeito desse processo e especialmente sobre a sua vivência no ano da reprovação escolar. No primeiro momento, antes da reprovação, 306 alunos responderam a questionários sobre essa temática. Nos segundo e terceiro momentos foram entrevistados 10 alunos aprovados e reprovados bem como 7 de seus professores a fim de se estudar a vivência da reprovação dentro do Microsistema escola. As entrevistas foram transcritas e analisadas por meio da Análise de Conteúdo. Como resultados, observamos que os professores, mesmo sem compreender seu papel, não abriam

mão da reprovação como um mecanismo de justiça e amadurecimento para os alunos que por sua vez, assumiram a responsabilidade por ela. Alunos aprovados e reprovados avaliaram negativamente a estrutura física do Microsistema escola, mas reconheceram a qualidade de ensino comparada à vivenciada em escolas anteriores. Os alunos reprovados tiveram uma visão mais negativa dos professores e dos conteúdos quando comparados com os aprovados. A reprovação produziu reações dos pais como brigas, castigos e decepção, indicando o estabelecimento de Processos Proximais Inversos nessas relações. Os professores se queixaram que os pais não se importavam nem gastavam tempo na educação dos filhos, atribuindo assim um desequilíbrio nesse Mesossistema que prejudicaria a aprendizagem. Os alunos aprovados tinham a ideia de que a reprovação aconteceu porque os alunos não levaram a escola a sério nem se esforçaram embora fossem capazes de aprender se quisessem, atribuindo apenas às características de Pessoa em vez de considerarem outros elementos do desenvolvimento humano. Eles acreditavam que a reprovação tinha como dano principal o atraso para os planos de vida.

Os maiores impactos relatados pelos alunos por conta da reprovação foram o atraso e a maior dificuldade para a realização dos projetos de vida. Os alunos ainda tinham planos de entrar para o Ensino Superior, seguir carreira militar ou ingressar imediatamente no mercado de trabalho. Os alunos aprovados também mostraram interesse em ingressar na universidade, entretanto, suas escolhas eram menos ambiciosas uma vez que buscavam cursos menos concorridos. Alunos aprovados e reprovados apresentaram grande força de proximidade em suas redes de apoio psicossocial.

Palavras-chave: Reprovação escolar; Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano; Vivência escolar.

Abstract

Pacheco, M. S. (2022). The experience of school failure by students from a public secondary school: a study in the light of the Bioecological Theory of Human Development. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

School failure, although considered at first glance as an event that is often negative and unwanted during the training process, can function, according to teachers, parents and even students as a mechanism of selection, coercion and justice. Such a process retains those students who were unable to achieve the necessary knowledge and minimum objectives recommended by the curriculum. The effects of failure can go far beyond the delay of a year in the student's life, and can result in changing plans for the future, conflicts with parents, loss of job opportunities, prejudiced actions, loss of friendship, among others. On the other hand, it is argued that failure can be seen as a second chance to learn content or even for students to mature and acquire new behaviors. In this study we used the Bioecological Theory of Human Development (TBDH), a contextualist theory that is anchored in a model called PPCT, which are the initials of the elements: Proximal Process, Person, Context and Time, pillars of development. We studied the experience of school failure by students from a public high school using the TBDH. A longitudinal study was carried out with three collection times, where information about the history of failures, their causes, opinions about this process and especially about their experience in the year of school failure was collected. In the first moment, before failing, 306 students answered questionnaires on this topic. In the second and third moments, 10 approved and failed students were interviewed, as well as 7 of their teachers in order to study the experience of failure within the school Microsystem. The interviews were transcribed and analyzed using Content Analysis. As a result, we observed that teachers, even without understanding their role, did not give up reprobation as a mechanism of justice and maturation for students who, in turn, took responsibility for it. Passed and failed students negatively evaluated the physical structure of the School

Microsystem, but recognized the quality of teaching compared to that experienced in previous schools. Students who failed had a more negative view of teachers and content when compared to those who passed. Failure produced parental reactions such as fights, punishments and disappointment, indicating the establishment of Inverse Proximal Processes in these relationships. Teachers complained that parents did not care or spend time on their children's education, thus attributing an imbalance in this Mesosystem that would harm learning. Passed students had the idea that failure happened because the students did not take the school seriously or put in the effort although they were able to learn if they wanted to, attributing only to Pessoa's characteristics instead of considering other elements of human development. They believed that failure had as its main damage the delay in life plans. The greatest impacts reported by students due to failure were delay and greater difficulty in carrying out life projects. Students still had plans to enter Higher Education, pursue a military career or immediately enter the job market. Approved students also showed interest in joining the university, however, their choices were less ambitious as they sought less competitive courses. Students who passed and failed showed great strength of proximity in their psychosocial support networks.

Keywords: School failure; Bioecological Theory of Human Development; School experience.

Lista de Tabelas e Figuras

Tabela de Participantes	38
Fala dos alunos reprovados e aprovados a respeito das concepções sobre a escola	55
Avaliação dos conteúdos pelos alunos reprovados e aprovados	60
Opinião dos alunos reprovados e aprovados sobre a relevância da escola para a vida	61
Fala dos alunos e professores a respeito dos motivos para a reprovação	82
Fala dos alunos e professores a respeito da relevância da reprovação	85
Qualidade dos relacionamentos (Rel) por campo, fator de aproximação em cada campo e porcentagem de relacionamentos por alunos em cada condição	187
Distribuição de relacionamentos (Rel) pelo nível de proximidade	189
Fator de proximidade entre os diferentes grupos de alunos	190
Análise da vivência da reprovação à luz da TBDH	206
Figura 1: Interpretação da vivência escolar à luz da TBDH	205

Lista de Abreviações

TBDH – Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

PPCT – Pessoa, Processo Proximal, Contexto e Tempo

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PPI – Processos Proximais Inversos

SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

DP – Desvio Padrão

Rel – Relacionamentos

GL – Grau de liberdade

Sumário

Agradecimentos	6
Resumo	8
Abstract	10
Lista de Tabelas e Figuras	12
Lista de Abreviações	13
Apresentação do autor	16
Introdução	18
A reprovação escolar e suas implicações para a comunidade escolar	18
A TBDH no contexto educacional	24
Objetivos	30
Objetivo Geral	30
Objetivos Específicos	31
Método	32
Procedimentos	33
Participantes	35
Local de Pesquisa	37
Materiais e Instrumentos	37
<i>Questionário de dados sociodemográficos</i>	37
<i>Questionários</i>	37
<i>Entrevistas</i>	38
<i>Mapa dos Cinco Campos</i>	38
Processamento e análise de dados	40
Resultados	40

Artigo 1	41
Artigo 2	68
Artigo 3	95
Artigo 4	122
Artigo 5	149
Artigo 6	173
Conclusões	199
Considerações finais e proposta de intervenção	205
A proposta	208
Referências	212
Anexo A	217
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	225
Apêndice B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	227
Apêndice C - Questionário de Dados Sociodemográficos	229
Apêndice D – Questionário sobre reprovação escolar e consequências dela	230
Apêndice E – Questionário sobre características pessoais	232
Apêndice F - Entrevista com os estudantes que estão repetindo a série	234
Apêndice G - Entrevista com estudantes não reprovados	235
Apêndice H - Mapa dos Cinco Campos	236
Mapa dos Cinco Campos – Folha de Registro	237
Apêndice I - Entrevista com os professores	238

Apresentação do Autor

A Psicologia chegou tarde na minha vida. Antes de abraçá-la como área de conhecimento já havia desempenhado uma longa carreira acadêmica. A Psicologia foi minha terceira graduação, anteriormente tinha feito faculdade de Biologia e Odontologia, provavelmente a procura de algo que trouxesse prazer genuíno em estudar e pesquisar. Fiz todo o percurso acadêmico na área da saúde: graduação, mestrado em Ciências Morfológicas, doutorado em Ciências Morfológicas com ênfase em desenvolvimento craniofacial e pós-doutorado em desenvolvimento craniofacial. Passei em concurso público para a UFES e sou professor nessa instituição desde 2010. Paralelamente a minha formação acadêmica exerci a carreira de professor em escola pública e privada por muito anos. Nessa trajetória busquei construir com meus alunos conhecimentos na área das Ciências e da Biologia desde o sexto ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, chegando até a Universidade, e desde que iniciei minha carreira como professor, a reprovação sempre foi algo que me incomodou muito. Parecia que eu tinha uma bomba na minha mão que não sabia exatamente como usar. Ela servia para ameaçar meus alunos, mas toda vez que usava era sinônimo de sofrimento para eles e para mim.

Quando iniciei o curso de Psicologia e tive contato com as disciplinas que tratavam das concepções acerca da vida escolar pude entender que muito do que fazia estava equivocado. Na verdade, reproduzia muitos comportamentos dos meus antigos professores e alguns dos que me cercavam. Não parecia estar errado, mas via que muitas vezes reproduzia atitudes opressoras que quando era aluno me oprimiam, e que por infelizmente não ter tido uma educação libertadora, ou por ter estado insensível a ela, acabei não percebendo. A Psicologia abriu meus olhos para isso. Percebi que o incômodo em reprovar era genuíno, e que poderia fazer diferença na vida dos alunos de uma forma mais especial do que simplesmente cumprir minhas obrigações de professor. Eu poderia olhar pra eles de forma

diferente, e ver um potencial que iria muito além de números, médias e notas. Esse incômodo, essa mudança de visão, fez com que eu quisesse muito compreender o que se passava dentro das escolas, e compreender o que era aquilo que os alunos da universidade traziam como experiências que tanto falavam de um passado opressor e adoecedor. E o pior, o que aconteceu àqueles que sequer conseguiram chegar à Universidade pois desistiram em meio a tantos obstáculos, sendo a reprovação um dos mais difíceis de se transpor.

Com essas inquietações na mente eu fui buscar dentro da Psicologia compreender como a reprovação poderia trazer tantos impactos para a vida dos estudantes e de todos que os cercavam. Aqueles estudantes reprovados um dia deixarão a escola, talvez mais cedo justamente por causa da reprovação, e eu queria entender como um evento tão temido como este poderia trazer tantos impactos na vida das pessoas e ainda assim ser tão desejado pelos professores, pais e mais surpreendentemente, pelos próprios alunos, dentre eles inclusive os que já ficaram reprovados.

Essa tese buscou responder a essa inquietação. Saber como a reprovação atuava na vida de tantos jovens em idade escolar, e também compreender como poderia afetá-los por tanto tempo depois da notícia da reprovação e na construção de projetos futuros.

Trabalhar nessa tese me levou de volta à sala de aula do Ensino Médio. Fui reportado aos tempos em que era professor desse segmento e também quando era aluno, num período mais remoto ainda. Frequentar uma escola pública foi muito interessante. Eu que já sou professor há anos em uma Universidade Federal me vi em uma sala de professores onde ninguém se importava muito com minha presença. Por muitas vezes ia a escola, num dia que conseguia me ausentar da Ufes e ficava sentado no sofá esperando que algum professor me desse atenção e concedesse uma entrevista. Felizmente consegui um número suficiente de professores dispostos a contribuir para esse estudo e trazer suas ricas experiências,

normalmente indiferentes a muitos, mas que para mim foram riquíssimas e fundamentais para a elaboração desse estudo.

Toda a minha pesquisa foi realizada sem que tivesse obtido licença do trabalho na Universidade. Foram muitos dias de visita à escola, de contato com professores e alunos, de elaboração e de estudo. Ao final foram produzidos seis artigos que compõem essa tese, além de alguns outros que surgirão com dados que foram coletados, mostrando que o tema é riquíssimo e pouco compreendido, embora não seja exatamente novo.

Espero que o produto desses anos de pesquisa possa de alguma forma alcançar professores, pais, alunos e gestores da educação para que se pense em novas formas de educar, de avaliar o processo de ensino, em vez de simplesmente avaliar o aluno ao supor que todo o processo está perfeito e só ele é passível de avaliação.

Introdução

A reprovação escolar e suas implicações para a comunidade escolar

O fenômeno da reprovação escolar é compreendido por muitos autores como uma das manifestações de um conjunto de fatores conhecidos na literatura como fracasso escolar. A reprovação pode trazer uma série de consequências como o atraso na vida acadêmica, a retenção em séries incompatíveis com idade do aluno e a evasão escolar nos mais diversos segmentos de ensino durante o processo de escolarização e posteriormente durante a formação profissional acadêmica (Patto, 2015). Diversas outras consequências são atribuídas à reprovação escolar, como tristeza, vergonha, medo, frustração e desânimo (Almeida & Alves, 2021; Sá, 2018). Ainda, como consequência da reprovação, pode ocorrer uma redução das expectativas de futuro acadêmico, o aumento da percepção da escola como um ambiente menos acolhedor e marcado por julgamentos negativos por parte dos professores (Bruniera et al., 2018; Osti & Brenelli, 2019).

Os pais também podem ser afetados pelos efeitos da reprovação, e sentirem-se decepcionados ao saber que seus filhos não obtiveram a aprovação. Entretanto, ainda assim esses mesmos pais se posicionam favoráveis a esse processo pois acreditam que ele impede que o aluno passe para as séries seguintes sem saber os conteúdos (Jacomini, 2013; Sá, 2018).

Os professores também se mostram favoráveis à reprovação escolar e veem nela uma ferramenta de coerção e justiça. Dessa forma, acreditam no seu propósito como um mecanismo de pressão para forçar os alunos a estudarem, evitando o castigo que seria ter que refazer a série. Outra crença entre os professores é que a reprovação funcionaria como uma forma de justiça, pois só deveriam ser premiados com a aprovação aqueles que se esforçaram, que estudaram e que obtiveram as notas mínimas necessárias (Jacomini, 2010; Sá, 2018).

Em um contexto de reprovação escolar, não raramente os pais culpam os filhos pelo baixo desempenho, enquanto a escola responsabiliza os pais e os alunos. Estes, em sua

maioria, assumem a responsabilidade e atribuem o insucesso escolar à dificuldade de compreensão da matéria, ao comportamento inadequado, às faltas e ao pouco interesse pelos conteúdos trabalhados na sala de aula (Asbahr & Lopes, 2006).

A vida escolar de alunos que já experimentaram e que nunca experimentaram a reprovação pode ser perpassada por várias circunstâncias peculiares em cada caso que poderão favorecer ou prejudicar a vivência escolar, de modo que um maior apoio social pode estar associado a um desempenho escolar mais positivo (Faria & Zanini, 2020). Ainda, o apoio que a escola oferece aos estudantes na tentativa de reconhecer que eles podem enfrentar problemas diversos poderia significar num desdobramento mais positivo dos resultados escolares. Em vez disso, a escola muitas vezes assume que o aluno não aprende por uma série de dificuldades e portanto não há muito mais o que fazer a não ser reprová-lo e esperar que o tempo produza amadurecimento e que este faça com que o aluno acabe levando a escola com mais seriedade (Pacheco et al., 2020).

A escola compreendida como um espaço que permite ao aluno várias formas de interações significativas, sejam elas com os professores, os colegas de turma, o espaço da escola, as matérias estudadas e com as regras compartilhadas, produzem diferentes impactos em cada aluno. A relação que os alunos estabelecem entre si produzem neles um sentimento de acolhimento, de estabelecimento de amizades e de pertencimento. Entretanto, é possível que algumas relações possam ser consideradas de exclusão, fazendo com que a escola também seja encarada dessa forma, e essas relações de exclusão podem produzir interações negativas nos alunos levando ao desânimo, ao baixo rendimento, aos preconceitos, e acabar trazendo como um dos possíveis resultados a reprovação (Bruniera et al., 2018).

A percepção da escola por parte dos alunos é diferente conforme o histórico de vida de cada um. Os alunos com vivência de reprovação tendem a considerar a escola como um ambiente mais desagradável e menos acolhedor. Esses alunos consideram-se ruins e acreditam

que os professores pensam o mesmo deles. Por outro lado, alunos que não apresentam histórico de reprovação tendem a perceber a escola como um ambiente mais favorável à aprendizagem, e costumam destacar o professor de forma positiva e significativa, além disso, têm uma boa autoimagem e acreditam que estão recebendo uma aprendizagem adequada (Osti & Brenelli, 2019). A vivência escolar traz para os alunos diversas oportunidades relacionadas ao convívio social por ser um espaço de socialização, de manejo de conflitos, exclusões, interações de amizade, estabelecimento de regras, conhecimento acadêmico dentre muitos outros que constituem a formação geral em uma sociedade escolarizada (Lage & Prado, 2018). O Ensino Médio é uma etapa da escolarização que ocorre exatamente na adolescência, e todas as experiências vividas nessa fase, sejam elas de ganho de responsabilidade, ou ganho de liberdade, aprofundamento de relacionamentos amorosos, maior contato com os amigos e menor controle dos pais, vão impactar na vida escolar (Klein & Arantes, 2016).

Estudo realizado por Bruniera e colaboradores (2018) mostrou que a concepção que os alunos tinham da escola em sua maioria era positiva, como um lugar de acolhimento, de aprendizagem e de interação com outros colegas e com os professores. Por outro lado, os alunos comparavam a escola a um hospício, ou a uma prisão por conta da má conservação dos prédios e pela existência de muitas regras. Ainda, os alunos ressaltaram as qualidades dos professores em ensinar bem e desempenharem o papel de estimulá-los, embora alguns alunos tenham destacado características dos professores como serem punitivos e mal-humorados em determinadas situações (Bruniera et al., 2018).

Stecanela (2019) discutiu que as principais queixas narradas pelos estudantes eram de terem aulas entediantes, repetitivas e distantes da realidade, com conteúdo defasado. Queixaram-se também de professores distantes e escola com dificuldade em acompanhar os avanços de outras áreas da sociedade, indicando que um dos grandes problemas na escola contemporânea era a falta de diálogo entre os atores escolares. Por outro lado, Almeida e

Ferreira (2018) em estudo realizado com estudantes de Ensino Fundamental mostrou que os alunos consideravam a escola como democrática, e como um espaço onde eram ouvidos, embora tenham reconhecido fragilidades como a falta de investimento público e a dificuldade em acompanhar os avanços tecnológicos para aplicá-los na sala de aula.

As relações escolares, bem como a visão que os alunos têm do ambiente escolar, das disciplinas e dos professores derivam em grande parte do conceito que eles têm sobre seu desempenho como aluno. Em estudo realizado por Lima e colaboradores (2021), foi mostrado que o caracterizava um bom aluno, na opinião deles, foi principalmente a facilidade para aprender, tirar boas notas, ter esforço e dedicação, gostar das disciplinas, participar das aulas e ter boa relação com os professores. Logo, um aluno que não se considerava bom, especialmente se sofresse o estigma de uma reprovação escolar, poderia facilmente atribuir a si a ideia de não gostar das disciplinas, não ter bom relacionamento com os professores e acabar tendo um conceito mais negativo sobre a escola.

A escola constitui-se em uma importante fonte de estabelecimento de rede de apoio psicossocial por se tratar de um Microsistema com muitas pessoas de idade, interesses e situação socioeconômica semelhantes. Ainda, é um ambiente onde se passam muitas horas do dia onde se convive com muitos adultos empenhados nas tarefas de cuidar, ensinar, e direcionar para um futuro melhor. A relação que os alunos estabelecem entre si e com outras pessoas da escola produzem sentimentos de acolhimento e de pertencimento fazendo dela um Microsistema rico e apropriado para o desenvolvimento dos estudantes, e a reprovação escolar se constitui num evento disruptivo e potencialmente prejudicial a este (Alves & Dell'aglio, 2015; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Bruniera et al: 2018; Ramos, 2018).

A reprovação escolar faz com que os alunos se sintam culpados além de produzir efeitos que poderão influenciar inclusive seus planos para o futuro. Por outro lado, esse processo pode produzir também o ganho de resiliência, e a possibilidade de amadurecimento e

superação. As famílias dos alunos que vivenciaram a reprovação relataram a sensação de frustração em relação à reprovação de seus filhos, citando principalmente a perda de um ano como o principal prejuízo (Sá, 2018; Almeida, Miranda & Guisande, 2008; Silva, 1994).

Os professores, em sua maioria, atribuem a reprovação escolar aos pais, não por considerarem que talvez vivam em dificuldades ou tenham questões que os impeçam de vivenciar a vida escolar do filho com mais atenção. Há a crença por parte dos professores que os pais são confusos e incapazes de ajudar seus filhos, e por muitos terem uma família “desestruturada”. Para os professores, os pais não se importam com a educação dos filhos, nem têm tempo de se dedicar a eles (Lima e Chapadeiro, 2015; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Schweitzer & Souza, 2018).

As concepções que os professores criam em relação aos alunos estão presentes nos mais variados discursos que muitas vezes são balizados por conta de teorias psicológicas que, ou já foram ultrapassadas por visões mais modernas, ou são mal interpretadas. De qualquer forma, permanecem no ideário dos professores quando julgam os alunos por exemplo, como sendo imaturos, e que por conta disso não conseguem aprender determinados assuntos (Asbahr & Nascimento, 2013).

Os motivos para as dificuldades escolares são os mais diversos. A literatura aborda questões que vão desde a Teoria da Carência Cultural, que atribui às famílias mais pobres o estigma de terem uma organização familiar, social e cultural desfavorável, justificando a dificuldade de adaptação ao ambiente escolar, indisciplina, desinteresse e falta de orientação familiar (Patto, 2015), até questões mais relacionadas à problemas de aprendizagem por limitações biológicas como hiperatividade, déficit de atenção, etc. (Angelucci, 2014).

Estudo realizado por Nunes, Pontes, Silva e Dell’Aglío mostrou que quase 50% dos 610 jovens entrevistados na cidade de Belém do Pará já foram reprovados, e mesmo passando pela experiência da reprovação apresentaram um conceito positivo sobre o contexto escolar.

Neste estudo foi mostrado que a reprovação teve impacto negativo sobre as expectativas para o futuro acadêmico dos jovens (Nunes, Pontes, Silva & Dell’Aglío, 2014). A escola foi considerada como um fator que contribuiu para os projetos de vida de 81% dos estudantes de escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo num estudo feito com 305 estudantes do Ensino Médio (Klein & Arantes, 2016).

A vivência escolar tem grande impacto sobre os projetos de vida dos adolescentes, que a associam como um caminho, ou muitas vezes apenas como um trecho, que levará para oportunidades futuras sejam elas de trabalho ou de estudo mais especializado. Ainda, os estudantes consideram a escola como um meio de preparação para o mercado de trabalho e desenvolvimento de uma consciência ética e cidadã (Klein & Arantes, 2016). Mesmo considerando-se a escola nessa perspectiva de ser um caminho para se alcançar objetivos futuros, há uma crítica por parte dos alunos de que os conteúdos não se coadunam com a vida cotidiana ou a necessidade do mercado do trabalho, e que os conhecimentos das disciplinas escolares ficam circunscritos à própria vida escolar ou à preparação para provas vestibulares (Klein & Arantes, 2016).

Os projetos de futuro de adolescentes pobres foram investigados por Melsert e Bock em uma pesquisa que mostrou que entre os 23 estudantes pobres, matriculados na terceira série do Ensino Médio. Para eles o sucesso só viria do esforço pessoal já que não poderiam contar com mais ninguém. Os jovens mencionaram o desejo de irem para faculdades de prestígios e cursos concorridos, mas pareciam conhecer pouco sobre as formas de acesso e políticas de cotas sociais, indicando que não havia necessariamente um planejamento e uma ação em direção a um objetivo futuro (Melsert & Bock, 2015). Os projetos de futuro de estudantes em sua maioria abordam planos acadêmicos e profissionais, entretanto, faz parte dos planos de vida dos adolescentes a constituição de família, ter filhos, buscar a felicidade além da obtenção de uma carreira bem-sucedida (Riter et al., 2019).

A reprovação escolar e seus efeitos tanto na vida dos estudantes como na de suas famílias e professores podem ser compreendidos por meio de diversas teorias educacionais e psicológicas. Nesse estudo buscamos compreender através da TBDH como os efeitos da reprovação escolar impactaram na rotina dos alunos e no relacionamento com os amigos, pais e professores. Buscamos compreender a influência da reprovação também na percepção da escola, nos planos para o futuro e no estabelecimento de apoio psicossocial. Objetivamos observar também como alunos que não estavam vivenciando a reprovação eram afetados por ela e compará-los com os alunos reprovados, também tendo como base de análise a TBDH.

A TBDH no contexto educacional

O desenvolvimento humano do ponto de vista da TBDH pode ser definido como um fenômeno de mudanças e continuidades nas características biopsicológicas dos seres humanos ao longo de toda a sua vida, bem como de gerações anteriores e posteriores aos indivíduos em desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006). A TBDH é uma teoria contextualista que tem como princípio as relações estabelecidas entre os sujeitos em desenvolvimento com outros sujeitos, num determinado contexto ambiental, ao longo do tempo por meio de interações denominadas por Bronfenbrenner e Evans (2000) como Processos Proximais.

O desenvolvimento humano na perspectiva bioecológica é compreendido de forma indissociada do seu contexto, e por isso seus estudos precisam ser realizados onde o desenvolvimento de fato acontece, ou seja, nos Microsistemas como a casa, a escola, ou quaisquer outros ambientes onde os sujeitos em desenvolvimento estão interagindo com outras pessoas, símbolos ou objetos (Bronfenbrenner & Morris, 2006). A TBDH compreende o desenvolvimento como um processo contextual, com influências sócio-históricas. Nesta perspectiva, não há uma prescrição de etapas ou de um ponto final a ser alcançado. Ele se dá no encontro do sujeito com o meio, e como este encontro não pode ser completamente

antecipado *à priori*, seu resultado também não poderá ser. Logo, os instrumentos de coleta de dados são geralmente constituídos de entrevista abertas preferencialmente no ambiente onde o sujeito da pesquisa se encontra, uma vez que se compreende nesta perspectiva que o desenvolvimento emerge da inter-relação do sujeito com o contexto (Bronfenbrenner, 1974).

A metodologia pela qual a TBDH fundamenta seus estudos e produz conhecimentos baseia-se no modo descoberta, que em linhas gerais irá permitir o acesso aos quatro elementos do modelo PPCT de um modo integrado, mas com ênfase nos Processos Proximais (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Estudos baseados nesse modo deverão ocorrer no ambiente natural da pessoa em desenvolvimento, ou seja, nos Microssistemas onde gastam tempo e se engajam em relações de grau de complexidade progressivo. Nessa perspectiva é importante que se busque considerar todas as pessoas presentes no ambiente (Rosa & Tudge, 2016). Cabe ressaltar que o modo descoberta contempla dois objetivos inter-relacionados. O primeiro envolve produzir condições de se gerar hipóteses e delineamentos de pesquisa que além de trazer respostas às perguntas de pesquisa também gerem novos questionamentos para outras pesquisas. O segundo trata de se gerar bases científicas para a elaboração de políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento humano. Por fim, o modo descoberta deverá ocorrer em abordagens metodológicas longitudinais para que possam ser avaliadas continuidades e mudanças ao longo do tempo (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

A TBDH se ancora num modelo conhecido como PPCT, que são as iniciais dos elementos: Processo Proximal, Pessoa, Contexto e Tempo, que são de acordo com esta teoria os pilares do desenvolvimento, sendo imprescindíveis para a sua compreensão e indissociáveis na sua produção. Os Processos Proximais referem-se às interações com níveis graduais e progressivos de interação com pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato num tempo prolongado, de forma regular (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Para Bronfenbrenner, embora todos os elementos da teoria sejam de importância para a ocorrência

do desenvolvimento, os Processos Proximais são os grandes protagonistas nesse evento (Bronfenbrenner, 1994, 2001; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner e Morris, 1998, 2006).

Os Processos Proximais podem produzir efeitos no desenvolvimento que Bronfenbrenner destacou como aumento de competência, que ocorre de forma privilegiada quando o sujeito em desenvolvimento está em ambiente favorável, e se caracteriza como aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, sendo, portanto, um efeito positivo destes. Por outro lado, em contextos desfavoráveis ao bom desenvolvimento os Processos Proximais podem produzir efeito de redução da disfunção, que neste estudo, podem ser relacionados aos mais diversos tipos de problemas escolares, e questões como a reprovação e o fracasso escolar (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Para que os Processos Proximais possam ocorrer é necessário que as seguintes condições sejam atendidas simultaneamente: a pessoa em desenvolvimento deverá estar engajada em uma atividade, que deverá ocorrer regularmente, por períodos estendidos de tempo, logo não podem ser meramente ocasionais. Tais atividades devem se complexificar gradativamente e as relações estabelecidas nestas atividades devem ser recíprocas entre o sujeito em desenvolvimento e os demais componentes da interação. É importante também que objetos e símbolos presentes no ambiente devem estimular o sujeito em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1999).

Em estudo publicado por Merçon-Vargas e colaboradores (2020), foi discutido o efeito negativo que os Processos Proximais poderiam exercer em determinados contextos, mostrando a existência de uma nova categoria denominada Processos Proximais Inversos (PPI). Ao contrário dos Processos Proximais, os PPI produzem efeitos negativos ao desenvolvimento. Dessa forma, em ambientes favoráveis, os PPI poderão produzir níveis mais baixos de competência e níveis mais altos de disfunção, enquanto que poucos PPI estarão

relacionados com níveis mais altos de competência e mais baixos de disfunção. Quando ocorrem em ambientes desfavoráveis ao desenvolvimento, esses processos podem produzir níveis ainda maiores de disfunção e reduzir os níveis de competência (Merçon-Vargas, 2020).

Dentre as características dos sujeitos em desenvolvimento, ou seja, o elemento da teoria chamado Pessoa, estão suas características biológicas como a idade, gênero, cor da pele, aparência física dentre outros fatores. Assim, características que dizem como o sujeito é, e que na teoria recebe o nome de características de Demanda, estão qualidades que podem convidar ou desencorajar reações em outras pessoas influenciando o estabelecimento de Processos Proximais (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Já os recursos que o sujeito dispõe como as experiências vividas, habilidades adquiridas, acesso a experiências educacionais e culturais, entre outros, são as características de Recurso, ou em outras palavras, o que o sujeito tem e que influenciam sua capacidade de se engajar em Processos Proximais. Por fim, as características de Força são as que manifestam a capacidade que se tem para estabelecer ou evitar os Processos Proximais como a curiosidade, o interesse e a responsividade, que favorecem o desenvolvimento; por outro lado, características como a impulsividade, a apatia e a desatenção podem inibir o estabelecimento desses processos. Logo, trata-se do que o sujeito quer ou não quer e de que forma ele atua como protagonista do seu próprio desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Na TBDH a pessoa não é dada *a priori*, nem se apresenta ao desenvolvimento de forma passiva, ao contrário, ao mesmo tempo que suas características conduzem o desenvolvimento, este produz suas características, que são constantemente passíveis de serem alteradas conforme estímulos externos e conforme o sujeito lida com estes estímulos. Assim, pode-se considerar na TDBH que tanto o contexto quanto a pessoa estão em constante mudança, fazendo com que o desenvolvimento seja único para cada sujeito (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

O desenvolvimento do indivíduo se dá através de Processos Proximais em diversos ambientes, ou conforme trata a teoria em um contexto que se dá em muitos possíveis sistemas. Conforme Bronfenbrenner, o ambiente onde o desenvolvimento ocorre de forma imediata, ou seja, onde o sujeito se engaja com outras pessoas, objetos ou símbolos, assim estabelecendo Processo Proximais é considerado o Microsistema. Por Microsistema podemos considerar a casa, a escola, o trabalho, ou qualquer lugar onde o sujeito em desenvolvimento gasta boa parte de seu tempo estabelecendo Processos Proximais. Uma vez que os sujeitos estão em desenvolvimento não apenas em um ambiente, o desenvolvimento ocorre da interação nestes diversos lugares que segundo a teoria são chamados de Mesossistemas. Desta forma, o desenvolvimento de uma criança em idade escolar pode ocorrer na escola, em sua casa, na casa de seus parentes ou em qualquer outro lugar onde gaste tempo, sendo, portanto, seu Mesossistema (Bronfenbrenner, 1977a).

Outro ambiente considerado nesta teoria é o Exossistema, que não é o local onde o indivíduo em questão está se desenvolvendo, mas ainda assim sofre influência deste ambiente. Um exemplo clássico é o ambiente de trabalho dos pais, que embora não faça parte do Mesossistema do sujeito em questão, influencia indiretamente seu desenvolvimento, atuando sobre os pais e por consequência no sujeito em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1994). Semelhantemente, a casa dos professores, bem como as relações estabelecidas nos locais onde estes frequentam produzem efeitos que irão influenciar na relação com os alunos e consequentemente no estabelecimento de Processos Proximais.

Por fim, o Macrossistema trata da integração de todos os ambientes, trazendo contexto político e social onde os indivíduos se desenvolvem. Assim, questões como a economia global ou de uma nação, sistema político, desigualdades sociais, são questões que influenciam o desenvolvimento e devem, portanto, serem levadas em consideração nas análises (Bronfenbrenner, 1994). O Macrossistema pode ser representado por local de pertencimento

de um determinado indivíduo, assim, mesmo fazendo parte de uma mesma nação, ou até mesmo município, o Macrossistema será diferente conforme a classe social, raça ou religião, por exemplo.

O último componente do modelo PPCT trata do Tempo, uma vez que não se pode pensar em desenvolvimento sem que se tenha a ideia de mudanças e continuidades em determinados períodos de tempo. Desta forma, considera-se como Microtempo o momento em que os Processos Proximais estão se dando, mas o desenvolvimento só poderá ser verificado com uma janela temporal mais ampla, marcando o que configura o Mesotempo, característica fundamental da teoria de Bronfenbrenner, que considera que a avaliação do desenvolvimento deve ser feita por um grande período de tempo, contínuo ou em intervalos para que os estudos sejam desenvolvimentais e não de outra natureza (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

É importante que se tenha estudos com tempos 1 e 2, por exemplo, que significa coletar dados com intervalo suficiente entre estes momentos. Muitos estudos ganham aspecto etnográfico, com a participação do pesquisador em campo por um longo período. A teoria aborda o Macrotempo, que trata de longos períodos, como gerações, o que dá a ela uma compreensão sócio-histórica dos eventos, entendendo que o desenvolvimento não ocorre da mesma forma em diferentes épocas, pois os humanos são diferentes a todo o momento (Bronfenbrenner, 1998, 2000 e 2001).

Bronfenbrenner em seu trabalho relacionando sua teoria, ainda conhecida apenas como ecológica, com a educação (Bronfenbrenner, 1976), propôs uma nova perspectiva metodológica e teórica para investigar fenômenos no campo da educação. Ele afirmou que o ambiente laboratorial, onde muitas pesquisas eram conduzidas quase invariavelmente envolvia situações artificiais, pouco ou nada familiares, de curta duração que produzia comportamentos difíceis de serem generalizados para o mundo real. Assim, desde esta época

Bronfenbrenner já preconizava a pesquisa de campo, no local onde os estudantes estavam vivenciando seu próprio desenvolvimento, e assim evitar uma psicologia do desenvolvimento como uma ciência que trata de um comportamento estranho da criança por estar em um ambiente estranho com adultos desconhecidos por período curto de tempo (Bronfenbrenner, 1974).

Nesse estudo buscamos compreender os impactos da reprovação na vivência escolar de alunos do Ensino Médio em uma escola pública no município de Vila Velha/ES. Para tanto, foi utilizada a TBDH para interpretar as respostas de alunos vivenciando ou não a reprovação escolar em três momentos de coleta. Foi investigado o papel da reprovação no estabelecimento de conceitos acerca da escola, dos professores, dos conteúdos, do estabelecimento das redes de apoio psicossocial e dos planos para o futuro tanto para alunos vivenciando a reprovação quanto para os que haviam sido aprovados no ano anterior. A opinião dos professores acerca da reprovação, suas causas e consequências, também foram investigadas nesse estudo.

Objetivos

Objetivo geral

Estudar a vivência da reprovação escolar em alunos de uma escola pública de Ensino Médio à luz da TBDH.

Objetivos específicos

1. Comparar a opinião de alunos aprovados e reprovados em relação à vivência escolar, aos professores e aos conteúdos à luz da TBDH.
2. Conhecer as concepções de professores e de alunos sobre a reprovação escolar e suas consequências para o desenvolvimento dos alunos segundo a TBDH.

3. Investigar o papel da família no processo de reprovação escolar na visão dos alunos reprovados e de seus professores ao longo do processo de vivência da reprovação de acordo com a TBDH.
4. Compreender como os alunos aprovados concebem a reprovação escolar, os alunos reprovados e os possíveis impactos desta para a vida acadêmica sob a ótica da TBDH.
5. Comparar os projetos de vida de estudantes aprovados e reprovados ao longo de um ano letivo utilizando como aporte teórico a TBDH.
6. Conhecer como se desenvolve a rede de apoio psicossocial por alunos aprovados e reprovados nos mais diferentes Microssistemas apresentados de acordo com a TBDH.

Método

Essa tese foi realizada por meio de um estudo longitudinal, qualitativo e quantitativo, realizado em três momentos distintos levando cerca de 15 meses entre o primeiro e o terceiro momento de coletas. Foi utilizado como aporte teórico a TBDH para orientação quanto à coleta e análise dos dados. Desta forma, esse estudo foi desenvolvido no Microssistema onde os estudantes estabeleceram Processos Proximais que contribuiriam para seu desenvolvimento, ou seja, na escola. Como preconiza Bronfenbrenner (1976) em seu trabalho relacionando sua teoria ecológica com a educação, a pesquisa feita fora do ambiente onde o desenvolvimento ocorre gera resultados que nem sempre podem ser extrapolados para um ambiente onde realmente o desenvolvimento ocorreu.

Procedimentos

Para que fossem alcançados os objetivos geral e específicos dessa tese, foram feitas coletas em três momentos distintos. A primeira ocorreu no ano anterior à experiência da reprovação, entre os meses de outubro e novembro de 2018. A segunda coleta ocorreu no início do ano letivo seguinte, quando os alunos reprovados estavam iniciando a vivência da reprovação e a última já no final daquele mesmo ano, quando a reprovação estava sendo finalizada. As entrevistas foram realizadas com alunos do Ensino Médio de uma escola da rede pública localizada no município de Vila Velha/ES matriculados nas primeira e segunda séries.

No primeiro momento de coleta, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, conforme cada situação (Apêndices A e B). Após a obtenção dos documentos por parte dos participantes e seus responsáveis, foi aplicado um questionário de dados sociodemográficos (Apêndice C). Ainda no primeiro momento foi aplicado um questionário estruturado com perguntas abertas acerca do histórico de reprovações bem como as estratégias adotadas para evitá-la e opiniões sobre a reprovação escolar (Apêndice D). Os estudantes também responderam à um questionário sobre as características de Pessoa (Demanda, Recurso e Força) conforme estabelecido pela TBDH (Apêndice E). As características de Demanda consideradas foram a aparência física e o sexo, as características de Recurso foram problemas de saúde gerais, habilidades e facilidades para lidar com a vida acadêmica, e nível educacional da família e as de Força investigadas foram a motivação/desmotivação para o estudo, o interesse/desinteresse no aprendizado, a atenção/desatenção na escola, responsividade/indiferença às tarefas escolares e preocupação/indiferença com o futuro.

No segundo momento da pesquisa participaram todos os alunos que ficaram reprovados na segunda série do Ensino Médio e o mesmo número de alunos aprovados selecionados por apresentarem características acadêmicas semelhantes às dos alunos reprovados. Todos os estudantes foram entrevistados pelo mesmo pesquisador em uma sala da

escola cedida para essa finalidade. Foi utilizado um roteiro de entrevista estruturado com perguntas abertas que trataram de questões da vivência escolar naquele ano com ou sem a experiência da reprovação escolar (Apêndices F e G, respectivamente). Todas as entrevistas foram gravadas para posterior transcrição e análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Ainda nesse momento de coleta os estudantes responderam um instrumento chamado Mapa dos Cinco Campos afim de se investigar o estabelecimento de redes de apoio psicossociais pelos alunos no início do ano letivo da vivência da reprovação e também para os alunos aprovados (Apêndice H). Brevemente, o Mapa dos Cinco Campos analisa a rede de apoio estabelecida pelo sujeito entrevistado levando-se em conta os contextos onde está inserido e o grau de proximidade e afastamento das pessoas presentes nestes contextos (Samuelsson et al., 1996).

Ao longo do ano letivo os professores também foram entrevistados por meio de um questionário estruturado com questões abertas. Neste foram abordadas questões relativas às suas concepções acerca da reprovação escolar, do desempenho dos alunos, do relacionamento estabelecido com eles, do papel das famílias na educação dos filhos e das estratégias adotadas por eles e pela escola para evitar a reprovação e para lidar com um aluno vivenciando a reprovação (Apêndice I).

No terceiro momento de coleta, ao final do ano letivo, participaram os mesmos alunos prestes a concluir sua vivência de reprovação escolar e seus colegas aprovados naquele mesmo ano. Dessa forma, foi possível observar as mudanças e continuidades nas características biopsicossociais dos alunos aprovados e reprovados. Para isso foram feitas as mesmas entrevistas do segundo momento para posterior análise e comparação.

Participantes

Participaram da primeira coleta 306 estudantes do Ensino Médio matriculados na primeira e na segunda séries, de ambos os sexos, de uma escola pública no município de Vila Velha e que desejaram participar da pesquisa. No ano de 2017 o censo escolar apresentou os dados de que a escola pública onde a pesquisa foi realizada tinha 838 estudantes matriculados, sendo 325 na primeira série, 260 na segunda série e 255 na terceira. Destes, 14,8% eram alunos reprovados, ou seja, 125 estudantes estavam repetindo a série em 2017, sendo que a maioria destes estavam repetindo a primeira série do Ensino Médio (80 estudantes), seguido pela segunda série (34 estudantes) e terceira série (12 estudantes) (QEdu, 2020).

No segundo momento participaram todos os alunos que ficaram reprovados na segunda série num total de 10. Para fins de comparação foram selecionados também 10 alunos aprovados da primeira série para a segunda procurando manter uma amostra com idade e participantes por sexo semelhantes. Esses alunos foram entrevistados nos primeiros meses da vivência da reprovação e foram novamente entrevistados ao final do ano no terceiro momento de coleta utilizando-se os mesmos instrumentos. Nesse momento final de coleta houve redução do número de participantes por conta da evasão escolar. Dessa forma, participaram 7 alunos reprovados no terceiro momento e 9 aprovados. Participaram também 7 professores da primeira e da segunda séries das disciplinas de matemática, física, história, língua portuguesa e química.

Como critérios de inclusão foram considerados estudantes menores de idade, cujos pais preencheram os termos de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A), e que preencheram o termo de assentimento (Apêndice B), expressando interesse em participar do estudo. Alunos maiores de idade preencheram o termo de consentimento livre e esclarecido. Um critério de inclusão fundamental foi as características de Demanda dos alunos aprovados, considerando-se o sexo e as nota obtida no ano anterior. Foram considerados para a pesquisa estudantes que obtiveram notas próximas à nota de corte para a aprovação evitando-se assim

características acadêmicas muito distintas como alunos com rendimento excelente. A distribuição dos participantes da pesquisa é apresentada na tabela a seguir indicando o número de participantes considerados, os instrumentos utilizados, o momento da pesquisa em que participaram, os objetivos que auxiliaram a alcançar. Todos os participantes preencheram os Termos de Consentimento/Assentimento e questionário de dados sociodemográficos.

Tabela de Participantes

TIPO	QUANTIDADE / COLETA	INSTRUMENTOS/ COLETA	OBJETIVOS CONTEMPLADOS
Estudantes Antes reprovação	306 (1)	Questionários (Apêndices D e E) (1)	1, 3, 4, 5
Professores	7 (2)	Entrevista (Apêndice I) (2)	2, 3
Estudantes Reprovados	10 (2)/ 7 (3)	Mapa dos cinco campos (Apêndice H) (2 e 3) Entrevista (Apêndice F) (2 e 3)	1, 2, 3, 4, 5, 6
Estudantes Não Reprovados	10 (2)/ 9 (2)	Mapa dos cinco campos (Apêndice H) (2 e 3) Entrevista (Apêndice G) (2 e 3)	1, 2, 3, 4, 5, 6

Local da pesquisa

Essa pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual localizada no município de Vila Velha. A escola pública possuía biblioteca, cozinha, sala de informática, sala de professores e sala de atendimento especial. Não havia quadra ou pátio nem refeitório ou espaço adequado para realização de atividades recreativas ou de educação física. Nessa escola estudada, entre os alunos da primeira série, 25% apresentavam distorção idade-série, ou seja, estavam pelo menos dois anos atrasados. Na segunda série 23% e na terceira série 16% estavam nessa situação (Qedu, 2020).

Materiais e instrumentos

Questionário de dados sociodemográficos

Questionário elaborado com a finalidade de identificar os dados referentes à composição familiar, moradia, estado civil dos pais, número de irmãos, escolaridade, religião, entre outras informações, procurando conhecer o contexto familiar do adolescente. Esse roteiro foi respondido pelos próprios participantes da pesquisa e teve como objetivo a caracterização geral da amostra (Apêndice C – Questionário de dados sociodemográficos).

Questionários

No primeiro momento de coleta os estudantes responderam, além do questionário sociodemográfico, dois questionários. O primeiro abordou questões relativas ao histórico de reprovações e as consequências vividas por conta dessas reprovações. Também foram feitas perguntas sobre a opinião dos alunos em relação ao processo de reprovação e quais seriam as consequências de uma reprovação futura (Apêndice D). O segundo questionário abordou questões relativas às características pessoais dos alunos e seus comportamentos em sala de aula bem como planos para o futuro (Apêndice E).

Entrevistas

No segundo e terceiro momentos de coleta foram aplicadas aos alunos aprovados, reprovados e aos professores questões abertas na forma de entrevistas. Para os estudantes foram feitas perguntas a respeito da vida escolar, vida pessoal, interações e estratégias experimentadas e adotadas por conta da reprovação escolar, pessoas com quem conviveram e de que forma se deram essas interações. As perguntas também foram feitas a fim de se identificar como os problemas escolares eram percebidos e enfrentados por eles quanto à responsabilização, preocupação com tais problemas e outras questões levantadas pelos estudantes (Apêndice F). Os alunos aprovados responderam questionário semelhante onde era perguntado o que pensavam da reprovação mesmo sem estarem vivenciando uma (Apêndice G). Os professores

foram entrevistados para se avaliar de que forma a reprovação escolar interferia nas práticas educativas tanto no sentido de preveni-las como nas condutas realizadas ao se lidar com estudantes em tais situações bem como estratégias para lidar com alunos reprovados (Apêndice G). Os professores também responderam a uma entrevista com questões abertas para se identificar relações estabelecidas com os alunos no ano da reprovação, opiniões sobre a reprovação, papel da família, deles mesmos e da escola nesse processo (Apêndice I).

Mapa dos cinco campos

O Mapa dos Cinco Campos (Samuelsson et al., 1996; adaptado por Hoppe, 1998) é um instrumento que permite a verificação da estrutura e a função da rede de apoio social e afetivo, a partir dos cinco campos: Família, Amigos, Parentes, Escola e Outras relações. Assim, pode-se estabelecer tanto a quantidade quanto a qualidade dos vínculos estabelecidos pelo entrevistado (Siqueira & Dell'Aglio, 2010). Estudos com o Mapa podem ser realizados em diferentes Microssistemas adaptando-se sua forma de aplicação, como o realizado com estudantes e crianças que vivem em abrigos, buscando compreender o valor de diferentes Microssistemas ou contextos (Nascimento & Rosa, 2015; Siqueira & Dell'Aglio, 2010). No centro do mapa fica o participante e os círculos circunscritos representam a qualidade dos vínculos estabelecidos com as pessoas que constituem sua rede de apoio em cada um dos contextos onde o entrevistado frequenta. Quanto mais próximo estiverem do participante mais fortes serão as relações, do primeiro ao quarto círculo. O último círculo expressa relações negativas estabelecidas com o entrevistado (Siqueira et al., 2009). Uma vez que este estudo tem como base a TBDH os contextos considerados no Mapa dos Cinco Campos foram substituídos por Microssistemas escolhidos pelos e em seguida as relações estabelecidas foram marcadas seguindo os círculos conforme a proximidade, sendo o último círculo reservado para as relações negativas. Conforme os entrevistados indicavam as pessoas em cada Microssistema e nível, o pesquisador anotava os resultados em uma folha de registro

(Apêndice H) indicando a existência de conflito e de rompimento entre eles bem como relacionamentos classificados como satisfatórios ou insatisfatórios.

A forma utilizada para avaliar a qualidade dos vínculos foi pelo fator de proximidade, que se caracteriza como uma variável que representa o grau de vínculo afetivo do entrevistado com as pessoas que apontou no mapa (Siqueira, 2006). O fator de proximidade foi obtido ao se multiplicar o número de pessoas assinaladas no primeiro círculo por oito, no segundo por quatro, no terceiro por dois, no quarto por um e no quinto nível por zero, dividindo-se o resultado pelo número de pessoas presentes em todo o mapa. Os dados obtidos foram analisados considerando-se o mapa completo e os campos e níveis individualmente. Os fatores obtidos variam de 0 a 8. Valores obtidos entre 0 e 2,6 são considerados fatores de proximidade fracos, entre 2,7 e 5,3 são considerados de força média. Valores entre 5,4 e 8 são considerados de grande força de proximidade (Siqueira, 2006). Adicionalmente à confecção do Mapa, outras questões foram elaboradas para complementar informações a respeito da rede de apoio estabelecida pelo entrevistado.

Processamento e análise de dados

As respostas obtidas por meio das entrevistas e dos instrumentos foram gravadas e transcritas pelo pesquisador a fim de que seu conteúdo pudesse ser codificado e categorizado com maior fidedignidade pela utilização da técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Por meio desta técnica o material passou por uma pré-análise que envolveu uma leitura flutuante para a emergência das primeiras impressões e hipóteses. Em seguida o material passou por um processo de codificação de modo que os dados brutos pudessem ser transformados e agregados em unidades significativas e posteriormente agrupadas em categorias que surgiram conforme os itens codificados (Bardin, 2011). As respostas objetivas obtidas foram analisadas através de estatística descritiva e inferencial por meio de *software* SPSS.

Resultados

Os resultados da tese foram organizados na forma de artigos científicos. Para fins de padronização foi considerada para publicação a revista “Estudos e Pesquisas em Psicologia”, no Rio de Janeiro, classificada como A2 na Plataforma Sucupira no período de 2013-2016. As regras para a publicação nessa revista foram seguidas para a composição dos artigos da seção de resultados. (Anexo A).

Artigo 1

Para se alcançar o objetivo específico 1: “Comparar a opinião de alunos aprovados e reprovados em relação à vivência escolar, aos professores e aos conteúdos à luz da TBDH.”, foi produzido o artigo intitulado: “Concepção de alunos sobre a vivência escolar na perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.”

Concepção de Alunos Sobre a Vivência Escolar na Perspectiva da Teoria Bioecológica do
Desenvolvimento Humano

The Conception of Students About School Experience in the Perspective of the Bioecological
Theory of Human Development

Concepción de Estudiantes Sobre la Experiencia Escolar Desde la Perspectiva de la Teoría
Bioecológica del Desarrollo Humano

Resumo

A vivência escolar pode se apresentar de formas diversas especialmente ao se considerar que o desempenho dos alunos está relacionado com as experiências e relações estabelecidas nesse Microsistema. Os alunos com história de reprovação tendem a gostar menos da escola. Ainda, costumam ter uma visão positiva da escola e dos professores, entretanto é comum se queixarem das disciplinas por não terem aplicação com a realidade e serem defasadas frente ao mundo tecnológico que vivem. Nesse estudo foram analisadas as opiniões de alunos aprovados e reprovados sobre a vivência escolar tendo-se como base teórica a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano na coleta e análise dos dados. Ambos grupos avaliaram negativamente o Microsistema escolar em relação à sua estrutura física, mas reconheceram a qualidade superior de ensino em relação à vivenciada nas escolas que

frequentaram anteriormente. Os alunos reprovados tinham uma visão mais negativa dos professores e dos conteúdos quando comparados com a dos alunos aprovados embora ambos grupos reconheceram a importância da escola para o futuro.

Palavras-Chave: Vivência escolar; Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano; Reprovação escolar.

Abstract

The school experience can present itself in different ways, especially when considering that the students' performance is related to the experiences and relationships established in this Microsystem. Students with a history of failing to tend to like school less. Still, they tend to have a positive view of the school and the teachers, however, it is common to complain about the subjects for not having an application to reality and for being outdated in the technological world they live in. In this study, the opinions of approved and failed students about the school experience were analyzed, having as theoretical basis the Bioecological Theory of Human Development in the collection and analysis of data. Both groups negatively evaluated the School Microsystem in relation to its physical structure but recognized the superior quality of education in relation to that experienced in the schools they attended previously. Students who failed had a more negative view of teachers and content when compared to students who passed, although both groups recognized the importance of school for the future.

Keywords: School experience; Bioecological Theory of Human Development; School failure.

Resumen

La experiencia escolar puede presentarse de diferentes formas, sobre todo si se considera que el desempeño de los estudiantes está relacionado con las experiencias y relaciones que se establecen en este Microsistema. A los estudiantes con un historial de fracasos les suele gustar

menos la escuela. Aún así, tienden a tener una visión positiva de la escuela y de los docentes, sin embargo es común quejarse de las asignaturas por no tener aplicación con la realidad y por estar desfasadas en el mundo tecnológico en el que viven. En este estudio se analizaron las opiniones de alumnos aprobados y reprobados sobre la experiencia escolar, teniendo como base teórica la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano en la recolección y análisis de datos. Ambos grupos evaluaron negativamente el Microsistema Escolar en relación a su estructura física, pero reconocieron la calidad superior de la educación en relación a la experimentada en las escuelas a las que asistieron anteriormente. Los estudiantes que reprobaron tenían una visión más negativa de los profesores y el contenido en comparación con los estudiantes que aprobaron, aunque ambos grupos reconocieron la importancia de la escuela para el futuro.

Palabras Clave: Experiencia escolar; Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano; Fracaso escolar.

Introdução

O desenvolvimento humano ocorre nos mais variados Microsistemas, que segundo a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) corresponde aos locais onde são estabelecidos Processos Proximais, ou seja, interações significativas de complexidade crescente com pessoas, objetos e símbolos, representando a força motriz para esse desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Alguns Microsistemas são comuns à grande maioria dos indivíduos em desenvolvimento, como a casa e a escola, e a compreensão desses é fundamental para o conhecimento dos eventos que irão constituir o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

A TBDH se ancora no modelo PPCT: Processos proximais, Pessoa, Contexto e Tempo, que são os pilares do desenvolvimento, e indissociáveis na sua produção. Os Processos Proximais são interações com níveis graduais e progressivos de interação com

pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato num determinado período de tempo e com certa regularidade (Bronfenbrenner, 1994, 2001; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006). Eles podem produzir efeitos no desenvolvimento de aumento de competência em contextos favoráveis (aquisição de novos conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, etc.), ou efeito de redução de disfunção em contextos desfavoráveis (podendo ser relacionados aos mais diversos tipos de problemas escolares e questões como a reprovação (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). A ocorrência dos Processos Proximais depende que a pessoa em desenvolvimento esteja engajada em uma atividade de ocorrência regular por longos períodos de tempo. Tais atividades devem apresentar graus de complexidade crescente e produzir interações recíprocas entre o sujeito em desenvolvimento e os elementos com quem ele interage (Bronfenbrenner, 1999).

Em relação às três características da Pessoa (indivíduo em desenvolvimento), estas podem ser divididas em características de Demanda, que são as qualidades que podem convidar ou desencorajar reações em outras pessoas influenciando o estabelecimento de Processos Proximais, ou seja, as características como a idade, o gênero, cor da pele e aparência física, por exemplo (Bronfenbrenner & Morris, 2006). A segunda característica é a de Recurso, que trata das experiências vividas, do acesso à recursos sociais, das habilidades adquiridas ao longo da vida, tratando do histórico de vida da pessoa e do que ela acumulou de repertório ao longo de sua trajetória e que influenciam sua capacidade de se engajar em Processos Proximais. A terceira característica é a Força, que trata da capacidade para estabelecer ou evitar Processos Proximais, como a curiosidade, motivação, interesse e a responsividade. Por outro lado, características como a impulsividade, apatia e desatenção podem inibir o estabelecimento de Processo Proximais. Logo, trata-se do que o sujeito quer

ou não quer e de que forma ele atua como protagonista do seu próprio desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

De acordo com Bronfenbrenner, o ambiente onde o sujeito se engaja com outras pessoas, objetos ou símbolos estabelecendo Processo Proximais é o Microssistema, como a casa, escola, trabalho, igreja, etc. Uma vez que os sujeitos estão em desenvolvimento não apenas em um ambiente, o desenvolvimento ocorre da interação nestes diversos lugares que segundo a TBDH são chamados de Mesossistemas. Desta forma, o desenvolvimento de uma criança em idade escolar pode ocorrer na escola, em sua casa, na casa de seus parentes ou em qualquer outro lugar onde gaste tempo, constituindo seu Mesossistema (Bronfenbrenner, 1977a). Outro ambiente é o Exossistema, que não é o local onde a pessoa em questão está se desenvolvendo, mas ainda assim influencia seu desenvolvimento. Um exemplo clássico é o ambiente de trabalho dos pais, que embora não faça parte do Mesossistema do indivíduo em questão, influencia indiretamente seu desenvolvimento, atuando sobre os pais e indiretamente sobre ele (Bronfenbrenner, 1994).

Por fim, o Macrossistema trata da integração de todos os ambientes, trazendo o contexto político e social onde as pessoas se desenvolvem. Assim, questões como a economia global ou de uma nação, sistema político e desigualdades sociais são questões que influenciam o desenvolvimento e devem, portanto, serem levadas em consideração nas análises (Bronfenbrenner, 1994).

O Tempo é o último componente do modelo PPCT. Nesse pilar, o Microtempo pode ser considerado o momento em que os Processos Proximais ocorrem durante pequenas ações cotidianas. O Mesotempo trata da frequência da ocorrência dos Processos Proximais que pode levar dias ou semanas para se manifestarem numa alteração de características indicativas de que o desenvolvimento está ocorrendo (Bronfenbrenner & Morris, 2006), e por fim o

Macrotempo refere-se a longos períodos, como o de gerações, considerando tempo passado e presente e também futuro (Bronfenbrenner, 1998, 2000).

Ao se considerar a vivência escolar na perspectiva da TBDH pode-se perceber que a escola é um Microsistema extremamente favorável ao estabelecimento de Processos Proximais e, portanto, para produzir desenvolvimento. Tal fato se deve porque ela se configura em um local onde os estudantes passam boa parte da vida adquirindo conhecimento acadêmico e formal e adaptando-se às regras de convívio e socialização.

As interações vividas na escola, sejam com os professores, os colegas de turma, o próprio espaço escolar, as matérias estudadas e as regras compartilhadas produzem diferentes impactos em cada aluno. A relação que eles estabelecem entre si produzem um sentimento de acolhimento, de estabelecimento de amizades e de pertencimento, embora não seja um consenso uma vez que algumas relações podem ser consideradas de exclusão, fazendo com que a escola também seja encarada dessa forma (Bruniera et al., 2018).

A percepção da escola por parte dos alunos é diferente conforme o histórico de vida deles. Os alunos com vivência de reprovação tendem a considerar a escola um ambiente mais desagradável e menos acolhedor. Eles consideram-se alunos ruins e acreditam que os professores pensam o mesmo sobre eles. Por outro lado, alunos que não apresentam histórico de reprovação tendem a perceber a escola como um ambiente mais favorável à aprendizagem, e costumam destacar o professor de forma positiva e significativa, têm uma boa autoimagem e acreditam que estão tendo uma aprendizagem adequada (Osti & Brenelli, 2019).

A concepção que os alunos têm da escola em sua maioria é positiva, considerando-a um lugar de acolhimento, de aprendizagem e de interação com outros colegas e com os professores. Por outro lado, há alunos que comparam a escola a lugares como um hospício, ou a uma prisão por conta da má conservação dos prédios e porque há a imposição de muitas regras (Bruniera et al., 2018). A relação com os professores em sua maioria é amistosa. Os

alunos ressaltam as qualidades dos professores em ensinar bem e desempenharem o papel de estimular os alunos embora alguns alunos destacaram características negativas dos professores como serem punitivos e mal humorados em determinadas situações (Bruniera et al., 2018).

Stecanela (2019) expôs em seu trabalho que as principais queixas narradas pelos estudantes foram de que as aulas eram entediantes, mesmo relatando gostarem de ir para a escola. As queixas principais dos alunos foram relativas ao fato de as atividades escolares serem repetitivas, distantes da realidade vivida por eles e também do que gostariam de aprender. Citaram conteúdos defasados, professores distantes e escola com dificuldade em acompanhar os avanços tecnológicos, além de um distanciamento que a escola e os professores estabeleciam em relação aos alunos, indicando que um dos grandes problemas na escola contemporânea era a falta de diálogo entre os atores escolares. Por outro lado, Almeida e Ferreira (2018) em estudo realizado com estudantes de Ensino Fundamental mostrou que os alunos consideravam a escola como democrática, e como um espaço onde eram ouvidos, embora reconheciam fragilidades como a falta de investimento público e a dificuldade em acompanhar os avanços tecnológicos para aplicá-los na sala de aula.

As relações escolares, bem como a visão que os alunos têm do ambiente escolar, das disciplinas e dos professores derivam em grande parte do conceito que eles têm sobre seu desempenho como aluno. Em estudo realizado por Lima e colaboradores (2021), o que caracterizava um bom aluno, na opinião dos estudantes, era ter facilidade para aprender, tirar boas notas, ter esforço e dedicação, gostar das disciplinas, participar das aulas e ter boa relação com os professores. Logo, um aluno que não se considerava bom, especialmente se ficasse reprovado, poderia facilmente atribuir a si a ideia de não gostar das disciplinas, não ter bom relacionamento com os professores e acabava tendo um conceito mais negativo sobre a escola.

Estudo realizado por Nunes e colaboradores mostrou que quase 50% dos 610 jovens entrevistados na cidade de Belém do Pará já foram reprovados, e mesmo passando pela experiência da reprovação apresentavam um conceito positivo sobre o contexto escolar. Neste estudo foi mostrado que a reprovação tinha impacto negativo sobre as expectativas para o futuro acadêmico dos jovens (Nunes et al., 2014).

Objetivo

O objetivo desse trabalho foi investigar de que forma alunos aprovados e reprovados percebiam a vida escolar em relação à escola, aos professores, aos conteúdos e à relevância da escola para suas vidas.

Método

Esse trabalho foi feito por meio de uma estudo longitudinal, quantitativo e qualitativo, tendo a TBDH em sua fase mais madura, como uma ferramenta para a sua elaboração, execução e análise de dados (Rosa & Tudge, 2013). As coletas foram realizadas em três momentos em uma escola pública estadual de Ensino Médio, localizada no município de Vila Velha, no estado do Espírito Santo. A primeira coleta foi realizada entre os meses de outubro e novembro de 2018, antes de os alunos saberem exatamente se seriam ou não aprovados. A segunda coleta foi realizada entre os meses de março e abril do ano seguinte com os alunos reprovados na segunda série e os aprovados da primeira para a segunda série. A terceira foi realizada ao final do mesmo ano, entre os meses de outubro e novembro. A escola estava localizada em bairro de classe média, e tinha estudantes vindos de outros bairros, constituindo-se em uma população muito heterogênea, uma vez que atraía alunos por conta de sua fama em ter melhor qualidade quando comparada às demais escolas estaduais do município. Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, através da Plataforma Brasil, base nacional e unificada de registro

de pesquisas com seres humanos (CAAE 93460718.0.0000.5542 / Número do Parecer: 2.899.480).

No primeiro momento, 306 estudantes responderam um questionário sociodemográfico, um questionário sobre a vida escolar e um sobre características pessoais, desenvolvidos pelos pesquisadores envolvidos nesse estudo. As respostas objetivas obtidas foram analisadas por estatística descritiva por meio de *software* SPSS e as respostas abertas foram gravadas, transcritas, categorizadas, quantificadas e analisadas por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011).

No segundo momento foram entrevistados 10 alunos aprovados e 10 alunos reprovados, todos matriculados na segunda série do Ensino Médio. Esses participantes responderam questões sobre a qualidade e estrutura a escola, os professores e os conteúdos ensinados. No terceiro momento da pesquisa, os estudantes foram novamente entrevistados, entretanto, dos 10 reprovados apenas 7 permaneceram na escola e entre os aprovados apenas 9. A identidade dos participantes foi preservada por meio da utilização de nomes fictícios iniciados pela letra A para os alunos reprovados e M para alunos aprovados considerando o sexo dos participantes para cada fala transcrita.

Resultados

No primeiro momento da pesquisa, realizada no ano anterior ao da reprovação estudada, 306 estudantes de uma escola pública de Ensino Médio, matriculados na primeira e na segunda séries responderam um questionário com questões fechadas a respeito da vida escolar. Participaram 128 (41,8%) estudantes do sexo masculino e 178 (58,2%) do sexo feminino. 148 (48,4%) frequentavam a primeira série e 158 (51,6%), frequentavam a segunda série. As idades variavam entre 14 e 19 anos (média 16,25 anos [D.P. 0,93]).

Características pessoais dos alunos

A vivência escolar experimentada pelos alunos foi acessada através de questões relativas à forma como estes percebiam sua participação e interesse na escola. Foram investigadas as características de Força e Recurso ao se perguntarem aos alunos se eles consideravam seu comportamento adequado em sala de aula (Força) e 95,4% deles afirmaram que sim. Ao serem perguntados sobre os professores simpatizarem por eles (Recurso, Força e Demanda), 261 (85,3%) dos alunos acreditavam que sim e 41 (13,4%) achavam que não. Quando perguntados se prestavam atenção às aulas (Força), 50 (16,4%) alunos responderam que raramente ou às vezes, enquanto que 255 (83,4%) alunos responderam que sempre ou quase sempre prestavam atenção às aulas. Ainda, apenas 110 (35,9%) alunos se consideravam estudiosos (Força).

Em relação à motivação para o estudo (Força), 56 (18,3%) declaram ter pouca ou nenhuma motivação, 181 (59,2%) declararam ter motivação mediana e 68 (22,2%) afirmaram ser muito motivados para estudar. Quando perguntados sobre o interesse pelos assuntos tratados nas aulas (Força), 19 (6,3%) alunos declaram pouco ou nenhum interesse, 198 (64,7%) declararam interesse médio e 88 (28,8%) afirmaram apresentar muito interesse. Por fim, ao serem perguntados sobre a preocupação com o desempenho escolar (Força), 12 (4%) alunos afirmaram não se preocupar, enquanto 227 (74,2%) alunos afirmaram se preocupar muito.

Dos 158 alunos da segunda série que responderam às perguntas, 10 alunos reprovados participaram do segundo momento de coleta no ano seguinte. Participaram também 10 alunos que foram aprovados que responderam a uma entrevista estruturada com questões abertas a respeito da vivência escolar, da escola, dos professores e dos conteúdos aprendidos.

Concepções sobre o microsistema escolar

A percepção do Microsistema escolar por parte dos alunos reprovados é permeada por avaliações da estrutura física, das relações interpessoais estabelecidas, da cobrança por parte

do sistema escolar e da qualidade do ensino. Os alunos caracterizaram a escola como tendo uma estrutura ruim, salas não climatizadas e muito cheias. Destacaram não haver espaço para atividades recreativas ou esportivas como uma quadra, nem espaços de convivência como pátios. Os alunos afirmaram fazer amizades com facilidade e que não havia experiências de violência sugerindo condições para o estabelecimento de Processos Proximais.

Quanto a qualidade do ensino, os alunos relatam que as cobranças eram suficientes e que a escola tinha mais qualidade que as anteriores. Ressaltaram que o ensino era muito bom e que quem quisesse aprender iria tirar bom proveito, se configurando em um Microssistema favorável ao estabelecimento de Processos Proximais. Por outro lado, acreditavam que se um aluno fosse mal intencionado, teria uma experiência ruim. Havia uma crença por parte dos alunos de que a escola focava apenas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No terceiro momento da pesquisa, ao serem perguntados novamente sobre como avaliavam a escola, ainda disseram que gostavam muito dela e a reconheciam como uma fonte de oportunidades de empregos futuros. Afirmaram que passaram a dar mais importância para a escola ao final da vivência de reprovação.

Alunos aprovados também trouxeram questões relativas à estrutura, à qualidade de ensino e ao relacionamento com colegas e professores. Avaliaram a escola como sendo boa, bem melhor que as escolas frequentadas por eles anteriormente. Também mencionaram questões relativas à estrutura física da escola, como o calor excessivo e a falta de espaço para atividades físicas e para fazer refeições. Queixaram-se da falta de uma biblioteca e de laboratórios de ciências e informática. Os alunos mencionaram que o convívio social era um ponto forte da escola, mas que o desempenho de muitos alunos era ruim em determinadas disciplinas, e que a cobrança dos professores era muito grande, chegando a ser comparada com a cobrança nas escolas particulares. Por outro lado, foram feitas críticas de que a escola era desleixada e fraca em conteúdo e cobrança.

No terceiro momento, a avaliação da escola foi positiva em relação a qualidade geral, entretanto foram feitas críticas em relação à estrutura e a problemas envolvendo excessiva troca de professores e muitos afastamentos desses profissionais através de atestados médicos. Criticaram também o excesso de conteúdos desnecessários, e que os professores aprofundavam demais o conteúdo. Ainda, questionaram o sistema escolar dizendo que muitos alunos eram aprovados sem saber português básico. Dessa forma, pode-se perceber que o Microsistema escolar produziu impactos diferentes nos alunos conforme suas características pessoais. As falas dos alunos aprovados e reprovados a respeito das concepções sobre a escola estão representadas na Tabela 1.

Tabela 1: Falas dos alunos reprovados e aprovados a respeito das concepções sobre a escola.

ALUNOS REPROVADOS	ALUNOS APROVADOS
<i>“Já teve uma vez que um professor passou mal por causa do calor e a gente teve que ser liberado mais cedo”.</i> Alessandro	<i>“A escola em questões físicas ele é bem debilitado, mas em questões de conteúdo e de professores, e até alunos eu acho que é uma escola acima da média.”</i> Marcos
<i>“Se o cara tiver malícia de querer vagabundar, não querer fazer as coisas ele vai aprender tudo de ruim”.</i> Antônio	<i>“Os alunos não conseguem acompanhar, só 30% da turma consegue e os outros 70% ficam pra trás”.</i> Marcelo
<i>“Essa escola foi feita para que os alunos vão bem no ENEM”.</i> Arthur	<i>“Tudo aqui é bom menos a estrutura que é a pior que eu já vi em todos os colégios que eu já estudei”.</i> Michel
<i>“Em relação ao ensino não tenho do que reclamar não.”</i> Alfredo	<i>“É bom pra gente aprender mais coisas, mas eu acho que eles se aprofundam demais em coisas que não tem necessidade”.</i> Maria
<i>“Sou amiga de todo mundo praticamente”.</i> Alice.	

“Alguns problemas como troca de professores e professores de atestado se afastarem”. Mônica

Opiniões sobre os professores e estabelecimento de Processos Proximais

Os entrevistados, no segundo momento da pesquisa, foram perguntados a respeito da qualidade dos professores, de sua forma de trabalho e relacionamento estabelecido com os alunos. Os alunos reprovados consideraram os professores em sua maioria bons profissionais, porém excediam na quantidade de informação nas aulas. Foram feitos comentários de que os professores falavam demais da própria vida e que embora tivessem boa formação, alguns não explicavam a matéria adequadamente, o que deixava o conteúdo muitas vezes confuso. Os alunos ressaltaram o fato de os professores serem bem humorados e brincarem durante a aula para descontrair, além de serem considerados prestativos e dispostos a tratar de assuntos não acadêmicos favorecendo o estabelecimento de Processos Proximais e favorecendo ganhos desenvolvimentais para lidar com a reprovação. No terceiro momento os alunos perceberam que os professores fizeram esforço para melhorar e se adequar às dificuldades da sala, além de serem bons e de darem várias oportunidades para eles aprenderem mostrando a reciprocidade necessária para os Processos Proximais ocorrerem.

Os alunos aprovados apontaram muitas qualidades dos professores. Afirmando que eles eram bem comunicativos, dinâmicos e mais exigentes que os professores do passado. Ressaltaram também que promoviam um ambiente agradável em sala de aula, que eram bem preparados, com excelente formação acadêmica, muito atenciosos e que sempre tentavam explicar a matéria de muitas formas, fazendo esforço para que os alunos entendessem a matéria. Compararam os professores da escola com os professores da rede particular, dizendo

que a grande diferença era o empenho do aluno. Fizeram elogios dizendo que eram professores da melhor qualidade, que tinham nível de mestrado e doutorado, tinham bastante conteúdo e davam uma excelente base, além de serem muito simpáticos, e terem uma excelente didática. Ressaltaram que os professores eram muito respeitosos, sendo um exemplo de superação, além de serem muito acessíveis. Afirmaram que os professores eram muito focados no ENEM, e que eram o ponto alto da escola, além de serem excelentes pessoas e profissionais e estabelecem um relacionamento excelente com os alunos, todas características pessoais importantes para o estabelecimento de Processos Proximais com os alunos.

No terceiro momento da pesquisa tanto os alunos reprovados quanto os aprovados ainda ressaltaram as qualidades dos professores, mas expuseram alguns problemas pontuais com alguns deles ao longo do ano, como uma professora, que segundo eles, apresentou atitudes preconceituosas e outro professor que teve uma desavença com algumas turmas. De modo geral afirmaram que ao longo do ano o convívio com os professores foi melhorando, sendo marcada por uma relação de respeito e profissionalismo, removendo impressões negativas percebidas no início do ano, indicando a importância do papel do Tempo, especificamente do Mesotempo nas relações entre professores e alunos. As falas dos alunos aprovados e reprovados estão apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2: Opinião de alunos reprovados e aprovados sobre os professores.

ALUNOS REPROVADOS	ALUNOS APROVADOS
<i>“Tem um professor que ele explica três forma diferentes num mesmo período curto de tempo e a gente acaba confundindo isso e relacionando um com a outra e acaba</i>	<i>“O que diferencia do aluno do Marista é que é só a questão do meu esforço e não só do professor”.</i> Marcela
	<i>“Ah, eu sempre fui muito próximo dos professores porque como eu não tinha muita</i>

<i>dificultando muito a aprendizagem”.</i>	<i>vida social dentro da sala eu converso</i>
Alessandro	<i>bastante com os professores.”</i> Marcelo
<i>“Tipo, se você estiver precisando de alguma</i>	<i>“No início eu não conseguia entender e</i>
<i>coisa que não é acadêmica eles te dão um</i>	<i>achava que eles estavam de marcação</i>
<i>suporte. Eles te ajudam”.</i> Andrea	<i>comigo. Mas eu que estava errado. Era</i>
<i>“Pra mim os professores estão tentando</i>	<i>impressão minha”.</i> Mateus
<i>melhorar conforme a demanda de cada sala</i>	
<i>eles vão melhorando, se adequando às</i>	
<i>dificuldades da sala em si e isso acho bom”.</i>	
Antônio	

Avaliação dos conteúdos

Foi perguntado aos alunos como eles percebiam os conteúdos ensinados em relação ao interesse, à relevância para o futuro e para a vida deles. Para os reprovados as matérias ensinadas eram baseadas no ENEM, e a maioria dos comentários foram sobre gostar ou não de determinadas disciplinas, sendo as da área de exatas as mais citadas como as que não gostavam, com destaque para matemática. No terceiro momento mencionaram que muitos dos conteúdos ensinados só faziam sentido dentro da escola, porém ressaltaram perceber alguma importância de se estudar filosofia, sociologia e história, mostrando que a forma como interagem com os conteúdos produzia Processos Proximais menos frequentes, trazendo poucos efeitos desenvolvimentais.

Os alunos aprovados percebiam os conteúdos como sendo bem profundos, porém ressaltaram que alguns nunca mais seriam revistos, e que somente poucos deles teriam conexão com a realidade fora da escola. Embora não tenham percebido aplicação para os conteúdos, ainda assim os consideravam interessantes e importantes. Os alunos relatam gostar dos assuntos e da forma como eram trabalhados nas aulas. Foi relatado também a importância de saber os conteúdos por serem a base para se aprender novos assuntos e porque seriam necessários para o ENEM. Ainda, foi mencionado que alguns conhecimentos seriam úteis na vida cotidiana e para o futuro, para ajudá-los a se posicionarem em discussões e ao darem opiniões em conversas, indicando o estabelecimento de Processos Proximais mais frequentes quando comparados aos alunos reprovados.

No terceiro momento, ao final do ano letivo, os alunos ainda traziam a ideia de que a maioria dos conteúdos trabalhados não faziam sentido fora da escola, e mesmo achando interessantes não percebiam a aplicação na vida cotidiana. Algum destaque positivo foi dado às disciplinas de português, história, geografia e matemática básica. A ideia de que a escola direcionava os conteúdos para o ENEM permaneceu por todo o ano. A avaliação dos conteúdos feita pelos alunos está representada em algumas falas destacadas na Tabela 3.

Tabela 3: Avaliação dos conteúdos pelos alunos reprovados e aprovados.

ALUNOS REPROVADOS	ALUNOS APROVADOS
<i>“Filosofia, sociologia, história eu gosto muito. Mas não acho que seja essencial na minha vida não, sabe, é só pra não ser um imbecil”. Arthur</i>	<i>“Às vezes a gente não vai usar pra nada, mas pelo menos a gente tem que saber um pouco de tudo”. Marcela</i>
<i>“Por mais que os professores tentem falar que você pode usar isso aqui, mas você não</i>	<i>“Em Educação Física a gente tava estudando os rótulos dos alimentos e eu comecei a reparar bastante nisso” Michel.</i>

usa. Eles até tentam prender o aluno, mas não é algo que você vai usar lá fora, só pro ENEM mesmo”. Augusto.

“uma dependendo da outra, você tem que lembrar das coisas que passaram. Também, as matérias são mais importantes também porque caem mais no ENEM” Marcelo.

Relevância do Microsistema escolar

Por fim, os entrevistados foram questionados sobre a importância da escola em suas vidas. Os alunos reprovados no segundo momento do estudo afirmaram que a escola era a base de tudo, importante para garantir um futuro melhor e para abrir portas. Dentre as falas, um aluno se posicionou dizendo que atualmente a escola já não tinha mais importância para ele, e que só frequentava a escola porque os pais exigiam.

No terceiro momento, os alunos reprovados responderam que a escola tinha muita importância, e que ia além de uma profissionalização porque trazia uma formação para a vida. Entretanto opiniões divergentes ressaltaram que a escola não ensinava o que de fato deveria ensinar como questões relacionadas à vida financeira, e que por isso era uma perda de tempo, mas de um modo geral tratava-se de um Microsistema favorável ao desenvolvimento.

Os alunos aprovados destacaram que a escola tinha a importância de ensinar conteúdo, disciplina, convívio e respeito às regras. A escola para eles formava cidadãos, provinha intelectualidade e ampliava a vida social, sendo, portanto, imprescindível. Mencionaram os papéis de expandir o conhecimento e o raciocínio lógico e de ajudar os alunos a terem uma posição no futuro especialmente ao prepará-los para o Ensino Superior.

No terceiro momento as opiniões dos alunos aprovados continuavam trazendo temas como a preparação para o futuro, e a necessidade de se frequentar a escola para poderem ter mais oportunidades de trabalho. Citaram que a escola era a base para a vida em sociedade

além de ser uma fonte de aprendizado de diversas habilidades. As opiniões dos alunos reprovados e aprovados sobre a escola estão representadas pelas falas na Tabela 4.

Tabela 4: Opinião dos alunos reprovados e aprovados sobre a relevância da escola para a vida.

ALUNOS REPROVADOS	ALUNOS APROVADOS
<i>“Eu acho que a escola é como se abrisse portas é onde a gente tá aprendendo, tá se desenvolvendo, tanto pessoalmente quanto academicamente”.</i> Andrea	<i>“Eu acho que na minha opinião a escola está entre os pilares de qualquer pessoa. Que são a família, igreja, amizade, escola.”</i> Maurício
<i>“Eu acho ela muito importante, mas não acho que a gente vai ficar rico estudando”.</i> Arthur	<i>“Eu faço teatro, coral, tudo aqui dentro”.</i> Marcos
<i>“A escola não ensina o que você realmente tem que aprender. Não ensina a você mexer com seu dinheiro, eu acho que muitas vezes a escola é uma perda de tempo”.</i> Arthur	<i>“A escola levou a mim e um aluno do terceiro ano para o campeonato estadual de xadrez. Ele ficou em segundo e eu em terceiro”</i> Mateus.

Discussão

A vivência escolar é marcada por diversos aspectos, porém o desempenho nas disciplinas tem um importante papel na percepção que os alunos têm sobre a escola. Nesse estudo foi mostrado que antes da reprovação escolar, os alunos da primeira e da segunda séries de uma escola pública consideravam ter uma vivência escolar positiva. Acreditavam ter comportamento adequado, e um bom relacionamento com seus professores. Em sua maioria, prestavam atenção às aulas, mesmo que apenas cerca de um terço tenha se considerado estudioso. Ainda em relação à motivação, apenas 22,2% se declarou muito motivado para os estudos e um número próximo (28,8%) mostrou ter muito interesse pelos estudos. Ainda assim, 74,2% afirmou se preocupar muito com os estudos. Esses dados estão de acordo com

os achados de Bruniera (2018) uma vez que usualmente a concepção que os alunos têm da escola é positiva, muito embora opiniões contrárias são encontradas em relatos, mas normalmente associadas à alunos que apresentam histórico de reprovação ou que apresentam dificuldades escolares (Lima et al., 2021; Nunes et al., 2014). Por meio desses dados foi observado que os Processos Proximais foram estabelecidos especialmente por conta de um Microsistema e de características pessoais dos alunos e professores favoráveis. Dentre os 306 alunos, 112 apresentavam pelo menos uma reprovação, entretanto, as reprovações que se deram num passado mais remoto provavelmente tiveram menos impacto que reprovações mais recentes, uma vez que já houve mais tempo de produzirem novos conceitos, Processos Proximais e de certa forma, superaram muitas das consequências negativas da reprovação (Bronfenbrenner & Morris, 2000, 2006). Nessa amostra, todos os alunos chegaram há pouco tempo na escola, alguns há menos de um ano e outros há menos de dois, e de certa forma ainda estavam construindo conceitos e opiniões em relação ao Microsistema.

No segundo momento de coleta, foram entrevistados alunos reprovados no ano anterior e um mesmo número de alunos aprovados, todos matriculados na segunda série do Ensino Médio. O desenho de coleta longitudinal permitiu que a pesquisa pudesse mostrar os efeitos do tempo, de um modo geral, e da reprovação, de forma específica, sobre as opiniões dos alunos a respeito de si mesmos e de pessoas, objetos e símbolos com os quais conviveram até então (Bronfenbrenner, 1994, 2001; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner e Morris, 1998, 2006).

A opinião dos alunos reprovados sobre a escola é negativa em relação à estrutura, por não haver espaço para atividades físicas e recreativas, além de ser muito quente.

Consideraram as cobranças por parte dos professores suficientes, mas acreditavam que a escola tinha foco apenas no ENEM. Os alunos aprovados embora tivessem citado questões estruturais e o calor, acrescentaram a falta de uma biblioteca e de um laboratório para aulas

práticas, mostrando que entre esses grupos há interesses semelhantes, mas também diferentes no que diz respeito ao espaço físico da escola. Por ser uma escola heterogênea em termos de alunado, as opiniões em relação à qualidade da escola oscilam entre os que a acham muito puxada e os que a compara com a escola particular, dizendo que a escola era fraca e bagunçada, mostrando que a experiência dos alunos tem grande relação com as características de Pessoa de cada um, de modo que os alunos que dispunham de características de Recurso mais favoráveis como tendo estudado em uma escola particular, tendiam a estabelecer relações com o aprendizado da escola mais fracas, já que ela não se complexificava como para outros alunos que vivenciaram apenas a escola pública. As diferenças entre características de Força como a motivação, interesse e responsividade puderam fazer com que os alunos se incomodassem com aspectos diferentes da estrutura física da escola (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 2006), como a presença de uma biblioteca ou de um laboratório.

A opinião que os alunos reprovados tinham dos professores foi positiva, entretanto, ressaltaram que passavam quantidades excessivas de informações nas aulas, que falavam demais da própria vida e que deixavam o conteúdo confuso por explicarem de muitas formas o mesmo assunto. Foram feitos elogios como serem prestativos, bem humorados e atenciosos. Os alunos aprovados ressaltaram o fato de serem comunicativos, dinâmicos e exigentes, além de bem preparados e agradáveis. Diferentemente dos alunos reprovados, acharam positivo o fato de os professores explicarem de várias formas, e disseram que eram tão bons quanto os da rede particular, sendo o ponto alto da escola, especialmente por terem excelente titulação. Essas diferenças na percepção entre os alunos reprovados e aprovados se apoiou novamente no fato de os alunos trazerem características distintas de Força e Recurso construídas por um sistema escolar que culpabiliza o aluno por quaisquer questões escolares que surjam (Bronfenbrenner & Morris, 2006, Osti & Brenelli, 2019). Ainda, a ideia de que alunos

reprovados, ou com dificuldades escolares percebem o ambiente escolar de forma diferente corroborou com o fato desses dois grupos de alunos fornecerem respostas antagônicas em relação a algumas vivências escolares (Bruniara et al., 2018; Lima et al., 2021).

Na avaliação dos conteúdos por parte dos alunos reprovados, estes eram apenas baseados na prova do ENEM, e muitos relataram não gostar de algumas disciplinas, especialmente as de exatas. Os alunos aprovados, por outro lado, perceberam os conteúdos como profundos, porém muito desconectados da realidade, mas ainda assim os consideram interessantes e importantes. Esses dados estão de acordo com Stecanela (2019) que trouxe resultados de que a maioria dos alunos se queixavam dos conteúdos principalmente por serem desconectados da realidade deles e por serem entediantes e defasados.

Em relação à importância da escola, muitos alunos reprovados a reconheceram como base de tudo, além de ser uma possibilidade de garantia de futuro melhor, embora um dos alunos tenha dito que só iria à escola porque era obrigado, uma vez que ela não tinha nada a acrescentar em sua vida. Os alunos aprovados ressaltaram a importância dos conteúdos, do convívio e do respeito às regras, deixando claro que em ambos grupos a escola se constituía em um Microsistema de alto valor para a vida tanto dos estudantes aprovados quanto dos que vivenciavam a reprovação. Conforme relatado por Nunes e colaboradores (2014), o contexto escolar tinha um aspecto positivo para os alunos independente deles estarem ou não vivenciando uma reprovação. Entretanto, nesse estudo as expectativas futuras não sofreram impacto negativo pela vivência da reprovação como relatado por esses autores.

No terceiro momento da pesquisa, já ao final da vivência da reprovação, foram refeitas as entrevistas para que se pudesse identificar mudanças ou continuidades nas características biopsicossociais dos participantes. Os alunos reprovados reconheceram a escola como sendo um favorecedor de melhores oportunidades de emprego. Ainda, passaram a dar mais importância para a escola ao longo do ano, o que mostrou que a vivência da reprovação foi

importante para reavaliarem seus conceitos sobre esse Microsistema, fazendo com que se conformassem com a situação enfrentada. Os alunos aprovados trouxeram críticas em relação às excessivas trocas de professores, e questionaram o excesso de conteúdo, deixando evidente um certo desgaste por conta do ano letivo. Ainda em relação aos professores, os dois grupos perceberam melhoras nas relações com os professores por conta de passarem mais tempo juntos, indicando que a relação com eles foi uma forma provável de estabelecimento de Processos Proximais ao longo do ano letivo (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Sobre os conteúdos ensinados, os alunos reprovados ainda afirmaram no terceiro momento que as disciplinas só faziam sentido dentro da escola, com exceção das disciplinas da área de humanas. Os alunos aprovados mantiveram a opinião de que as disciplinas não faziam sentido fora da escola e que serviam basicamente para o ENEM. Este dado mostra que os conteúdos deveriam ser repensados a fim de se tornarem mais interessantes e com aplicações relevantes, de modo a motivar os alunos a estudarem para finalidades que possam ir além de fazerem uma prova de seleção no futuro.

Os alunos reprovados mostraram ter dificuldade para perceberem a importância dos conteúdos, entretanto reconheceram a escola como um meio para obter mais oportunidades profissionais. As opiniões sobre o relevância da escola não sofreram alterações ao longo dos anos, mostrando que o desenvolvimento trata de continuidades também (Bronfenbrenner & Morris, 2006), e que a escola, por mais que pudesse ter problemas, era o Microsistema onde os alunos creditavam o papel de produzir transformações significativas em suas vidas.

Conclusões

Os alunos reprovados perceberam alguns aspectos da escola de forma semelhante ao dos alunos aprovados, especialmente em termos da avaliação da estrutura física da escola e do reconhecimento da importância dela. Ambos grupos ressaltam que a escola tinha maior foco para a preparação para o ENEM, deixando de lado questões relativas à vida cotidiana.

Os alunos aprovados apresentaram uma visão mais positiva dos professores. Ressaltaram suas qualidades em ensinar, entrosar com a turma, e se interessar pela vida dos estudantes. Mostraram dar grande importância à formação dos professores bem como a habilidade para ensinar. Os alunos reprovados, embora tenham elogiado os professores acreditavam haver um distanciamento entre eles, sugerindo Processos Proximais menos frequentes.

Em relação aos conteúdos, os alunos reprovados disseram que estes eram totalmente focados no ENEM, embora alguns tenham ressaltado a importância destes para a vida como a filosofia. Os alunos aprovados tiveram opiniões semelhantes, entretanto, julgavam os conteúdos mais interessantes, e que mesmo sendo importante apenas para o ENEM isso era positivo porque eles prestariam esse exame.

Em relação a importância da escola para a vida, os alunos reprovados afirmaram que a escola era a base de tudo e para garantir o futuro. Os alunos aprovados foram mais minuciosos ao descreverem a importância da escola, ressaltando o ensinamento, a disciplina, o convívio e o respeito às regras.

Referências

- Almeida, J.G; Ferreira, C.B. (2018). Avaliação institucional: o que pensam alunos do ensino fundamental sobre educação de qualidade. *Revista @mbienteeducação*, v. 11, n. 3, p. 362-373. <https://doi.org/10.26843/ae19828632v11n32018p362a373>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70/Livraria Martins Fontes.
- Bruniera, D. S., Oliveira, F. N., Godoi, G. A., Bianchini, L. G. (2018). Pertencimento à escola: sentidos atribuídos por alunos do Ensino Fundamental II. *Educ. Anál.* v. 3, n.1, p: 133-154. <https://10.5433/1984-7939.2018v3n1p133>

- Bronfenbrenner, U. (1977a). The ecology of human development in retrospect and prospect. In MCGURK, H. (Ed.). Ecological factors in human development. The Netherlands: North Holland, p. 275-286.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), International encyclopedia of education (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643 – 1647). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development (5th ed., pp. 993 – 1023). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In: Friedman, S. L.; Wachs, T. D. (Eds.). Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts (pp. 2-28). Washington, D.C.: American Psychological Association Press.
- Bronfenbrenner U., Evans, G.W. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging theoretical models, research designs, and empirical findings, *Social Development*, 9, 115-125.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology, Vol.1: Theoretical models of human development (6th ed., pp. 793 – 828). New York: Wiley.
- Bruniera, D. S., Oliveira, F. N., Godoi, G. A., Bianchini, L. G. (2018). Pertencimento à escola: sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental II. *Educação em Análise*. v.3, n.1, p.133-154. DOI: 10.5433/1984-7939.2018v3n1p133
- Lima, G. S., Pereira, A. L., Meza, E. S., Salamucha, E. D. (2021). Afinal, o que é ser um bom aluno? Reflexões a partir de estudantes que participam de programas de incentivo à

matemática. *Revista Valore*, 6 (Edição Especial): p: 721-733.

<https://doi.org/10.22408/rev602021844721-733>

Nunes, T. G. R., Pontes, F. A. R., Silva, L. I. C., Dell’Aglío, D. D. (2014). Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. 18 (2): 203-210. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182732>

Osti, A., Brenelli, R. P. (2019). Representações de alunos (com e sem dificuldades de aprendizagem) sobre suas experiências de aprendizagem e ambientes significativos. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética*. v.11 n. 1, p. 50-81. <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Scheme/Vol02Num04Art02.pdf>

Rosa, E. M., Tudge, J. R. H. (2013). Urie Bronfenbrenner’s Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. *Journal of Family Theory Reviews*. V.5 n.4 p. 243-258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>

Stecanela, N. (2018). A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar. *Educação & Realidade*. v. 43, n. 3, p. 929-946. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623678810>

Artigo 2

O objetivo específico 2 “Conhecer as concepções de professores e de alunos sobre a reprovação escolar e suas consequências para o desenvolvimento dos alunos segundo a TBDH.” foi contemplado com a composição do artigo “Vivência da reprovação escolar em uma escola pública: considerações à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.”

Vivência da reprovação em uma escola pública: considerações à luz da Teoria Bioecológica
do Desenvolvimento Humano

Experience of failure in a public school: considerations in the light of the Bioecological
Theory of Human Development

Experiencia de fracaso escolar en una escuela pública: consideraciones a la luz de la Teoría
Bioecológica del Desarrollo Humano

Resumo

A reprovação escolar é um evento multicausal, entretanto a responsabilização e suas consequências recaem sobre os estudantes e suas famílias que passam a lidar com questões como o desânimo, a vergonha e as estigmatizações. A reprovação vivenciada por alunos de uma escola pública foi estudada com base na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano através de entrevistas com 10 alunos e sete professores avaliados por meio da análise de conteúdo. Como resultados, observamos que os professores, embora não compreendessem e concordassem com o papel da reprovação, não abriam mão desse recurso por acreditarem se tratar de uma questão de justiça e uma oportunidade de amadurecimento para os alunos. Os alunos, por sua vez, assumiram a responsabilidade pela reprovação que trouxe prejuízos como atrasos, afastamento dos amigos e desentendimento com os pais, mostrando o estabelecimento de Processos Proximais Inversos durante a vivência da reprovação. Ainda, mostraram terem se conformado com a reprovação buscando justificativas de que se tratou de uma segunda chance de aprender e de amadurecer.

Palavras-Chave: Reprovação escolar; Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano; Vivência escolar.

Abstract

School failure is a multi-causal event, however, accountability and its consequences fall on students and their families, who come to deal with issues such as discouragement, shame, and stigmatization. The failure experienced by students from a public school was studied based on the Bioecological Theory of Human Development through interviews with 10 students and seven teachers, evaluated through content analysis. As a result, we observed that the teachers, although they did not understand and agree with the role of failure, did not give up this resource because they believed it was a matter of justice and an opportunity for students to mature. The students, in turn, took responsibility for the failure that brought losses such as delays, distance from friends and disagreement with parents, showing the establishment of Inverse Proximal Processes during the experience of failure. Still, they showed that they were fighting with the failure, seeking justifications as it was a second chance to learn and mature.

Keywords: School failure; Bioecological Theory of Human Development; School experience.

Resumen

El fracaso escolar es un evento multicausal, sin embargo, la rendición de cuentas y sus consecuencias recaen sobre los estudiantes y sus familias, quienes llegan a enfrentar cuestiones como el desánimo, la vergüenza y la estigmatización. Se estudió el fracaso que experimentan los estudiantes de una escuela pública con base en la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano a través de entrevistas a 10 estudiantes y siete docentes, evaluados a través del análisis de contenido. Como resultado, observamos que los docentes, aunque no comprendían y no estaban de acuerdo con el papel del fracaso, no renunciaban a este recurso porque creían que era una cuestión de justicia y una oportunidad para que los alumnos

maduraran. Los estudiantes, a su vez, asumieron la responsabilidad por el fracaso que trajo pérdidas como retrasos, distanciamiento de los amigos y disconformidad con los padres, mostrando el establecimiento de Procesos Proximales inversos durante la experiencia del fracaso. Aún así, mostraron que estaban insatisfechos con el fracaso, buscando justificaciones de que era una segunda oportunidad para aprender y madurar..

Palabras clave: Fracaso Escolar; Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano; Experiencia escolar.

Introdução

O fenômeno da reprovação escolar pode ser compreendido como uma das manifestações de um conjunto de fatores conhecidos na literatura como fracasso escolar, entendido como uma série de eventos que produzem no estudante a reprovação, a distorção idade/série e a evasão escolar (Patto, 2015). Embora esse processo possa apresentar à primeira vista uma ideia individualizante, ele não é produzido apenas pelo estudante, mas ao contrário, trata-se de um cenário construído e mantido por um sistema escolar imerso na lógica capitalista de produção (Almeida et al., 2008; Asbahr & Lopes, 2006; Silva, 1994).

As consequências da reprovação escolar recaem sobre os estudantes, que precisam lidar com o estigma do “aluno que não quer nada”, “preguiçoso”, “desatento”, “hiperativo”, dentre uma ampla lista de rotulações, classificações e diagnósticos (Osti & Brenelli, 2013; Pacheco et al., 2020; Patto, 2015). A atribuição da culpa pela reprovação vem tanto dos professores quanto dos próprios alunos que se consideram incapazes e, portanto, merecedores da reprovação. Os pais, por sua vez, culpam os filhos pelo fracasso escolar, e os professores atribuem às famílias a responsabilidade pelo desempenho insuficiente dos filhos, alegando que estas deveriam ser mais envolvidas nas questões escolares (Asbahr & Lopes, 2006).

Um estudo realizado com alunos repetentes de uma escola no Estado de São Paulo mostrou que dos 20 alunos entrevistados, 80% acreditavam serem vistos como desatentos,

desinteressados e incapazes pelos professores, e relataram que gostariam de ser mais valorizados. Nesse mesmo estudo, os alunos se avaliaram como ruins por não conseguirem fazer as atividades, não conseguirem prestar atenção e por serem criticados pelos professores (Osti & Brenelli, 2013). Estudo realizado por Silva (2020) analisando as características socioeconômicas e culturais, bem como o boletim escolar de alunos da Escola de Aplicação/UFPA reforçaram que as causas do insucesso escolar derivavam em grande parte de uma deficiência de capital cultural por conta de um histórico familiar desfavorável, conceitos que fundamentaram uma série de preconceitos em relação à escolarização da população mais pobre. Ainda, pressões provocadas por políticas governamentais que buscavam resultados das escolas, quase invariavelmente numéricos, traziam como efeito a pressão por aprovação, não importando como foi de fato o aprendizado desse aluno (Pacheco et al., 2018).

A reprovação pode trazer prejuízos diversos para a vida acadêmica, como a evasão e o aumento de investimentos públicos ao fazer com que o aluno permaneça mais tempo na escola. Mesmo não se sabendo exatamente seus benefícios, caso haja algum, ainda assim é um recurso que tanto os pais quanto os professores defendem como uma ferramenta legítima no processo educacional, podendo funcionar como um mecanismo de favorecimento do aprendizado, mas também de coerção e justiça (Almeida & Alves, 2021; Sá, 2018).

As concepções que os professores criam dos alunos estão presentes nos mais variados discursos que muitas vezes são balizados por conta de teorias psicológicas que ou já foram ultrapassadas por visões mais modernas, ou são mal interpretadas. De qualquer forma, essas teorias permanecem no ideário dos professores quando julgam os alunos por exemplo, como sendo imaturos, e que por isso não conseguem aprender determinados assuntos (Asbahr & Nascimento, 2013). Ainda, segundo Paulo Freire, educar exige saber ouvir os alunos, e que é na escuta que se aprende a falar com eles, e não se posicionando como o detentor da verdade,

pois ao ouvir o aluno, o professor pode transformar seu discurso e conseguir estabelecer diálogos eficazes (Freire, 2015, p 111).

Em estudo realizado por Sá (2018) foi mostrado que os alunos internalizaram o sentimento de culpa pela reprovação produzindo impactos no ambiente familiar e atraso nos planos e sonhos. A família experimentou a mesma frustração e juntos lamentaram a perda de um ano. Por conta disso, relataram sentimento de tristeza, desânimo, vergonha, medo, decepção, frustração e vontade de largar a escola. Por outro lado, afirmaram também o ganho de resiliência, e a possibilidade de amadurecimento e superação.

Os efeitos da reprovação no desenvolvimento de jovens adolescentes podem ser verificados à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH). Nessa teoria, o desenvolvimento humano é definido como um fenômeno de mudanças e continuidades nas características biopsicossociais dos seres humanos ao longo de toda a sua vida, bem como de gerações anteriores e posteriores aos indivíduos em desenvolvimento. A TBDH é uma teoria contextualista, que tem como princípio as relações estabelecidas entre os indivíduos em desenvolvimento com outros, em um determinado contexto, ao longo do tempo por meio de interações denominadas por Bronfenbrenner e Evans (2000) de Processos Proximais.

A TBDH se ancora num modelo chamado PPCT, que são as iniciais dos elementos: Processo Proximal, Pessoa, Contexto e Tempo, pilares do desenvolvimento e imprescindíveis para a sua compreensão além de serem indissociáveis na sua produção. Os Processos Proximais referem-se às interações com níveis graduais e progressivos com pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato num tempo prolongado, de forma regular (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Os Processos Proximais podem produzir efeitos no desenvolvimento que Bronfenbrenner destacou como aumento de competência, que ocorre mais notadamente quando o sujeito em desenvolvimento está em ambiente favorável, e se caracteriza como

aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades. Por outro lado, em contextos desfavoráveis ao bom desenvolvimento os Processos Proximais podem produzir efeito de redução da disfunção, que neste estudo, podem ser relacionados aos mais diversos tipos de problemas escolares, e questões como a reprovação e o fracasso escolar (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Os Processos Proximais também podem ser inversos, gerando efeitos negativos para o desenvolvimento, de modo que a ocorrência desses processos em ambientes favoráveis pode ter como resultado uma menor competência e uma maior disfunção, já em ambientes desfavoráveis, como em relações conflituosas, esses Processos Proximais Inversos podem produzir níveis mais elevados de disfunção e redução da competência (Merçon-Vargas, 2020).

As características de Pessoa se dividem em Demanda, Recurso e Força. Demanda refere-se às características biológicas como a idade, sexo, cor da pele e aparência física. Essas qualidades podem influenciar o estabelecimento de Processos Proximais sendo convidativas ou não às reações de outras pessoas. (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Recurso refere-se às qualidades que o sujeito dispõe e que foram adquiridas ao longo da vida, como as experiências, habilidades, entre outras. Os Recursos são condições pessoais que a capacita para se engajar em Processos Proximais. Força é a capacidade manifesta que a pessoa tem para estabelecer ou evitar os Processos Proximais. A curiosidade, o interesse e a responsividade, são favorecedores enquanto a impulsividade, a apatia e a desatenção são inibidores dos Processos Proximais (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

O ambiente onde o desenvolvimento ocorre de forma imediata é nomeado de Microssistema, que pode ser a casa, a escola, o trabalho, ou qualquer lugar onde o sujeito em desenvolvimento investe boa parte de seu tempo. Uma vez que o sujeito em desenvolvimento estabelece Processos Proximais em mais de um Microssistema, a conjunção desses é chamada de Mesossistema. Outro ambiente considerado na TBDH é o Exossistema, que embora não

seja um local onde o sujeito frequente, ainda assim tem seu desenvolvimento influenciado por ele. Um exemplo clássico é trabalho dos pais, que embora não faça parte do Mesossistema do indivíduo, influencia indiretamente seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1994).

Por fim, o Macrossistema trata da integração de todos os ambientes, considerando o contexto político e social onde as pessoas se desenvolvem. Assim, questões sociais ou de economia local ou global são fenômenos que influenciam o desenvolvimento e devem, portanto, ser levadas em consideração nas análises (Bronfenbrenner, 1994).

Por fim o Tempo, que pode ser compreendido como Microtempo, que é o momento em que os Processos Proximais estão se dando, nas pequenas ações e seus intervalos. Uma vez que o desenvolvimento só pode ser verificado com uma janela temporal mais ampla, tem-se o Mesotempo, que pode levar dias ou semanas para que um Processo Proximal se manifeste numa alteração do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Por fim o Macrotempo, que compreende longos períodos e até gerações, dando uma compreensão sócio-histórica dos eventos, uma vez que o desenvolvimento não ocorre da mesma forma em diferentes épocas.

A vivência escolar ocupa longo tempo na vida dos adolescentes que estabelecem relações na escola conforme suas características pessoais e do contexto. Dessa forma, esse estudo visa investigar a vivência da reprovação segundo os alunos reprovados e seus professores tendo como aporte teórico-metodológico a TBDH em todas as suas etapas.

Objetivo

O objetivo desse trabalho foi conhecer a percepção dos alunos reprovados e de seus professores a respeito da vivência da reprovação e suas consequências à luz da TBDH.

Método

Nesse trabalho foi realizado um estudo longitudinal e qualitativo considerando a TBDH em sua forma mais madura para sua realização (Rosa & Tudge, 2013). Esse estudo foi realizado

em uma escola pública de Ensino Médio localizada em um bairro de classe média na cidade de Vila Velha caracterizada por apresentar notas altas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) quando comparada a outras escolas da rede. Foi utilizado, conforme preconizado por Bronfenbrenner, o Modo Descoberta para a obtenção de dados, cujas características de Pessoa, ou os aspectos do desenvolvimento não foram dados *a priori*, e apenas através das entrevistas foi possível conhecer quais aspectos do desenvolvimento sofreram alterações com a reprovação e a vivência dela (Rosa & Tudge, 2016). Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, através da Plataforma Brasil, base nacional e unificada de registro de pesquisas com seres humanos (CAAE 93460718.0.0000.5542 / Número do Parecer: 2.899.480).

Foram entrevistados 10 alunos vivenciando o processo de reprovação no ano de 2019 e sete de seus professores no Microsistema escola. Os alunos vivenciando a reprovação foram entrevistados em dois momentos distintos, um no início do ano letivo e outro no final do ano, quando o processo de reprovação já estava em conclusão. Os professores foram entrevistados durante o ano, sendo três professores de matemática que davam 4 aulas semanais, uma professora de português, também com 4 aulas semanais, um de história, com duas aulas, um de química, também com duas horas e um de inglês, com uma hora semanal. As entrevistas tiveram duração média de 50 minutos.

Professores e alunos responderam às questões abertas sobre a reprovação, sua importância, consequências, e o papel das pessoas ligadas à vida escolar como amigos, professores e a família. Ainda foram perguntados sobre o relacionamento professor-aluno e sua importância para o processo educacional. Os marcos desenvolvimentais analisados foram as mudanças de atitudes relativas ao comportamento em sala de aula (fazer bagunça, prestar mais atenção aos professores, estudar para as provas e a frequentar mais as aulas ao longo do ano). Foi analisada a avaliação que fizeram sobre si mesmos nos vários comportamentos

dentro e fora da escola, a adaptação a ideia de estarem reprovados e o desenvolvimento do relacionamento com os professores e colegas da nova turma.

As entrevistas foram transcritas e posteriormente analisadas pela análise de conteúdo pela extração de unidades de registro de valor semântico. Posteriormente essas unidades de registro foram organizadas em categorias para posterior análise do material (Bardin, 2011). As respostas obtidas e analisadas foram comparadas entre os momentos inicial e final da reprovação pelos alunos e as respostas desses foram comparadas com as dos professores. A fim de preservar a identidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios iniciando pela letra A para os alunos e P para os professores considerando o sexo dos participantes para cada fala transcrita.

Resultados

Foram entrevistados seis alunos do sexo masculino e quatro do sexo feminino com idades variando de 17 a 19 anos, e três professores do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades entre 36 e 45 anos. Ao realizar a análise de conteúdo das entrevistas, focando especialmente nas questões relativas à reprovação escolar foi possível estabelecer categorias e relacioná-las entre esses alunos e professores.

Modelo PPCT e os motivos para a reprovação

A análise dos motivos que levaram os alunos à reprovação mostra que as características de Pessoa, foram, segundo estes, fundamentais para que a reprovação tivesse ocorrido.

Características de Força como falta de interesse, falta de atenção, falta de esforço, falta de foco, preguiça e falta de seriedade, bem como características de Recurso como dificuldade em acompanhar os conteúdos e a falta de habilidade para aprender foram relatados pelos alunos como motivos para terem ficado reprovados.

Os Processos Proximais Inversos estabelecidos entre os alunos e os pais também contribuíram para que os alunos ficassem reprovados. Foi relatado que o relacionamento com

os pais dificultou a vida escolar, uma vez que o Microsistema casa era marcado por muitas brigas e dificuldades relativas à separação dos pais. Ainda, os alunos se queixaram da falta de entrosamento com os professores ao longo do ano, promovendo Processos Proximais Inversos.

Os alunos relataram um contexto marcado por dificuldades relativas ao Mesossistema casa – escola. Em relação à casa, eles apontaram como problemas que favoreceram a reprovação as dificuldades financeiras e as brigas com os pais. Na escola, trouxeram questões de relacionamento com os professores, pois se sentiam-se colocados “de lado”. As questões citadas no início da vivência da reprovação permaneceram ao longo do ano uma vez que já ao final da reprovação, continuavam mantendo a crença de que ela ocorreu principalmente por falta de interesse e capacidade em aprender e se dedicar à escola.

A percepção dos professores a respeito da reprovação de seus alunos foi de que ela ocorreu por problemas no Microsistema casa e por conta das características de Força e Recurso desfavoráveis ao aprendizado. Em relação às características de Força, foram mencionados a falta de atenção às aulas, a falta do hábito de leitura e comportamentos inadequados. Em relação às características de Recurso, foram mencionados a falta de base dos alunos o pouco incentivo e cobrança dos pais. Os professores perceberam que o Mesossistema casa – escola dificultava a aprendizagem por falta de incentivo por parte dos pais e pelo fato da escola ser muito permissiva e aprovar alunos fracos, fazendo com que chegassem a séries mais avançadas despreparados. As falas dos alunos e professores foram destacadas na Tabela 1.

Processos Proximais nas relações professores-alunos

Os alunos avaliaram a qualidade dos professores e a relação que tinham com eles como positiva em sua maioria. Ressaltaram boas características de Pessoa, como as de Recurso ao afirmarem que os professores tinham boa formação e amplo conhecimento da disciplina.

Mencionaram características de Força como o fato de serem exigentes, simpáticos, pacientes e acessíveis até mesmo para tratar de assuntos não acadêmicos como na fala: “Tipo, se você estiver precisando de alguma coisa que não é acadêmica eles te dão um suporte.” (Alfredo).

Essas características pessoais poderiam ser facilitadoras para o estabelecimento de Processos Proximais favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem, entretanto, os professores ao serem perguntados a respeito dos alunos, mostraram-se muito insatisfeitos em relação às características de Força e Recurso destes. Essa discrepância indica que as interações entre professores e alunos produziam Processos Proximais Inversos que não favoreciam a aprendizagem, muito embora as relações fossem consideradas positivas por ambos.

Tabela 1: Fala dos alunos e professores a respeito dos motivos para a reprovação.

ALUNOS	PROFESSORES
<i>“eu não conseguia aprender”</i> (Alessandro)	<i>“Eles viram noite nessas redes sociais”</i>
<i>“a matéria era muito rápida e eu não conseguia acompanhar”</i> (Alessandro)	(Paula)
<i>“Ela passava as coisas e eu não entendia nada, nada, nada”</i> (Amanda)	<i>“Quando vem estudar de manhã, o cérebro quer dormir. E aí dorme mesmo, abaixa a cabeça e dorme”</i> . (Paula)
<i>“Realmente eu não me esforcei não”</i> . (Amanda)	<i>“A interpretação é uma dificuldade”</i> (Pedro)
<i>“Eu fiz a prova de recuperação. Eu não estudei e eu não consegui.”</i> (Amanda)	<i>“Dificuldade em fazer uma análise social, política, econômica, religiosa”</i> (Pedro)
<i>“Eu simplesmente não conseguia entender a matéria”</i> (Augusto)	<i>“Não estudou e lá na frente é uma bola de neve”</i> (Priscila)
<i>“Não perguntava ao professor porque ele tinha que passar a matéria dele e eu tinha que entender por mim mesmo”</i> (Augusto)	<i>“Eles acham que estão fazendo favor em aprender o conteúdo”</i> (Patrícia)
<i>“Ah, mano, eu sou burro, é fraqueza, acho que é mais fraqueza mesmo.”</i> (Arthur)	<i>“Primeiro porque eles não têm o hábito da leitura”</i> (Patrícia)
<i>“Estudava, mas chega na prova e eu não consigo fazer.”</i> (Alice)	

Em relação às características de Força ressaltaram o baixo desempenho, o comportamento inadequado, a falta do hábito de leitura, responsabilidade e compromisso. Em relação às características de Recurso, os professores acreditavam que os alunos não tinham base, nem uma conjuntura familiar que favorecesse uma educação adequada, o que justificava a indiferença com o baixo desempenho e a baixa qualidade dos alunos. Por outro lado, mesmo os vendo de forma negativa, julgavam que o relacionamento estabelecido com eles era positivo. Muitos declararam-se próximos aos alunos, de modo a se relacionarem com eles fora da escola, indo ao cinema, dando conselhos e permitindo que participassem de suas redes sociais. Por outro lado, pode ser percebida a indiferença de alguns professores com a

afirmação de que estavam na escola para explicar a disciplina, e que o fato de os alunos gostarem deles não fazia diferença, como na fala: “Se o aluno gostar de mim isso vai ajudar ele, vai ajudar a mim, ele vai aprender melhor com certeza, mas eu não importo muito não” (Patrícia).

Avaliação da vivência da reprovação

A experiência da reprovação escolar produziu alterações nas relações estabelecidas com os colegas já que os alunos passaram a frequentar uma nova sala de aula com alunos estranhos à convivência e perderam o convívio com os colegas que avançaram para a série seguinte. A perda do convívio dentro desse Microsistema refletiu em outros pois os alunos reprovados perderam contato com os amigos e pararam de frequentar os mesmos ambientes. Alguns alunos perderam estágios profissionalizantes encerrando a vivência no Microsistema trabalho.

Algumas características de Pessoa relativas à Força foram alteradas desde a notícia da reprovação até o momento da primeira entrevista como o aumento da perseverança e uma maior seriedade ao lidar com problemas. Embora os alunos tivessem considerado a reprovação como um atraso para os planos futuros e uma fonte de arrependimento, alguns ressignificaram a experiência como uma oportunidade para corrigir comportamentos e produzir amadurecimento, especialmente para as escolhas futuras.

Em relação à convivência com os professores após a reprovação, alguns alunos afirmaram que continuou amistosa e que passaram a perguntar mais quando estavam com dúvidas, o que não faziam no ano anterior. A percepção da relação entre os alunos reprovados e os demais alunos na turma por parte dos professores foi de que embora passassem por uma fase em que eram estigmatizados, muito rapidamente eram aceitos pela turma. Eram feitas piadas sobre a reprovação, mas não havia nada que impedisse o bom convívio.

A vivência da reprovação e o estabelecimento de Processos Proximais principalmente com professores e colegas ao longo do Mesotempo produziu características desenvolvimentais observadas no segundo momento da coleta. Os alunos apresentaram boas expectativas em relação à aprovação e declararam estar mais dedicados e levando os estudos mais a sério.

O sentimento em relação à reprovação continuou negativo para a maioria dos alunos, e comentários como “nunca é bom reprovar”, “é um ano da vida que se perde”, apareceram em várias entrevistas, com a exceção de um aluno que afirmou que a reprovação valeu a pena. Foi percebida uma tentativa de ressignificação da reprovação, com alegações de que fora um aprendizado, que fizeram novos amigos, e que puderam repensar seus planos para o futuro. Para alguns alunos, foi um ano de aprendizagem, e que se tivessem sido aprovados chegariam à terceira série com muitas dúvidas e seriam reprovados eventualmente. Ao final do ano, os alunos reprovados ainda reconheciam que se afastaram de bons amigos, mas relataram conhecer novos outros, e que puderam fazer amizades sólidas.

Embora os alunos tenham feito narrativas de efeitos muito negativos em relação à reprovação, os professores demonstraram conhecer pouco a respeito destes. Por muitas vezes minimizaram o problema declarando que os alunos se importavam pouco com as consequências da reprovação, e que não perceberam diferença no comportamento deles. Afirmaram que ela produzia pouco impacto na vida dos alunos, e que a reprovação era uma punição pela falta de esforço em estudar, servindo para amadurecer como aluno e como pessoa. Ainda acreditavam que a reprovação era uma forma de “peneirar a clientela”, e que deveria cumprir esse papel desde a alfabetização. Outros professores afirmaram que a reprovação deveria servir para fazer o aluno “cair na real”, mas que ela não cumpriria esse papel por ser um evento frustrante, e que deveria ter a função de fazer o aluno melhorar e crescer e ver que ele teria que estudar, mas não acreditavam que de fato ela funcionasse,

porque a maioria, segundo eles, não mudava com a reprovação. Afirmaram que os alunos tinham muitas chances, e que a reprovação deveria existir como uma ferramenta de ameaça, para que eles soubessem que se não fizessem o que era prescrito, poderiam sofrer as consequências. Havia a crença que a reprovação era um mal necessário, resultado da imaturidade e desinteresse do aluno.

Foi observado que os professores interpretavam a reprovação como um alerta e uma segunda oportunidade para os alunos que não teriam condições de avançar para a série seguinte. Uma outra visão da reprovação foi que ela teria uma questão numérica envolvida, e que deveria contar com questões mais subjetivas, e que atualmente o que fazia um aluno ser reprovado era a falta de maturidade, responsabilidade e compromisso, e que em alguns casos teria um efeito positivo para os alunos “acordarem”. Cabe ressaltar que ao mesmo tempo que produziam discursos contendo pontos positivos em relação à reprovação, havia a ideia de que ela não melhorava o desempenho do aluno. A avaliação da vivência da reprovação pelos alunos e a visão dos professores foram sintetizadas em suas falas destacadas na Tabela 2.

Ganho de competência e redução de disfunção durante a reprovação escolar

A vivência da reprovação produziu impactos diversos nas características biopsicossociais dos alunos que mostraram novas atitudes em relação aos estudos como se dedicar mais, confiar mais neles mesmos, prestar mais atenção às aulas e ter mais responsabilidade. Afirmaram que encararam a reprovação como um desafio e um aprendizado.

Tabela 2: Falas dos alunos e professores a respeito da vivência da reprovação.

ALUNOS	PROFESSORES
<i>“Estou estudando mais, porque antes eu não estudava nada”. (André)</i>	<i>“Os reprovados sempre encontravam alunos bagunceiros e com baixo interesse em aprender”. (Pedro)</i>

“Os caras no terceiro ano e eu lá com um bando de pirralho na minha sala” (Arthur)

“Minha avó quase não olhou na minha cara depois que fiquei reprovada”.

(Andrea)

“Mano, eu disse: eu vou recuperar, e recuperei” (Antônio)

“Minha amiga, ela me incentivou muito a estudar entendeu, e por conta dela eu não quero parar no ensino médio”. (Amanda)

“O aluno que normalmente fica retido é aquele aluno que brinca, que não tem maturidade”. (Alice)

“Antigamente o fato de estar numa sala com gente mais nova causava vergonha neles, hoje em dia não tem mais isso”. (Paula)

“Pro cara ficar reprovado é preciso muita

falta de interesse, ser muito desligado, estar em outro mundo, em outra casinha.”

(Pedro)

“Professor hoje pra reprovar um aluno, ele tem que demonstrar total desinteresse, faltar muito, não participar de nada.” (Pedro).

“E eu deixei ele reprovado, e no outro ano ele era 60. Não fez diferença. E a reprovação não funcionou” (Pedro).

Ainda como ganhos desenvolvimentais os alunos estabeleceram metas de não reclamarem das disciplinas, e buscarem um desempenho melhor, evitando distrações e conversas durante a aula, como na seguinte fala: “Eu vou estudar mais. Em vez de dizer que não gosto da matéria eu vou tentar.” (Andrea). No segundo momento alguns alunos afirmaram que a reprovação trouxe mudanças como começar a estudar mais, ficar mais atento, e fazer menos bagunça na sala e mesmo que para alguns a reprovação tivesse sido inútil, havia a sensação de amadurecimento. Por fim, os alunos falaram de um grande arrependimento por conta do atraso, pois já poderiam estar na faculdade, ou se profissionalizando, como na fala: “eu já poderia estar na faculdade, fazendo estágio e ainda estou na escola vendo meus amigos passarem” (Alfredo).

Os professores percebiam os alunos repetentes como pessoas que não se importavam com a reprovação, que não pensavam no futuro, nem em obter um diploma. Ainda afirmaram que a participação dos alunos era mínima, embora percebessem algumas exceções. Falaram da indiferença frente à reprovação, da falta da família e de não terem sonhos, e que por não

terem interesse em aprender teriam dificuldade em ajudá-los, como na fala de Patrícia: “Eles não se importam, não sei. Acho que é falta de família, falta de sonhos”.

Discussão

Nesse trabalho foi investigada a vivência da reprovação escolar por alunos da segunda série do Ensino Médio em uma escola pública da rede estadual do Espírito Santo, Brasil. Foi utilizado como apoio descritivo a TBDH, levando-se em conta o Microsistema escola em um Macrossistema de jovens de classe baixa. Nesse estudo foi possível conhecer as opiniões e mudanças de comportamento de adolescentes vivenciando a reprovação escolar no ano de 2019, bem como de seus professores.

Os motivos para a reprovação, apontados pelos alunos, foram todos por dificuldades pessoais, como incapacidade intelectual, irresponsabilidade, preguiça e desinteresse, o que mostrou que os alunos se assumiram responsáveis pelo processo de reprovação uma vez que os professores e pais transfiram-na para os alunos como mostrado em trabalhos feitos com estudantes vivenciando a reprovação e sendo responsabilizados por ela (Asbahr & Lopes, 2006; Osti & Brenelli, 2013). As dificuldades relatadas pelos alunos para justificarem a reprovação segundo a TBDH foram relativas às características pessoais de Força e Recurso, que tratam da capacidade para se estabelecer ou evitar processos proximais (Bronfenbrenner & Evans, 2000, Bronfenbrenner, 1994). Embora essas características, cujas consequências possíveis são de evitar esses processos, possam de fato fazer parte do contexto escolar, uma questão importante a se levantar é o porquê de elas existirem e quem as produziu, uma vez que o contexto escolar deveria favorecer outras características de Força e não apenas aceitá-las como justificativa para dificuldades escolares.

A escola, compreendida na TBDH como um Microsistema, ao encarar as dificuldades escolares como inerentes ao aluno acaba se distanciando dele e não provendo o auxílio necessário para lidar com as questões de Força como a motivação e o interesse. Ainda,

parece desconsiderar outras questões relativas ao contexto do estudante como problemas enfrentado em sua casa, outro microsistema, relatados pelos alunos como atravessados por problemas financeiros e questões familiares diversas, como afirmado por Almeida e colaboradores (2008) que mostraram que embora a reprovação tenha várias causas, os alunos atribuíam apenas a falta de esforço como causa.

Ao serem perguntados sobre os motivos para terem ficado reprovados, os alunos trouxeram diversas situações contextuais como vida financeira desfavorável, uso de drogas e relações familiares problemáticas, além das questões relativas às características pessoais de Força, que culminaram em dificuldade de estabelecer Processos Proximais, uma vez que o aluno estabeleceu pouca identificação com a disciplina e fraca interação com os professores. Os conflitos estabelecidos entre os alunos com seus pais e professores produziram Processos Proximais Inversos que contribuíram com a reprovação escolar (Merçon-Vargas et al., 2020; Freire, 2015).

Os professores quando analisaram as causas da reprovação normalmente se valeram de justificativas contextuais ao considerarem que o Microsistema casa era pobre, que os pais tinham formação deficiente e se envolviam pouco no processo escolar (Patto, 2015; Vergas et al: 2020). Não acreditavam que os alunos iriam melhorar com a vivência da reprovação, mesmo não abrindo mão dela por considerá-la uma forma de coerção e justiça em detrimento aos que estudaram e, portanto, não poderiam ser tratados de forma semelhante aos que não se dedicaram. Uma justificativa comum dada pelos professores foi a falta de base. Acreditavam que pelo fato de o aluno não ser reprovado por conta de um sistema escolar permissivo, eles chegariam às séries finais sem capacidade para interpretar e contextualizar as informações, e além disso faltavam conteúdos essenciais à compreensão da disciplina e que de forma alguma poderiam ser resgatados. Com isso, a deficiência em Recursos, uma das características pessoais abordadas na teoria seria um fator para a reprovação e para a dificuldade em se

estabelecer Processos Proximais que poderiam produzir como consequência o aprendizado. Segundo Bronfenbrenner e Morris (1998) os Processos Proximais efetivos precisam da influência dos dois indivíduos envolvidos, não podendo partir apenas de uma pessoa da interação. As dificuldades financeiras em alguns lares produziram um desnível entre os alunos, entretanto, tal problema não foi de forma alguma pensado como um problema da escola, mas algo a ser resolvido pelo estudante, que provavelmente não teria sucesso nesse processo justamente por não ter na escola o suporte necessário, uma vez que a instituição estava focada não nos alunos com dificuldade, mas em valorizar os que tinham melhor desempenho para que esses trouxessem resultados para a escola (Pacheco et al., 2018). Os professores aparentemente limitavam-se apenas a reproduzir os assuntos numa lógica conteudista e sempre preocupados com metas, com cumprimentos dos programas, com competições, e com a lógica capitalista de se operar na educação, que mede resultados a partir de conteúdos ensinados e resultados obtidos nos vestibulares.

Quando perguntados sobre as consequências da reprovação, os alunos demonstraram arrependimento. Lamentaram a perda dos amigos que avançaram para a série seguinte, a perda de estágio, dificuldades com a família, castigos e sentimentos negativos. Dessa forma, foram vistas através da TBDH importantes mudanças das características biopsicossociais dos alunos reprovados. Houve uma significativa mudança em seu Mesossistema, marcado pelo distanciamento dos amigos na escola e pelos conflitos em casa. Outros Microsistemas se alteraram como a saída compulsória dos estágios remunerados e a perda da liberdade para frequentar ambientes por conta de castigos impostos pelos pais. Tais fatores levaram a mudanças nas características pessoais, especialmente de Força, podendo ser negativas, como as já mencionadas, mas também positivas como o aumento da perseverança, dedicação, seriedade e assiduidade (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Segundo os professores, a escola fez o papel de oportunizar várias chances de aprovação e eles acreditavam que cumpriram seu papel de ensinar a matéria, e ficou por conta dos alunos e de suas famílias darem conta da vida escolar. A ideia da culpabilização foi tão forte que ao perguntarmos aos alunos sobre os motivos da reprovação, todos a atribuíram à causas pessoais. Afirmaram que não se dedicaram o suficiente, não prestaram atenção, faltaram demais, brincaram demais e não entenderam a matéria como deveriam, dados semelhantes aos encontrados por Asbahr e Lopes (2006).

Na visão dos professores, a reprovação não traria muitas consequências para os alunos, logo eles não se importariam em ficar reprovados. Acreditavam que boa parte de seus alunos não conseguiriam êxito acadêmico e profissional, e que o baixo desempenho acadêmico se traduziria num baixo desempenho profissional, ocupação de empregos mal remunerados ou como na fala de um dos professores “um subemprego”. Essa discrepância entre o relato dos alunos e a opinião dos professores mostrou que houve uma grande falha no diálogo, que para Paulo Freire se configura como algo fundamental para a aproximação do professor junto ao aluno, um conhecimento de sua realidade e uma forma de se trabalhar conteúdos significativos e que façam parte do contexto de vida deles (Freire, 2008).

É interessante notar que quando foi perguntado aos alunos sobre os professores, a grande maioria ressaltou as qualidades dos destes, citaram a boa formação e de modo geral afirmaram gostar dos professores. Na visão dos alunos, os professores apresentavam características pessoais favoráveis para o estabelecimento de Processos Proximais, como características de Recurso (boa formação e conhecimento da matéria), e de Força (boa vontade para ensinar e tirar dúvidas). Curiosamente quando foi perguntada a opinião dos professores em relação aos alunos eles se mostraram muito insatisfeitos, afirmando que os alunos eram imaturos, despreparados, sem base, mas ao mesmo tempo disseram ter boa relação com eles.

A discrepância entre a opinião que um grupo tem do outro sugere que deve haver uma grande dificuldade para que se estabeleçam Processos Proximais, uma vez que as interações não se tornaram mais complexas e profundas com o tempo, não passando de relações pouco significativas por mais que ocorressem por longo período de tempo. Por não ter havido Processos Proximais suficientes, poucas mudanças desenvolvimentais foram percebidas. Mesmo os professores tendo passado quatro tempos semanais de 50 minutos com os alunos, parece não ter havido uma aproximação significativa com eles. Os alunos que desenvolveram características de Força que resultaram na diminuição do estabelecimento de Processos Proximais dificilmente irão apresentar outro tipo de atitude sem que a escola e os professores busquem ajudá-los (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

O professor ao assumir que os comportamentos e atitudes negativas (característica de Força) seriam um impedimento para o aprendizado, e por considerarem que tais características dependiam exclusivamente do aluno, sem que sua participação pudesse produzir qualquer mudança, acabava considerando a reprovação como sendo a melhor alternativa. A possibilidade de reprovar o aluno, em muitos casos, acabava sendo vista como um trunfo na mão do professor, como um mecanismo de ameaça (Almeida & Alves, 2021; Sá, 2018). A falta de crença na habilidade do aluno em aprender (por parte dos professores) e na dos professores em ensinar (por parte dos alunos) certamente foi um fator que dificultou a aproximação entre eles.

O fator Tempo, um dos pilares do modelo PPCT foi muito importante no processo de reprovação uma vez que o que os alunos relataram ter vivido ao saberem da reprovação foi um cenário mais negativo tanto na forma como encararam quanto na forma como a família lidou com a notícia. Com o passar do tempo, primeiro na entrevista quatro meses após a reprovação e posteriormente ao final do ano, os alunos relataram estar lidando melhor com a reprovação, tendo relacionamento mais positivo com as famílias, fazendo novas amizades

com os colegas de sala, e reconhecendo que a reprovação ajudou a fixar conteúdos e produzir amadurecimento. O período de vivência da reprovação pode ser compreendido dentro da TBDH como o Mesotempo (Bronfenbrenner & Morris, 2006), uma vez que Processos Proximais foram estabelecidos entre colegas e familiares fazendo com que as impressões de se ter reprovado tivessem uma carga mais positiva ao final do ano. Os ganhos desenvolvimentais adquiridos através do estabelecimento de Processos Proximais ao longo do Micro e Mesotempo foram apontados pelos alunos, especialmente ao final da vivência da reprovação. Afirmaram estar estudando mais, dedicando-se mais, tendo mais confiança em si próprios, prestando mais atenção, fazendo menos bagunça e conversando menos em sala de aula.

Uma função ressaltada tanto pelos alunos quanto pelos professores em relação à reprovação foi justamente algo que precisa de um cuidado maior ao se analisar os ganhos desenvolvimentais de uma reprovação, que é a ideia do amadurecimento. Para muitos professores participantes da pesquisa, um dos problemas dos alunos foi a falta de maturidade, e que refazer o ano letivo poderia servir para trazer esse amadurecimento que falta para que o aluno consiga se adaptar à realidade escolar e se submeter às normas e rituais da escola para conseguir a aprovação. Os alunos, de modo semelhante, acabaram assumindo a ideia de que não aprenderam porque eram imaturos, e que repetir um ano trouxe essa maturidade necessária para obter finalmente a aprovação. Segundo Asbarh e Nascimento (2013), havia uma crença de que quando os alunos não conseguiam aprender determinado conteúdo era porque eles não estavam maduros, e que bastava aguardar o amadurecimento chegar para que se pudesse, enfim, aprender. Tal ideia foi fortemente rebatida pelas autoras que afirmam que o desenvolvimento do aluno dependia da intervenção do ensino, e não que se deveria apenas esperar o adolescente amadurecer, mas que é justamente a intervenção do professor que iria

promover esse desenvolvimento interpretado pelos professores como sendo o amadurecimento (Almeida et al., 2008; Asbahr & Orban, 2006).

Conclusão

Nesse trabalho foi possível verificar à luz da TBDH que a reprovação escolar se mostrou um evento complexo e que trazia uma série de consequências para o estudante, muito embora tais consequências não tivessem sido percebidas da mesma forma pelos professores. As causas para a reprovação, na opinião dos alunos, foram muitas, mas de um modo geral ocorreu por culpa deles mesmos. A escola, na opinião dos professores, e os próprios professores compartilhavam da mesma visão, assumindo que fizeram o que estava ao alcance e que qualquer insucesso foi devido exclusivamente à conduta muitas vezes imatura dos estudantes, indicando que suas características pessoais não foram favoráveis ao desenvolvimento adequado, especialmente as de Força e Recurso, de modo que o contexto produziu pouca influência, na visão dos professores, em mudar o comportamento imaturo dos alunos.

Os estudantes viam a vivência da reprovação como algo bastante incômodo, pois vários contextos foram alterados, principalmente o Mesossistema casa-escola. Relatam a perda de amigos, de liberdade, de tempo e atraso dos planos de vida. Os professores acreditavam que a reprovação produziu pouco impacto na maioria dos alunos, o que mostrou um distanciamento entre eles que justificou o pouco interesse em resgatar os alunos dissonantes.

Embora não houvesse uma ideia clara do papel da reprovação, a comunidade escolar não abria mão desse dispositivo uma vez que os professores, pais e até mesmo os alunos se posicionavam favoráveis à existência dela, embora divergissem bastante sobre seus efeitos na vida dos estudantes. A administração escolar, segundo os professores, criava diversos meios para minimizar as reprovações e acabava se colocando no dilema de aprovar o aluno que não aprendeu jogando o problema para os anos futuros ou reprová-lo e ter índices negativos.

Independentemente da decisão tomada, quem saia perdendo era o aluno, que de uma forma ou de outra não recebia atenção especial e ficava sem aprender o conteúdo. Uma alternativa possível seria não ter a reprovação como ferramenta, mas sim ter o ensino como prioridade, e o trabalho contínuo de integrar os alunos com dificuldade no ambiente de aprendizagem em vez de meramente classificá-lo.

Referências

- Almeida, F. A., & Alves, M. T. G. (2021). A cultura da reprovação em escolas organizadas por ciclos. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260006.
<https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260006>.
- Almeida, L. S., Miranda., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(2), 169-176.
<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200001>.
- Asbahr, F. S. F., & Lopes, J. S. (2006). "A culpa é sua". *Psicologia USP*, 17(1), 53-73.
<https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000100005>.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70/Livraria Martins Fontes.
- Asbahr, F. S. F., & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 414-427. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200012>.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643 – 1647). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development (5th ed., pp. 993 – 1023). New York: Wiley.

- Bronfenbrenner U., Evans, G.W. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging theoretical models, research designs, and empirical findings, *Social Development*, 9, 115-125.
- Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. In: Kazdin, A. (Ed.). *Encyclopaedia of Psychology*. Washington, D.C.: Am. Psychological Association Press, V. 3. 129-133
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol.1: Theoretical models of human development (6th ed., pp. 793 – 828). New York: Wiley.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 148p.
- Merçon-Vargas, E. A., Lima, R. F. F., Rosa, E. M., Tudge, J. (2020). Processing proximal processes: what Bronfenbrenner meant, what he didn't mean, and what he should have meant. *Journal of Family Theory and Review*. v.2, n.3, p: 321-334.
<https://doi.org/10.1111/jftr.12373>
- Osti, A., & Brenelli, R. P. (2013). Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 18(3), 417-426. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712013000300008>
- Pacheco, M. S., Moreno, T. M., Pacheco, P. M. (2018) O quê e a quem se quer ensinar: análise das propostas pedagógicas, missões e valores das escolas com os melhores resultados no ENEM. *Interfaces da Educação*. v. 9, n. 26. p: 270-290.
<https://doi.org/10.26514/inter.v9i26.3041>
- Pacheco, M. S., Moreno, T. M., Pacheco, P. M. (2020). Fracasso escolar versus sucesso presumido: a individualização da questão. *Cad. da Pedagogia*, v. 14, n. 30, p. 209-217. <http://cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/download/1298/548>

- Patto, M. H. S. (2015). *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebelia*. São Paulo: Intermeios.
- Pezzi, F. A. S., Donelli, T. M. S., & Marin, A H. (2016). School Failure in the Perception of Adolescents, Parents and Teachers. *Psico-USF*, 21(2), 319-330.
<https://doi.org/10.1590/1413-82712016210209>.
- Rosa, E. M., Tudge, J. R. H. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology . *Journal of Family Theory Reviews*. V.5 n.4 p. 243-258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Rosa, E. M., Tudge, J. R. H. (2016). Bioecological theory of human development. In D. Couchenour & J. K. Chrisman (Eds.), *Sage Encyclopedia of Contemporary Early Childhood Education* (pp. 153–156). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sá, I. R. M. R. (2018). O que pensam os alunos sobre a reprovação escolar: vivências de alunos do ensino médio do IFPI/CAMPUS FLORIANO. 118 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.
- Silva, R.C. (1994). O fracasso escolar: a quem atribuir? *Paidéia (Ribeirão Preto)*, (7), 33-41.
<https://doi.org/10.1590/S0103-863X1994000200004>.
- Silva, V. (2020). Capital cultural familiar e (in)sucesso escolar. *Revista Contemporânea de Educação*, 15(34), 156-175. <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/37003>.

Artigo 3

O objetivo específico 3, “ Investigar o papel da família no processo de reprovação escolar na visão dos alunos reprovados e de seus professores ao longo do processo de vivência da reprovação de acordo com a TBDH”, foi alcançado com os dados que compuseram o artigo: “ O papel da família no processo de reprovação escolar na visão de alunos reprovados e dos seus professores.”

O papel da família no processo de reprovação na visão de alunos reprovados e professores

The role of the family in the school failure process in the view of failing students and their
teachers

El papel de la familia en el proceso de fracaso escolar a la vista de los alumnos reprobados y
sus profesores

Resumo

A crença de que o esforço individual deveria produzir sucesso acadêmico é compartilhada pelos atores escolares que apoiam a reprovação, mas ao mesmo tempo reconhecem os efeitos negativos dela. Tanto a escola quanto a família são agentes fundamentais na educação formal, mas em vez de agirem juntas para melhorar o desempenho dos alunos, buscam por culpados quando o aluno apresenta problemas escolares. Esse estudo buscou investigar através da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano como o processo de reprovação escolar produz relações entre pais, alunos e professores e como essas relações se alteram ao longo de sua vivência. A reprovação produziu reações dos pais como brigas, castigos e decepção. Os professores se queixaram que os pais não se importavam nem gastavam tempo na educação dos filhos, evidenciando a ausência de Processos Proximais, o que favoreceu a reprovação escolar dos alunos com mais dificuldade. Esses resultados mostram a importância do Mesossistema casa-escola e da família na educação dos filhos, entretanto, segundo professores e alunos, essa participação deveria ser mais efetiva.

Palavras-Chave: Reprovação escolar; Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano; Família; Professores.

Abstract

The belief that individual effort should produce academic success is shared by school actors who support failure, but at the same time recognize its negative effects. Both the school and the family are fundamental agents in formal education, but instead of acting together to improve student performance, they look for culprits when the student has school problems. This study sought to investigate through the Bioecological Theory of Human Development how the process of school failure produces relationships between parents, students, and teachers and how these relationships change throughout their experience. Failure produced

parental reactions such as fights, punishment, and disappointment. Teachers complained that parents did not care or spend time on their children's education, evidencing the presence of weak Proximal Processes that favored school failure by students with more difficulty. These results show the importance of the home-school and family Mesosystem in the education of children, however, according to teachers and students, this participation should be more effective.

Key words: School failure; Bioecological Theory of Human Development; Family; Teachers.

Resumen

La creencia de que el esfuerzo individual debe producir el éxito académico es compartida por actores escolares que apoyan el fracaso, pero al mismo tiempo reconocen sus efectos negativos. Tanto la escuela como la familia son agentes fundamentales en la educación formal, pero en vez de actuar juntos para mejorar el rendimiento de los estudiantes, buscan culpables cuando el estudiante tiene problemas escolares. Este estudio buscó investigar a través de la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano cómo el proceso de fracaso escolar produce relaciones entre padres, alumnos y docentes y cómo estas relaciones cambian a lo largo de su experiencia. El fracaso producía reacciones en los padres como peleas, castigos y decepciones. Los docentes se quejaron de que los padres no se preocupaban ni dedicaban tiempo a la educación de sus hijos, evidenciando la presencia de Procesos Próximos débiles que favorecían el fracaso escolar de los alumnos con más dificultad. Estos resultados muestran la importancia del Mesosistema hogar-escuela y la familia en la educación de los niños, sin embargo, según docentes y estudiantes, esta participación debería ser más efectiva.

Palabras Clave: fracaso escolar; Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano; Familia; Maestros.

Introdução

A vida escolar de crianças e adolescentes é constituída por uma série de obrigações e tarefas desenvolvidas com aumento gradativo de complexidade. A reprovação é um dos eventos possíveis na vida dos estudantes, pais e professores, e produz efeitos em todos independentemente de quem a vivencia. Os índices de reprovação no Brasil são maiores no Ensino Médio, chegando a 10,8%. A distorção idade/série, que é a diferença de pelo menos dois anos entre a série que o aluno deveria estar e a indicada para sua idade, também é mais pronunciada nessa etapa (Gil, 2021). Embora não haja um consenso sobre seu papel e sobre suas consequências, há uma tendência da comunidade escolar em apoiar a existência da reprovação, e muitos de seus comportamentos estão pautados em sua existência. Os professores a reconhecem como mecanismo de coerção e justiça, os pais acreditam que ela serve para que os alunos não passem sem saber e os alunos acreditam que é uma questão de justiça e uma outra oportunidade de aprender, muito embora percebam seus efeitos negativos em produzir atrasos e frustrações (Jacomini, 2010; Sá, 2018).

O desenvolvimento de crianças e adolescentes é atravessado por diversos contextos, e dentre esses a escola tem papel importante uma vez que o processo de escolarização é longo e ocupa muitas horas do dia. Dessa forma, questões escolares acabam se tornando questões fundamentais na vida tanto dos estudantes quanto de suas famílias, que têm a escola como suporte na formação acadêmica e desenvolvimento de seus filhos (Souza & Lima, 2020).

Em situações de desempenho escolar insuficiente, comportamento de alunos considerado inadequado e em casos mais graves como a reprovação escolar, a culpabilização costuma emergir como justificativa simplista. Nesse contexto, os pais culpam os filhos pelo baixo desempenho enquanto a escola responsabiliza os pais e os alunos. Os alunos por sua vez, em sua maioria, assumem a culpa e atribuem o insucesso escolar à dificuldade de

compreensão da matéria, ao comportamento inadequado, às faltas e ao pouco interesse pelos conteúdos trabalhados na sala de aula (Asbahr & Lopes, 2006).

Em estudo realizado por Jacomini (2010) foi mostrado que tanto os pais quanto os alunos eram favoráveis à reprovação escolar para aqueles alunos que não alcançaram os objetivos daquele ano e não aprenderam os conteúdos de forma adequada. Para ambos, a reprovação estava relacionada a uma segunda chance e uma nova oportunidade de aprender. Ainda, o medo da reprovação foi um importante mecanismo de pressão para o aluno estudar. A ideia de que o aluno precisava “acordar” ou “se tocar” foi vista como uma das funções da reprovação. Interessante ressaltar que nesse mesmo estudo os pais embora afirmassem que a reprovação era uma oportunidade a mais, reconheciam que seus filhos não se tornaram alunos melhores após a essa experiência (Sá, 2018).

Saraiva e Wagner (2013) mostraram que os professores consideravam os pais confusos e incapazes de ajudar os filhos com questões escolares, e que os pais participavam pouco da vida escolar dos filhos. Os professores afirmaram que muitos alunos vinham de famílias “desestruturadas”, com muitos filhos e de pais separados, o que na opinião deles favorecia o uso de drogas pelos filhos dentre outras situações de risco. As famílias participavam pouco das questões escolares o que prejudicava o desempenho dos filhos. A ideia de família “desestruturada” apareceu relacionada a questões de renda e ao nível socioeconômico. Por outro lado, esse estudo mostrou que as famílias mais engajadas eram aquelas cujos filhos tinham as melhores notas. Resultados similares foram encontrados por Oliveira e colaboradores (2017) que mostraram a importância da participação dos pais para um melhor desempenho dos filhos. Quando essa participação não ocorria de maneira efetiva, as notas tendiam a ser piores bem como a comportamento do filho se tornava pior, aumentando grandemente o risco de reprovação. A insatisfação dos professores em relação às famílias apareceu em vários estudos que demonstraram que os pais não participavam do processo de

escolarização dos filhos, indo à escola apenas quando eram convocados, e mesmo assim faltavam às reuniões. Afirmaram ainda que os pais não se importavam com a educação dos filhos e que por trabalharem muito acabavam não tendo tempo para se dedicar à vida escolar deles. (Lima e Chapadeiro, 2015; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Schweitzer & Souza, 2018).

O efeito da reprovação escolar sobre as famílias e os alunos pode se manifestar de diversas formas. Embora muitos professores minimizassem a gravidade da vivência da reprovação e acreditassem que ela produzia pouco impacto na vida dos alunos, estes relataram suas vivências como tendo trazido consequências em vários âmbitos. Uma reação comum foi a sensação de culpa por parte do aluno, altamente reforçada tanto pela família quanto pela escola. A culpa pode ser atribuída tanto por razões biológicas como incapacidade de aprender ou se concentrar, quanto por questões comportamentais (Sá, 2018). Outro sentimento relatado pelos alunos reprovados nesse estudo foi a decepção que as famílias sentiram ao saberem da reprovação do filho. Os pais embora tenham sofrido, muitos ofereceram suporte para o filho lidar com a situação mostrando seu importante papel no enfrentamento da reprovação. Outros efeitos relatados nesse estudo foram o sentimento de vergonha, frustração e tristeza, além do sentimento de perda de tempo e de oportunidades futuras.

A compreensão de que a escola é um ambiente importante para o desenvolvimento foi apresentada em diversas teorias desenvolvimentistas, e dentre estas a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) se destaca por apresentar uma perspectiva contextualista do desenvolvimento de alunos dentro do contexto escolar (Bronfenbrenner, 1977a). O desenvolvimento humano compreendido por meio da TBDH é definido como um fenômeno de mudanças e continuidades nas características biopsicossociais dos sujeitos em desenvolvimento ao longo de toda sua vida, bem como gerações anteriores e posteriores a esses (Bronfenbrenner & Morris, 2006). A TBDH se ancora em um modelo conhecido como

PPCT que apresenta quatro elementos fundamentais e indissociáveis que são os Processos proximais, a Pessoa, o Contexto e o Tempo.

Os Processos Proximais podem ser compreendidos como interações com níveis graduais e progressivos com pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato num tempo prolongado, de forma regular (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Para ocorrerem dependem que a pessoa em desenvolvimento esteja engajada em uma atividade regular e realizada por períodos estendidos de tempo com complexidade crescente. As relações estabelecidas nestas atividades devem ser recíprocas entre o indivíduo em desenvolvimento e os demais componentes da interação (Bronfenbrenner, 1999). Em um ambiente escolar os Processos Proximais podem ocorrer entre o indivíduo e seus colegas, professores, funcionários da escola, e com objetos como livros, apostilas e recursos pedagógicos diversos. Existem também os Processos Proximais Inversos, que podem gerar efeitos negativos para o desenvolvimento, em ambientes favoráveis trazendo como resultado uma menor competência e uma maior disfunção. Em ambientes desfavoráveis, esses Processos Proximais Inversos podem produzir níveis mais elevados de disfunção e redução da competência (Merçon-Vargas, 2020).

As características dos indivíduos em desenvolvimento (Pessoa), compreendem a idade, gênero, cor da pele, aparência física dentre outros fatores. que na TBDH recebem o nome de Demanda, sendo estas qualidades que podem convidar ou desencorajar reações em outras pessoas na promoção de Processos Proximais (Bronfenbrenner & Morris, 2006). As experiências prévias, habilidades adquiridas, entre outros, são as características de Recurso, que influenciam a capacidade de se engajar em Processos Proximais. As características de Força podem ser exemplificadas como a curiosidade, o interesse e a responsividade que manifestam a capacidade que se tem para estabelecer os Processos Proximais. Por outro lado,

características como a impulsividade, a apatia e a desatenção podem inibir seu estabelecimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

O contexto trata de onde o desenvolvimento ocorre, e também dos ambientes relacionados a este e que influenciam as relações estabelecidas entre o indivíduo e outros elementos do meio. O ambiente onde o indivíduo se engaja com outras pessoas, objetos ou símbolos é considerado o *Microsistema*, que pode ser a casa, a escola, o trabalho, ou qualquer lugar onde se gasta boa parte de seu tempo estabelecendo *Processos Proximais*. O conjunto de vários *Microsistemas* é denominado *Mesosistemas*. Nessa perspectiva, a interação estabelecida por um estudante na escola, em casa, na casa de parentes, na igreja, no estágio, no trabalho, na praça, nos cursos de idiomas, dentre outros, constituem seu *Mesosistema* (Bronfenbrenner, 1977a). O *Exossistema* trata de ambientes onde o indivíduo não está presente, mas ainda assim tem seu desenvolvimento influenciado por este, como o trabalho dos pais, a casa dos professores e de seus colegas de turma. O *Macrossistema* trata da integração de todos os ambientes, trazendo o contexto político, social, econômico onde as pessoas se desenvolvem, sendo, portanto, fundamental na compreensão do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1994).

O Tempo, fundamental para qualquer teoria do desenvolvimento humano pode ser dividido em *Microtempo* pode ser considerado o momento em que os *Processos Proximais* ocorrem, nas pequenas ações e seus intervalos. O *Mesotempo* trata da frequência da ocorrência dos *Processos Proximais* que pode levar dias ou semanas para se manifestar numa alteração de características desenvolvimentais (Bronfenbrenner & Morris, 2006). O *Macrotempo* trata de longos períodos, como gerações, numa perspectiva sócio-histórica dos eventos, considerando tempo passado, presente e futuro (Bronfenbrenner, 1998, 2000).

Objetivo

O objetivo desse trabalho foi investigar à luz da TBDH, a concepção que os alunos e professores apresentaram em relação ao papel da família no desempenho dos filhos na escola e sua participação na vida de alunos vivenciando a reprovação.

Método

Esse estudo teve delineamento longitudinal, quantitativo e qualitativo, baseado na TBDH. Foi realizado em uma escola pública de Ensino Médio localizada num bairro de classe média da cidade de Vila Velha, um Microsistema caracterizado por bons índices e notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em comparação com as demais escolas da rede pública da região metropolitana do Espírito Santo. Seguindo os preceitos da TBDH, em sua fase mais madura (Rosa & Tudge, 2013), foram realizadas coletas em três momentos. A primeira foi realizada em agosto de 2018 com alunos matriculados na primeira e segunda séries do Ensino Médio, anterior à divulgação dos resultados de aprovação. A segunda coleta foi realizada entre os meses de março e abril de 2019, quando os alunos estavam iniciando o ano letivo vivenciando a reprovação e a última em novembro de 2019, já ao final do ano letivo. Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, através da Plataforma Brasil, base nacional e unificada de registro de pesquisas com seres humanos (CAAE 93460718.0.0000.5542 / Número do Parecer: 2.899.480).

No primeiro momento participaram 306 alunos que responderam a um questionário sociodemográfico afim de se qualificar a amostra, e um questionário estruturado com questões abertas e curtas sobre reprovações escolares anteriores e a possibilidade de reprovações futuras. Consideramos nesse trabalho respostas relativas à participação da família nos eventos que levaram à reprovação e na vivência dela no ano seguinte. As respostas objetivas foram analisadas por meio de estatística descritiva e pelo *software* SPSS. No segundo momento, 10 alunos reprovados foram entrevistados. Desses, três evadiram da escola e sete participaram do

terceiro momento de coleta. Sete professores envolvidos no processo de reprovação também foram entrevistados. No segundo e terceiro momentos foram aplicadas entrevistas estruturadas com perguntas abertas. As entrevistas, realizadas em uma sala reservada para atendimento individual de alunos com necessidades especiais, foram posteriormente transcritas e submetidas a todas as etapas da análise de conteúdo (Bardin, 2011). A fim de preservar a identidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios iniciando pela letra A para os alunos e P para os professores considerando o sexo dos participantes para cada fala transcrita. Para a realização da pesquisa foi utilizada como base a TBDH tanto na realização da coleta quanto na interpretação dos dados.

Resultados

Análise das respostas dos alunos antes da reprovação escolar sobre a participação dos pais

No primeiro momento de coleta responderam aos questionários 306 estudantes, sendo 128 (41,8%) do sexo masculino e 178 (58,2%) do sexo feminino, com idades variando entre 14 e 19 anos, com média de 16,25 anos (D.P. 0,93). Destes, 148 (48,4%) estavam matriculados na primeira série e 158 (51,6%) na segunda série do Ensino Médio. Dessa amostra, 112 (36,6%) já haviam ficado reprovados. Ainda, 57 (18,7%) alunos apresentavam distorção idade/série, ou seja, estavam pelo menos dois anos atrasados na escola em comparação a um aluno na mesma idade que nunca fora reprovado.

Em relação ao estado civil dos pais, uma característica de Recurso dos alunos, 154 (57,5%) estudantes declararam que seus pais eram casados, enquanto que 117 (38,2%) tinham pais separados e 6 (2%) tinham pais solteiros. Sete (2,3%) estudantes declararam terem pai ou mãe viúvos, e 22 (7,2%) não souberam ou não responderam. A distorção idade/série em estudantes de pais separados foi de 24,7%, enquanto em estudantes de pais casados foi de 15,6%.

No primeiro momento da coleta foi perguntado aos alunos quais as consequências de uma possível reprovação, a quem eles pediram apoio quando ficaram reprovados, e que tipo de apoio receberam. Foi também perguntado a quem pediriam apoio caso fossem reprovados, de que forma os pais poderiam ajudá-los nesse caso e como reagiriam. Por fim, caso fossem reprovados, o que mudaria em relação ao comportamento dos pais.

Sobre as consequências de uma futura reprovação, dos 285 alunos que responderam, 88 (30,87%) afirmaram temer a reação dos pais. Dentre esses, as reações mais comuns seriam castigos como restrição de sair de casa, ou ter acesso à tecnologia, com 40 (45,45%) respostas. Decepção por parte dos pais, brigas, e relacionamento abalado com 37 (42,04%), e castigos físicos, com 10 (11,36%) respostas. Apenas um aluno respondeu que os pais dariam apoio caso ficasse reprovado. As respostas à essa questão trouxeram que a expectativa da reprovação traria um abalo no estabelecimento de Processos Proximais, ou produziria Processos Proximais Inversos. Questões relativas a atrasos na formação, perda de tempo, entrada tardia no Ensino Superior foram as consequências apontadas por 126 (44,21%) alunos. As outras respostas abordaram decepção, tristeza, arrependimento, perda de motivação, vergonha, dentre outros, somando 27 (9,4%). Esses sentimentos negativos em sua maioria seriam provocados por conta dos Processos Proximais Inversos estabelecidos em caso de reprovação.

Ao serem perguntados a quem pediram apoio quando ficaram reprovados em anos anteriores, 102 dos 112 alunos reprovados responderam. Familiares como irmão, avós, primos foram mencionados por 40 dos 102 alunos (39,21%), e desses, 25 citaram apenas os pais como pessoas a quem recorreram. Interessante perceber que apenas 25,5% dos reprovados recorreram aos pais, o que é justificado pelo fato de 30,87% dos alunos temerem a reação deles diante de uma reprovação. Mesmo vivenciando uma situação de reprovação, 55 (53,92%) alunos afirmaram não ter pedido ou recebido qualquer auxílio. Apenas 4 (3,9%)

estudantes afirmaram ter pedido ajuda aos amigos para enfrentar a reprovação, e nenhum aluno mencionou ter pedido ajuda aos professores.

Os alunos foram perguntados se caso fossem reprovados ao final daquele ano, a quem pediriam apoio. Dos 277 alunos que responderam 149 (53,79%) afirmaram que recorreriam à família, e destes, 105 mencionaram apenas os pais. Foi possível perceber que alunos que não ficaram reprovados tendiam a contar mais com os pais para estudar do que os alunos que já ficaram. Tal fato indicou que a reprovação se configurava num processo disruptivo para o estabelecimento de Processos Proximais. 79 (28,51%) alunos afirmaram que não pediriam ou receberiam ajuda de qualquer pessoa. 30 (10,83%) alunos afirmaram que pediriam ajuda a um amigo e 21 (7,58%) afirmaram que pediriam a um professor, indicando que embora os professores sejam pouco citados como fonte de ajuda, no grupo de alunos majoritariamente não reprovados, eles foram mencionados por alguns dos participantes. Ao analisar separadamente os alunos que tiveram histórico de reprovação dos que nunca ficaram reprovados foi possível observar uma grande diferença quanto a ideia de pedir ajuda aos pais caso viessem a ficar reprovados. Dos 165 que nunca ficaram reprovados 129 (78%) recorreriam aos pais para pedir ajuda caso fossem reprovados, por outro lado, dos 102 reprovados, apenas 20 (19,6%) pediriam ajuda aos pais.

Ao serem questionados sobre como seus pais poderiam ajudá-los para evitar uma reprovação, dos 257 alunos que responderam, 42 (16,34%) disseram não saber como. 139 (54,08%) afirmaram que a ajuda poderia ser através de incentivos e motivação para os estudos. Ter uma participação mais efetiva no processo de ensino como ir à escola, ajudar nos estudos e mostrar interesse pela vida acadêmica deles foi a resposta de 38 (14,78%) alunos. 10 (3,89%) afirmaram que os pais poderiam ajudar não pressionando ou cobrando tanto e 13 (5,05%) mencionaram a contratação de um professor particular como uma forma dos pais ajudarem a lidar com a reprovação.

Foi perguntado aos alunos como os pais reagiram quando eles ficaram reprovados com 104 respostas dos 112 alunos entrevistados. 53 (50,96%) afirmaram que os pais tiveram reações negativas como ficar tristes, desapontados, brigar ou colocar de castigo. 27 (25,96%) alunos afirmaram que os pais tiveram reações neutras como não se importar ou não ter feito nada a respeito, e 17 (16,34%) afirmaram que os pais tiveram atitude positiva, dando incentivo e compreendendo a situação.

Por fim foi perguntado aos alunos como seus pais reagiriam caso viessem a ficar reprovados ao final daquele ano. Dos 243 alunos que responderam, 169 (69,54%) afirmaram que os pais teriam reações negativas como ficarem chateados, decepcionados, tristes, brigarem, etc. 30 (12,34%) alunos responderam que a reprovação não produziria nenhum impacto nos pais, afirmando que não aconteceria nada. 38 (15,63%) alunos afirmaram que teriam consequências positivas, como ter mais apoio, atenção e cobrança para obter melhores resultados.

Os dados mostraram que a reprovação foi vista como algo negativo pelos pais, e que na maioria dos casos envolveria a responsabilização e punição do filho. Apenas 15,63% afirmou que os pais teriam uma reação positiva em relação à reprovação.

Reação dos pais e relacionamento com os filhos com a reprovação

No segundo momento da pesquisa foram entrevistados alunos que ficaram reprovados na segunda série do Ensino Médio. As entrevistas foram feitas no início da vivência da reprovação entre os meses de março e abril de 2019 e ao final do processo, no mês de novembro do mesmo ano.

Foi perguntado aos alunos reprovados qual havia sido a reação dos pais ao saberem da reprovação e como estavam reagindo no primeiro momento e posteriormente no segundo momento, quando a reprovação já estava finalizada. Dos 10 alunos entrevistados, dois alunos estavam vivenciando a reprovação pela segunda vez, e disseram que os pais usaram esse

argumento quando foram brigar com eles ao saberem da notícia da reprovação, mencionaram que ficaram muito decepcionados especialmente porque já era a segunda vez. Um aluno relatou que a mãe disse que a reprovação aconteceu por “falta de vergonha na cara”.

Segundo os alunos, os pais consideraram a reprovação impactante, entristecedora e decepcionante, mudando atitudes e alterando a cobrança sobre a vida escolar dos filhos. As punições recebidas foram perder o celular e receber broncas dos pais. Entretanto, o que mais impactou foi o fato de terem que lidar com a decepção dos pais ao saberem da reprovação. Os pais expressaram sua decepção de diversas formas, como comparando o aluno reprovado com os irmãos ou primos que nunca ficaram e alguns tiveram reações emocionadas como no relato: “foi muito difícil para meus pais. Meu pai ficou muito triste. Foi a primeira vez na vida que vi meu pai chorar” (Arthur). A reprovação se mostrou como um evento que alterou a relação entre pais e filhos levando ao estabelecimento de Processos Proximais Inversos.

Ao final do processo de reprovação, no terceiro momento da coleta, ao serem perguntados novamente sobre a reação dos pais, os alunos trouxeram lembranças amenizadas do momento, incluindo conselhos dos pais como não ver a reprovação como derrota e sim como desafio e para estudar mais. Entretanto, a palavra decepção ainda apareceu nas entrevistas e também a responsabilização exclusiva do aluno pelo ocorrido. Por outro lado, fica claro que a vivência da reprovação tornou a notícia recebida pelos pais menos traumática na visão dos alunos mostrando que os Processos Proximais atuaram amenizando a percepção negativa da reprovação ao longo do Mesotempo. Essas reações puderam ser percebidas na fala: “meus pais não falam mais sobre isso, mas esperam que eu passe esse ano, mais vou passar” Alessandro.

Após a notícia da reprovação, já passado algum tempo, o relacionamento entre pais e filhos sofreu alterações em todas as famílias. Em sua maioria, foram citados relacionamento instável, com muitas brigas e discussões por conta da reprovação. Houve relatos de acusações

por parte dos pais culpando os filhos pela reprovação e afirmando que por eles não terem outra função deveriam ter se dedicado mais à escola. Os pais ao lidarem com o filho reprovado ficaram muito irritados e acabaram brigando com eles, tornando o relacionamento familiar mais difícil, como na seguinte fala: “a gente tem brigado muito, mas eu amo meu pai, tá ligado? Hoje mesmo eu antes de sair pra escola, abracei ele e disse que amava ele” (Arthur). Embora ainda tivessem mencionado a decepção dos pais, apontaram para comportamentos como maior cobrança e maior rigor, especialmente entre alunos com múltiplas reprovações. Queixaram-se de não poder sair muito de casa, de ter seus horários e uso de telefone controlados, e que os pais estavam muito mais exigentes.

Foram relatados alguns conflitos em casa, entretanto, sem relação com a vida escolar, como uma gravidez de outro casamento da mãe de uma aluna. As cobranças e brigas feitas pelos pais na tentativa de fazer os filhos estudarem mais eram vistas como inúteis pelos alunos, que julgavam render melhor quando tinham mais liberdade. A reação dos pais em relação à reprovação dos filhos foi no sentido de responsabilizá-los, reforçando a ideia da culpa por terem ficado reprovados, observado na seguinte fala da mãe relatada por uma estudante: “não, você vai fazer a escola direito, você reprovou porque você quis, professor não reprovou à toa, então você vai fazer a escola direito” (Andrea).

Segundo os alunos, o relacionamento com os pais ao final da reprovação, continuou do mesmo jeito em relação às cobranças e o controle do estudo. Entretanto, relatos de que os pais estavam mais felizes e satisfeitos com as notas e com a vida escolar foram coletados como na fala: “minha mãe tá mais contente porque eu tô evoluindo minhas notas estão boas então, é minha mãe está contente com isso” (Alice).

No primeiro momento, quando foram perguntados sobre que tipo de apoio poderiam receber dos pais para evitar uma reprovação, 54,08% dos alunos afirmaram que o apoio seria por conta de incentivos, apoio, motivação. Após a reprovação, ao serem perguntados sobre a

participação dos pais na reprovação, as respostas ainda tratavam de uma ação mais individual por conta do aluno. Foram coletadas afirmações de que só podiam contar com eles mesmos, ou que os pais não tinham tempo ou formação acadêmica que pudesse ajudá-los tirando dúvidas, como na fala: “Não, minha mãe não terminou o ensino médio, e não tem nem o fundamental, então eu arco comigo mesmo” (Amanda). Alguns alunos afirmaram que os pais ajudavam na resolução de exercícios e ensinando a matéria. De um modo geral, afirmaram terem apoio por parte dos pais, seja ensinando, seja oferecendo auxílio de um professor particular, embora algumas limitações por conta da característica de Recurso dos pais tenham sido relevantes para a interação pai-filho na vivência da reprovação escolar.

A visão dos professores em relação à participação da família na educação dos filhos.

Ao serem perguntados sobre a opinião sobre o papel da família na educação dos filhos e durante a reprovação, os professores apresentaram uma postura bem negativa em relação ao comportamento dos pais. Foram coletadas falas afirmando que todo o incentivo deveria vir da família, pois o aluno não ficava reprovado sozinho, mas sim por negligência da família e que nem os pedagogos nem os professores teriam responsabilidade sobre os alunos como observado na afirmação: “O papel que a família desempenha não é nem pequeno, é nada!” (Paula). Afirmaram que os pais eram permissivos e davam explicação demais aos filhos sobre as proibições como na seguinte fala: “hoje em dia é por conta deles, o que te faz feliz: você quer ser rico, então vai ser rico, você quer ser ator de filmes pornô, então vai ser ator de filmes pornô.” (Paula).

Foram coletadas queixas de que os pais se voltaram contra os professores e os questionavam na frente do filho, e só vinham à escola no fim do ano quando não havia mais o que fazer, e que muitos pais criavam filhos para o bolsa família, um programa de governo de assistência aos mais pobres. Criticaram também o fato de os filhos não terem limites ou controle em relação aos horários, e que por negligência dos pais acabavam passando a noite

toda na *internet* e no dia seguinte não conseguiam acompanhar as aulas. Ainda, muitos alunos passavam o dia inteiro sozinhos e que não havia em casa ninguém para cobrar nem disciplinar e por conta disso eles acabavam indo para o caminho mais fácil como na fala: “alguns pais que trabalham o dia inteiro dizem: ah, você já é grande você se vira, e é mentira. Se ele chegou a uma reprovação, é porque ele não está sendo assistido hora nenhuma o ano inteiro” (Paula). Foram feitas críticas de que os filhos não eram incentivados pelos pais porque eles mesmos não se interessavam. Foram feitas afirmações de que era questão cultural o fato de os pais não cobrarem os filhos no Ensino Médio, e que nas reuniões de responsáveis só participavam os pais dos alunos bons e que os outros pais só iam à escola ao final do ano quando o filho já estava reprovado. A relação entre a escola e a família foi bastante negativa mostrando se tratar de um Mesossistema em conflito com claras repercussões sobre o desempenho dos alunos, especialmente aqueles cujas famílias dispunham de menos tempo para se envolverem nas questões escolares e por isso recebiam críticas por parte dos professores.

A expressão “família desestruturada” esteve presente no discurso de três professores, como na frase: “a reprovação no caso, ela é muito avaliada com relação a estrutura do aluno, se você pegar um aluno que não tem uma estrutura, não tem muito incentivo em casa, uma família e não tem foco, reprovar esse aluno ele acaba desmotivando e parando de estudar.” (Priscila). Foi observada a crença por parte dos professores de que a família deveria punir, cobrar e fazer chantagem para que o aluno não ficasse desorientado.

Discussão

A reprovação escolar foi observada como um evento marcante na vida dos estudantes. A possibilidade de reprovação, mesmo que remota para alguns alunos, interferiu no comportamento deles, de suas famílias e também dos professores, servindo como uma ameaça, um incentivo ou uma punição. Dentro do grupo estudado, 36,6% dos alunos haviam

ficado reprovados, sendo a maioria deles, especialmente com múltiplas reprovações eram de meninos, e em famílias cujos pais eram separados. Esses resultados corroboraram com os dados oficiais que mostraram que a educação pública de Ensino Médio apresentava um número elevado de estudantes reprovados, especialmente quando comparado com os estudantes da rede privada, sendo o índice de reprovação três vezes maior e a distorção idade/série cerca de quatro vezes maior (Qedu, 2021). O fato de os pais serem separados estava relacionado a um maior índice de reprovações múltiplas, embora não tenha sido possível estabelecer uma relação direta de causa e efeito, essa condição vem sendo tratada há muitas décadas como um fator que poderia produzir efeitos escolares negativos, mas que fomenta muitos preconceitos em relação a famílias diversas (Bronfenbrenner, 1967; Brand et al., 2019).

O maior temor dos alunos em relação à reprovação foi a reação dos pais, especialmente por medo de brigas e castigos. Entre os alunos que haviam ficado reprovados, poucos declararam ter pedido auxílio aos pais. Entre os que nunca ficaram, a grande maioria acreditava que recorreriam aos pais para ter suporte em caso de reprovação, na busca por apoio e incentivo. Quando os alunos ficaram reprovados, a maioria dos pais apresentaram reações negativas, e um número ainda maior de pais teria a mesma reação caso ocorresse uma reprovação futura. O fato de os alunos reprovados pedirem pouco auxílio aos pais e também de terem medo de suas reações se justifica pelo fato deles assumirem para si a culpa pela reprovação (Asbahr & Lopes, 2006). Os pais têm posicionamento favorável em relação à reprovação, e acreditam que se o aluno não se esforçou o suficiente deveria ficar reprovado (Jacomini, 2010). Essas duas ideias produzem relações que dificultam o estabelecimento de Processos Proximais dificultando o acesso dos filhos aos pais para obterem ajuda.

Quando perguntados sobre quem pediriam ajuda caso fossem reprovados no futuro, houve uma grande diferença entre os alunos que já haviam passado por uma reprovação e os

que nunca passaram. Dos que já haviam sido reprovados, apenas 19,6% pediriam ajuda aos pais, indicando que baseado na reação vivida no passado e pelo convívio no Microsistema casa, a grande maioria não iria contar com os pais para lidar com uma possível reprovação no futuro. Por outro lado, os alunos que nunca ficaram reprovados responderam em sua maioria que recorreriam aos pais (78%). Esse dado mostra que os estudantes que nunca foram reprovados apresentam uma relação com os pais mais favorável para vida acadêmica. Eles confiariam nos pais caso experimentassem um reprovação futura, ou já recorreram a eles, o que pode justamente ser um dos fatores que fizeram com que nunca tenham ficado reprovados, como mostrado pelo estudo de Oliveira e colaboradores (2017) que relatou a importância da participação dos pais no desempenho dos filhos para que estes obtivessem maiores notas e menores chances de ficarem reprovados. Esses dados em conjunto mostraram a importância do Mesossistema casa e escola, e como o envolvimento dos pais pode ser crucial para o estabelecimento de Processos Proximais nesse contexto levando a resultados desenvolvimentais favoráveis e mostrando a importância de uma terceira pessoa nesse estabelecimento que pode atuar encorajando, dando assistência, motivando, dentre outras contribuições possíveis (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Em relação à forma como gostariam de ser ajudados, a maioria afirmou que a ajuda deveria ser incentivo e motivação, mostrando que os alunos esperavam pouco dos pais em relação aos estudos. Apenas cerca de 15% mencionou uma participação mais efetiva como estudar juntos, ir mais à escola e mostrar interesse pela vida acadêmica, sugerindo que a participação dos pais na vida escolar dos filhos no Ensino Médio era pequena. Quando ficaram reprovados, apenas 16,34% dos alunos da primeira fase da pesquisa afirmaram que os pais tiveram atitudes positivas, mostrando novamente que a participação efetiva e positiva dos pais foi insuficiente, o que pode ter favorecido o processo de reprovação. Semelhantemente, segundo os alunos, apenas 15,63% teria uma reação positiva em relação à uma futura

reprovação, dando apoio e atenção. Entretanto, é importante ressaltar que uma reação negativa na perspectiva do aluno não necessariamente significa que a reação de fato fora negativa, uma vez que na concepção dos pais a aplicação de uma punição, ou um maior controle sobre os horários dos filhos pode significar uma tentativa de mudar comportamentos favorecendo um melhor desempenho escolar. Esses dados estão de acordo com a ideia de que os pais em sua maioria são a favor da reprovação, e se ela aconteceu foi por falha do aluno (Jacomini, 2010).

Os aspectos negativos da vivência da reprovação foram agravados grandemente pelas punições sofridas, decepção e tristeza dos pais diante da situação. Durante esse processo, os alunos relataram relacionamento instável, brigas e acusações, características de Processos Proximais Inversos estabelecidos nas condições adversas trazidas pela reprovação. De modo interessante, no terceiro momento da pesquisa, os alunos relataram uma postura mais amistosa dos pais, e até as memórias relatadas já eram mais amenas, indicando que a convivência ao longo do ano foi ficando mais favorável e que provavelmente os Processos Proximais estabelecidos com os pais tiveram a função de reduzir a disfunção mais do que a de ganho de competência, fato esperado em ambientes desfavoráveis ao desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Esse ambiente desfavorável pode ser percebido nas falas dos entrevistados ao citarem a pouca participação dos pais durante a vivência da reprovação uma vez que dos 10 alunos, apenas três relataram terem recebido auxílio dos pais de alguma forma.

A visão dos professores sobre os pais foi bastante negativa e marcada pela culpabilização, acusação de negligência, permissividade e até mesmo abandono. Relatos sobre a ausência dos pais nas reuniões pedagógicas, nas visitas à escola e participação da vida escolar foram comuns. A análise das falas dos sete professores entrevistados mostrou que em sua maioria havia um distanciamento grande entre a escola e os pais, entretanto, atribuiu-se apenas esse distanciamento aos pais, sem perceberem que a emissão desse discurso já demonstrava que a escola não era receptiva às famílias. Ainda, afirmaram que os pais quando

iam à escola desautorizavam os professores dando uma clara ideia de afastamento entre as pessoas que mais deveriam estar interessadas em unir esforços para produzir uma educação mais rica. Saraiva e Wagner (2013), afirmaram que havia por parte dos professores uma acusação de que os pais eram incapazes de ajudar os filhos, que por serem de famílias “desestruturadas” teriam maior chance de fracassarem na escola. Um professor chegou a dizer que a indiferença dos pais em relação à educação dos filhos, a baixa procura pela escola, e o fato de não comparecerem às reuniões era devido a questões culturais, semelhante ao que fora abordado por Patto (2015), ao mostrar que havia uma expectativa de que as famílias mais pobres tinham pior desempenho acadêmico por conta de uma carência cultural que os colocavam em desvantagem em relação aos alunos de escolas particulares e os distanciavam dos professores que se viam pertencentes a uma classe social mais elevada.

Essa separação entre os professores e os pais tem como resultado um processo de culpabilização onde os professores acreditam que os alunos vão mal porque não têm suporte em casa, uma vez que os pais além de não terem formação acadêmica necessária para auxiliar os filhos, não se importam com a escola nem com a vida acadêmica dos filhos. Os alunos, por sua vez acabam assumindo a culpa e percebendo de certa forma uma participação insuficiente dos pais, que quando ocorre, é uma forma inadequada com castigos e brigas. Os pais acreditam que a culpa é do aluno, e assim, os alunos acabam assumindo toda a responsabilidade pelo baixo desempenho na escola, acreditando que se tratou apenas de falta de interesse e esforço, não levando em consideração todo um sistema que deveria trabalhar em prol de sua vida acadêmica, mas que ao assumirem que já cumprem seu papel, acabam negligenciando os alunos com dificuldades (Sá, 2018).

O Mesossistema estabelecido entre a casa e a escola dos participantes da pesquisa mostrou que o desenvolvimento deles foi atravessado por questões pertinentes tanto ao relacionamento estabelecido com os pais quanto aos professores e destes dois grupos

indiretamente. A postura assumida pelos professores de reduzir os problemas escolares à determinadas características das famílias acabaram por retirar deles a responsabilidade e, portanto, qualquer ação no sentido de buscar novas estratégias de ensinar e de se relacionar com os alunos e família. Comportamentos dessa natureza mostraram características pessoais de Força que desencorajam o estabelecimento de Processos Proximais da relação professor-aluno-família, fazendo com que os alunos tivessem um rendimento pior e conseqüentemente um relacionamento mais difícil com seus pais (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

A participação da família na vida escolar e a visão dos professores sobre essa participação têm bases que vão além do Mesossistema casa-escola, mas estão arraigada numa condição pertencente ao Macrossistema, que opera numa lógica de considerar as famílias de escolas públicas menos capazes de lidar com a vida acadêmica dos filhos, atrelada a uma lógica capitalista de produção de resultados que exclui os alunos com mais dificuldades do processo. Ainda por questões de ordem econômica existem professores que apresentam jornada de trabalho excessiva, turmas muito grandes que consomem o tempo do professor em ações coletivas não restando tempo para lidar com questões individuais, sem contar os tantos outros problemas vivenciados pelos professores como remuneração insuficiente, problemas domésticos e de sua vida pessoal que constituem o Exossistema dos alunos mas que na maioria das vezes é negligenciado em críticas menos cuidadosas da prática acadêmica dos professores.

Conclusões

Nesse estudo foi possível observar que um bom desempenho escolar vai além do que o aluno faz durante as aulas, mas está relacionado a um grande grupo de atores que podem contribuir uma vivência escolar mais positiva e produtiva. Embora os alunos sejam os grandes responsabilizados pelo desempenho insuficiente estabelecido pela escola, os professores e os

pais são importantes nesse processo, entretanto, a maioria não se vê nessa posição, reforçando a culpabilização dos alunos e também da família.

Os alunos que declararam buscar menos suporte familiar foram os mais propensos a ficarem reprovados, e quando ficaram, tiveram como resposta dos pais, na maioria das vezes, condutas punitivas e repressoras. Os alunos, por outro lado, gostariam de uma atenção maior e de uma participação mais efetiva dos pais no sentido de auxiliá-los em vez de puni-los.

Os professores não se sentiam implicados na tarefa de minimizar os efeitos da reprovação. Em suas falas não se julgavam responsáveis, ao contrário, transferiram a responsabilidade para os pais, acusando-os de omissos, desinteressados e despreparados para lidar com as questões escolares dos filhos. Aos alunos, restou lidarem com pouco suporte, e alcançar ganhos desenvolvimentais através de Processos Proximais Inversos, que mais tiveram papel de aumentar a disfunção de um contexto que os culpabilizam e os deixaram sozinhos para lidar com suas questões educacionais. Ao longo do tempo os alunos acabaram resignificando a reprovação, assumindo a culpa pelo desempenho insuficiente e produzindo novas formas de vivenciar a escola. Ao final do processo conseguiram ser aprovados, lidaram com a culpa e acreditaram que a reprovação foi uma ação positiva em suas vidas. Os pais se conformaram com a situação e se contentaram com a resolução da reprovação ao saberem que finalmente seus filhos foram aprovados. Os professores não pareceram ser afetados pelo processo de reprovação.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70/Livraria Martins Fontes.

- Brand, J.E., Moore, R., Song, X., Xie. (2019). Why Does Parental Divorce Lower Children's Educational Attainment? A Causal Mediation Analysis. *Sociol Sci.* 2019. 6: 264–292. <https://doi:10.15195/v6.a11>
- Bronfenbrenner, U. (1967). The psychological costs of quality and equity in education. *Child Development*, 38, 909-925.
- Bronfenbrenner, U. (1977a). The ecology of human development in retrospect and prospect. In MCGURK, H. (Ed.). *Ecological factors in human development*. The Netherlands: North Holland, p. 275-286.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643 – 1647). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In: Friedman, S. L.; Wachs, T. D. (Eds.). *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts* (pp. 2-28). Washington, D.C.: American Psychological Association Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development (5th ed., pp. 993 – 1023). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. In: Kazdin, A. (Ed.). *Encyclopaedia of Psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association Press, V. 3. 129-133
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1:

Theoretical models of human development (6th ed., pp. 793 – 828). New York: Wiley.

Gil, N. L. (2021). A quantificação da qualidade: algumas considerações sobre os índices de reprovação escolar no Brasil. *Sociologias*. 23(56), 184-209.

<https://doi.org/10.1590/15174522-109753>.

Lima, T. B. H., & Chapadeiro, C. A. (2015). Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 493-502. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193879>

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.

<http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3486>

Jacomini, M. A. (2010). Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 895-919. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300012>

Qedu (2021, Junho). Distorção idade-série. https://www.qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=2020

Saraiva, L. A., & Wagner, A. (2013). A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 739-772. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400006>

Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(1), 99-108.

<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>

- Oliveira, I. L. S., Braga, A. P., Prado, C. M. N. (2017). Participação da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança *Estação Científica (UNIFAP)*. v. 7, n. 2, p. 33-44. <http://dx.doi.org/10.18468/estcien.2017v7n2.p33-44>
- Patto, M. H. S. (2015). *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia*. São Paulo: Intermeios.
- Rosa, E. M., Tudge, J. R. H. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology . *Journal of Family Theory Reviews*. V.5 n.4 p. 243-258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Sá, I.D.M.R. O que pensam os alunos sobre a reprovação escolar: vivência de alunos de ensino médio do IFPI/CAMPUS FLORIANO. 2018.
- Schweitzer, L., & Souza, S. V. (2018). Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 565-572. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018034949>

Artigo 4

O objetivo específico 4, “Compreender como os alunos aprovados concebem a reprovação escolar, os alunos reprovados e os possíveis impactos desta para a vida acadêmica sob a ótica da TBDH.”, foi alcançado com a confecção do artigo: “Concepção de alunos aprovados sobre a reprovação escolar”.

Concepção de Alunos Aprovados Sobre a Reprovação Escolar

Conception of Successful Students on School Failure

Concepción de Estudiantes Exitosos Sobre el Fracaso Escolar

Resumo

A vivência da reprovação afeta, em maior ou menor grau, toda a comunidade escolar, e mesmo causando diversos danos é aceita como um mecanismo de justiça e coerção. Há uma crença de que a reprovação favorece o aprendizado ao fornecer uma segunda chance de aprender e amadurecer, ignorando-se as causas que levaram à reprovação e apenas assumindo que fora culpa do aluno. Nesse estudo foi verificado por meio da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano num estudo longitudinal, como os alunos aprovados percebiam a reprovação. Em sua maioria concordavam com a reprovação, mesmo os que já passaram por ela. Os alunos aprovados tinham a ideia de que a reprovação aconteceu porque os outros não levaram a escola a sério nem se esforçaram, embora fossem capazes de aprender e acreditavam que a reprovação tinha como dano principal o atraso para a realização dos planos de vida e que serviria para fazer o aluno aprender a se comportar e assimilar os conteúdos.

Palavras-Chaves: Reprovação escolar; Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano; Vivência escolar; Culpabilização.

Abstract

The experience of failure affects, to a greater or lesser extent, the entire school community, and even causes various damages, it is accepted as a mechanism of justice and coercion. There is a belief that failure favors learning by providing a second chance to learn and mature, ignoring the causes that led to failure, and just assuming that it was the student's fault. In this study, it was verified through the Bioecological Theory of Human Development in a longitudinal study, how the approved students perceived failure. Most of them agreed with the disapproval, even those who had already experienced it. Passed students had the idea that

failure happened because others did not take the school seriously or made an effort, although they were capable of learning and believed that failure had as its main damage the delay in carrying out life plans and that it would serve to make the student learn to behave and assimilate the contents.

Keywords: School failure; Bioecological Theory of Human Development; School experience; Blaming.

Resumen

La experiencia del fracaso afecta, en mayor o menor medida, a toda la comunidad escolar, y aun provocando diversos perjuicios, se acepta como mecanismo de justicia y coerción. Existe la creencia de que el fracaso favorece el aprendizaje al brindar una segunda oportunidad para aprender y madurar, ignorando las causas que llevaron al fracaso y simplemente asumiendo que fue culpa del alumno. En este estudio, se verificó a través de la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano en un estudio longitudinal, cómo los alumnos aprobados percibieron el fracaso. La mayoría estuvo de acuerdo con la desaprobación, incluso aquellos que ya la habían experimentado. Los alumnos aprobados tenían la idea de que el fracaso sucedía porque los demás no se tomaban en serio la escuela ni se esforzaban, aunque eran capaces de aprender y creían que el fracaso tenía como principal daño el retraso en la realización de los planes de vida y que serviría para hacer el alumno aprende a comportarse ya asimilar los contenidos. **Palabras Clave:** Fracaso escolar; Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano; Experiencia escolar; Culpar.

Introdução

A vivência da reprovação, suas causas e seus efeitos, afetam em maior ou menor grau toda a comunidade escolar. Pesquisas que investigaram a opinião de professores, pais e alunos reprovados sobre as causas e consequências da reprovação afirmaram que mesmo considerando-a um ato negativo, se posicionam a favor de sua existência. Em muitos casos, não sabiam exatamente defender seu ponto de vista sobre a reprovação, nem sobre sua eficácia, mas muitas vezes evocavam a necessidade de justiça, de punição, e de culpabilização por parte do aluno (Almeida & Alves, 2021; Asbahr & Lopes, 2006; Pezzi et al: 2016, Sá, 2018, Silva, 1994; Patto, 2015).

Existe a crença por parte dos alunos, tanto reprovados quanto os aprovados, de que a reprovação é um mecanismo de justiça que presenteia o aluno “esforçado” com a aprovação e pune o aluno “desinteressado” fazendo-o permanecer mais um ano na escola e rever todos os conteúdos, inclusive aqueles que ele fora aprovado (Pezzi et al: 2016. Jacomini, 2010). Outra crença associada à reprovação é que ela funcionaria como um mecanismo de coerção, forçando o aluno a estudar a fim de evitá-la. (Almeida & Alves, 2021).

O discurso de que a reprovação é resultado da culpa do aluno que não se dedicou o suficiente, não prestou atenção à aula ou não teve a frequência adequada é uma demonstração de que ela ocorreu não por conta de um sistema complexo de relações e interações sociais, mas somente porque o aluno não teve a dedicação necessária, e portanto carrega a responsabilidade por não ter aprendido ou não querer aprender. Dessa forma, a ideia da culpa está ligada tanto a atribuição da responsabilidade ao aluno reprovado quanto ao sentimento que ele traz por não ter conseguido o sucesso escolar presumido (Asbahr & Lopes, 2006).

A reprovação, embora percebida pelos alunos como um evento negativo, muitas vezes é ressignificada ou avaliada como algo benéfico na medida em que se caracteriza como um meio para se adquirir maturidade, ou uma forma de se aprender com os erros (Asbarh & Nascimento, 2013). Mesmo quando se investiga na reprovação escolar um valor positivo, ainda assim, acredita-se que ela atue como um recurso de correção para algo que é culpa do aluno caso ele não cumpra as exigências numéricas mínimas para a obtenção da aprovação.

As dificuldades escolares podem ser experimentadas pelos alunos de modos diversos. Eventos como a reprovação escolar podem impactar grandemente na maneira como os alunos vivenciam a escola, bem como interferir nas relações com professores e colegas de turma. Por outro lado, um maior apoio social estaria associado a um desempenho escolar mais positivo, podendo diminuir a possibilidade de uma reprovação (Faria & Zanini, 2020). O apoio que a escola poderia oferecer aos estudantes, na tentativa de reconhecer que eles estariam enfrentando problemas diversos em vez de classificá-los como sendo fracos ou com dificuldades poderia significar num desdobramento mais positivo dos resultados escolares. Ao contrário, não raramente se assume que o aluno não aprendeu por uma série de dificuldades e, portanto, não há muito mais o que fazer a não ser reprová-lo e esperar que o tempo produza amadurecimento e que ele acabe levando a escola com mais seriedade (Pacheco et al., 2020).

A vivência de problemas escolares, como a reprovação pode provocar impactos que vão além da perda do ano letivo e da sensação de culpa e fracasso. A escola desempenha dentre outras funções, a de formação do aluno para o futuro. Este por sua vez reconhece que a escola é importante como um meio para conduzi-lo ao mercado de trabalho ou para prepará-lo para uma educação de nível superior. (Camargo & Libório, 2010). A reprovação escolar pode reduzir as expectativas de futuro acadêmico mostrando a importância da escola na promoção de fatores de proteção no desenvolvimento e do impacto que o atraso tem na vida dos alunos (Nunes et al., 2014).

A atribuição da culpa por parte dos pais e dos professores em relação à reprovação aos alunos é compartilhada por estes também. Há a crença de que eles são de fato culpados pela reprovação escolar, e que não aprenderam porque não se esforçaram suficientemente ou porque simplesmente não eram capazes de aprender. Acreditam que não fizeram direito as tarefas, não se dedicaram o suficiente, ou que poderiam ter algum problema de fundo biológico que os incapacitaram para aprender adequadamente (Osti & Brenelli, 2013).

O fenômeno da reprovação escolar pode ser compreendido na perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) operando como um evento e um contexto de interação para o estabelecimento de Processos Proximais entre alunos, professores e família. O desenvolvimento humano, do ponto de vista da TBDH, pode ser definido como um fenômeno de mudanças e continuidades nas características biopsicológicas dos seres humanos ao longo de toda a sua vida, bem como de gerações anteriores e posteriores aos indivíduos em desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

O desenvolvimento humano, nesta perspectiva bioecológica, é compreendido de forma indissociada do seu contexto, e por isso os estudos nessa perspectiva precisam ser realizados onde o desenvolvimento acontece, ou seja, nos Microssistemas como a casa, a escola, ou quaisquer outros ambientes onde os indivíduos em desenvolvimento estão interagindo com outras pessoas, símbolos ou objetos (Bronfenbrenner & Morris, 2006). A TBDH se ancora no modelo conhecido como PPCT, que são as iniciais dos elementos: Processo Proximal, Pessoa, Contexto e Tempo, que são os pilares do desenvolvimento, imprescindíveis para a sua compreensão e indissociáveis na sua produção. Os Processos Proximais referem-se às interações com níveis graduais e progressivos com pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato num tempo prolongado e de forma regular (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Embora todos os elementos da teoria sejam, os Processos Proximais são os grandes

protagonistas do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1994, 2001; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner e Morris, 1998, 2006).

Os Processos Proximais podem produzir efeitos no desenvolvimento que Bronfenbrenner destaca como aumento de competência, que ocorre quando o sujeito em desenvolvimento está em ambiente favorável, e se caracteriza como aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades. Ainda, em contextos desfavoráveis ao bom desenvolvimento, os Processos Proximais podem produzir efeito de redução da disfunção, que neste estudo, podem ser relacionados aos mais diversos tipos de problemas escolares, e questões como a reprovação e o fracasso escolar (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Para que os Processos Proximais possam ocorrer é necessário que várias condições sejam atendidas simultaneamente. A pessoa em desenvolvimento deverá estar engajada em atividades de frequência regular e por períodos estendidos de tempo, logo não podem ser meramente ocasionais. Tais atividades devem se complexificar gradativamente e as relações estabelecidas nelas necessitam ser recíprocas entre o indivíduo e os demais componentes da interação (Bronfenbrenner, 1999).

Mais recentemente foi proposto por Merçon-Vargas e colaboradores (2020) o conceito de Processos Proximais Inversos (PPI), que ao contrário dos Processos Proximais produzem efeitos negativos ao desenvolvimento. Dessa forma, a ocorrência de abundantes PPI, em ambientes favoráveis, poderá produzir níveis mais baixos de competência e níveis mais altos de disfunção, enquanto que poucos PPI estarão relacionados com níveis mais altos de competência e mais baixos de disfunção. Quando ocorrem em ambientes desfavoráveis ao desenvolvimento, esses processos podem produzir níveis ainda maiores de disfunção e reduzir os níveis de competência (Merçon-Vargas, 2020).

As características dos indivíduos em desenvolvimento chamado Pessoa, refere-se aos aspectos biológicas como a idade, sexo, cor da pele, aparência física dentre outros fatores. As

características que dizem como o sujeito é, e que na teoria recebe o nome de características de Demanda, são as qualidades que podem convidar ou desencorajar reações em outras pessoas influenciando o estabelecimento de Processos Proximais (Bronfenbrenner & Morris, 2006). As características de Recurso referem-se ao que o sujeito dispõe como as experiências vividas, habilidades adquiridas, acesso a recursos sociais e financeiros, ou em outras palavras, o que o sujeito tem e que influenciam sua capacidade de se engajar em Processos Proximais. Por fim, as características de Força são as que manifestam a capacidade que se tem para estabelecer ou evitar os Processos Proximais como a curiosidade, o interesse e a responsividade e que favorecem o desenvolvimento. Por outro lado, características como a impulsividade, a apatia e a desatenção podem ser inibitórias ao estabelecimento de Processo Proximais. Dessa forma, a Força trata do que o sujeito quer ou não quer e de que forma ele atua como protagonista do seu próprio desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

O ambiente onde o desenvolvimento ocorre de forma imediata, ou seja, onde o indivíduo se engaja com outras pessoas, objetos ou símbolos, estabelecendo Processos Proximais é o Microsistema. Este pode ser considerado a casa, a escola, o trabalho, ou qualquer lugar onde o indivíduo em desenvolvimento gasta boa parte de seu tempo estabelecendo Processos Proximais. Uma vez que o desenvolvimento não ocorre apenas em um ambiente, a interação do indivíduo em diversos lugares constitui o que a TBDH chama de Mesossistema. Desta forma, o desenvolvimento de uma criança em idade escolar pode ocorrer na escola, em sua casa, na casa de seus parentes ou em qualquer outro lugar onde gaste tempo, sendo, portanto, seu Mesossistema.

Outro ambiente considerado na TBDH é o Exossistema, que não é o local onde a pessoa em questão está se desenvolvendo, mas ainda assim sofre influência dele. Um exemplo clássico é o ambiente de trabalho dos pais, que embora não faça parte do Mesossistema do

indivíduo em questão, influencia indiretamente seu desenvolvimento, atuando sobre os pais e por consequência em seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1994).

Por fim, o Macrossistema trata da integração de todos os contextos, incluindo aspectos políticos e sociais. Assim, questões como a economia global ou de uma nação, sistema político, desigualdades sociais, são questões que influenciam o desenvolvimento e devem, portanto, serem levadas em consideração nas análises (Bronfenbrenner, 1994).

O Tempo é o último pilar, e tem como componentes o Microtempo, que é o momento em que os Processos Proximais ocorrem, nas pequenas ações e seus intervalos. Entretanto, o desenvolvimento só poderá ser verificado em uma janela temporal mais ampla, o Mesotempo, que pode durar dias ou semanas para que um ganho desenvolvimental ocorra (Bronfenbrenner & Morris, 2006). O Macrotempo trata de longos períodos, como gerações e proporciona uma compreensão sócio-histórica dos eventos, já que o desenvolvimento não ocorre da mesma forma em diferentes épocas e em diferentes grupos sociais (Bronfenbrenner, 1998, 2000).

Objetivo

O objetivo desse estudo foi conhecer as concepções dos alunos aprovados a respeito da reprovação escolar e dos alunos vivenciando a reprovação no Ensino Médio na perspectiva da TBDH.

Método

Nessa pesquisa foi realizado um estudo longitudinal, quantitativo e qualitativo levando-se em conta a TBDH para coleta, análise e interpretação dos dados. Foram feitas coletas em três momentos: a primeira ao final do ano letivo entre os meses de outubro e novembro de 2018, a segunda no ano seguinte entre os meses de março e abril, e a terceira entre os meses de outubro e novembro do mesmo ano. As coletas foram realizadas em uma escola pública de Ensino Médio de um bairro de classe média na cidade de Vila Velha. Trata-se de uma escola com bons índices de aprovação em vestibulares e notas altas no Exame Nacional do Ensino

Médio (ENEM) quando comparada a outras escolas públicas estaduais localizadas na região metropolitana do estado do Espírito Santo. Os procedimentos de coleta e as análises realizadas tiveram como base teórica a TBDH em sua terceira fase (Bronfenbrenner & Morris, 2006), levando-se em consideração, portanto, o ambiente natural da pessoa em desenvolvimento, ou seja, o Microssistema escola. Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, através da Plataforma Brasil, base nacional e unificada de registro de pesquisas com seres humanos (CAAE 93460718.0.0000.5542 / Número do Parecer: 2.899.480).

Na primeira coleta participaram 306 estudantes que responderam um questionário sociodemográfico, um questionário sobre questões relativas às reprovações passadas e futuras e um questionário sobre a vida escolar e características pessoais, todos desenvolvidos pelos pesquisadores envolvidos nesse estudo. As respostas objetivas foram analisadas por meio de estatística descritiva e inferencial utilizando *software* SPSS e as respostas abertas foram categorizadas, quantificadas e analisadas por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Os extratos de fala obtidos nesse primeiro momento foram identificados com a letra A e um número conforme as falas foram sendo citadas.

No segundo momento foram entrevistados 10 alunos aprovados e matriculados na segunda série do Ensino Médio. Foram feitas perguntas sobre a reprovação escolar e as opiniões a respeito dos alunos reprovados, bem como os motivos que os levam à reprovação e suas possíveis consequências. No terceiro momento da pesquisa, ao final do ano, os mesmos estudantes foram entrevistados a fim de se avaliar possíveis mudanças de opinião. Da amostra, um aluno evadiu a escola e participaram nove estudantes. As entrevistas coletadas nesses dois últimos momentos foram gravadas, transcritas e analisadas por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011) e os nomes dos alunos foram substituídos por nomes fictícios iniciados pela letra M.

Resultados

Dos 306 participantes do primeiro momento, 128 (41,8%) eram do sexo masculino e 178 (58,2%) do sexo feminino, com idades variando entre 14 e 19 anos, com média de 16,25 anos (D.P. 0,93). Dentre esses, 148 (48,4%) estavam matriculados na primeira série e 158 (51,6%) na segunda série do Ensino Médio. Dessa amostra, 112 (36,6%) já haviam ficado reprovados pelo menos uma vez ao longo de sua trajetória escolar.

Foi perguntado a esses alunos se eles consideravam a reprovação uma medida necessária e porquê. Dos 283 alunos que responderam à pergunta, 198 (70%) assinalaram que sim, e 85 (30%) que não. Foi analisado se a opinião dos alunos que já ficaram reprovados em comparação a dos alunos que nunca ficaram variava em relação a ser a favor ou contra a reprovação escolar. Dos alunos que ficaram reprovados, 103 responderam à pergunta, e destes, 69 (67%) afirmaram ser a favor da reprovação, enquanto 34 (33%) se posicionaram contrários. Resultado semelhante foi encontrado entre os alunos que nunca ficaram reprovados, uma vez que dos 180 alunos que responderam à pergunta, 129 (71,6%) se posicionaram a favor e 51 (28,3%) se posicionaram contrários, mostrando que o fato de terem ficado reprovados não alterou a opinião em relação à reprovação escolar. Pela análise estatística pelo χ^2 foi possível identificar que não houve diferença significativa entre alunos que já ficaram reprovados e alunos que nunca ficaram reprovados quanto a achar a reprovação uma medida necessária: [$\chi^2 = 0,682$, (G.L.= 1), $p = 0,4$].

Foi feita análise das justificativas dos alunos favoráveis ou contrários à reprovação escolar. Os alunos que se posicionaram contrários e que já haviam vivenciado uma ou mais reprovações no passado afirmaram que ela significou apenas um atraso na vida do aluno e na realização de seus planos futuros. Uma crítica à reprovação foi a de que ao serem reprovados, todos as matérias precisavam ser refeitas, não apenas aquelas que o aluno fora reprovado, como na seguinte frase: “não, pois atrasa a vida acadêmica, a melhor opção seria a

dependência apenas na matéria” (A1). Outros motivos para serem contra a reprovação, foram que a ela tinha consequências emocionais e psicológicas negativas e era pouco efetiva em fazer o aluno estudar mais, além de fazê-los se sentirem incapazes de aprender, como nas falas: “não, isso piora muito as coisas, além de causar um grande dano psicológico” (A2). Para esses alunos, a vivência da reprovação significou estabelecer relações desfavoráveis com professores, colegas e pais, gerando PPI que diminuíram a competência e aumentaram a disfunção representada pelos conflitos e danos experimentados.

Os alunos contrários à reprovação e que nunca ficaram reprovados também mencionaram, porém em porcentagem muito menor (17,6 % em comparação aos 44,1% do grupo de alunos reprovados), o atraso como um fator importante. A ideia de que o aluno deveria ficar reprovado apenas nas disciplinas que perdeu também apareceu nas respostas desses alunos, como na seguinte transcrição: “não, porque se a pessoa é boa em todas as matérias, reprovar por uma é injustiça” (A3). Outro motivo dado pelos alunos aprovados foi que as notas, única variável levada em conta em uma reprovação, não mostravam de fato a capacidade do aluno em avançar para a série seguinte, e que não avaliavam as habilidades individuais e o jeito de aprender de cada um, como na transcrição: “não, pois nem sempre conseguimos ser bons em tudo, e se você não conseguir eles te reprovam” (A4). Foi mencionado também que a reprovação poderia acontecer por problemas familiares, ou porque o aluno teria alguma dificuldade, e que deveria ter uma segunda chance. Por fim, a crítica à reprovação se mostrou atrelada à crítica ao próprio sistema educacional que foi considerado punitivo e apenas trazia como resultado o abalo psicológico e o desânimo para estudar, como na frase: “eu me esforço, mas muitas vezes não adianta, aí eu deixo pra lá” (A5).

Os alunos que já passaram por um processo de reprovação escolar e que responderam serem favoráveis à reprovação escolar justificaram esse posicionamento de diversas formas diferentes. A maior parte das 59 respostas desse grupo argumentaram que a finalidade da

reprovação era fazer o aluno aprender, e que só assim ele poderia merecer a aprovação. 28 (47,4%) alunos afirmaram que se um aluno não foi aprovado foi porque ele não aprendeu as matérias de forma adequada, como na resposta: “sim pois algumas pessoas realmente não merecem passar pois não aprenderam nada” (A6). Outra justificativa comum entre esses estudantes foi a falta de dedicação que os levou à reprovação conforme afirmado por 12 (20,3%) alunos. Uma justificativa comum foi que a reprovação era uma forma de fazer os alunos aprenderem com os erros, e dessa forma ganharem juízo e passarem a levar os estudos mais a sério e pensarem mais no futuro. Foi observada também uma associação da reprovação com justiça e punição, pois se todos fossem aprovados sem dificuldades, ninguém estudaria, e também foi considerado importante que os alunos não avançassem sem base, como nas respostas: “sim, porque é como uma punição para quem não se dedicou o suficiente” (A7) e “sim, porque você precisa recuperar o que perdeu, não pode e não seria saudável seguir em frente” (A8).

Os alunos que nunca ficaram reprovados e eram a favor da reprovação somaram a maioria dos participantes nessa primeira fase do estudo, e das 116 respostas, 30 (25,9%) trataram a reprovação como sendo uma consequência da falta de esforço do aluno, utilizando expressões como “não se esforçou”, “não ligou para nada”, “para aprender tem que correr atrás”. O argumento de que se o aluno não aprendeu ele não deveria seguir adiante também esteve presente nas respostas de 42 (36,2%) alunos e destacado nas seguintes falas: “sim, a reprovação nada mais é do que a pessoa não atingir a pontuação, logo ela não aprendeu” (A9) e “sim, pois mesmo que a pessoa seja esforçada, se ela não aprendeu ela tem que ficar até aprender” (A10).

Em menor quantidade, oito (6,8%) alunos ressaltaram que a reprovação serviria como uma forma de punição ou castigo para o aluno mudar os comportamentos em relação à escola e passar a estudar e se dedicar mais. Houve ainda uma visão, compartilhada por oito (6,8%)

participantes de que o aluno era essencialmente ruim ou que apresentava dificuldades específicas que entravam seu avanço para as séries seguintes como nas respostas: “sim, separa as maçãs podres das boas” (A11), e “sim, pois separa o joio do trigo” (A12). Outras colocações, em menor frequência, abordaram que a reprovação teria papéis positivos como de incentivar, dar uma segunda chance, dar uma boa base, fazer com que os alunos se dediquem e deem mais valor à vida escolar. Por outro lado, 8 (6,8%) participantes embora tenham se declarado a favor da reprovação, ressaltaram os pontos negativos dela, citando que a escola às vezes reprovava um aluno bom, ou que o sistema era ineficiente e que mesmo após a reprovação estes alunos continuavam com as mesmas dificuldades, e que a reprovação acabava sendo um atraso na vida deles.

No segundo momento da pesquisa, foram entrevistados 10 alunos sendo seis do sexo masculino e quatro do sexo feminino com idades entre 15 e 16 anos, que frequentaram a primeira série no ano anterior e foram aprovados para a segunda série. Entre os 10 participantes, três já haviam passado por uma reprovação. Ao serem perguntados sobre essa experiência trouxeram informações de que ela acontecera por problemas domésticos, como na seguinte fala: “Eu fui reprovado, porque tava passando um momento de vida um pouco complicado. Minha bisavó tinha morrido e meio que deu um deslize na minha vida” (Marcos), e por questões de imaturidade como na fala: “No oitavo ano do ensino fundamental, então pra mim serviu como se fosse um amadurecimento. Reprovei por conta de irresponsabilidade com o estudo” (Maria). Como consequência das dificuldades de vida, os alunos justificaram que foram perdendo a concentração, a organização e o interesse pela escola até chegarem ao ponto de se conformarem com a reprovação, como na seguinte fala: “eu não fiz a recuperação, eu não fazia nada, eu já tinha aceitado a reprovação e se eu fizesse a recuperação eu não iria conseguir” (Manoel).

Foi perguntado aos alunos como avaliavam a reprovação escolar, e todas as respostas trouxeram como ela seria um evento negativo em suas vidas. Afirmaram que seria um ano perdido pois teriam que rever todos os conteúdos. Consideraram que se trataria de um desgosto e que ficariam muito tristes e decepcionados. Entretanto, disseram que não havia essa possibilidade a menos que vivenciassem alguma enfermidade pois bastaria estudar para serem aprovados, como exemplificado na fala: “se os professores julgarem que me falta conhecimento, e com certeza falta, porque eu fui reprovado, eu vou ter que me esforçar mais no próximo ano e tentar ao máximo captar tudo o que eles estão me passando” (Murilo).

A opinião dos participantes sobre os alunos que ficaram reprovados no último ano foi de que eles levaram a vida escolar na brincadeira, e que se quisessem poderiam ter sido aprovados, como expresso na seguinte fala: “Você tira nota baixa em prova porque tem gente que tem dificuldade em prova. É só você focar no seu caderno e em prova você tirar a média ou um pouquinho abaixo que você consegue passar” (Marcela). Para os entrevistados, os conteúdos foram oferecidos, e as oportunidades foram dadas, e a reprovação só aconteceu porque os reprovados não faziam nada, e que deveriam se esforçar o mínimo, deixando claro que toda a culpa pela reprovação é do aluno e que por questões de suas características de Pessoa, especialmente de Força, eles não foram aprovados. Ainda, a percepção dos participantes foi que os alunos já vivenciando a reprovação, de um modo geral, eram mais velhos, não se esforçavam, sentavam no fundo da sala e não se conectavam com as aulas, como exemplificado na fala: “Esse aluno é meio avulso, ele se dispersa muito fácil. Foi meio complicado fazer trabalho com ele. Ele parecia que estava desinteressado com as coisas quando ele faz trabalho ele fica muito disperso, ele quer brincar o tempo todo, entendeu” (Maria), trazendo novamente características pessoais de Demanda (idade) e Força (desinteresse e comportamento inadequado) para qualificar e justificar a condição dos alunos reprovados. Por outro lado, os entrevistados não duvidavam da capacidade dos alunos

reprovados nem se recusariam a fazer trabalho em dupla ou grupo com eles. Os consideravam inteligentes e que se quisessem, poderiam recuperar as notas mudando atitudes, e ainda reconheceram que outros problemas podiam estar interferindo na vida escolar conduzindo à reprovação, como observado na seguinte fala: “a maioria dos casos que eu vi hoje foram com pessoas que não tiveram problema só na escola, mas problemas externos tipo família, ou outras coisas que atrapalharam a concentração dela na escola e tudo mais” (Marcos). Novamente foram ressaltadas características pessoais de Recurso (inteligência), porém foi trazida uma questão relativa ao contexto e não simplesmente culpando o aluno.

Ao serem perguntados sobre as consequências de uma reprovação para os planos futuros, os entrevistados afirmaram que ela iria adiar os planos e fazer com que os pais exercessem maior pressão sobre eles. Ainda, afirmaram que deixariam de acreditar neles mesmos, e teriam medo de não conseguir ser aceitos na universidade como na fala: “pensando que se a faculdade olhar meu histórico a universidade não me aceitaria” (Mariana). Uma reprovação poderia significar na entrada precoce no mercado de trabalho e também produziria uma redução da autoestima, retirando o foco de uma possível carreira acadêmica.

No terceiro momento, os participantes foram novamente entrevistados a fim de se avaliar se os Processos Proximais vividos ao longo do ano produziram mudanças nas crenças e opiniões dos alunos. Quando perguntados sobre a possibilidade de vivenciarem uma reprovação afirmaram não haver essa possibilidade por ser algo incabível. Afirmaram que significaria perder um ano além de ser uma decepção para os pais e para eles mesmos, sofreriam com a dificuldade em lidar com possíveis castigos, como na seguinte fala: “eu iria encarar tranquilo, o problema seria os meus pais. Eu ficaria decepcionado comigo mesmo, e em casa a situação iria mudar totalmente porque eu perderia todos os meus benefícios” (Mateus). Embora tenham ressaltado esse caráter negativo da reprovação, ainda assim

consideravam-na como uma possível segunda chance, mesmo sendo triste e difícil, ressaltando dessa forma aspectos positivos da reprovação escolar.

Ao serem questionados sobre a importância da reprovação escolar, os entrevistados afirmaram que aprovar um aluno que não aprendeu poderia ser prejudicial para ele no futuro, e que a reprovação seria uma forma de fazê-lo aprender e a se comportar na escola. Os entrevistados consideram a reprovação uma solução justa, pois se o aluno não se esforçou para alcançar as notas não deveria ser aprovado, mas teria uma nova chance para aprender, como vista na seguinte fala: “Eu acho que ela é justa porque se a pessoa não se esforçou pra conseguir alcançar pelo menos as médias, acho que isso é o correto mesmo.” (Mariana). Ainda, reconheceram que embora a escola tenha responsabilidade nesse processo, o mérito deveria ser do aluno para passar de ano. Os alunos que já foram reprovados no passado, entre os entrevistados, apresentaram a ideia de que não passaram porque não se esforçaram e que a reprovação foi útil para trazer amadurecimento não significando apenas a perda de um ano, como na fala: “eu acho que eu já reprovei, só que eu era adiantado um ano, aí eu fiquei certo, mas eu acho que pra mim reprovar não foi perder uma ano, o oitavo, eu tive mais responsabilidade com as coisas da escola, eu aprendi a ter responsabilidade, mas acho que agora atrasaria, seria uma perda de um ano.” (Marcos).

A opinião dos entrevistados quanto ao impacto da reprovação na vida dos alunos é de que ela foi pouco efetiva. Acreditavam que os alunos ficaram reprovados por “besteira”, pois a escola era muito fácil e dava muitas oportunidades, logo a reprovação foi merecida e que na verdade o aluno ficou reprovado porque quis, como observado na seguinte fala: “Eu acho que uma pessoa está atrasada porque ela quis porque aqui a gente tem muita oportunidade. Aqui nessa escola se um aluno fica reprovado a culpa é dele” (Maria). Os motivos que levam os alunos a ficarem reprovados segundo os entrevistados foram a falta de interesse e a dificuldade em algumas matérias. Há também a ideia de que quem reprovou perdeu a

oportunidade de aprender, e a reprovação será outra oportunidade. Caso ficassem reprovados, os entrevistados continuaram afirmando que seria um atraso para os planos de ir para a faculdade e entrar no mercado de trabalho, porém não os impediram de buscar alcançar suas metas. No terceiro momento da pesquisa os entrevistados continuaram justificando a reprovação escolar como um fator relacionado às características pessoais de Força (falta de interesse) e Recurso (dificuldade na matéria), demonstrando a constância dessa opinião mesmo após o Mesotempo de um ano letivo.

Discussão

Nesse trabalho foi realizado um estudo longitudinal com alunos de uma escola pública tendo como base a TBDH e a compreensão de que a reprovação escolar pode ser compreendida como um evento no qual os alunos interagem estabelecendo Processos Proximais e dessa forma alterando suas características biopsicossociais. No primeiro momento da pesquisa foi perguntado aos alunos se eles eram a favor ou não da reprovação, e mesmo entre os alunos que vivenciaram a reprovação, a maioria era favorável à sua existência de modo que não houve diferença entre os grupos. Tal fato pode ser compreendido pelo fato de que a reprovação, embora não seja bem compreendida em relação ao seu papel e aplicabilidade, é considerada necessária por toda a comunidade escolar (pais, alunos e professores e pedagogos) que acreditavam que a reprovação ocorria como mecanismo de coerção e justiça como relatado por Jacomini (2010).

Dentre as críticas à reprovação, estavam o atraso na vida acadêmica, na realização dos planos de vida e os danos psicológicos causados pela reprovação. Esses dados estão de acordo com os obtidos por Nunes e colaboradores (2014) que mostraram que alunos reprovados tinham menos expectativa em relação aos planos para o futuro, indicando que a reprovação, mesmo que resolvida no ano seguinte, trazia consequências negativas que poderiam ir além de um ano letivo. Os alunos que nunca ficaram reprovados compartilharam das mesmas ideias,

especialmente porque o temor da reprovação perpassa por toda a vida escolar de todos os alunos. Tais dados mostraram que a vivência da reprovação independente do estudante é um contexto que favorece o estabelecimento de PPI, levando a resultados desenvolvimentais negativos aumentando a disfunção nos estudantes (Merçon-Vargas, et al., 2020).

Outras críticas à reprovação foram em relação ao fato de que ela poderia ocorrer por problemas que fugiam ao controle do aluno como questões familiares, ou por problemas diversos que não a falta de interesse e dedicação. Uma questão levantada foi a de que a escola apresentava uma lógica punitiva indicando uma variação à ideia da culpabilização da reprovação normalmente presente no discurso de professores, pais e até mesmo de alunos como abordado por Asbahr & Lopes (2006). Na percepção dos entrevistados, a escola utilizava a reprovação como uma forma de punir alunos com comportamentos e atitudes inadequadas, e que encara esse processo como uma forma de adaptação e equalização dos estudantes dentro de um mesmo nível de conhecimento e padrão de comportamento.

Quanto às causas da reprovação, os entrevistados ressaltaram o fato de o aluno não ter aprendido, não ter se esforçado, e que precisavam aprender com os erros, obter “juízo” e levar os estudos mais a sério como tratado por Jacomini (2010) ao abordar a lógica punitiva e individualizante da reprovação. A ideia da reprovação como forma de justiça e punição foi mencionada pelos alunos que acreditavam que para serem aprovados bastava terem a dedicação mínima necessária, deixando claro que eles desconsideravam variáveis como questões familiares, econômicas, sociais, dentre outras. As múltiplas causas de uma reprovação escolar são muitas vezes reduzidas a questões pessoais na visão dos alunos que atribuem às questões relativas a características pessoais de Recurso e Força como falta de capacidade e falta de interesse respectivamente (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

A coleta no primeiro momento da pesquisa trouxe um panorama do pensamento dos alunos a respeito da reprovação anterior a vivência dela, trazendo somente as experiências

passadas. As coletas nos segundo e terceiro momentos atenderam um dos requisitos da pesquisa na perspectiva da TBDH que preconiza ao menos dois momentos de obtenção de dados. Os dados coletados no Microsistema escola favoreceram uma maior clareza do objeto de estudo, uma vez que fora feito no ambiente onde os indivíduos estavam experimentando o desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Os alunos entrevistados que já ficaram reprovados anteriormente alegaram que as causas foram diversas, como questões familiares, irresponsabilidade com o estudo e falta de interesse. Nos três casos, em última análise, os alunos atribuíram a reprovação a eles mesmos, ou por não terem tido interesse ou por não terem sido capazes de separar os problemas pessoais com as questões familiares, novamente trazendo a ideia de que a culpa pela reprovação era do aluno independente do contexto vivenciado (Almeida & Alves, 2021; Asbahr & Lopes, 2006) confirmando que mesmo após a passagem do tempo, as causas da reprovação ainda são tomadas pelos alunos como questões relativas ao Recurso e à Força.

Quando perguntados sobre como seria vivenciar uma reprovação futuramente, todos abordaram os aspectos negativos como a perda de um ano, a decepção, e que só passariam por tal situação caso acontecesse algum evento que fugisse ao controle deles. Entretanto, mesmo assim afirmaram que em última análise, independente do motivo, o resultado seria a falta de conhecimento e que este deveria ter como punição a reprovação, mostrando que mesmo os alunos tendo a compreensão de que a reprovação teria múltiplas causas, a responsabilidade final seria do aluno (Jacomini, 2010; Asbahr & Lopes, 2006).

A opinião de que a responsabilidade pela reprovação era do aluno ficou evidente quando se verificou o que os estudantes aprovados pensavam dos que ficaram reprovados naquele ano. Para eles, os alunos não passaram simplesmente porque não se esforçaram o suficiente, mesmo tendo todas as oportunidades. Havia a ideia de que os alunos precisavam fazer esforço para ficarem reprovados de tão fácil que era obter a aprovação. Acreditavam

também que os alunos eram capazes de aprender e serem aprovados, bastando para isso terem mais dedicação, e que em alguns casos, problemas diversos contribuíram para as dificuldades de aprender. Todas essas opiniões corroboraram com autores que afirmaram que embora não estivesse muito claro para os alunos o papel da reprovação, ela ainda assim deveria existir para corrigir comportamentos e produzir o amadurecimento dos alunos (Almeida & Alves, 2021; Asbahr & Lopes, 2006; Patto, 2015).

Embora vejam a reprovação como algo que deveria existir, os alunos reconheceram os efeitos negativos advindos desse processo mencionando que se caso ficassem reprovados iriam precisar postergar seus planos para o futuro, e deixariam de crer que eram capazes de lidar com questões escolares e de carreira. Ainda, havia o temor por parte dos alunos de precisarem interromper os estudos e entrarem precocemente no mercado de trabalho, mostrando que era na escola que os alunos depositavam suas esperanças para a obtenção de oportunidades de trabalho e estudo, e que problemas escolares poderiam prejudicar essa visão e comprometer os planos dos alunos (Camargo & Libório, 2010; Nunes et al., 2014).

No terceiro momento os alunos foram novamente entrevistados e semelhantemente ao declarado no início do ano não consideravam a reprovação como uma possibilidade para eles. Ainda afirmaram que seria a perda de um ano e uma decepção para os pais, mesmo ainda avaliando esse processo como uma segunda chance. Reconheceram que aprovar um aluno sem que ele soubesse o conteúdo seria um grande risco para o futuro e mantiveram a opinião de que a reprovação era uma questão de justiça. A opinião de que os alunos eram responsáveis pela própria reprovação e que seus colegas ficaram reprovados sem necessidade, apenas porque não se esforçaram permaneceu até o final do ano. Esses dados mostraram que mesmo vivenciando mais um ano escolar, com colegas passando pelo processo de reprovação, lidando com o fenômeno de perto, ainda assim, mantiveram as opiniões sobre o tema, mostrando que o desenvolvimento pode ser compreendido como fenômeno de continuidade

nas características biopsicológicas como preconizado por Bronfenbrenner e Morris (2006). O tema da reprovação faz parte da realidade dos alunos desde muito precocemente, e mesmo muitos deles serem vitimados por um processo que ainda não é bem compreendido pela comunidade escolar, ele é facilmente aceito como algo natural e inerente à formação acadêmica.

Conclusões

Os alunos mesmo podendo ser diretamente afetados pela reprovação escolar e reconhecendo seus pontos negativos se posicionaram favoráveis à sua existência, e inclusive os alunos que já ficaram reprovados acreditavam que ela deveria existir. Havia uma crença de que a reprovação atuava como um mecanismo de coerção e justiça.

As críticas feitas à reprovação foram sobre o fato de ela ser um atraso na vida acadêmica e na execução de planos de vida além dos danos psicológicos que poderia causar. Ainda, os alunos aprovados ressaltaram que a reprovação por vezes poderia acontecer por questões que independiam do desempenho dos alunos, mas também de causas como problemas familiares, financeiros e etc.

Entretanto, havia uma forte crença de que faltou esforço por parte dos alunos e que a reprovação serviria para forçar os maus alunos a estudarem e se dedicarem mais, e até mesmo os alunos que já vivenciaram a reprovação acreditavam que deveriam ter se dedicado mais apesar dos problemas enfrentados. A atribuição de culpa pela reprovação aos alunos estava em sua maioria relacionada às características de Recurso e Força, especialmente a dificuldade em aprender e a falta de interesse. A ideia da reprovação era tão presente na vida dos estudantes que as opiniões favoráveis à sua existência permaneceram em todos os momentos da pesquisa, mostrando que vivenciá-la e perceber seus efeitos negativos não mudava a opinião estabelecida de que ela funcionava como um mecanismo de seleção dos que sabem e dos que não sabem.

Referências

- Almeida, F. A., & Alves, M. T. G. (2021). A cultura da reprovação em escolas organizadas por ciclos. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260006. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260006>.
- Asbahr, F. S. F., & Lopes, J. S. (2006). "A culpa é sua". *Psicologia USP*, 17(1), 53-73. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000100005>.
- Asbahr, F. S. F., & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 414-427. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200012>.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70/Livraria Martins Fontes.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45, 1-5.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The Experimental Ecology of Education. *Teachers College Record*, 78, 157-204.
- Bronfenbrenner, U. (1977a). The ecology of human development in retrospect and prospect. In MCGURK, H. (Ed.). *Ecological factors in human development*. The Netherlands: North Holland, p. 275-286.

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643 – 1647). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In: Friedman, S. L.; Wachs, T. D. (Eds.). *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts* (pp. 2-28). Washington, D.C.: American Psychological Association Press.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopaedia of the social and behavioural sciences* (pp. 6963-6970). Oxford, UK: Elsevier.
- Bronfenbrenner U., Evans, G.W. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging theoretical models, research designs, and empirical findings, *Social Development*, 9, 115-125.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993 – 1023). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. In: Kazdin, A. (Ed.). *Encyclopaedia of Psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association Press, V. 3. 129-133
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793 – 828). New York: Wiley.

- Faria, M. R. G. V., Zanini, D. D. (2020). Apoio Social Como Fator de Proteção para Vitimizações e Desempenho Escolar. *Avaliação Psicológica*, 19(2), pp. 152-158. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2020.1902.05>
- Camargo, L. S., & Libório, R. M. C. (2010). Do risco à proteção: O papel da escola na vida dos adolescentes do ensino médio. Em D. J. Silva, J. M. Lima & P. C. Raboni (Orgs.), *Pesquisa em educação escolar* (pp.195-209). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Jacomini, M. A. (2010). Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação?. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 895-919. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300012>
- Merçon-Vargas, E. A., Lima, R. F. F., Rosa, E. M., Tudge, J. (2020). Processing Proximal Processes: What Bronfenbrenner Meant, What He Didn't Mean, and What He Should Have Meant. *Journal of Family Theory & Review*.v.12 n.3 p: 321-334
<https://doi.org/10.1111/jftr.12373>
- Nunes, T. G. R., Pontes, F. A. R., Silva, L. I. C., Dell'Aglio, D. D. (2014). Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP*. 18 (2): 203-210.
- Pacheco, M. S., Moreno, T. M., Pacheco, P. M. (2020). Fracasso escolar versus sucesso presumido: a individualização da questão. *Cadernos da Pedagogia*, v. 14, n. 30, p. 209-217.<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/download/1298/548>
- Pezzi, F. A. S., Donelli, T. M. S., & Marin, A H. (2016). School Failure in the Perception of Adolescents, Parents and Teachers. *Psico-USF*, 21(2), 319-330. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210209>.

- Osti, A., & Brenelli, R. P. (2013). Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 18(3), 417-426. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712013000300008>
- Patto, M. H. S. (2015). *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia*. São Paulo: Intermeios.
- Sá, I. R. M. R. (2018). O que pensam os alunos sobre a reprovação escolar: vivências de alunos do ensino médio do IFPI/CAMPUS FLORIANO. 118 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.
- Silva, R. C. (1994). O fracasso escolar: a quem atribuir? *Paidéia*, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 7. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1994000200004>

Artigo 5

O objetivo específico 5, “Comparar os projetos de vida de estudantes aprovados e reprovados ao longo de um ano letivo utilizando como aporte teórico a TBDH” foi contemplado no artigo “Projetos de vida de estudantes aprovados e reprovados a luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.”

Projetos de Vida de Estudantes Aprovados e Reprovados em Uma Escola Pública.

Life Projects of Approved and Failed Students in a Public Schools.

Proyectos de Vida de Estudiantes Aprobados y Reprovados em Uma Escola Publica.

Resumo

A vivência escolar oportuniza aos adolescentes uma série de experiências relativas à socialização, disciplina e conhecimento acadêmico, especialmente na adolescência quando os projetos de vida começam a ganhar mais consistência. Tais projetos são grandemente influenciados pela escola, especialmente por conta da interação com colegas, professores e do desempenho acadêmico. Nesse estudo foi analisado de que forma a reprovação escolar impactou o estabelecimento de projetos de vida de adolescentes considerando a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano como forma de análise dos dados. Os maiores impactos relatados foram o atraso e a maior dificuldade para a realização dos projetos de vida. Mesmo vivenciando o atraso causado pela reprovação, os alunos ainda relataram planos de ingressar no Ensino Superior, seguir carreira militar ou se inserir imediatamente no mercado de trabalho, mostrando a constância de características biopsicossociais mesmo frente a um evento disruptivo como a reprovação escolar. Os alunos aprovados também mostraram interesse em ingressar na universidade, entretanto, suas escolhas eram menos ambiciosas uma vez que buscavam cursos menos concorridos.

Palavras-Chave: Projetos de Vida; Reprovação escolar; Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Abstract

The school experience provides adolescents with a series of experiences related to socialization, discipline, and academic knowledge, especially in adolescence when life

projects begin to gain more consistency. Such projects are greatly influenced by the school, especially due to interaction with peers, teachers, and academic performance. In this study, it was analyzed how school failure impacted the establishment of life projects by adolescents considering the Bioecological Theory of Human Development as a form of data analysis. The greatest impacts reported were delays and greater difficulty in carrying out life projects. Even experiencing the delay caused by failure, students still reported plans to enter Higher Education, pursue a military career or immediately enter the job market, showing the constancy of biopsychosocial characteristics even in the face of a disruptive event such as school failure. Approved students also showed interest in joining the university, however, their choices were less ambitious as they sought less competitive courses.

Keywords: Life Projects; School failure; Bioecological Theory of Human Development.

Resumen

La experiencia escolar brinda a los adolescentes una serie de experiencias relacionadas con la socialización, la disciplina y el conocimiento académico, especialmente en la adolescencia cuando los proyectos de vida comienzan a tomar más consistencia. Dichos proyectos están muy influenciados por la escuela, especialmente debido a la interacción con los compañeros, los profesores y el rendimiento académico. En este estudio, se analizó cómo el fracaso escolar impactó en el establecimiento de proyectos de vida de los adolescentes considerando la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano como forma de análisis de datos. Los mayores impactos reportados fueron atrasos y mayor dificultad en la realización de proyectos de vida. Incluso experimentando el retraso causado por el fracaso, los estudiantes aún relataron planes para ingresar a la Educación Superior, seguir la carrera militar o ingresar de inmediato al mercado de trabajo, mostrando la constancia de las características biopsicosociales incluso frente a un evento disruptivo como el fracaso escolar. Los estudiantes aprobados también mostraron

interés en unirse a la universidad, sin embargo, sus elecciones fueron menos ambiciosas ya que buscaban cursos menos competitivos.

Palabras Clave: Proyectos de vida; Fracaso escolar; Teoría bioecológica del desarrollo humano.

Introdução

A escola traz para os alunos diversas oportunidades relacionadas ao convívio social, especialmente por ser um espaço de interação, conflitos, exclusões, estabelecimento de amizade, adequação às regras, aquisição de conhecimento acadêmico dentre muitos outros processos que constituem a formação geral de uma sociedade escolarizada (Lage & Prado, 2018). O Ensino Médio é um período da vida escolar que ocorre exatamente na adolescência, e todas as experiências vividas nessa fase, sejam elas de ganho de responsabilidade, ou de liberdade, aprofundamento de relacionamentos amorosos, maior contato com os amigos e menor controle dos pais, vão influenciar e ser influenciadas pela vida escolar (Klein & Arantes, 2016).

O período da adolescência por ser tratado sócio historicamente como uma preparação para a vida adulta, impondo aos jovens a pressão de planejar o futuro, de cuidar para que suas escolhas não produzam impactos negativos e que seus comportamentos não os coloquem em desvantagens nas acirradas concorrências que irão experimentar ou já estão experimentando. Dessa forma, há uma preocupação por parte dos alunos em se sobressair em algo, em tirar boas notas, em ter uma boa base para entrar na universidade ou ter uma qualificação mínima para enfrentar o mercado de trabalho. Desta forma, esse ambiente escolar irá prover juntamente com os demais ambientes frequentados pelos adolescentes um contexto favorável à elaboração de projetos para o futuro (Maia & Mancebo, 2010).

Os projetos de vida costumam ter início já na infância, ganham mais robustez na adolescência, e permanecem nas fases subsequentes com configurações diferentes. Entretanto

é na adolescência que ocorre uma grande imposição social para que o indivíduo se expresse e realize ações para a execução desses planos. A escolha da carreira, os processos seletivos, as qualificações básicas para se enfrentar as competições são pronunciadas nessa fase da vida. Os projetos de vida irão funcionar como uma força que direciona um sentido de ação para o futuro, e são estabelecidos de acordo com o contexto cultural de cada indivíduo, dentro de suas possibilidades e recursos. Eles envolvem a participação de outras pessoas para serem executados, mostrando a lógica contextualista e interacionista envolvida em sua elaboração e execução (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). Ainda, projetos de vida podem ser compreendidos como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e que gera consequências para o mundo além do eu” (Damon, 2009, p. 53). Dessa forma os projetos de vida se diferenciam grandemente de meros desejos ou sonhos que não produzem nenhum tipo de ação ou planejamento para o futuro na intenção de realizá-los, ficando somente no campo da fantasia sem qualquer estratégia para sua efetivação.

A vivência escolar tem grande impacto sobre os projetos de vida dos adolescentes, que a associam a um caminho que levará à oportunidades futuras sejam elas de trabalho ou de estudo mais especializado, uma vez que os estudantes consideram a escola como um meio de preparação para o mercado de trabalho e desenvolvimento de uma consciência ética e cidadã (Klein & Arantes, 2016). Mesmo tendo a escola nessa perspectiva, há uma crítica por parte dos alunos de que os conteúdos não se coadunam com a vida cotidiana ou com as necessidades do mercado do trabalho, e que os conhecimentos das disciplinas escolares ficam circunscritos à própria vida escolar ou à preparação para provas vestibulares (Klein & Arantes, 2016).

Em estudo realizado com jovens estudantes no estado da Bahia, foi mostrado que o Ensino Médio possibilitou uma maior compreensão da vida e do futuro, e que a relação com

amigos e professores contribuiu para a elaboração de uma identidade e um destino profissional. Por outro lado, ressaltaram que as atividades escolares estavam distantes de seus projetos de vida, sendo ineficazes como fonte de orientação e direcionamento profissional, necessitando portanto de uma melhor adequação para fornecer um maior sentido do que era tratado nos conteúdos escolares com o que era e seria vivenciado no futuro profissional, acadêmico e cultural (Pontes & Bassalo, 2021). O distanciamento entre o currículo e os projetos de vida foi uma questão presente em outros estudos que apontaram para uma necessidade de reformulação que visava uma maior integração do conhecimento teórico trabalhado na sala de aula com as experiências de vida, educativas e profissionais dos estudantes (Armijo & Lima, 2021).

Estudo realizado por Nunes e colaboradores (2014) mostrou que quase 50% dos 610 jovens entrevistados na cidade de Belém no estado do Pará já haviam sido reprovados, e mesmo passando por essa experiência, apresentavam um conceito positivo sobre o contexto escolar, que muitas vezes representava um dos poucos meios de se obter melhores oportunidades futuras de estudo e trabalho. Também nesse estudo foi mostrado que a reprovação teve impacto negativo sobre as expectativas para o futuro acadêmico dos jovens (Nunes et al., 2014), produzindo impacto negativo nos planos para o futuro e consequentemente reduzindo as chances de sucesso profissional e acadêmico uma vez que os alunos perdiam autoconfiança em relação à vida acadêmica.

Os projetos de futuro de adolescentes pobres foram investigados por Melsert e Bock (2015) em uma pesquisa realizada com 23 estudantes pobres, matriculados na terceira série do Ensino Médio em uma escola pública do estado de São Paulo. Para eles o sucesso só viria do esforço pessoal já que não poderiam contar com mais ninguém. Os jovens mencionaram o desejo de irem para faculdades de prestígios e cursos concorridos, mas pareciam conhecer pouco sobre as formas de acesso e políticas de cotas sociais (Melsert & Bock, 2015). Os

projetos de futuro de estudantes em sua maioria abordavam planos acadêmicos e profissionais, entretanto, fazia parte dos planos de vida dos adolescentes a constituição de família, ter filhos, buscar a felicidade além da obtenção de uma carreira bem sucedida (Riter et al., 2019).

A compreensão do Microsistema escola na perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) possibilita verificar a vivência dos alunos que interagem com um grande número de pessoas, objetos e símbolos que poderão contribuir para seu desenvolvimento. A TBDH considera o desenvolvimento como sendo um fenômeno de mudanças e continuidades nas características biopsicossociais dos seres humanos ao longo de toda a sua vida, bem como de gerações anteriores e posteriores aos indivíduos (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Essa teoria se ancora num modelo chamada PPCT, cujo nome é composto pelas iniciais de seus quatro pilares: Processos Proximais, Pessoa, Contexto e Tempo.

Os Processos Proximais, principal força para o desenvolvimento, correspondem às interações que os indivíduos em desenvolvimento estabelecem com pessoas, objetos e símbolos, em níveis graduais e progressivos de complexidade, por tempo prolongado e de frequência regular (Bronfenbrenner, 1994, Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Os Processos Proximais podem produzir efeitos de aumento de competência, que ocorre em ambiente favorável, e se caracterizam como aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, sendo, portanto, um efeito positivo deles. Em ambientes desfavoráveis os Processos Proximais podem produzir efeito de redução da disfunção, levando dessa forma um efeito benéfico mesmo quando o contexto pode ser compreendido como negativo, como no caso de estudantes vivenciando a reprovação escolar ou tendo outros problemas escolares. Nesse caso, mesmo sendo considerada uma situação adversa, os Processos Proximais estabelecidos irão contribuir para um desfecho mais favorável auxiliando

o indivíduo em desenvolvimento a desenvolver habilidades e estratégias que auxiliarão no enfrentamento da situação em questão (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Recentemente foi proposto o conceito de Processos Proximais Inversos (PPI), que produzem efeitos negativos ao desenvolvimento, ao contrário dos Processos Proximais. A ocorrência PPI em ambientes favoráveis, poderá produzir níveis mais baixos de competência e níveis mais altos de disfunção, enquanto. Quando ocorrem em ambientes desfavoráveis ao desenvolvimento, esses processos podem produzir níveis maiores de disfunção e níveis mais baixos de competência (Merçon-Vargas, 2020).

Outro elemento do modelo PPCT são as características de Pessoa que irão favorecer ou dificultar o estabelecimento de Processos Proximais. Essas características podem ser divididas em Demanda, Recurso e Força. As características de Demanda tratam das disposições que podem convidar ou desencorajar reações em outras pessoas. Dentre elas destacam-se aspectos biológicos como idade, gênero, raça e aparência física. As características de Recurso tratam de habilidades, experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida e que favorecem o estabelecimento de Processos Proximais. Experiências como viagens, passeios, cursos e aulas são exemplos de fatores que irão compor a característica de Recurso da Pessoa. O último elemento das características pessoais é a Força, que representam a capacidade do indivíduo em estabelecer ou evitar os Processos Proximais. Características como a curiosidade, o interesse, a motivação e a responsividade favorecem seu estabelecimento, enquanto que a impulsividade, a apatia e a desatenção podem inibi-los (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

O terceiro elemento do modelo PPCT é o Contexto, que se refere tanto aos ambientes em que a pessoa em desenvolvimento estabelece os Processos Proximais, e também aos ambientes que influenciam seu desenvolvimento, incluindo nele a sociedade na qual o

indivíduo faz parte. O ambiente onde o desenvolvimento ocorre de forma imediata realizando Processos Proximais é considerado o Microssistema, como a casa, escola, igreja, entre outros. A interação do indivíduo em vários Microssistemas constitui o Mesossistema, sendo a casa-escola o exemplo onde os alunos mais gastam tempo. Outro ambiente é o Exossistema, que não é o local onde a pessoa em questão está se desenvolvendo, mas ainda assim sofre influência deste. Um exemplo é a casa do professor, não acessada pelo aluno, mas que interfere nas relações estabelecidas entre eles, ou o trabalho dos pais que influenciam indiretamente o desenvolvimento dos filhos (Bronfenbrenner, 1994). O Macrossistema integra todos os ambientes, trazendo contexto político, social e histórico, onde as pessoas se desenvolvem. O Macrossistema não é um contexto fixo ou dado *a priori*, e pode ser circunscrito a condições sociais diversas, separando classes sociais, grupos econômicos ou se manifestar por exemplo entre alunos da rede pública e privada de ensino (Bronfenbrenner, 1994).

O último componente do modelo PPCT é o Tempo, que pode ser compreendido como Microtempo, que é o momento em que os Processos Proximais estão se dando, nas pequenas ações e seus intervalos. O Mesotempo trata de uma janela temporal mais ampla, que permite a verificação da ocorrência do desenvolvimento, que pode levar dias ou semanas até que um ganho desenvolvimental como a aquisição de uma habilidade ou um comportamento se estabeleça (Bronfenbrenner & Morris, 2006). O Macrotempo trata de longos períodos, inclusive gerações, fornecendo uma compreensão sócio histórica dos eventos, uma vez que o desenvolvimento não se dá da mesma forma em diferentes épocas (Bronfenbrenner, 1998, 2000).

Nesse trabalho foram apresentados os planos para o futuro de alunos reprovados e não reprovados na perspectiva da TBDH considerado as características de Pessoa como Recurso e Força como fatores que podem contribuir ou dificultar a elaboração de planos para o futuro,

bem como características contextuais como a vivência ou não da reprovação escolar. A vivência ou não da reprovação dentro do Microsistema escola e os possíveis Processos Proximais estabelecidos entre os alunos e professores ao longo do Mesotempo de um ano letivo foram investigados para a compreensão da elaboração dos planos para o futuro na perspectiva da TBDH.

Objetivo

O objetivo desse estudo foi verificar o efeito que a reprovação escolar produziu em alunos do Ensino Médio quando comparado com alunos que não foram reprovados no estabelecimento e modificações de projetos de vida ao longo de um ano letivo.

Método

Essa pesquisa teve delineamento longitudinal, quantitativo e qualitativo e considerou os elementos da TBDH na elaboração, execução e análise dos dados. A coleta de dados foi realizada em uma escola pública de Ensino Médio localizada num bairro de classe média da cidade de Vila Velha. Trata-se de um Microsistema caracterizado por bons índices de aprovação em vestibulares e altas notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em comparação às demais escolas públicas estaduais localizadas na região metropolitana do estado do Espírito Santo. Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, através da Plataforma Brasil, base nacional e unificada de registro de pesquisas com seres humanos (CAAE 93460718.0.0000.5542 / Número do Parecer: 2.899.480).

Foram realizadas coletas em três momentos, a primeira ao final do ano letivo, em 2018, antes de os alunos saberem se iriam ou não ficar reprovados. A segunda coleta foi realizada entre os meses de março e abril do ano seguinte, quando os alunos estavam iniciando o ano letivo vivenciando a reprovação ou iniciando a segunda série do Ensino

Médio pela primeira vez, e ao final do ano, entre os meses de outubro e novembro, quando os alunos estavam finalizando a vivência da reprovação e terminando o ano letivo.

No primeiro momento participaram 306 alunos da primeira e da segunda séries do Ensino Médio. Esses alunos responderam um questionário sociodemográfico para qualificação amostral e um questionário estruturado com questões abertas e curtas que abordavam temas sobre planos para o futuro dos estudantes que já haviam ficado reprovados no passado e/ou caso viessem a ficar futuramente. Os dados foram organizados e quantificados por meio de análise estatística descritiva utilizando programa *SPSS* e analisados pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). No segundo momento da pesquisa, foram entrevistados 10 alunos que participaram do primeiro momento e que ficaram reprovados e permaneceram na escola. Foram também entrevistados 10 alunos aprovados da primeira para a segunda série. Todos esses alunos responderam uma entrevista estruturada com questões abertas trazendo perguntas sobre a reprovação e os planos para o futuro. As entrevistas foram gravadas, transcritas, e as respostas analisadas pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). No terceiro momento da pesquisa, já ao final do ano participaram os mesmos alunos do segundo momento respondendo as mesmas perguntas, entretanto, por conta da evasão escolar, apenas sete alunos reprovados e nove alunos aprovados permaneceram no estudo. Os dados obtidos passaram pelas mesmas análises e foram confrontados os dados coletados no segundo momento.

As entrevistas foram realizadas em uma sala reservada para atendimento individual de alunos com necessidades especiais. A fim de preservar a identidade dos participantes foram utilizados nomes iniciados com a letra A para alunos aprovados e R para alunos reprovados, indicando-se assim o sexo dos participantes.

Resultados

Para se conhecer a concepção dos participantes a respeito da reprovação escolar bem como seus impactos, foi perguntado a 306 alunos do Ensino Médio se algo mudou em relação ao futuro deles quando ficaram reprovados. Participaram 128 (41,8%) estudantes do sexo masculino e 178 (58,2%) do sexo feminino com idades variando entre 14 e 19 anos (M: 16,25, DP: 0,93). 148 alunos (48,4%) estavam matriculados na primeira série e 158 (51,6%) na segunda série do Ensino Médio. 112 (36,6%) já haviam passado por pelo menos uma experiência de reprovação e dentre esses, 93 alunos responderam sobre essa experiência. 27 (29%) afirmaram que a maior mudança experimentada fora o atraso, pois iriam demorar mais para terminar o Ensino Médio, entrar para a universidade, se formar e ingressar no mercado de trabalho. Muitos alunos perceberam a reprovação um ano perdido, não considerando, portanto, que a reprovação pudesse ter algum ponto positivo. 21 (22,6%) entrevistados ressignificaram a reprovação conferindo a ela um valor positivo, acreditando que passaram a ficar mais dedicados, mais focados nos estudos e nos planos para o futuro. 20 (21,5%) afirmaram que o futuro ficou pior pois perderam estágio remunerado, que dependia da condição de os estagiários não passarem por reprovações. Acreditavam que estavam com uma mancha no currículo que dificultaria a obtenção de emprego e mencionaram desânimo para seguir os estudos. 19 (20,4%) alunos não expressaram qualquer sentimento positivo ou negativo sobre os impactos da reprovação em relação ao futuro. Dessa forma, observa-se que a reprovação significou para a maioria dos estudantes um evento negativo com importantes efeitos psicológicos como consequência de Processos Proximais Inversos aumentando os efeitos de disfunção nesse contexto desfavorável.

Foi perguntado aos alunos se caso ficassem reprovados ao final do ano, o que mudaria em relação ao futuro. Dos 224 alunos que responderam a essa pergunta, 86 (38,4%) mencionaram o atraso como a maior mudança que enfrentariam no futuro, tendo que permanecer mais tempo na escola e demorar mais para ingressar em uma universidade ou no

mercado de trabalho. 69 (30,7%) alunos mencionaram que seria uma experiência negativa com impacto nos planos futuros e 48 (21,4%) afirmaram que seria uma experiência que não mudaria muito suas vidas, ou que se caso passasse por ela iriam se esforçar mais e aprenderiam com seus erros.

Em relação às expectativas para o futuro, os 306 alunos responderam questionários com perguntas abertas que foram categorizadas em: expectativas positivas, carreira por meio de nível superior, carreiras que não demandam formação universitária, ter dinheiro e sucesso, formação de família, não sabem ainda, e expectativas negativas. Como foi possível fornecer respostas que puderam ser fragmentadas gerando unidades de registro passíveis de serem incluídas em diferentes categorias, foi possível obter 332 unidades de registro.

108 (35,3%) alunos apresentaram expectativas de concluir um curso de nível superior, sendo que as carreiras mais mencionadas foram Psicologia, Medicina, Direito e Engenharia, e em menor quantidade carreiras ligadas ao magistério (apenas um aluno declarou o desejo de ser professor para o Ensino Médio). Algumas das respostas sobre carreira acadêmica vieram acompanhadas de sucesso profissional (sete respostas) e constituição de família (nove respostas). 87 (28,4%) alunos apresentaram como expectativa futura a obtenção de um emprego. Alguns mencionaram ocupações de nível técnico, carreira militar, ingressarem para a polícia, ou adquirirem qualquer trabalho que viesse a suprir suas necessidades financeiras, mas que não precisassem ser necessariamente de nível superior. Semelhantemente, alguns participantes forneceram respostas sobre sucesso profissional (quatro respostas) e constituição de família (15 respostas). 51 (13,2%) alunos forneceram respostas relacionadas a ter sucesso financeiro ou profissional, sem, contudo, mencionarem qual seria a forma de obter tal sucesso. Dentre estes, 11 mencionaram que tinham o sonho de ficarem ricos. 48 (15,7%) alunos tinham expectativas positivas em relação ao futuro como terem boa qualidade de vida, cumprirem as metas profissionais e de carreira, serem felizes, ou desenvolverem alguma habilidade. 5 (0,01%)

alunos responderam que não sabiam, e apenas 1 (0,003%) aluno apresentou uma expectativa negativa citando “fracasso e miséria” como resposta.

Quando perguntados sobre o que pretendiam fazer quando terminassem a escola, dos 288 estudantes, 223 (77,4%) responderam que pretendiam ingressar em um curso de nível superior. Cursos como Direito, Medicina, Engenharia e Psicologia estavam entre os mais citados pelos alunos. 35 (12,1%) deles pretendiam fazer um curso técnico profissionalizante e 46 (16%) pretendiam terminar a escola e irem para o mercado de trabalho. 15 (5,2%) alunos tinham planos de deixar o Brasil, para fazer um intercâmbio, ou para migrar definitivamente, e 8 (2,7%) alunos tinham planos de seguir uma carreira militar. Ainda, 21 (7,3%) alunos não souberam responder.

Em uma pergunta mais direcionada sobre qual emprego o aluno iria procurar após terminar os estudos, 153 (53,1%) pretendiam trabalhar somente quando terminassem a graduação e somente na área em que se formassem e alguns desses mencionaram que pretendiam realizar estágios remunerados durante a graduação dentro da área de conhecimento estudada. 73 (25,3%) alunos pretendiam arrumar um emprego assim que terminassem o Ensino Médio, que fosse de nível técnico ou em outras áreas como jogador de futebol, artista ou balconista de loja. 14 (4,8%) alunos pretendiam ingressar na carreira militar, e 50 (17,3%) alunos afirmaram não saber ainda o que fariam assim que terminarem o Ensino Médio.

Ao final do ano letivo, alguns dentre esses alunos ficaram reprovados e 10 estudantes permaneceram na escola matriculados na segunda série. Uma nova coleta realizada trouxe informações a respeito do impacto que a reprovação escolar teve sobre esses alunos reprovados. Participaram também 10 anos que haviam sido aprovados no ano anterior para a segunda série.

No segundo momento da pesquisa, logo no início da vivência da reprovação escolar, os alunos afirmaram que ainda pretendiam fazer faculdade, mesmo sabendo que teriam que passar mais tempo na escola por conta da reprovação. Os cursos que mais mostraram interesse em cursar eram Psicologia, Publicidade, Geografia e Direito, sendo o curso de Psicologia mencionado por quatro alunos, e observado na fala: “eu penso em fazer faculdade de Psicologia. Eu descobri ano passado, justamente por causa desses problemas que eu tive.” (Renata). Outros planos também foram mencionados pelos alunos como fazer curso técnico, procurar emprego e eventualmente constituir uma família. Fazer intercâmbio também foi um plano apresentado pelos entrevistados. Houve relatos de a reprovação não ter alterado os planos para o futuro porque as disciplinas que foram o motivo da reprovação não eram as mesmas da área pretendida para o futuro como na seguinte fala: “Eu reprovei na área que não me dou muito bem e não quero cursar. Eu quero fazer relações internacionais e química e física não vão me ajudar em quase nada” (Regina). Foi relatado também o interesse em fazer faculdade particular porque passar para uma universidade federal seria muito difícil, e o interesse era ser policial civil como observado na seguinte fala: “Porque tem que estudar muito pra entrar na UFES, e se é mais fácil entrar na particular, então. Porque eu já reprovei três anos e ainda vou ter que estudar pra entrar na UFES vão ser mais anos, e assim já entro logo na universidade assim que sair da escola.” (Ricardo).

No terceiro momento da pesquisa, os alunos reprovados mantiveram as opiniões em relação aos projetos para o futuro, mencionando o interesse em fazer graduação assim que terminassem a escola. Ainda consideraram a reprovação apenas como algo que retardou, mas não impediu os planos. A reprovação foi também ressignificada como uma fonte que amadurecimento de seus projetos como observado na fala: “Eu não sabia o que ia fazer e agora tenho uma ideia” (Rogério). Durante o Mesotempo de um letivo foi observado com esses dados que embora a reprovação tenha se mostrado uma experiência negativa, os planos

para o futuro não foram perturbados por ela, mostrando a constância dessas características dos alunos durante a vivência da reprovação.

Os alunos aprovados foram também questionados sobre seus planos para o futuro. Todos tinham a intenção de ingressarem em um curso de graduação, embora boa parte dos alunos ainda não tivesse decidido qual carreira cursar, mencionando que precisavam de mais tempo para escolher. Dos que já haviam decidido, os cursos pretendidos eram Engenharia, Marketing, Design, História, Medicina, Música e Nutrição, sendo que a Engenharia, foi o curso mais pretendido. Associado aos planos de fazer graduação, foram feitas menções a ter independência financeira, privacidade e constituição de família com filhos, como exemplificado na fala: “eu quero tá morando sozinha porque eu sempre tive vontade de não depender de ninguém. Eu quero ter minha privacidade” (Ana) e “Eu pretendo fazer uma faculdade, mas ainda não decidi entre marketing ou design. Espero que ao final da faculdade eu exerça minha profissão. Pretendo ter uma família, me casar, ter dois filhos no máximo” (Antônio).

Em termos profissionais, os alunos planejavam ter empregos na área em que cursariam a graduação. Houve menção de fazerem pós-graduação e também de montarem a própria empresa. Uma fala comum foi a respeito de terem independência financeira e depois constituírem uma família. Apenas um entrevistado não mostrou interesse em casar e ter filhos, como mostrado na fala: “Eu pretendo trabalhar e estudar, família não é minha prioridade.” (André).

No terceiro momento da pesquisa, ao final do ano, todos os alunos entrevistados ainda tinham pretensões de irem para a universidade, e apenas um aluno ainda não sabia qual curso seguiria. Carreiras como Biologia, Publicidade, Direito, Administração, Informática, Artes, Medicina e Engenharia foram mencionadas pelos estudantes a menos de um ano de realizarem o ENEM. Os planos de terminarem a graduação, exercerem uma profissão e terem família

com filhos ainda estavam presentes na fala dos alunos. Alguns alunos mostraram interesse em se tornar professores, compreendendo que seria uma parte da carreira que teriam interesse em exercer, uma vez que planejavam cursar Artes e Biologia, como na seguinte fala: “Em algum momento vou ter que ser professor, ou em escola particular no Ensino Médio ou numa faculdade” (André). Ainda, reconheceram a dificuldade de se inserirem no mercado de trabalho e as dificuldades que teriam que enfrentar na busca por carreiras envolvendo magistério, como na seguinte fala: “Se o governo mudar, e o nosso digníssimo não estiver mais no comando, estarei vivo, não entraremos em ditadura, estarei pelo Brasil, não sei onde, o PT volta. Pelo amor de Deus, Lula, volta!” (André).

Discussão

O estabelecimento de planos para o futuro embora tenha início desde a infância, ganha contornos mais definidos na adolescência, período que culmina com o término da escolarização no Ensino Médio. Dessa forma, os planos para o futuro sofrem grande influência das experiências escolares, e em muitas vezes dependem do preparo que a escola fornece para que os planos sejam viabilizados. A experiência de uma reprovação produziu como maior mudança para os planos para o futuro de 50,5% dos estudantes o atraso para entrar na universidade e/ou ingressar no mercado de trabalho, além de causar desânimo e atrapalhar na obtenção de um emprego futuro. A reprovação não trouxe como resultado uma nova oportunidade para aprender algo que não fora aprendido adequadamente e que pudesse ser importante no futuro como pode ser detectado no discurso de muitos professores, pais e até alunos que defendem esse processo. Esses dados estão de acordo com os dados obtidos por Nunes e colaboradores que mostraram que a reprovação trouxe impacto negativo sobre as expectativas para o futuro acadêmico dos jovens, impactando em seus planos para o futuro (Nunes et al., 2014).

A possível experiência de uma reprovação futura para os alunos significaria um evento negativo para 69,1% dos entrevistados ao produzir atraso para ingressar na universidade e no mercado de trabalho, impactando em seus projetos de vida. Por outro lado, 21,4% dos alunos afirmaram que uma reprovação poderia ser um aprendizado, mostrando que confiavam na escola como tendo um papel formador que traria benefícios futuros, como mostrado por Nunes e colaboradores (2014) ao discutir a confiança que os alunos depositavam na escola. Esses dados mostraram também que a reprovação mesmo trazendo consequências que impactariam diretamente a vida após a escola, não fez com que os alunos deixassem de confiar no processo de aprendizagem acreditando que se ficaram reprovados era porque precisavam ficar e que mesmo sendo prejudicial, seguir adiante sem ter os conhecimentos poderia ter um resultado ainda pior.

Dos alunos entrevistados, 35,3% almejavam carreira acadêmica principalmente nos cursos mais disputados nas universidades brasileiras, como Medicina e Direito. Em menor quantidade (28,4%), os alunos mencionaram que buscariam ter emprego que não dependesse de uma carreira de nível superior. De um modo geral, os planos para o futuro eram bastante otimistas e até ambiciosos. Dados semelhantes foram encontrados por Melsert & Bock (2015) que mostraram que jovens de escolas públicas planejam frequentar as carreiras mais disputadas do país mesmo sem saber ao certo como chegariam à universidade, e não conheciam sequer as políticas de cotas que os favoreceriam diretamente. Os alunos mostraram uma tendência de relatarem mais o que sonhavam em fazer do que propriamente apresentaram um projeto de vida, e dessa forma muitos relataram interesses por carreira que normalmente não seriam ocupadas por alunos oriundos de camadas sociais menos privilegiadas financeiramente. Tal fato se evidenciou nas falas que não expuseram qualquer estabelecimento de etapas da realização de um projeto, não havia um planejamento, nem

estabelecimento de metas, apenas o desejo de concretizar um sonho sem necessariamente demonstrar meios para conquistá-lo.

Os alunos que estavam vivenciando a reprovação durante a coleta de dados afirmaram que ela iria somente atrasar seus planos. A maioria iria buscar uma carreira universitária em cursos disputados. Planos como buscar emprego, fazer cursos técnicos e constituir família também foram apresentados. Analisando as respostas foi possível perceber que a vivência da reprovação não trouxe mudanças nos planos para o futuro dos alunos a não ser o fato de significar um atraso de um ano.

No terceiro momento da coleta com os mesmos alunos, as opiniões sobre os planos não foram alteradas negativamente como a perda de confiança ou desânimo em investir numa carreira de nível superior. Embora os alunos criem que a escola era necessária para a obtenção de sucesso profissional e acadêmico, o fato de ficarem reprovados não chegava a fazê-los desanimar de seus planos de vida provavelmente por conta de perceberem as disciplinas como distantes da realidade, e que iriam precisar pouco delas no futuro como mostrado em trabalhos recentes (Armijo & Lima, 2021; Klein & Arantes, 2016; Pontes & Bassalo, 2021).

Todos os alunos aprovados tinham planos de entrar na universidade, embora alguns ainda não tivessem escolhido qual carreira iriam fazer. Entre os cursos citados, a maioria estava entre os menos disputados em vestibulares, indicando que os alunos aprovados tinham planos mais realistas em relação ao cenário de serem oriundos de uma escola pública e terem menos chances de ingressarem em cursos disputados. Esses dados se assemelham aos encontrados por Melsert & Bock (2015) que comparou alunos pobres e ricos. Embora os alunos aqui entrevistados não fossem classificados como ricos, há uma distinção dos planos entre alunos aprovados e reprovados semelhante à encontrada naquele estudo.

Outros planos mencionados pelos alunos aprovados foram relativos a terem independência financeira, terem a própria casa e eventualmente constituírem família. Embora

os alunos tivessem colocado em primeiro lugar os planos profissionais e acadêmicos, em sua maioria citaram o desejo de uma vida pessoal tradicional por meio da constituição de família, como destacado no estudo de Riter e colaboradores (2019) que trouxe dados de que a maioria dos alunos planejavam constituir família. Esses dados mostraram que a ideia da constituição de uma família nos modelos tradicionais configura os projetos de vida dos adolescentes, embora atrelem esses projetos a um sucesso profissional anterior para fornecer condição financeira que consideravam suficientes para uma vida confortável em família.

No terceiro momento, as escolhas pelas carreiras sofreram algumas mudanças, mas mantiveram-se circunscritas principalmente entre os cursos menos disputados. Os planos de futuro relativos à vida profissional e familiar não sofreram grandes alterações. O interesse em buscar carreiras relativas ao magistério foi aparecendo conforme os alunos foram se aproximando do final do Ensino Médio. No primeiro momento da pesquisa, quando os alunos estavam na primeira série, não havia menção a carreiras pedagógicas. Já no final da segunda série essas carreiras se apresentaram como possibilidades, mostrando que o tempo atuou como um fator importante na composição de planos para o futuro. Nessa perspectiva, foi possível observar que o Microsistema escolar produziu ao longo do tempo novas concepções vindas de interações não só da escola, mas do Mesossistema dos alunos que ao interagirem com outras pessoas foram compondo novas possibilidades de planos para o futuro (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Conclusão

A reprovação escolar produziu diversos impactos na vida dos estudantes e um dos mais marcantes foi o atraso para a conclusão do Ensino Médio e conseqüentemente ingressar no mercado de trabalho ou prosseguir com os estudos no nível superior. Embora os prejuízos tenham sido ressaltados nas falas dos alunos, eles não chegaram a impedir que planos para o

futuro fossem estabelecidos mesmo que alguns tenham sido reconfigurados ao longo da trajetória escolar.

Os alunos que estavam passando pelo processo de reprovação trataram seus projetos para o futuro como se fossem sonhos, sendo, portanto, mais audaciosos do que os recursos que aparentavam apresentar. As carreiras pretendidas em sua maioria estavam entre as mais disputadas nos processos seletivos. A reprovação não alterou seus projetos de vida a não ser pela questão temporal.

Os alunos aprovados apresentaram projetos mais modestos, escolhendo carreiras menos disputadas nos processos seletivos. Ainda, esses alunos citaram planos envolvendo uma maior independência financeira e também a constituição de família.

Referências

- Armijo, P. C., Lima, M. C. (2021). Escola pública e construção de projetos de vida estudantil. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. v.20 n. 41 p. 17-32. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042castillo1>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643 – 1647). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Bronfenbrenner U., Evans, G.W. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging theoretical models, research designs, and empirical findings, *Social Development*, 9, 115-125.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development (5th ed., pp. 993 – 1023). New York: Wiley.

- Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. In: Kazdin, A. (Ed.). *Encyclopaedia of Psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association Press, V. 3. 129-133
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793 – 828). New York: Wiley.
- Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes* (J. Valpassos, Trad.). São Paulo: Summus.
- Dellazzana-Zanon, L. L., Freitas, L. B. L. (2015). Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. *Interação em Psicologia. Interação Psicológica*. V.19. n. 2. p. 281-292. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>
- Klein, A. M., Arantes, V. A. (2016). Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 1, p. 135-154. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656117>
- Lage, G. C., Prado, A. P. (2018). Quero um futuro melhor: trajetórias de jovens do Ensino Médio. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 13, n. 26, P. 203-221. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i26.16555>
- Maia, A. A. R. M., Mancebo, D. (2010). Juventude, Trabalho e Projetos de Vida: Ninguém Pode Ficar Parado. *Psicologia: ciência e profissão*, v.30 n. 2 p. 376-389. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000200012>
- Merçon-Vargas, E. A., Lima, R. F. F., Rosa, E. M., Tudge, J. (2020). Processing Proximal Processes: What Bronfenbrenner Meant, What He Didn't Mean, and What He Should Have Meant. *Journal of Family Theory & Review*.v.12 n.3 p: 321-334
<https://doi.org/10.1111/jftr.12373>

- Pontes, H. M. N., Bassalo (2021). Os sonhos vão à escola: projetos de vida e experiências formativas de jovens mulheres no ensino médio. In Bassalo, L. M. B., Moraes, C. R., Silva, J. R. Projetos de vida, trajetórias e gênero (pp. 73-98). Editora Dalcídio Jurandir.
- Melsert, A. L. M., Bock, A. M. B. (2015). Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. *Educ. Pesqui.*, 41 (3), 773-790.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507135302>
- Nunes, T. G. R., Pontes, F. A. R., Silva, L. I. C., Dell'Aglio, D. D. (2014). Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP*. 18 (2): 203-210. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182732>
- Riter, H. S., Dellazzana, L. L., Freitas, L. B. L. (2019). Projetos de vida de adolescentes de nível socioeconômico baixo quanto aos relacionamentos afetivos. SPAGESP Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo *Revista da SPAGESP*, 20(1), 55-68.
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702019000100005&lng=pt&tlng=pt.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702019000100005&lng=pt&tlng=pt)

Artigo 6

O objetivo específico 6, “Conhecer como se desenvolve a rede de apoio psicossocial por alunos aprovados e reprovados nos mais diferentes microsistemas apresentados de acordo com a TBDH”, foi atingido com a publicação do artigo “Rede de apoio social e afetiva em estudantes de escola pública vivenciando ou não a reprovação escolar”.

Rede de Apoio Psicossocial em Estudantes de Escola Pública Vivenciando ou Não a
Reprovação Escolar.

Social and affective support network for public school students experiencing or not school
failure.

Red de apoyo social y afectivo para estudiantes de escuelas públicas que experimentan o no
fracaso escolar.

Resumo

A adolescência apresenta-se como uma fase da vida marcada por rápidas mudanças produzidas por diversos contextos sociais e em muitos casos pode se configurar numa situação estressora. O desenvolvimento de uma rede de apoio psicossocial é de fundamental importância para que os adolescentes deem conta das pressões da vida em situações desafiadoras. Pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano buscou-se compreender as redes de apoio psicossocial de adolescentes vivenciando ou não a reprovação escolar considerando ser este um evento desafiador. Foi utilizado o Mapa dos Cinco Campos, instrumento que avaliou a rede de apoio psicossocial de adolescentes. A quantidade de relacionamentos entre alunos aprovados e reprovados não foi diferente, entretanto, os alunos reprovados apresentaram menos relacionamentos no Mesossistema escola-igreja, menos relacionamentos no segundo e terceiro níveis no primeiro e segundo momentos de coleta de dados e mais relacionamentos no nível 5 no segundo momento. Alunos aprovados e reprovados apresentaram grande força de proximidade em suas redes de apoio psicossocial indicando que esta forneceu apoio para que o desfecho da reprovação fosse positivo.

Palavras-Chave: Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano; Rede de apoio psicossocial; Mapa dos Cinco Campos; Reprovação escolar.

Abstract

Adolescence presents itself as a phase of life marked by rapid changes produced by different social contexts and in many cases it can be configured in a stressful situation. The

development of a psychosocial support network is of fundamental importance for adolescents to cope with the pressures of life in challenging situations. Through the Bioecological Theory of Human Development, we sought to understand the psychosocial support networks of adolescents, whether or not experiencing school failure, considering this to be a challenging event. The Five Fields Map was used, an instrument that evaluated the psychosocial support network for adolescents. The number of relationships between passing and failing students was not different, however, failing students had fewer relationships in the school-church Mesosystem, fewer relationships in the second and third levels in the first and second moments of data collection, and more relationships in level 5 in the second moment. Passed and failed students showed great strength of proximity in their psychosocial support networks, indicating that it provided support so that the outcome of the failure experience was positive.

Keywords: Bioecological Theory of Human Development; Psychosocial support network; Five Fields Map; School failure.

Resumen

La adolescencia se presenta como una etapa de la vida marcada por rápidos cambios producidos por diferentes contextos sociales y en muchos casos puede configurarse en una situación estresante. El desarrollo de una red de apoyo psicosocial es de fundamental importancia para que los adolescentes enfrenten las presiones de la vida en situaciones desafiantes. A través de la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano, buscamos comprender las redes de apoyo psicosocial de los adolescentes, ya sea que experimenten o no fracaso escolar, considerando que este es un evento desafiante. Se utilizó el Mapa de los Cinco Campos, instrumento que evaluó la red de apoyo psicosocial a los adolescentes. El número de relaciones entre los alumnos aprobados y reprobados no fue diferente, sin embargo, los alumnos reprobados tuvieron menos relaciones en el Mesosistema escuela-iglesia, menos relaciones en el segundo y tercer nivel en el primer y segundo momento de

recolección de datos y más relaciones en el nivel 5 en el segundo momento. Los alumnos aprobados y reprobados mostraron gran fuerza de proximidad en sus redes de apoyo psicosocial, indicando que brindó apoyo para que el resultado de reprobación fuera positivo.

Palabras clave: Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano; Red de apoyo psicosocial; Mapa de cinco campos; Fracaso escolar.

Introdução

A adolescência é um período na vida do indivíduo marcado por grandes mudanças no desenvolvimento nas esferas física, emocional, cognitiva e interpessoal (Bachega, 2002; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008). Embora seja marcada por eventos de ordem biológica e esteja ligada a uma questão temporal, pode-se afirmar que essa fase entre a infância e a adultez é uma construção social, na qual se atribui ao adolescente uma série de características que muitas vezes são muito mais a consequência do que a causa das questões envolvidas nessa etapa da vida (Papalia & Feldman, 2013). A saúde, o bem-estar e o desenvolvimento das características biopsicológicas do adolescente são afetados pelos seus contextos social, cultural e econômico. O desenvolvimento dos adolescentes está ligado às relações estabelecidas por eles nos Microsistemas que vivem como a escola, a casa, a igreja entre outros. As interações que estabelecem nos mais diferentes contextos irão ser determinantes para o surgimento de ganhos desenvolvimentais especialmente quando se considera o tempo envolvido nessas interações (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

A rede de apoio social pode ser definida como conjunto de sistemas e de pessoas significativas que compõem os elos de relacionamento vivenciados pelos indivíduos (Brito & Koller, 1999). Essa rede constitui uma interface entre o meio social e a pessoa, proporcionando condições relevantes para seu desenvolvimento. De modo semelhante, o apoio afetivo é de fundamental importância uma vez que pode trazer qualidade às relações estabelecidas além de contribuir para a manutenção de vínculos nos Microsistemas

(Bronfenbrenner, 1996). A rede de apoio social dos adolescentes pode englobar amigos da escola, professores e familiares nos Microssistemas mais frequentados pelos alunos, mas também pode contar com relações existentes em outros contextos como a igreja, cursos diversos e locais de práticas esportivas e de lazer, por exemplo (Alves & Dell’Aglia, 2015; Becker et al., 2015; Brito & Koller, 1999).

Os efeitos dessas redes de apoio podem produzir um melhor enfrentamento em frente de problemas tornando o indivíduo mais apto a lidar com questões da vida desafiadoras, sendo importantes fatores de proteção para a redução de risco de problemas comportamentais (Sapienza & Pedromônico, 2005). Os fatores de proteção mais comuns entre adolescentes são aqueles referentes aos seus atributos individuais, podendo ser considerados como as características pessoais de Força como autoestima positiva, autocontrole, autonomia, temperamento afetuoso e características contextuais como apoio familiar, institucional e bom relacionamento com pessoas importantes para seu desenvolvimento (Pesce et al., 2004).

A vivência escolar é uma experiência que pode levar ao estabelecimento de uma grande rede de apoio psicossocial. Trata-se de um ambiente de convívio com um grande número de pessoas com idade, classe socioeconômica, e interesses semelhantes, onde se passam muitas horas diárias, ligado à aprendizagem e convívio com adultos empenhados nas tarefas de cuidar, ensinar, e direcionar para um futuro melhor. A relação que os alunos estabelecem entre si e com outras pessoas da escola produzem sentimentos de acolhimento e de pertencimento, (Alves & Dell’Aglia, 2015; Bruniera et al: 2018; Ramos, 2018).

A vivência de problemas escolares como a reprovação produz nos alunos uma percepção diferente desse Microssistema. Aqueles com histórico de reprovação percebem a escola como um ambiente menos acolhedor e mais desagradável. Eles costumam ter uma visão negativa sobre si, e acreditam que as pessoas com quem interagem, especialmente os professores têm as mesmas opiniões negativas. Alunos que nunca ficaram reprovados

costumam perceber a escola de outra forma, como um ambiente propício a aprendizagem, e costumam ver no professor a imagem de alguém que irá ajudá-lo a ter uma educação adequada e de qualidade (Bruniera et al., 2018; Osti & Brenelli, 2019).

A escola é o Microsistema onde os adolescentes mais gastam tempo depois da casa, e é nela que muitas relações afetivas vão se estabelecer e constituirão a rede de apoio psicossocial (Alves & Dell'Aglio, 2015). Outros Microsistemas também podem apresentar grande importância na medida que as interações com pessoas irão contribuir na composição dessa rede de apoio, como ocorre com jovens que frequentam ajuntamentos religiosos (Becker et al., 2015; Filho & Guzzo, 2006).

A ideia de que o estabelecimento de uma rede de apoio psicossocial é importante para o desenvolvimento dos indivíduos, e que ao mesmo tempo essa rede pode ser efeito do desenvolvimento pode ser compreendida à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) (Lacerda et al., 2021; Nascimento & Rosa, 2015; Siqueira & Dell'Aglio, 2010). Essa teoria se ancora num modelo chamada PPCT, cujo nome é composto pelas iniciais de seus quatro pilares que são os Processos Proximais, Pessoa, Contexto e Tempo (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Os Processos Proximais, grandes protagonistas do desenvolvimento, consistem nas interações com pessoas, objetos e símbolos, em níveis graduais e progressivos de complexidade nos ambientes onde se gasta um tempo prolongado e de forma regular (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner e Morris, 1998, 2006). Os Processos Proximais podem produzir efeitos de aumento de competência, quando ocorre em um ambiente favorável, manifestando-se na aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades. Já em contextos desfavoráveis ao desenvolvimento, os Processos Proximais podem produzir efeito de redução da disfunção sendo, portanto, sempre positivos para o desenvolvimento (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris,

2006). As condições para que os Processos Proximais ocorram são que a pessoa em desenvolvimento deverá estar engajada em uma atividade recíproca, regular, por períodos estendidos de tempo e com complexidade gradativa (Bronfenbrenner, 1999).

O segundo pilar do modelo PPCT é a Pessoa em desenvolvimento. As características de Pessoa podem ser compreendidas como Demanda, Recurso e Força. Demanda refere-se à idade, o gênero, a cor da pele, aparência física dentre outras qualidades que podem convidar ou desencorajar interações com outras pessoas levando ao estabelecimento de Processos Proximais (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Recursos são ferramentas e experiências vividas que indivíduos dispõem e que podem facilitar o estabelecimento desses processos como habilidades adquiridas, bagagem cultural, facilidade ou dificuldade com conteúdo escolar, entre outras. Força refere-se à capacidade para se favorecer ou evitar os Processos Proximais como a curiosidade, o interesse, a motivação e a responsividade favorecendo o estabelecimento de Processos Proximais e a impulsividade, a apatia e a desatenção evitando (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

O estabelecimento de Processos Proximais ocorre em ambientes onde a pessoa em desenvolvimento gasta tempo, constituindo o Contexto, que faz referência não só aos locais onde o indivíduo está, mas também aos ambientes que ele não frequenta diretamente, mas que influenciam as pessoas com quem ele interage. O ambiente onde o desenvolvimento ocorre e onde o indivíduo se engaja com outras pessoas, objetos ou símbolos estabelecendo Processos Proximais é o Microssistema, que pode ser a casa, a escola, a igreja, ou qualquer lugar onde a pessoa em desenvolvimento gasta boa parte de seu tempo estabelecendo Processos Proximais. Ao conjunto de Microssistemas dá-se o nome de Mesossistema, que inclui os ambientes onde os indivíduos produzem redes de apoio psicossociais como a interação escola-casa, ou escola-casa-igreja, por exemplo. O Exossistema faz referência aos locais onde a pessoa em

desenvolvimento não frequenta, como o trabalho dos pais e a casa dos professores, mas que influenciam indiretamente seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1994).

Por fim o Macrossistema, que engloba todos os outros contextos, incluindo o político e social das pessoas em desenvolvimento. Esse sistema conta com questões mais amplas, como a situação histórico econômica de um país, quanto à experimentada diretamente pelos indivíduos, como o bairro ou comunidades onde vivem (Bronfenbrenner, 1994).

O último pilar do modelo PPCT é o Tempo, compreendendo o Microtempo, Mesotempo e Macrotempo. O Microtempo é o momento em que os Processos Proximais estão se dando, nas pequenas ações e seus intervalos. A verificação do desenvolvimento pode ser percebida em uma janela temporal mais ampla, configurando o Mesotempo, que pode levar dias ou semanas para que um Processo Proximal se manifeste num ganho desenvolvimental (Bronfenbrenner & Morris, 2006). O Macrotempo refere-se a períodos de tempo mais longos, como as gerações em diferentes períodos históricos, na compreensão de que o desenvolvimento não se dá da mesma forma em diferentes épocas (Bronfenbrenner, 1998, 2000).

Objetivo

O objetivo desse estudo foi conhecer de que forma as redes de apoio psicossocial eram estabelecidas entre jovens reprovados e não reprovados ao longo da vivência da reprovação escola em uma escola de Ensino Médio e como essa rede se manifestou nesses dois grupos.

Método

Participantes

Participaram desse estudo 20 estudantes matriculados na segunda série do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Estado do Espírito Santo. A coleta foi realizada em dois momentos, o primeiro no início do ano entre os meses de março e abril e o segundo ao final do ano entre os meses de outubro e novembro em 2019. No primeiro momento participaram

10 alunos vivenciando o processo de reprovação e 10 que foram aprovados para a segunda série. Os participantes reprovados tinham idades entre 17 e 18 anos, sendo 3 do sexo feminino e 7 do sexo masculino e os participantes aprovados tinham idades entre 15 e 18 anos, sendo também 3 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. No segundo momento, três alunos reprovados evadiram e não participaram da coleta, restando 3 participantes do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Entre os aprovados 1 aluno foi transferido para outra escola restando 9 participantes, sendo 3 do sexo feminino e 6 do sexo masculino.

Instrumentos

O Mapa dos Cinco Campos é um instrumento que permite a verificação da estrutura e a função da rede de apoio social e afetivo, a partir dos cinco campos: Família, Amigos, Parentes, Escola e Outras relações (Samuelsson et al., 1996). Por meio desse instrumento pode-se estabelecer tanto a quantidade quanto a qualidade dos vínculos estabelecidos pelo entrevistado (Siqueira & Dell'Aglio, 2010). No centro do mapa fica o participante e os círculos circunscritos representam a qualidade dos vínculos estabelecidos com as pessoas que constituem sua rede de apoio em cada um dos contextos vividos pelo entrevistado. Quanto mais próximo do participante mais fortes serão as relações, do primeiro ao quarto círculo. O último círculo expressa relações negativas. Os dados obtidos foram anotados e analisados quanto à satisfação e conflitos (Siqueira, et al., 2009). Através deste instrumento foi possível identificar quais sistemas e quais pessoas constituíam a rede de relacionamentos do estudante.

Uma vez que este estudo teve como base a TBDH os contextos considerados no Mapa dos Cinco Campos foram substituídos por Microsistemas em que os estudantes passavam considerável parte do tempo, interagindo com pessoas, estabelecendo Processos Proximais e rede de apoio social e afetiva. Cada estudante foi convidado a informar quais ambientes seriam considerados e então alocar as pessoas da sua rede de apoio social e afetiva. Conforme os entrevistados preenchiam a folha com as pessoas nos seus devidos campos e círculos o

pesquisador anotava os resultados em uma folha de registro indicando a existência de conflito e de rompimento entre eles bem como relacionamentos classificados como satisfatórios ou insatisfatórios.

A análise dos dados obtidos levou em consideração o número de pessoas presentes nos campos e proximidade delas com o entrevistado. A qualidade dos vínculos foi obtida pela disposição das pessoas em relação ao círculo central, a frequência e a média das relações apontadas como conflituosas ou de rompimento.

A qualidade dos vínculos foi obtida pelo fator de proximidade, que se caracteriza como uma variável que representa o grau de vínculo afetivo do entrevistado com as pessoas que apontou no mapa (Siqueira, 2006). O fator de proximidade foi obtido ao se multiplicar o número de pessoas assinaladas no primeiro círculo por 8, no segundo por 4, no terceiro por 2, no quarto por 1 e no quinto nível por zero, dividindo-se o resultado pelo número de pessoas. Os dados obtidos foram analisados para o mapa completo e para os campos individualmente (Nascimento et al., 2016). Os fatores obtidos variam de 0 a 8. Valores obtidos entre 0 e 2,6 foram considerados fatores de proximidade fracos, entre 2,7 e 5,3 foram considerados de força média e valores entre 5,4 e 8 foram considerados de grande força de proximidade (Siqueira, 2006). Os valores obtidos através do Mapa dos Cinco Campos foram analisados por de estatística descritiva e inferencial por meio de *software* SPSS.

Após a confecção do Mapa, foram apresentadas as seguintes questões aos entrevistados: (a) “Com qual dessas pessoas presentes no mapa você mais pode contar?”, (b) “Que tipo de apoio ela lhe dá?” e (c): “Sua relação com alguma delas mudou após sua reprovação? Com quem e de que forma?”. Para os estudantes não reprovados foi feita a seguinte pergunta no item (c): “Sua relação com alguma delas mudou recentemente? Com quem e de que forma?”. O mapa utilizado nesse estudo foi impresso sem incluir o nome de cada campo, deixando um espaço em branco para ser preenchido. Foi entregue a cada

participante uma cópia impressa do mapa e o entrevistador marcou os campos conforme indicação do entrevistado.

Além do Mapa dos Cinco Campos, os participantes também preencheram um questionário sociodemográfico para identificação da amostra.

Procedimentos

Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, através da Plataforma Brasil, base nacional e unificada de registro de pesquisas com seres humanos (CAAE 93460718.0.0000.5542 / Número do Parecer: 2.899.480). Os instrumentos foram aplicados individualmente em uma sala disponibilizada pela escola. O processo de preenchimento do mapa, bem como a resposta às perguntas relacionadas ao tema foram gravadas em áudio para conferência futura, transcrição das respostas e análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Resultados

Os dados obtidos a partir do Mapa dos Cinco Campos foram quantificados e analisados por meio de estatística descritiva e inferencial, comparando-se alunos reprovados e aprovados no primeiro e segundo momentos da vivência da reprovação escolar. Quando um participante inseria o mesmo relacionamento em mais de um campo exercendo a mesma função social, este foi contabilizado apenas uma vez no campo que foi indicado como sendo o mais próximo. Ainda, número de relacionamentos excessivos sem a justificativa de um vínculo real foram desconsiderados.

Os 10 alunos aprovados mencionaram ter no primeiro momento, logo no início do ano letivo 192 (média: 19,2) relacionamentos, sendo que quatro (2,1%) deles eram relações insatisfatórias e conflituosas. No segundo momento, com a participação de nove alunos,

mencionaram 180 (média: 20) relacionamentos, sendo dois (1,1%) insatisfatórios. Os 10 alunos reprovados mencionaram no primeiro momento 179 (média: 17,9) relacionamentos, sendo 9 (5%) dessas relações insatisfatórias e conflituosas. No segundo momento, já no final do ano, terminando a experiência da reprovação, os sete alunos entrevistados citaram 129 relacionamentos (média: 18,42), com sete (5,4%) relações insatisfatórias e conflituosas.

Os campos mais citados pelos participantes foram escola, casa, igreja, espaços públicos (praças, praia, rua, etc.) e curso de inglês. Em menor quantidade foram mencionados casa de amigos, trabalho e casa de parentes. Dos 680 relacionamentos citados por todos os alunos nos dois momentos, 200 (29,4%) relacionamentos eram da escola, 139 (20,4%) eram de casa, 91 (13,4%) eram da igreja, 71 (10,4%) eram de espaços públicos e 38 (5,6%) eram de cursos de Inglês. 141 (20,7%) relacionamentos estavam distribuídos em 14 outros campos mencionados pelos participantes como a casa de namorado(a), casa de parentes, jogo de futebol, estágio, trabalho, autoescola, rede social entre outros. A tabela 1 apresenta a quantidade de relacionamentos em cada campo, o fator de aproximação que esses relacionamentos conferiram aos alunos, e a porcentagem de relacionamentos por aluno em cada uma das condições dos participantes.

Tabela 1: Quantidade de relacionamentos (rel) por campo, fator de aproximação em cada campo e porcentagem de relacionamentos por aluno em cada condição.

	Escola			Casa			Igreja			Espaços públicos			Inglês		
	Rel.	Fator	%	Rel.	Fator	%	Rel.	Fator	%	Rel.	Fator	%	Rel.	Fator	%
Aprovados	56	5,2	5,6	36	4,97	3,6	33	6,3	3,3	26	6,77	2,6	7	5,42	0,7
Início															
Aprovados Final	42	5,26	4,6	33	4,94	3,66	38	6,6	4,22	20	6,7	2,22	8	5,25	0,9
Total aprovados	98	5,23	5,15	69	4,97	3,63	71	6,45	3,73	46	6,74	2,42	15	5,33	0,8

Reprovados Início	57	5,52	5,7	39	5,36	3,9	10	6,3	1	15	5,26	1,5	12	8	1,2
Reprovados Final	45	5,4	6,42	31	5,67	4,42	10	6,3	1,11	10	5,6	1,43	11	8	1,2
Total Reprovados	102	5,47	6	70	5,51	4,11	20	6,3	1,43	25	5,53	1,47	23	8	1,6
TOTAL	200	5,3	5,55	139	5,23	3,86	91	6,37	1,17	71	6,06	1,97	38	6,66	1

Pela análise da tabela pode-se perceber que a escola foi o Microsistema em que os alunos mais estabeleceram relacionamentos, não havendo diferença entre os grupos em relação à quantidade destes. Ainda, os fatores de aproximação nesse Microsistema foram todos considerados grandes e com valores próximos entre si. O Microsistema casa apresentou cerca de 30% menos relacionamentos que a escola, com fator de aproximação muito semelhante (5,3 e 5,23). O Microsistema igreja apresentou 55% menos relacionamentos que o Microsistema escola, entretanto, o fator de aproximação foi de 6,37. Os espaços públicos frequentados pelos estudantes também apresentaram grande fator de aproximação, bem como o curso de inglês, indicando serem locais de grande apoio social e afetivo, não por conta quantidade de relacionamentos, mas por apresentarem relacionamentos muito próximos a eles.

No Microsistema escola, a menção dos professores como relacionamento foi mais frequente entre os alunos aprovados, somando 21 relacionamentos nos dois momentos enquanto os alunos reprovados somaram 12 relacionamentos nos dois momentos. O nível de proximidade foi semelhante entre esses dois grupos, sendo os aprovados com nível de proximidade 5,14 e os reprovados com nível de proximidade 5.

A análise estatística pelo χ^2 mostrou que houve diferença significativa na quantidade de relacionamentos atribuídos pelos alunos nos diferentes campos (Microsistemas) nos dois momentos da análise [$\chi^2 = 33.635$, (G.L.= 12), $p = 0,001$]. O Microsistema igreja apresentou mais relacionamentos que o esperado para esse teste entre os alunos que não vivenciavam a reprovação em seu momento final. Esse mesmo grupo apresentou menos relacionamentos no

Microsistema escola que o esperado para esse teste no segundo momento de coleta. Os alunos reprovados apresentaram, em ambos momentos, uma quantidade menor de relacionamentos que o esperado no Microsistema igreja.

Na análise por nível de proximidade, foi observado que a maioria dos relacionamentos se encontrava no nível 1, sendo que os alunos reprovados obtiveram 10,47% mais relacionamentos nesse nível, que no total foi responsável por 50,44% de todos citados pelos estudantes da pesquisa. O nível 2 foi o segundo a apresentar mais relacionamentos, com 31,91% do valor total. Nesse nível, a porcentagem de relacionamentos dos alunos reprovados foi 8,48% menor que o dos alunos aprovados. O nível três concentrou 11,61% dos relacionamentos totais, sendo que os alunos reprovados apresentavam menos da metade nesse nível. O nível 4 concentrou apenas 2,94% dos relacionamentos e o nível 5, 3,08%. A média de relacionamentos por alunos apresentou valores próximos (entre 17,9 apontados pelos alunos reprovados no início da pesquisa e 20 pelos alunos aprovados no segundo momento), como mostrado na tabela 2.

Tabela 2: Distribuição dos relacionamentos (rel) pelos níveis de proximidade.

	Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4		Nível 5		Total	Média aluno
	Rel.	%	Rel.	%	Rel.	%	Rel.	%	Rel.	%		
Aprovados Início	89	46,35	68	35,41	29	15,1	2	1,04	4	2,08	192	19,2
Aprovado Final	81	45	65	36,11	26	14,44	6	3,33	2	1,11	180	20
Total Aprovados	170	45,69	133	35,75	55	14,78	8	2,15	6	1,61	372	18,6
Reprovado Início	99	55,3	53	29,6	13	7,26	7	3,91	7	3,91	179	17,9
Reprovado Final	74	57,36	31	24,03	11	8,52	5	3,87	8	6,2	129	18,4
Total Reprovados	173	56,16	84	27,27	24	7,79	12	3,89	15	4,87	308	18,1
Total	343	50,44	217	31,91	79	11,61	20	2,94	21	3,08	680	18,3

Pela análise estatística pelo χ^2 foi possível identificar que houve diferença significativa na quantidade de relacionamentos atribuídos pelos alunos nos diferentes níveis nos dois

momentos da análise [$\chi^2 = 26,282$, (G.L.= 12), $p = 0,01$]. Os alunos que vivenciavam a reprovação no início do processo apresentaram menos relacionamentos no nível 3, já no final do processo apresentaram menos relacionamentos no nível 2 e mais no nível 5.

O fator de aproximação apresentado pelos diferentes grupos na pesquisa mostrou que que independentemente de estarem vivenciando a reprovação, os alunos apresentaram grande fator de aproximação, sem que se percebesse qualquer diferença significativa entre estes conforme mostrado na tabela 3.

Tabela 3: Fator de proximidade entre os diferentes grupos de alunos.

Categoria de estudante	Número de relacionamentos	Fator de conversão	Fator de Aproximação	Força de Proximidade
Aprovados Início	192	1040	5,41	Grande
Aprovados Final	180	992	5,51	Grande
Reprovados Início	179	1038	5,8	Grande
Reprovados Final	129	737	5,71	Grande

A análise de conteúdo das respostas às perguntas sobre quais pessoas os entrevistados mais podiam contar, mostrou que os alunos reprovados mencionaram principalmente os colegas de turma, mas também mencionaram a mãe e o pai, como na seguinte fala: *“Se eu precisar de qualquer coisa, por mais brava que esteja comigo ela vai me ajudar, ela faz de tudo, mesmo sem ter ela faz de tudo por mim, por mais que eu não dê o devido valor, isso eu reconheço, não na frente dela”* (Antônio). Sobre o tipo de apoio recebido, os participantes relataram o apoio emocional, conforto, conselhos, desabafos e a oportunidade de estudar juntos. Apenas um aluno mencionou que não contava com o apoio de ninguém.

Quando perguntados sobre mudanças na relação após a reprovação, os alunos responderam que se afastaram de amigos próximos, como na fala: *“Me afastei do Antônio porque comecei a notar que ele falava coisas que não me agradavam”* (Alessandro). O relacionamento com os pais melhorou ao longo do ano, especialmente pela superação do evento da reprovação por

parte deles, como exemplificado na fala: “Tirando matemática eles estão satisfeitos com minha vida na escola” (Alessandro).

Os alunos aprovados em sua grande maioria mencionaram os pais como principal fonte de apoio, e apenas um entre os 10 entrevistados deixou de citar os pais e mencionou um amigo. Dois participantes citaram os pais e amigos como fonte de apoio. Em relação ao tipo de apoio recebido mencionaram que os pais forneciam todos os tipos, com mais ênfase no apoio financeiro e emocional. Foi mencionado também haver uma relação de amizade entre os alunos e os pais, como na seguinte fala: “Minha mãe é quando tenho algum tipo de problema emocional que envolve escola ou vida profissional que eu pretendo seguir ela está sempre ali pra me ajudar, algum conflito, qualquer conflito” (Murilo). O apoio fornecido pelos amigos vinha da liberdade de poder falar sobre assuntos que seriam desconfortáveis de serem tratados com os próprios pais como na seguinte fala: “Tipo, é porque a gente confia muito um no outro, é muito forte, eu falo uma coisa pra ele e ele não fala pra mais ninguém. Tem assuntos que não é viável falar pra minha mãe, tipo de garota, então é isso que diferencia, assuntos que a gente conversa”. (Marcelo).

As mudanças nos relacionamentos relatados pelos alunos aprovados ocorreram por conta da saída de colegas de sala, por conta de alunos que evadiram ou que foram transferidos para a escola. Foi relatado também desentendimentos entre os alunos que resultaram em reconfiguração das relações, como na fala: “nós brigamos com a Mariana, ela do nada parou de falar com nós três e depois ela saiu da escola. Daí ficamos próximas de outras meninas” (Marcela). Foi relatado também a troca de trabalho com o desfazimento de amizades e o estabelecimento de novos relacionamentos profissionais. Um aluno relatou ter contado para os pais que era homossexual e suas relações em casa sofreram por conta disso, como observado na fala: “Meu pai reagiu mal quando eu me declarei gay. Minha mãe aceitou muito bem” (Murilo).

Discussão

Nesse estudo foi investigado o estabelecimento da rede de apoio psicossocial em adolescentes que estavam vivenciando a reprovação escolar e de adolescentes que estavam frequentando a segunda série do Ensino Médio pela primeira vez. Para isso foi utilizado o instrumento Mapa

dos Cinco Campos adaptado para o estudo baseado na TBDH de modo que os alunos forneceram os Microssistemas (campos) que mais gastavam tempo (Nascimento & Rosa, 2015).

Alunos aprovados e reprovados apresentaram média de relacionamentos semelhantes tanto no primeiro quanto no segundo momentos. A menor média foi de 17,9 relacionamentos por aluno no primeiro momento entre os alunos reprovados e a maior foi de 19,2 relacionamentos entre os alunos aprovados no primeiro momento, mostrando que não houve diferença entre esses dois grupos quanto ao estabelecimento de relacionamentos.

Ao analisar a quantidade de relações insatisfatórias, os alunos aprovados citaram quatro no primeiro momento e dois no segundo. Os alunos reprovados citaram nove e depois sete, e embora tenham sido números pequenos, os alunos reprovados apresentaram mais que o dobro no primeiro momento e mais que o triplo no segundo, dado que se relaciona com os achados de Bruniera e colaboradores (2018) onde relacionaram um pior desempenho escolar a uma visão mais negativa da escola. Cabe ressaltar, entretanto, que por conta do baixo número de relacionamentos negativos não foi possível determinar uma relação direta entre a reprovação e comportamentos que contribuíram para a existência de relações insatisfatórias, nem mesmo para uma relação de causa e efeito entre a vivência da reprovação e a existência dessas relações. O fato de ambos grupos serem compostos por estudantes contribuiu para que as redes ficassem parecidas em número uma vez que os relacionamentos na escola, um Microssistema onde todos necessariamente faziam parte, costuma constituir-se em um ambiente de estabelecimento de grande rede de apoio (Alves & Dell’Aglío, 2015).

Ao permitir que os alunos escolhessem seus próprios Microssistemas (campos), foi possível observar que embora os participantes tivessem mencionado uma grande variedade de lugares, houve um padrão de escolha como escola, casa, igreja, locais públicos (rua, praça, praia, shopping) e curso de inglês. Conforme discutido na literatura (Alves & Dell’aglio,

2015; Bruniera et al., 2018; Ramos, 2018), a escola foi apresentada como o Microsistema onde os participantes mais estabeleceram rede de apoio psicossocial, uma vez que conviviam com mais pessoas do que em qualquer outro lugar, o que mostrou o papel que a escola desempenha na socialização dos alunos. Não houve diferença entre a quantidade de relacionamentos estabelecidos entre alunos aprovados e reprovados no primeiro momento, mostrando que o papel da socialização se mostrou até mais efetivo que o de aprender conteúdos escolares. No segundo momento, os alunos aprovados mostraram estabelecer menos relacionamentos na escola quando comparados a alunos reprovados, porém o Microsistema igreja apresentou um aumento nesse período, mostrando que os alunos aprovados buscaram apoio psicossocial em outros ambientes que não apenas o ambiente escolar, como apresentado por Becker e colaboradores (2015) que discutiu a importância da participação de adolescentes em ajuntamentos religiosos para a constituição de sua rede de apoio psicossocial.

O Microsistema casa apareceu como o segundo ambiente com mais relacionamentos, e mesmo tendo bem menos que a escola, o fator de aproximação foi um pouco menor, mas não estatisticamente significativo, o que mostrou que se trata apenas de uma questão quantitativa, já que o Microsistema escola tem muito mais pessoas do que a casa. Também não houve diferença significativa entre alunos aprovados e reprovados quanto aos relacionamentos estabelecidos no Microsistema casa, embora os alunos reprovados apresentaram um fator de aproximação um pouco mais alto, mostrando que a família pode atuar como um fator de proteção e apoio para os alunos, especialmente em questões relativas à dificuldades escolares (Pesce et al., 2004). Interessante ressaltar que nem todos os alunos citaram a casa como um Microsistema. Uma aluna reprovada afirmou que não tinha casa pois morava com uma amiga e não considerava o local como seu propriamente, e um aluno disse que a casa era o Microsistema menos importante para ele.

A igreja foi um Microsistema muito frequente na vida dos alunos e com muitos relacionamentos estabelecidos também, especialmente por ser um lugar frequentado por muitas pessoas. Este foi o ambiente que mais apresentou diferenças entre os alunos, pois os aprovados apresentaram mais relacionamentos que o esperado pelo teste estatístico e os alunos reprovados tinham menos que o esperado. Entretanto, ao se analisar o fator de proximidade foi possível observar que a igreja foi o Microsistema onde as pessoas eram mais próximas dos entrevistados, tanto entre aprovados quanto reprovados, indicando que embora houvesse uma diferença entre o número de relacionamentos entre os grupos, eles eram semelhantemente significativos. Dessa forma, foi possível perceber que embora os alunos reprovados tivessem menos contato com pessoas no Microsistema igreja, esses eram importantes para eles (Becker et al., 2015).

A vivência do ano letivo produziu diferenças em alguns Microsistemas em relação ao estabelecimento de relacionamentos. Entre os alunos aprovados, o Mesossistema envolvendo a escola e a igreja foi o que mais sofreu alteração. O Microsistema escola apresentou uma redução significativa da quantidade de relacionamentos da rede de apoio ao final do ano letivo, enquanto que o Microsistema igreja apresentou aumento também significativo dos relacionamentos. Esses ambientes, por apresentarem uma grande quantidade de pessoas quando comparado à casa, por exemplo, puderam também apresentar oscilações maiores do que ambientes com menos relacionamentos e, portanto, com maior chance de serem mais estáveis. O desenvolvimento dos adolescentes no Ensino Médio pode contar com um Mesossistema semelhante, independentemente de estarem ou não vivenciando uma reprovação. O Mesossistema é composto por ambientes típicos na vida de jovens e este contribui para a vivência dessa fase com interações fortes e rede de apoio psicossocial com grande força de proximidade (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

A análise da participação dos professores na rede de apoio dos alunos, mostrou que os alunos aprovados citaram os professores 21 vezes, enquanto os alunos reprovados citaram apenas 12, indicando que ter uma boa relação com os professores foi um fator que favoreceu o bom desempenho acadêmico. Estudo apresentado por Osti e Brenelli (2019) ressaltou a importância que existe em se estabelecer bom relacionamento com os professores para o desempenho acadêmico dos alunos.

Em relação à atribuição dos relacionamentos por nível, a grande maioria dos alunos aprovados atribuíram relacionamentos aos níveis mais próximos sendo os níveis 1 e 2 responsáveis por mais de 80% dos relacionamentos fazendo com que o fator de proximidade fosse grande nos dois momentos de coleta, sem que houvesse uma distribuição fora do esperado nesses momentos entre os níveis. Os alunos reprovados obtiveram dados semelhantes, também com mais de 80% dos relacionamentos localizados nos níveis 1 e 2. Entretanto, nesse grupo, o nível 2 apresentou menos relacionamentos ao final do ano, mais relacionamentos no nível 3 no início do ano e mais relacionamentos no nível 5 ao final do ano. Embora essas diferenças tenham ocorrido, não houve alteração do fator de proximidade, que permaneceu grande tanto para alunos aprovados quanto para alunos reprovados nos dois momentos de coleta, mostrando que a continuidade de características biopsicossociais constitui um aspecto importante do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Esses dados mostraram que a rede de apoio psicossocial apresentou grande dinamismo uma vez que as relações estabelecidas entre os adolescentes sofreram variações por conta das mudanças de rotina. A reprovação escolar trouxe como ponto negativo para os alunos o afastamento dos colegas que avançaram para a série seguinte, e muitos alunos relatam esse distanciamento como algo negativo. Entretanto, o convívio com os alunos da nova turma, mesmo sendo com colegas mais jovens, produziu uma rede de apoio mais ampla no

Microsistema escola. Entre os aprovados, a média de relacionamentos por aluno diminuiu de 5,6 relacionamentos por aluno para 4,6 enquanto que entre os reprovados, houve um aumento de 5,7 relacionamentos por aluno para 6,42 mostrando um aumento da rede de apoio estabelecida dentro do Microsistema escola, evidenciando como esse ambiente foi importante para o estabelecimento de vínculo e que esses vínculos eram dinâmicos conforme as interações vivenciadas a cada ano (Bruniera et al., 2018).

O estabelecimento de uma rede efetiva pode ser percebido nas falas dos alunos que citaram os amigos de escola, além dos pais, como pessoas que podiam contar especialmente para obterem apoio emocional, conselhos e estudo. Os alunos reprovados citaram como mudança em sua rede de apoio psicossocial a perda de amigos próximos que avançaram para a série seguinte. Os alunos aprovados citaram os pais como principal fonte de apoio, especialmente emocional e financeiro, já os amigos forneceram uma fonte de apoio para tratarem de assuntos que poderiam ser constrangedores de se tratarem com os pais.

Conclusões

A média de relacionamentos entre alunos aprovados e reprovados foi semelhante nos dois momentos da pesquisa, indicando que os alunos que estavam vivenciando a reprovação contavam com uma rede de apoio psicossocial tão grande quanto à dos alunos aprovados. Tal fato mostrou que mesmo a reprovação sendo um evento que pode produzir muitos impactos negativos, os alunos ainda assim possuíam uma rede suficiente para ajudá-los a lidar com estes.

Os Microsistemas com mais relacionamentos foram semelhantes para os dois grupos, com exceção da igreja que apareceu como sendo mais relevante para os alunos aprovados, indicando que esses jovens estabeleciam muitos relacionamentos em outros Microsistemas

que não a escola. Esse Mesossistema escola-igreja foi o que mais se alterou ao longo do ano indicando o dinamismo da rede de apoio especialmente em ambientes com muitas pessoas.

O Microssistema escola foi o que mais apresentou relacionamentos para constituição da rede de apoio. Interessante observar que os alunos reprovados citaram pouco os professores como relacionamentos fortes, mostrando que um bom relacionamento com os professores pode ter uma relação direta com o sucesso acadêmico.

O estudo da rede de apoio psicossocial pode ser realizado em vários contextos e nesse trabalho foi mostrado que a TBDH pode ser uma importante ferramenta na compreensão dos fenômenos relativos tanto à vivência escolar quanto ao estabelecimento de redes de apoio psicossocial nesses contextos. Por essa análise foi possível observar que o desenvolvimento de jovens vivenciando a reprovação escolar pode ser bem mais positivo por conta justamente da existência de uma grande rede de apoio, o que pode ter contribuído para um desfecho mais positivo da vivência da reprovação escolar, especialmente num período de grandes transições como é a adolescência (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008).

Referências

- Alves, C. F., Dell’Aglío D. D. (2015). Percepção de Apoio Social de Adolescentes de Escolas Públicas. *Revista de Psicologia da IMED*, 7(2): 89-98. DOI: 10.18256/2175-5027/psico-imed.v7n2p89-98
- Bachega, M. I. (2002). Indicadores psicossociais e repercussões na qualidade de vida de adolescentes com fissura labiopalatal (Tese de Doutorado, UNESP). Recuperado de http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104698/bachega_mi_dr_botfm.pdf?sequence=1
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70/Livraria Martins Fontes.

- Becker, A. P. S., Mastri, T. P., Bobato, S. T. (2015). Impacto da religiosidade na relação entre pais e filhos adolescentes. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 67 (1): 84-98.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=229039192007>
- Brito, R. C. & Koller, S. H. (1999). Redes de apoio social e afetivo e desenvolvimento. In A. M. Carvalho (Org.). *O mundo social da criança: natureza e cultura em ação*. (pp. 115-130). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643 – 1647). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. In: Kazdin, A. (Ed.). *Encyclopaedia of Psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association Press, V. 3. 129-133
- Bronfenbrenner U., Evans, G.W. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging theoretical models, research designs, and empirical findings, *Social Development*, 9, 115-125.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development (5th ed., pp. 993 – 1023). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development (6th ed., pp. 793 – 828). New York: Wiley
- Bruniera, D. S., Oliveira, F. N., Godoi, G. A., Bianchini, L. G. (2018). Pertencimento à escola: sentidos atribuídos por alunos do Ensino Fundamental II. *Educ. Anál.* v. 3, n.1, p: 133-154. <http://dx.doi.org/10.5433/1984-7939.2018v3n1p133>

- Filho, A. E., Guzzo, R. S. L. (2006). Fatores de risco e de proteção: percepção de crianças e adolescentes. *Temas em Psicologia – 2006*, v. 14. n.2. p. 125 – 141.
<https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751429003.pdf>
- Lacerda, I. P., Yunes, M. A. M., Valentini, F. (2021). Permanência no Ensino Superior e a Rede de Apoio de Estudantes Residentes em Moradia Estudantil. *Revista Internacional de Educação Superior*. v.8 p. 1-18. <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653586>
- Nascimento, D. B., Rosa, E. M. (2015). O uso do mapa dos cinco campos no estudo da rede de apoio social e afetiva de crianças vítimas de abuso sexual. *Contextos Clínicos*, 8(2):173-185. <http://dx.doi.org/10.4013/ctc.2015.82.06>
- Nascimento, D. B., Neitzel, S., Rosa, E. M., Nascimento, C. R. R., Dellaglio, D. D. Mapa dos cinco campos, genograma e ecomapa no estudo da rede de apoio social e afetiva de crianças e adolescentes. In: Ana Cristina Garcia Dias; Edinete Maria Rosa. (Org.). *Mapa dos cinco campos, genograma e ecomapa no estudo da rede de apoio social e afetiva de crianças e adolescentes*. 1ed.Vitória: EDUFES, 2016, p. 65-100.
- Osti, A., Brenelli, R. P. (2019). Representações de alunos (com e sem dificuldades de aprendizagem) sobre suas experiências de aprendizagem e ambientes significativos. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética*. v. 11. n. 1. p: 50-81.
<https://doi.org/10.36311/1984-1655.2009.v2n4.1981>
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: AMGH
- Pesce, R. P., Assis, S. G., Santos, N., & Oliveira, R. V. C. (2004). Risco e proteção: Em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 135-143. <https://www.scienceopen.com/document?vid=40d71257-3432-459a-8268-42f9ec3641af>
- Ramos, F. C. (2018). Socialização e cultura escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* v. 23 e.23 p. 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230006>

- Ramos, F. P., Enumo, S. R. F., & Paula, K. M. P.(2015). Teoria Motivacional do Coping: Uma proposta desenvolvimentista de análise do enfrentamento do estresse. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 269-279. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200011>
- Sapienza, G. & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 10(2), 209-216. <https://doi:10.1590/S1413-73722005000200007>
- Siqueira, A. C. (2006) Instituições de abrigo, família e redes de apoio social e afetivo em transições ecológicas na adolescência.134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Porto Alegre, 2006. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5955>
- Siqueira, A. C., Dell’Aglío, D. D. (2010). Crianças e Adolescentes institucionalizados: Desempenho Escolar, Satisfação de Vida e Rede de Apoio Social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 26 (3), 407-415. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000300030>
- Siqueira, A. C., Tubino, C. L., Schwarz, c., Dell'Aglio, D. D. (2009). Percepção das figuras parentais na rede de apoio de crianças e adolescentes institucionalizados. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61 (1), 176-190. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000100017
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2008). Adolescents coping with stress: Development and diversity. *The Prevention Researcher*, 15(4), 3-7.

Conclusões

O estudo da vivência escolar de alunos de escolas públicas se configura numa fonte de informações relevantes para a compreensão da forma como se pensa a educação nos momentos atuais e também para se compreender como conceitos educacionais muitas vezes aparentemente cristalizados no ideário de alunos, professores e pais se atualizam com os avanços da sociedade. A escola, embora tenha experimentado avanços, ainda se prende a lógicas numéricas, punitivas e meritocráticas, o que fica evidente na valorização da reprovação escolar por conta de desempenho numérico insuficiente. A reprovação escolar, bem como seus desdobramentos para os alunos e demais indivíduos da comunidade escolar podem ser melhor compreendidos quando estudados à luz da TBDH por trazer informações a respeito dos ganhos desenvolvimentais experimentados pelos alunos ao longo da vivência da reprovação. Essa observação foi possível especialmente pela característica da pesquisa que envolveu um estudo longitudinal, com três momentos de coleta, no ambiente onde os alunos estabeleciam Processos Proximais, na busca de mudanças das características biopsicossociais dos alunos.

Ano após ano a escola reproduz o fenômeno da reprovação como meio de selecionar aqueles que podem ou não avançar para as séries seguintes. Raramente a escola leva em consideração que notas baixas podem ter causas multifatoriais, dependendo do contexto de cada aluno. O que se observa é que é cada vez mais comum atribuir somente ao desempenho do aluno a causa da reprovação, desconsiderando que muitas vezes o contexto educacional se relaciona com outros Microsistemas compondo assim Mesossistemas que podem ser desfavoráveis a um determinado modo de avaliar o desempenho escolar. Muito facilmente a escola, especialmente na figura do professor, atribui ao aluno a responsabilidade pela reprovação levando em consideração suas características de Recurso e Força por considerá-lo, fraco, sem base, desinteressado entre muitas outras causas. Ainda, não raramente, atribui

como coadjuvante desse fracasso o desinteresse por parte das famílias, que na concepção dos professores são despreparadas e negligentes no que se refere à vida escolar, o que muitas vezes faz com que não haja uma interação entre os pais e a escola, quebrando uma importante conexão nesse Mesossistema que poderia significar numa excelente ferramenta para um melhor aproveitamento dos alunos.

A escola, embora procure reduzir o número de alunos reprovados, ela o faz seguindo a mesma lógica numérica que utilizada para reprovar esses mesmos alunos. Dessa forma, a estratégia utilizada pela escola é a de múltiplas reaplicações de avaliações. Com isso, o aluno tem várias chances de alcançar a nota mínima necessária. Entretanto, embora essa estratégia surta efeito em diminuir o número de alunos reprovados ela não muda em absolutamente nada o que o aluno aprendeu, uma vez que permanece com as mesmas dificuldades independente de ter obtido a nota mínima nessas avaliações. Esse tipo de estratégia adotada pela secretaria de educação e pela escola em nada leva em consideração as características pessoais dos alunos nem o fato de que ele precisa estabelecer Processos Proximais que conduzam a uma aprendizagem que eventualmente resultará em notas mais altas. Ao contrário, essa forma de avaliar não produz qualquer mudança no aluno, pois são apenas provas mais fáceis que favorecem a aprovação por questões meramente numéricas. Dessa forma, o aluno aprovado e o reprovado não se diferenciam em termos de aprendizagem, mas apenas obtém a nota superior ao ponto de corte estabelecido pela escola.

Os professores se posicionam contrários à essas reavaliações porque entendem que ela em nada muda a qualidade da aprendizagem. Ainda, veem nesse processo uma forma de desqualificar o trabalho de um ano inteiro que culminou com a aprovação dos que aprenderam e a reprovação dos que fracassaram em aprender, ficando com a sensação de que as avaliações feitas até então não tiveram serventia. Os alunos que avançavam para as séries seguintes tendiam a seguir com as deficiências da série anterior e poderiam enfrentar dificuldades em

aprender ainda mais severas por conta da falta de base. Os professores ao terem contato com esses alunos reclamavam da falta de base e de que não tinham tempo para resgatar conteúdos passados, e dessa forma os alunos ficavam à deriva na sala de aula sem compreenderem o que era ensinado. Como consequência se sentiam desmotivados e nesse contexto atribuíam a dificuldade em aprender dos alunos às questões de Força e Recurso pois acreditavam que não eram capazes de aprender nem tinham interesse pela escola sentindo-se culpados pelo fracasso escolar.

Os professores, ao operarem na mesma lógica conteudista e numérica da escola faziam uso da reprovação como uma ferramenta de imposição de coerção e justiça, uma vez que achavam que a prova era um mecanismo para fazer os alunos estudarem e aqueles que não o faziam deveriam ser punidos com a reprovação. Acreditavam que os alunos não aprendiam por falta de interesse e de projetos de vida, e que a pouca influência dos pais na educação contribuía para que os resultados fossem ainda piores. Essas crenças e atitudes fomentavam preconceitos que prejudicam o estabelecimento de Processos Proximais, pois tais características de Força por parte dos professores tinha impacto negativo nas características de Força dos alunos, o que fazia com que se tornassem desmotivados. De fato, os alunos reprovados tendiam a ter uma menor aproximação com os professores e viam a escola de forma mais negativa quando comparados aos aprovados. Esses dados foram observados em outras pesquisas, entretanto, por conta da compreensão dentro da TDBH, esse fato ficou mais evidente nesse presente estudo.

Nessa rede de culpabilizações, recaem sobre os alunos e pais toda a responsabilidade da reprovação, de modo que a escola e os professores atribuem a esses as causas do insucesso dos alunos, e os pais por sua vez atribuem aos filhos os problemas escolares. Como consequência, ocorrem grandes perdas nas relações que poderiam produzir resultados positivos por meio de uma melhor interação pais-escola, pais-filhos e até mesmo professores-

alunos. Tais resultados poderiam se manifestar em uma aprendizagem mais eficiente, como a redução da reprovação, e a produção de conhecimentos que vão para além de obedecer a lógica numérica de aprovação, evitando-se assim todo o processo de fracasso escolar e seus efeitos que podem impactar no desenvolvimento dos alunos ao longo de sua trajetória acadêmica.

Com a vivência escolar atravessada por dificuldades em aprender e obter notas suficientes, os alunos em vias de reprovação desistiram do processo, muitos afirmaram que simplesmente pararam de prestar atenção porque não fazia diferença, que faltavam por qualquer motivo e que não viam possibilidade de serem aprovados. Nem a escola nem os professores ofereceram qualquer tipo de apoio, programa ou atenção diferenciada para os alunos enfrentando dificuldades a não ser provas de “repescagem” que visavam simplesmente reduzir índices de reprovação produzindo pouco ou nenhum efeito educacional, ou corrigindo qualquer falta de conhecimentos prévios por parte dos alunos, mostrando que essas relações negativas produziram Processos Proximais Inversos que levaram a esses resultados desenvolvimentais desfavoráveis como demonstrado na figura 1.

Nas entrevistas foi perceptível uma atmosfera de desmotivação por parte dos professores. Até mesmo pedagogos e coordenadores, que não concederam entrevistas, mas conversaram bastante com o pesquisador durante os meses de visita, deixaram claro o descontentamento com políticas escolares. Os professores achavam que a escola tinha alunos demais, que eles chegavam sem base das séries anteriores, e que não tinham nem interesse nem motivação para aprender. Os funcionários queixavam-se da rotina escolar, da falta de interesse por parte dos alunos e do fato de os pais não participarem do processo de educação dos filhos.

Os alunos, por outro lado, expressaram gostar muito da escola, dos professores, dos amigos e dos conteúdos. Mesmo quando tinham dificuldades, costumavam atribuir a eles

mesmos as causas destas. Acreditavam que os professores faziam o melhor, eram bem formados e muito amigáveis. Afirmaram que a escola era excelente, que tinha um nível alto de ensino, e justamente por estarem num ambiente de ensino forte, eles não conseguiam acompanhar por questões pessoais. Curiosamente, os professores não demonstraram ter a mesma admiração que os alunos tinham por eles. Os professores destacaram ter um bom relacionamento com os alunos, entretanto, os todos fizeram severas críticas relativas ao comportamento e desempenho dos estudantes.

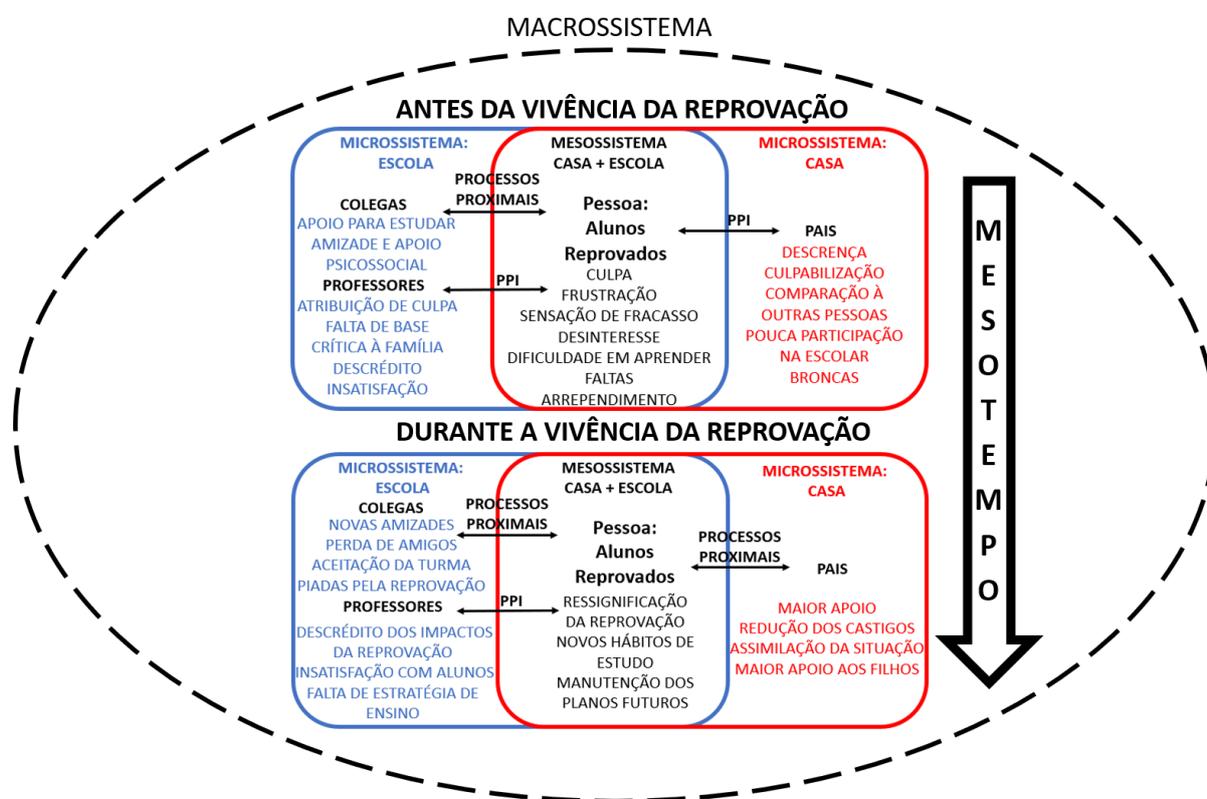


Figura 1: Interpretação da vivência escolar à luz da TBDH: Antes da vivência da reprovação, no Mesossistema escola-escola, os alunos estabeleceram Processos Proximais com seus colegas que forneciam apoio emocional e para o estudo. Por outro lado, estabeleceram PPI com os professores e com os pais fazendo da experiência da reprovação uma fonte de culpa, frustração, desinteresse e arrependimento. Durante a vivência da reprovação, os alunos estabeleceram Processos Proximais com colegas e com os pais que forneceram apoio para enfrentar a reprovação. Por outro lado, os entrevistados mostraram ter vivido relações negativas com os professores que não acreditavam no potencial dos alunos nem apresentaram estratégias de ensino para que os alunos superassem a reprovação. **PPI:** Processos Proximais Inversos

Ao experimentarem a reprovação escolar, os alunos ressentiram a perda de um ano.

Lamentaram ver os colegas avançarem para a série seguinte e a perderem de contato com eles.

Também expressaram arrependimento ao perceberem que seus colegas estavam mais próximos de terminar a escola e iniciar a vida profissional ou ingressar em uma universidade. Outra queixa foi de terem que rever todo o conteúdo, inclusive aquele que obtiveram aprovação, mas por outro lado ressignificaram a reprovação como uma oportunidade de aprendizagem e amadurecimento. As amizades conquistadas, as novas concepções de vida e carreira compuseram os pontos positivos em terem ficado reprovados. Acreditavam que amadureceram com a reprovação e dos 7 alunos que foram entrevistados no segundo momento, todos foram aprovados.

Mesmo a reprovação tendo produzido impactos negativos conforme os relatos dos alunos, havia por parte deles, especialmente nos momentos finais da vivência da reprovação, um otimismo em relação ao processo vivido, envolvendo relatos de superação e aprendizagem, mostrando que o efeito do tempo sobre a percepção da reprovação, bem como o estabelecimento de novos Processos Proximais (figura 1), contribuíram para ganhos desenvolvimentais relativos a uma melhor adaptação em relação à experiência da reprovação. A vivência dos efeitos negativos da reprovação escolar foi minimizada por diversos fatores, como a aceitação de que a escola era mais exigente quando comparada às experiências escolares prévias. A conformidade em aceitar a culpa pela reprovação também pode ser compreendida por conta da favorável rede de apoio psicossocial estabelecida pelos alunos vivenciando a reprovação. Alunos aprovados e reprovados apresentaram grande fator de aproximação com os seus relacionamentos apontados em suas redes de apoio, indicando que mesmo vivenciando a reprovação, os alunos contavam com pessoas nos mais diversos Microssistemas que produziram Processos Proximais que os auxiliarem durante a trajetória escolar.

Considerações finais e proposta de intervenção

O estudo da vivência da reprovação escolar compreendida segundo a TBDH possibilitou uma melhor compreensão dos impactos que esse evento trouxe ao longo do tempo. O modelo PPCT permitiu identificar como as relações estabelecidas entre seus componentes (Processo, Pessoa, Contexto e Tempo) favorecem o desenvolvimento dos estudantes nesse processo de vivência da reprovação conforme exposto na tabela 2.

Tabela 2: Análise da vivência da reprovação à luz da TBDH

	Reprovados	Aprovados
Processos Proximais	Maior aprendizagem Amadurecimento Estabelecimento de novos vínculos de amizade Melhor relacionamento com os pais Repensar na escolha de carreira	Estratégias para obter aprovação Manutenção de vínculo com amigos Estreitamento de laços com professores Estabelecimento de planos futuros
Processos Proximais Inversos	Relações conflituosas com os professores Percepção da reprovação como atraso Desvalorização da escola Conflito com os pais nos primeiros momentos da vivência da reprovação	Conteúdos relacionados apenas com o ENEM Desinteresse por alguns assuntos Insatisfação com a estrutura física da escola Relação de insatisfação com o comportamento dos alunos reprovados
Pessoa	Anterior à reprovação: Desmotivação Falta de atenção e participação nas aulas Desinteresse em ser aprovado Desinteresse pelos conteúdos Desatenção Com a vivência da reprovação: Maior atenção às aulas Maior participação Maior preocupação com a aprovação	Interesse nas aulas Prestam atenção e tiram dúvidas quando necessário. Falta de interesse em alguns assuntos Motivados para obterem a aprovação e poderem faltar as últimas aulas do ano

	Recurso	Dificuldade em acompanhar os conteúdos Pouca contribuição e participação da família Falta de base dos anos anteriores Falta de habilidade para aprender	Tem facilidade para aprender a matéria. Apresentam conhecimentos prévios para compreender melhor os conteúdos.
	Demanda	Alunos com pais em sua maioria separados. Maioria composta por alunos do sexo masculino	Alunos com pais em sua maioria casados Maioria composta por alunos do sexo feminino
	Microsistema	Percepção da escola: Ausência de espaços de convivência Ausência de espaços para prática de esportes Bons professores Escola com alto nível de ensino Escola difícil Perda de espaços de estágio	Percepção da escola: Ausência de espaços de aprendizagem (laboratório, biblioteca) Boa relação com professores Bons professores Apresentaram a Igreja como importante Microsistema de interação
Contexto	Mesosistema	Conflitos em casa pela reprovação Dificuldades financeiras Famílias recompostas Perda de estágio pela reprovação Maioria com pais separados	Relações mais positivas em casa Dificuldades financeiras Trabalhos e estágios Maioria com pais casados
	Exossistema	Não foram trazidos pelos alunos embora estejam presentes nas interações com os pais e professores	
	Macrossistema	Estrutura do Macrossistema semelhante entre os dois grupos ou com diferenças não captadas pelos instrumentos da pesquisa.	
Tempo	Microtempo	A pesquisa não teve como proposta observar o Microtempo.	

Mesotempo	Alunos se sentiram mais confiantes com a vivência da reprovação Restabeleceram bom relacionamento com os pais. Alteraram comportamentos considerados prejudiciais	Alunos se sentiam mais próximos aos professores Percebiam que com o bom desempenho poderiam faltar mais ao final do ano Planejavam de forma mais realista o que fazer nos anos seguintes dentro e fora da escola.
Macrotempo	Apresenta-se em formas cristalizadas de agir na escola, adotando a reprovação como meio de se promover educação. Conduta dos professores e pedagogos baseadas em teorias psicológicas organicistas.	

Nesse estudo foi mostrado como o fenômeno da reprovação escolar produziu os mais diversos impactos na vida de adolescentes durante seu processo formativo independente dele estar passando por uma reprovação, ter vivido essa experiência no passado ou simplesmente conviver com sua existência. A possibilidade de enfrentar uma reprovação influencia o comportamento dos alunos no sentido de operar na mesma lógica de que o que realmente importa é obter a aprovação, independentemente de ter de fato adquirido conhecimento necessário para seguir adiante e ser bem sucedido nos estudos. Alunos aprovados afirmaram que nos meses que antecediam o fim do ano aproveitavam o bom desempenho para faltar as aulas uma vez que já estavam aprovados não viam sentido em ir para a escola. O mesmo acontecia com alunos que já estavam reprovados, pois já que não faria mais diferença, frequentar as aulas seria uma perda de tempo. Os professores pareciam usar de lógica semelhante ao tratarem a reprovação como o grande motivo de o aluno se esforçar e não necessariamente aprender, como se o objetivo fosse apenas conseguir a nota mínima para seguir adiante, independente de se ter aprendido ou não o conteúdo.

Outra questão relevante foi o fato de que muitos alunos não aprendiam independente de alcançarem a aprovação ou não. De um lado, havia a crítica por parte dos professores questionando a aprovação de alunos que não sabiam. Afirmavam que alunos “fracos” avançavam para as séries seguintes e chegavam sem base, tornando a aprendizagem mais

desafiadora pela falta da assimilação de conhecimentos prévios. Dessa forma, sua aprovação deveria ser evitada e a reprovação seria a solução mais adequada para garantir uma nova chance para aprender os conteúdos apropriadamente. Por outro lado, ao reprovarem esse aluno que não atingiu o ponto de corte necessário para a reprovação, a escola não realizava qualquer ação na tentativa de produzir uma forma diferente de construir conhecimentos. Os alunos repetiam a série e acabavam revendo os mesmos conteúdos, através das mesmas técnicas, sendo submetidos às mesmas avaliações, os mesmos exercícios e em muitos casos, repetindo as mesmas notas. Interessante perceber que ao refazerem a série, não necessariamente os alunos aprendiam o conteúdo, mas apenas se habituavam a vê-lo em avaliações e por fim acaba alcançando a média mínima necessária, sem que com isso tivessem conseguido aprender de fato, ou tivessem obtido uma nota significativamente mais alta que esse ponto de corte para a aprovação.

Tendo como base a realidade observada na escola onde a pesquisa foi executada, foi elaborada uma proposta de intervenção a fim de minimizar a visão numérica da reprovação e trazer para discussão junto aos professores da rede estadual de ensino, bem como dos gestores educacionais tanto os lotados dentro da escola quanto os que exercem suas atividades na Secretaria Estadual de Educação a importância de se privilegiar o aprendizado sobre as notas.

A proposta

A composição dessa proposta teve como objetivo integrar elementos da TBDH e dos dados obtidos e analisados nessa tese a fim de viabilizar uma nova forma de pensar a realidade escolar e promover debates em torno do tema da reprovação escolar com a finalidade de eventualmente produzir novas concepções por parte dos professores e pedagogos sobre esse tema e eventualmente gerar políticas públicas que caminhem na direção de educar efetivamente os alunos em vez de produzir meros dados de aprovação.

No primeiro momento será proposta uma exposição dos dados obtidos na tese mostrando que a reprovação produz impactos negativos na vida dos estudantes e que seus benefícios, quando ocorrem são às custas de tantos prejuízos que fazem dela uma ferramenta ineficiente para produzir aprendizagem. A partir dessa exposição, agendada nos horários de encontros pedagógicos junto à escola, serão propostas rodas de conversa sobre o que fora apresentado pelos professores, como vivências prévias de reprovações e os efeitos que elas produziram. Nesses momentos serão discutidos os dados da tese produzidos a partir das falas dos mesmos professores que expuseram que a reprovação não trouxe grandes benefícios para aprendizagem, mas ao contrário, favoreceu um maior desânimo nos alunos por conta da perda de um ano e de conflitos com os pais, perda de estágio dentre outros. Ao compartilharem suas experiências, os professores terão a oportunidade de perceber que a reprovação pode ser compreendida não através de alguém externo à escola trazendo informações sem ter a vivência, mas deles próprios trocando experiências que raramente emergem em conversas tanto em reuniões pedagógicas quanto em encontros nos momentos de intervalo.

Após esse momento será construído junto aos professores uma possível proposta de ação em relação aos alunos, ou de protocolos de atuação que signifiquem numa atuação em favor da aprendizagem. A escola em questão por apresentar uma preocupação maior com índices de aprovação e por ser localizada em um bairro com população de renda mais alta, tem a tendência de buscar uma maior qualidade pelo emprego de avaliações mais difíceis e práticas conteudistas que não permitem gastar tempo fazendo revisões de conteúdos passados. Essas ações fazem com que os alunos que apresentam maior dificuldade de aprender fiquem à margem dessas propostas pedagógicas conteudistas que privilegiem a busca por resultado, mas que ao mesmo tempo favorece os alunos com características pessoais propícias a essas dinâmicas. Dentro da lógica de interação entre os alunos, considerando que eles têm excelente relacionamento, compartilham Mesossistemas e pessoas em suas redes de apoio psicossocial,

a escola será convidada a pensar em novas estratégias ou discutir sugestões como a organização de grupos de estudo e sistema de monitoria para auxiliar os alunos com mais dificuldade em grupos com alunos com desempenho melhor. Assim, beneficiando-se da proximidade e possibilidade de estabelecimento de Processos Proximais, o estudo organizado com alunos com bom desempenho junto a alunos com dificuldades poderá servir não apenas como uma fonte de explicação e construção dos conteúdos, mas também de alguma forma como um modelo para ajudá-los a se sentirem motivados a ter um melhor desempenho na escola. Esses encontros poderão ocorrer ou em dinâmicas dentro das próprias disciplinas, ou no contraturno conforme a disponibilidade do grupo. Os alunos monitores poderão receber listas de exercícios e auxiliar os alunos presentes em seus grupos na resolução dos exercícios e assim prepará-los para as provas.

A intervenção na prática pedagógica do professor deve ocorrer de forma que não produza alterações extremas no currículo, mas ao mesmo tempo trabalhe no desfazimento de condutas conteudistas muitas vezes estéreis, pois só irão ser proveitosas para uma pequena parcela da turma. Nessa perspectiva, deve se pensar em configurações da sala de aula que possam ser móveis. A organização de uma turma onde os alunos ficam um atrás do outro já diminui a chance de interações. O professor à frente da turma, de pé, mais palestrando do que interagindo com os alunos gera um distanciamento que também dificulta relações significativas e estabelecimento de Processos Proximais. Dessa forma, uma maneira de se pensar a sala de aula é reduzir momentos em que somente o professor fala para favorecer outros em que os alunos interajam com o conteúdo tendo um maior protagonismo do próprio processo de aprendizagem. Assim, por vezes o professor pode apresentar um assunto novo utilizando o formato tradicional da sala, mas ao praticar o conteúdo, permitir que os alunos interajam em pequenos grupos, realizando exercícios e se valendo do apoio de alunos que podem ajudar os que porventura apresentarem mais dificuldade.

Outra questão fundamental é o resgate constante dos conteúdos. O saber não precisa ter uma configuração linear, onde um conteúdo supera o outro e uma vez superado não o resgata mais. Ao contrário, é necessário pensar num modo circular de abordar o conteúdo, que é resgatado constantemente, mas sempre aumentando em complexidade, sem, contudo, deixar para trás os que ainda não conseguiram a compreensão pretendida pelo professor.

A aprovação baseada em nota obtida com um valor de corte não demonstra que o aluno aprovado de fato aprendeu e o reprovado fracassou em aprender. O relato dos alunos e dos professores mostrou que os estudantes com dificuldades, sendo aprovados ou não, continuavam com as mesmas dificuldades simplesmente porque a escola não tinha um plano para os alunos que não aprenderam, pois somente conseguiam ensinar para os que entenderam com facilidade então avançavam para o próximo conteúdo deixando os demais para trás.

A escola então deve criar um cronograma que contemple os alunos com potencial para aprender com facilidade, mas sem abandonar os alunos com dificuldade ao trabalhar na perspectiva de cada aluno importa no processo de aprendizagem e não simplesmente favorecer os alunos com facilidade e deixar os demais sem amparo e com grandes chances de ficar reprovados. Da mesma forma que dá atenção aos alunos com dificuldades através de grupos de estudo, a escola poderá criar grupos de alunos com maior desempenho objetivando aprovação em vestibulares, e mantendo todos os alunos motivados a participarem desses grupos para que todos possam ser considerados como possíveis componentes de um grupo que busca resultados direcionados à aprovação em vestibulares.

Referências

- Almeida, L. S., Miranda, L., Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25(2) 169-176.
- Angelucci, C. B. (2014). Medicalização das diferenças funcionais – continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25 (1), 116-134.
- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30 (1), 51-72.
- Ashbar, F. S. F., Lopes, A. J. S. (2006). A culpa é sua. *Psicologia USP*, 2006, 17(1), 53-73.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70/Livraria Martins Fontes.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45, 1-5.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The Experimental Ecology of Education. *Teachers College Record*, 78, 157-204.
- Bronfenbrenner, U. (1977a). The ecology of human development in retrospect and prospect. In MCGURK, H. (Ed.). *Ecological factors in human development*. The Netherlands: North Holland, p. 275-286.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643 – 1647). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In: Friedman, S. L.; Wachs, T. D. (Eds.). *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts* (pp. 2-28). Washington, D.C.: American Psychological Association Press.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopaedia of the social and behavioural sciences* (pp. 6963-6970). Oxford, UK: Elsevier.

- Bronfenbrenner U., Evans, G.W. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging theoretical models, research designs, and empirical findings, *Social Development*, 9, 115-125.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development (5th ed., pp. 993 – 1023). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. In: Kazdin, A. (Ed.). *Encyclopaedia of Psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association Press, V. 3. 129-133
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development (6th ed., pp. 793 – 828). New York: Wiley.
- Catão, M. F. (2001b). Projeto de vida em construção na exclusão/inserção social. João Pessoa: Ed. Universitária.
- Guhur, M. L. P., Alberto, R. N., Carniatto, N. (2010). Influências biológicas, psicológicas e sociais do vestibular na adolescência Roteiro. *Joaçaba*, 35 (1), 115-138.
- Heckert, A. L. C., Barros, M. E. B. (2007). Fracasso escolar: do que se trata? *Psicologia e educação*, debates “possíveis”. *Aletheia*, 25, 109-122.
- Hoppe, M. (1998). Redes de apoio social e afetivo de crianças em situação de risco. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Jacomini, M.A. (2010). Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? *Cadernos de Pesquisa*, 40 (141), 895-919.
- Klein, A. M., Arantes, V. A. (2016). Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, 41 (1), 135-154.
- Luengo, F.C. (2010). A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica.

- Machado, A. M. (2011). Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia. In: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M.; Tuleski, S. C. A.(Org.). *Exclusão dos Incluídos: Uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. (p. 61-90) 1 ed. Maringá: EDUEM.
- Mandelert, D. (2012). Reprovação em escolas de prestígio. *Est. Aval. Educ.*, 23 (53), 222-249.
- Mattos, S, M, N. (2012). Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. *Educar em Revista*, 44, 217-233.
- Melsert, A. L. M., Bock, A. M. B. (2015). Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. *Educ. Pesqui.*, 41 (3), 773-790.
- Merçon-Vargas, E. A., Lima, R. F. F., Rosa, E. M., Tudge, J. (2020). Processing Proximal Processes: What Bronfenbrenner Meant, What He Didn't Mean, and What He Should Have Meant. *Journal of Family Theory & Review*.v.12 n.3 p: 321-334
<https://doi.org/10.1111/jftr.12373>
- Moisés, M. A. A., Collares, C. A. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, 28, 31-48.
- Moisés, M. A. A., Collares, C. A. (1997). Inteligência abstraída. Crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, 8 (1), 63-90.
- Nascimento, D. B., Rosa, E. M. (2015). O uso do mapa dos cinco campos no estudo da rede de apoio social e afetiva de crianças vítimas de abuso sexual. *Contextos Clínicos*, 8(2):173-185.
- Nunes, T. G. R., Pontes, F. A. R., Silva, L. I. C., Dell'Aglio, D. D. (2014). Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP*. 18 (2): 203-210.
- Osti, A., Brenelli, R. P. (2013). Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 18 (3), 417-426.
- Passone, E. F. K. (2015). Produção do fracasso escolar e o furor avaliativo: o sujeito resiste? *Estilos clínicos*. 20 (3), 400-420.

- Patto, M. H. S. (2015). *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebelia*. São Paulo: Intermeios.
- Qedu. *Taxas de Rendimento* (2020). Consultado Fevereiro 02, 2020 de <http://qedu.org.br/escola/166913-eeem-godofredo-schneider/taxas-rendimento>.
- Rodrigues, G. A (2004). *Reprovação escolar e suas repercussões no cotidiano de famílias das camadas médias*. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Rosa, E. M., & Tudge, J. R. H. (2016). Bioecological theory of human development. In D. Couchenour & J. K. Chrisman (Eds.), *Sage Encyclopedia of Contemporary Early Childhood Education* (pp. 153–156). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Samuelsson, M., Thernlund, G., & Ringström, J. (1996). Using the five field map to describe the social network of children: A methodological study. *International Journal Behavioral Development*, 19, 327-345.
- Silva, R. C. (1994). *O fracasso escolar: a quem atribuir?* *Paidéia*, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 7.
- Siqueira, A. C. (2006) *Instituições de abrigo, família e redes de apoio social e afetivo em transições ecológicas na adolescência*. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Porto Alegre, 2006.
- Siqueira, A. C., Dell’Aglío, D. D. (2010). Crianças e Adolescentes institucionalizados: Desempenho Escolar, Satisfação de Vida e Rede de Apoio Social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 26 (3), 407-415.
- Siqueira, A. C., Tubino, C. L., Schwarz, c., Dell’Aglío, D. D. (2009). Percepção das figuras parentais na rede de apoio de crianças e adolescentes institucionalizados. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61 (1), 176-190.
- Souza, A. M.; Silva, N. V. (1994). Origem familiar, qualidade da educação e escolas públicas e particulares em São Paulo: relações e efeitos nas transições escolares. *Pesq. Plan. Econ.*, 24 (1), 97-114.
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E., Karnik, R. B. (2009). Uses and Misuses of Bronfenbrenner’s Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory & Review* 1, 198–210.

Tudge, J. R. H., Payir, A., Merçon-Vargas, E., Cao, H., Liang, Y.; Li, J., O'Brien, L. (2006). Still Misused After All These Years? A Reevaluation of the Uses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory & Review* 8: 427–445.

Anexo A

Regras para submissão da revista Estudos e Pesquisas em Psicologia

Diretrizes para Autores

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Estudos e Pesquisas em Psicologia recebe textos em português, inglês e espanhol nos seguintes formatos:

- **Estudo teórico/revisão de literatura:** análise de construtos teóricos, discussão de temas e problemas fundamentos teoricamente, levando ao questionamento de modelos existentes, à reflexão crítica de temas ou conceitos, culminando em apontamentos que sugiram uma perspectiva crítica e inovadora no campo da Psicologia e suas interfaces. Deve ter entre 15 e 25 páginas, incluindo resumo, abstract, resumen, figuras, tabelas e referências, sem contabilizar a folha de rosto (anexada como documento suplementar).
- **Resenha:** resumo crítico de obras nacionais (publicadas nos últimos dois anos) ou estrangeiras (publicadas até 5 anos), cujo objetivo é orientar o leitor em relação a aspectos do livro, como características, possibilidades e contribuições para o campo da Psicologia. Deve ter entre 6 e 10 páginas, incluindo resumo, abstract, resumen e referências, sem contabilizar a folha de rosto (anexada como documento suplementar). São admitidas também **Resenhas de filmes**, que devem demonstrar claramente o vínculo com o campo da Psicologia. Além disso, deve, obrigatoriamente, identificar um referencial teórico.
- **Relato de experiência:** relato completo e sucinto de experiência profissional, de relevância social e científica e com resultados ainda que parciais. Deve ter entre 15 e 25 páginas, incluindo resumo, abstract, resumen, figuras, tabelas e referências, sem contabilizar a folha de rosto (anexada como documento suplementar).
- **Tradução:** traduções de textos (artigos, ensaios etc.) relevantes para a área e inexistentes em língua portuguesa. Deve conter título, nome(s) do(s) autor(es) e do(s) tradutor(es). É necessário o envio de cópia digitalizada do original utilizado na tradução, bem como da autorização digitalizada (do editor e/ou do autor) para publicação. Não há limite de páginas.
- **Entrevista:** realizadas com autores ou profissionais com contribuição relevante para a área. Devem conter o(s) nome(s) do(s) entrevistado(s) e entrevistador (ES) e uma apresentação de no máximo uma página, visando situar o entrevistado para os leitores. É necessário o envio de concordância do(s) entrevistado(s) com a publicação do material. Não há limite de páginas.
- **Relato de pesquisa:** investigação baseada em dados empíricos, utilizando metodologia científica. Deve ter entre 15 e 25 páginas, incluindo resumo, abstract, resumen, figuras, tabelas e referências, sem contabilizar a folha de rosto (anexada como documento suplementar). Sugestão de subtópicos: Introdução, Método (Participantes, Instrumentos, Procedimentos (coleta de dados e éticos), Análise de dados, Resultados, Discussão (ou Resultados e Discussão, em conjunto) e Considerações Finais (optativo). No caso de Resultados e Discussão em um só tópico, as Considerações Finais são obrigatórias.

POLÍTICA EDITORIAL

No que representa um conjunto de critérios e orientações a respeito da publicação científica e dos papéis dos principais atores envolvidos no processo editorial trabalhamos em conformidade com o Manual da American Psychological Association (APA) 6th (<http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>).

Também seguimos, tanto sob o ponto de vista ético quanto do operacional, as diretrizes do Committee on Publication Ethics (<https://publicationethics.org/core-practices>), que visam incentivar a identificação de plágio, más práticas, fraudes e possíveis violações de ética.

A revista Estudos e Pesquisas em Psicologia é signatária da *San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA)*, um conjunto de recomendações que visa melhorar as maneiras pelas quais a produção científica é avaliada por agências financiadoras, instituições acadêmicas e outras partes.

Antes da submissão, os autores devem seguir os seguintes critérios:

- artigos que contenham utilização de dados ou análise e interpretação de dados de outras publicações devem referenciá-las de maneira explícita;
- na redação de artigos que contenham uma revisão crítica do conteúdo intelectual de outros autores, estes deverão ser devidamente citados;
- todos os autores devem atender os critérios de autoria inédita do artigo e nenhum dos pesquisadores envolvidos na pesquisa poderá ser omitido da lista de autores;
- para a submissão de textos é necessário que os autores manifestem explicitamente que seguiram os procedimentos éticos de pesquisa.
- a revista só publicará um manuscrito por ano, tanto para autor como coautor, considerando o intervalo de doze meses a contar da publicação do último manuscrito aceito.
- Após a submissão ter sido realizada não são permitidas modificações nos dados de autoria, como a remoção ou inclusão de co-autores, sendo então observada, na publicação do artigo, a sequência de autores constante na folha de rosto.

PREPARAÇÃO DOS ORIGINAIS:

Os textos devem ser digitados em Microsoft Word e com espaço entre linhas duplo, com margem esquerda, direita, inferior e superior de 2,5 cm, em fonte Times New Roman, corpo 12, sendo que todas as páginas devem estar numeradas (canto superior direito) e alinhamento justificado. A revista adota as normas e estilo de publicação do *Publication Manual of the American Psychological Association - APA* (6a edição, 2012).

No ato da submissão, o autor deverá enviar três arquivos:

1) Texto do manuscrito

A apresentação dos manuscritos deve seguir a seguinte ordem:

- **Títulos**

Com no máximo de 15 palavras, em português, inglês e espanhol. O título deve ser centralizado e conter letras iniciais de cada palavra em maiúsculas. Não colocar em Negrito. Manuscritos de relatos de experiência devem obrigatoriamente conter as palavras "relato de experiência" no título.

- **Resumo em português, em inglês (Abstract) e em espanhol (Resumen)**

Os resumos devem conter de 150 a 200 palavras, espaço entre linhas simples e com alinhamento justificado. Não devem conter citações e nem abreviações.

- Para Relato de pesquisa, o resumo deve incluir, obrigatoriamente, uma descrição sumária do problema investigado, objetivo, características pertinentes da amostra, método utilizado para a coleta de dados, resultados e conclusões (ou considerações finais, no caso de estudos qualitativos). As considerações finais devem apresentar as implicações ou aplicações do conhecimento produzido.

- Fornecer, após o resumo, de três a cinco palavras-chave (em português, inglês e espanhol), com iniciais minúsculas e separadas com vírgula. Para utilizar descritores mais adequados, consulte a lista de terminologias BVS-Psi que pode ser acessada pelo link: www.bvs-psi.org.br/php/index.php

- **Estrutura do Texto**

- O texto deve ter uma organização de reconhecimento fácil, sinalizada por um sistema de títulos e subtítulos que reflitam esta organização. Como a introdução do manuscrito é facilmente identificada pela sua posição no texto, não é necessário inserir o título "Introdução".

Toda a estrutura do texto deve estar de acordo com as normas e estilo de publicação do *Publication Manual of the American Psychological Association - APA* (6ª edição, 2012).

- **Notas de rodapé.** Devem ser evitadas sempre que possível. No entanto, se não houver outra possibilidade, devem ser inseridas por algarismos arábicos no texto e colocadas como notas de fim.

- **Figuras e Tabelas.** Os locais sugeridos para inserção de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto e as mesmas deverão ser apresentadas após as Referências, uma por página. As palavras Figuras e Tabelas, que aparecem no texto, devem, sempre, ser escritas com a primeira letra em maiúscula e devem vir acompanhadas do número respectivo ao qual se referem. As normas da APA 6ª Edição não incluem a denominação Quadros ou Gráficos, apenas Tabelas e Figuras. Ver mais detalhes em Apresentação de Figuras e Tabelas.

Caso o manuscrito apresente fotografias de pessoas, deverá ser enviada uma permissão assinada por elas autorizando o uso de sua imagem. Também é necessário o envio de uma carta original de autorização do fotógrafo ou empresa que detém a concessão e o direito de uso da imagem. O corpo da carta deve conter que o fotógrafo ou a empresa é detentor dos direitos sobre as imagens e que dá direito de reprodução para a revista Estudos e Pesquisas em Psicologia. É importante salientar que os autores são responsáveis por eventuais problemas de

direitos de reprodução das imagens que compõem o manuscrito e que a Estudos e Pesquisas em Psicologia não se responsabiliza com custo de direitos de propriedades de imagem em qualquer modalidade.

- **Citações dos autores.** As citações de autores deverão ser feitas de acordo com as normas da APA 6ª Edição. Todos os nomes de autores, cujos trabalhos forem citados, devem ser seguidos da data da publicação, na primeira vez que forem citados em cada parágrafo. No caso de transcrição na íntegra de um texto, ela deve ser delimitada por aspas e a citação do autor deve ser seguida do número da página citada. Uma citação literal com 40 ou mais palavras deve ser apresentada em um novo parágrafo, corpo 12 e recuo de 1,25cm da margem esquerda. Não use comandos como negrito ou itálicos nessa seção. Os grifos devem ser sublinhados.

O manuscrito deve possuir no máximo três autocitações, considerando todos os autores do manuscrito submetido. Em caso de autocitação no manuscrito que possa levar à identificação de autoria e comprometer a avaliação cega por pares, o nome do autor deve ser retirado do corpo do trabalho e substituído por AUTOR e o ano da publicação no corpo do texto (exemplo: “AUTOR, 2020) e no início da lista de Referências - e não na sequência alfabética – por “Autor, ano de publicação - incluir referência após a avaliação por pares” (exemplo: Autor, 2020 - incluir referência após a avaliação por pares). As informações omitidas para avaliação deverão ser inseridas na folha de rosto.

- **Listas de Referências.** Os relatos de pesquisas, estudos teóricos, resenhas, relatos de experiência, tradução e entrevista devem ter, no máximo, 30 referências. Para revisão de literatura serão aceitas até 40 referências. Utilize espaço duplo, deslocamento de 1,25 cm e não deixe espaço entre as citações. As referências devem ser citadas em ordem alfabética, pelo sobrenome dos autores, que não deve ser substituído por traços ou travessões. As referências devem aparecer segundo as orientações da APA 6ª Edição. Conforme as normas da APA 6ª Edição, os artigos em periódicos com DOI devem apresentar seu número (por exemplo, doi: XX.XXX/XXXX-XXXXXX). Para os artigos em períodos sem DOI, Dissertações e Teses e outras referências, deve-se fornecer os URLs (por exemplo, Recuperado de <http://...>). O DOI e URL devem estar ativos e prontos para acesso imediato. Não são aceitas referências de trabalhos em avaliação, somente no prelo.

2) Folha de Rosto

- Os autores devem baixar o modelo de Folha de Rosto disponível no link http://www.revispsi.uerj.br/anexos/EPP_folha_de_rosto_Portugues.doc e enviar como “Documento Suplementar”.

- A seção a que o texto está sendo submetido: Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Social, Psicologia Clínica, Psicanálise ou História da Psicologia;

- O tipo de texto: Relato de pesquisa, estudo teórico/revisão de literatura, resenha, relato de experiência, tradução e entrevista.
- Título com máximo de 15 palavras, em português, inglês e espanhol;
- Nome(s) do(s) autor(es), filiação institucional, ORCID, minicurrículo com até 150 caracteres, endereço para correspondência, telefone e e-mail de cada autor;

- Indicação da contribuição específica de cada autor, tendo por requisito mínimo para crédito de autoria: (a) Participação ativa da discussão dos resultados; (b) Revisão e aprovação da versão final do trabalho.
- Informações sobre financiamentos obtidos (se houver)

Chamamos a atenção dos autores para que retirem do texto e do arquivo enviado à revista qualquer tipo de identificação, a fim de preservar a sua identidade. Orientações em <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/help/view/editorial/topic/000044>>.

3) Checklist de submissão

O (a) autor (a) principal deve baixar o Checklist de submissão disponível neste link, assinar, digitalizar e enviar como “Documento Suplementar”.

APRESENTAÇÃO DE FIGURAS OU TABELAS:

É necessário assinalar no texto onde devem aparecer as Figuras e Tabelas, que devem ser inseridas ao final do texto, uma em cada página. Devem seguir o formato definido na Sexta edição do Manual de Publicação da American Psychological Association (APA, 2012).

As **Figuras** devem ser apresentadas no formato "JPEG" de 200dpi a 400dpi.

As **Tabelas**, incluindo título e notas, deverão ser produzidas em preto e branco com a ferramenta Inserir do Word (não colar como figura) e inseridas uma por página, ao final das referências. A tabela não poderá exceder 17,5 cm de largura por 23,7 cm de comprimento. Para outros detalhamentos, especialmente em casos atípicos, o manual da APA deve ser consultado. A quantidade de figuras e tabelas não deve exceder cinco unidades.

APRESENTAÇÃO DAS CITAÇÕES E REFERÊNCIAS:

A apresentação das citações e referências deve seguir a Sexta Edição do Manual de Publicação da American Psychological Association (APA, 2012).

Deve-se evitar notas de rodapé. Caso sejam imprescindíveis, devem ser apresentadas como notas de fim, conforme o Sexta Edição do Manual de Publicação da American Psychological Association (APA, 2012).

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DOS TEXTOS:

- Os editores avaliarão o conteúdo textual (procurando identificar plágio), identificarão submissões duplicadas, textos já publicados e possíveis fraudes em pesquisa;
- O texto será enviado para avaliação duplo-cega de acordo com os critérios de publicação da Estudos e Pesquisas em Psicologia;
- A aprovação final do artigo é de responsabilidade do conselho editorial.

Os formulários de avaliação preenchidos serão encaminhados aos autores. Se indicarem a necessidade de correção e houver interesse do(s) autor(es) em reformular o texto, este deve vir

acompanhado de uma carta de reformulação ao editor onde conste a reprodução das solicitações dos avaliadores, como foram atendidas e as justificativas das não atendidas. As alterações no corpo do texto reformulado devem vir obrigatoriamente em fonte de cor azul, SEM o uso da ferramenta “COMENTÁRIOS” do Word;

A Comissão Editorial reserva-se o direito de efetuar pequenas alterações ou cortes no trabalho, com o objetivo de uniformizá-lo aos critérios de publicação da revista, desde que nenhuma destas alterações resulte em modificações de conteúdo. A Comissão Editorial reserva-se, ainda, o direito de decidir sobre casos especiais, a fim de manter a qualidade e periodicidade da revista.

DIVULGAÇÃO

A Estudos e Pesquisas em Psicologia solicita aos autores que, após a publicação do seus artigos, divulguem seus estudos nas redes sociais, por exemplo:

Academia.edu - <https://www.academia.edu/>

Mendeley - <https://www.mendeley.com/>

ResearchGate - <http://www.researchgate.net/>

ResearcherID - <http://www.researcherid.com/Home.action>

Google Acadêmico - <https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR>

TERMO DE RESPONSABILIDADE:

O conteúdo do trabalho original, ou mesmo reformulado quando for o caso, que venha a ser publicado na Estudos e Pesquisas em Psicologia é de total e absoluta responsabilidade do(s) autor(es), o que inclui os aspectos éticos e legais inerentes à realização de um trabalho científico no espaço virtual.

DIREITOS AUTORAIS:

Os trabalhos publicados no espaço virtual da revista Estudos e Pesquisas em Psicologia serão automaticamente cedidos, ficando os seus direitos autorais reservados à revista e a sua reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto original) deve ser solicitada por escrito ao Editor.

INFORMAÇÕES AOS AUTORES:

Os textos deverão ser submetidos diretamente no site da Estudos e Pesquisas em Psicologia, seguindo todos os passos devidamente descritos a partir da página <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/author/submit>.

Em caso de dúvidas referentes ao Processo de Submissão de Artigos, contate-nos através do e-mail revispsi@gmail.com

ENVIO DE TEXTOS

Caso não possua o cadastro na revista, siga os passos abaixo para efetuá-lo:

- 1 – Clicar em CADASTRO (localizado no menu da revista);
- 2 - Preencher o formulário com informações de: Login, senha, Prenome (Primeiro nome), nome do meio, sobrenome, iniciais, sexo, instituição, e-mail, país, e marcar a opção AUTOR. Ao final, clique em Cadastrar.

Submissão via sistema OJS

- 1 - Após o cadastro, acesse o sistema. Para isso, preencha as informações de login e senha na barra lateral direita; para confirmar, clique em acesso;
- 2 - Clique em Nova Submissão;
- 3 - Em "Passo 1. Início", selecione a Seção para qual deseja submeter o texto, confirme as condições para submissão caso seu texto as cumpra, concorde com o Direito Autoral da Revista, clique em Salvar e Continuar.
- 4 - Clique em *Escolher Arquivo* para transferir seu texto, selecione-o, clique em *Abrir* e em seguida em *Transferir*, clique em *Salvar e Continuar*.
- 5 - Preencha corretamente os campos com as informações de todos os autores no "Passo 3. Metadados da submissão (indexação)" devendo constar: Nome do autor(res), titulação, identificação da instituição a que pertencem, cidade, estado e país de origem, bem como o(s) correio(s) eletrônico(s). Observação: se houver mais de um autor, clique em *Incluir Autor*; e dados sobre o texto (título, resumo, palavras-chave etc.). Clique em Salvar e Continuar.
- 6 - "Passo 4. Transferência de documentos suplementares", transfira a Folha de Rosto. Clique em *Escolher Arquivo*, selecione o arquivo da Folha de Rosto, clique em *Abrir* e em seguida em *Transferir*, preencha o título com Folha de rosto e clique em Salvar e Continuar. Repita o procedimento para inserir o checklist de submissão
- 7 - Confira se os arquivos enviados estão corretos e clique em Concluir Submissão.

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, deve-se justificar em "Comentários ao Editor".

2. Os autores manifestam explicitamente que seguiram todos os procedimentos éticos.
3. Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word (desde que não ultrapassem 4MB).
4. O texto deve seguir as orientações descritas na seção **Preparação dos Originais**. O (a) autor (a) principal deve baixar o **Checklist de submissão**, preencher, assinar, digitalizar e enviar como “Documento Suplementar”. Versão em português disponível no link http://www.revispsi.uerj.br/anexos/EPP_checklist_de_submissao_Portugues.pdf. Versão em inglês disponível no link http://www.revispsi.uerj.br/anexos/EPP_checklist_de_submissao_Ingles.pdf. Versão em espanhol disponível no link http://www.revispsi.uerj.br/anexos/EPP_checklist_de_submissao_Espanhol.pdf
5. O texto segue os padrões de estilo descritos em Diretrizes para Autores, na seção Sobre a Revista, e a apresentação das citações e referências seguem a Sexta Edição do Manual de Publicação da American Psychological Association (APA, 2012).
6. A identificação de autoria do trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares (ex.: artigos), conforme instruções disponíveis em Assegurando a Avaliação Cega por Pares.

Declaração de Direito Autoral

DIREITOS AUTORAIS:

Os trabalhos publicados no espaço virtual da revista Estudos e Pesquisas em Psicologia serão automaticamente cedidos, ficando os seus direitos autorais reservados à revista Estudos e Pesquisas em Psicologia e a sua reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto original) deve ser solicitada por escrito ao Editor.

A Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia é licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 3.0 Não Adaptada.

Permissões além do escopo dessa licença podem estar disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/>.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você e/ou seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de Doutorado em Psicologia, chamada “A vivência da reprovação escolar por estudantes de uma escola pública de ensino médio: um estudo à luz da teoria bioecológica do desenvolvimento humano”. O pesquisador responsável é o doutorando Marcos da Silva Pacheco, tendo como orientadora a Profa. Dra. Edinete Maria Rosa, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

I – Justificativa da pesquisa

A reprovação escolar é uma situação frequente nas escolas públicas interferindo na forma como os estudantes vivem e se relacionam com outros colegas, professores, pais e amigos. Com este estudo, pretendemos compreender de que forma a reprovação escolar interfere no desenvolvimento dos estudantes e de seus pais de modo a compreender este processo e propor intervenções que tornem o desenvolvimento favorável.

II – Objetivo da pesquisa

Estudar a vivência da reprovação escolar em estudantes de escola pública de ensino médio segundo a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

III - Procedimento

A pesquisa ocorrerá no ambiente escolar, onde o estudante passa boa parte de seu dia, em uma escola pública no município de Vila Velha. O pesquisador frequentará estas escolas em três momentos ao longo da pesquisa: em 2018, no início e no final do ano que vem para entrevistar os alunos e professores apenas se concordarem em participar da pesquisa através de um documento como este. Além da entrevista os participantes responderão o questionário sociodemográfico. Em todos esses instrumentos não há resposta certa ou errada. O importante é que cada participante fale sobre suas características ou a de seu(sua) filho(a), porque queremos saber o que vocês pensam e/ou sentem.

IV – Risco e desconfortos

Esta pesquisa apresenta risco mínimo aos participantes, uma vez que os mesmos podem se sentir cansados ao longo da aplicação dos instrumentos da pesquisa que tentaremos minimizá-los ao máximo conforme desejo e sugestão do participante.

V – Benefícios

Com esta pesquisa conheceremos como os estudantes lidam com a reprovação escolar, sabendo como se sentem, que estratégias utilizam e com que pessoas eles contam durante este processo. Com estas informações elaboraremos um relatório com a descrição destas descobertas e entregaremos às famílias por meio de uma entrevista devolutiva. Ainda, as informações obtidas aqui poderão ajudar a escola a criar estratégias educacionais mais significativas no intuito de reduzir a quantidade de alunos reprovados e de fazer com que as reprovações produzam um efeito positivo no desenvolvimento dos estudantes.

VI – Garantia de recusa em participar da pesquisa

Você e o estudante sob sua responsabilidade têm liberdade para recusar a participação na pesquisa, e poderão se desligar do projeto ou retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa.

VII – Garantia de manutenção do sigilo e privacidade

Garantimos o sigilo e a privacidade em todas as etapas da pesquisa.

VIII – Esclarecimento de dúvidas

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você deve contatar o pesquisador responsável: Marcos da Silva Pacheco, nos telefones (27) 98103-2117 e (27) 99611-1427. Caso queira relatar algum problema, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do CCHN/UFES (CEP/ Goiabeiras) pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com ou através do seguinte endereço: Universidade Federal do Espírito Santo, Av. Fernando Ferrari, 514 – Campus Universitário, Bairro Goiabeiras, sala 7 do Prédio da Administração do CCHN, CEP 29090-075, Vitória, ES, Brasil.

IX – Consentimento pós-informação

Aceito participar deste estudo de forma voluntária e recebi uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido assinado pela pesquisadora.

Participante da pesquisa

Pesquisador Responsável

Apêndice B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa de Doutorado em Psicologia, chamada “A vivência da reprovação escolar por estudantes de uma escola pública de ensino médio: um estudo à luz da teoria bioecológica do desenvolvimento humano”. O pesquisador responsável é o bacharel em Psicologia Marcos da Silva Pacheco, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

I – Justificativa da pesquisa

Problemas escolares como a reprovação costumam ser muito difíceis de lidar, e podem influenciar na forma como você leva sua vida. Esta pesquisa é importante para conhecer como você convive com seus problemas escolares, e que impactos eles têm sobre você, com que pessoas você pode contar e como a reprovação interfere nos seus planos para o futuro. Com este estudo, poderemos compreender melhor sobre o seu desenvolvimento, suas emoções e as formas de enfrentar os problemas, possibilitando um melhor atendimento.

II – Objetivo da pesquisa

Estudar a vivência da reprovação escolar em estudantes de escola pública de ensino médio à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

III - Procedimento

A pesquisa acontecerá em sua escola onde você será convidado a participar de uma entrevista contando como tem sido a vivência da reprovação escolar neste ano. O pesquisador frequentará sua escola, participará de suas aulas e fará entrevistas com você e seus professores. Estes dados serão coletados ao longo de todo o ano, onde você estuda.

V – Risco e desconfortos

Esta pesquisa apresenta risco mínimo a você, já que pode ficar cansado(a) de participar das entrevistas. Para que isto não aconteça, tentaremos fazer da forma mais confortável possível para que você se sinta à vontade para falar sobre qualquer coisa que esteja incomodando.

VI – Garantia de recusa em participar da pesquisa

Você é quem decide se quer ou não participar da pesquisa, e caso em algum momento não queira mais participar é só falar.

VII – Garantia de manutenção do sigilo e privacidade

Seu nome não aparecerá nos resultados da pesquisa.

VIII – Esclarecimento de dúvidas

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você deve contatar o pesquisador responsável: Marcos da Silva Pacheco, nos telefones (27) 98103-2117 e (27) 99611-1427. Caso queira relatar algum problema, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do CCHN/UFES (CEP/ Goiabeiras) pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com ou através do seguinte endereço: Universidade Federal do Espírito Santo, Av. Fernando Ferrari, 514 – Campus Universitário, Bairro Goiabeiras, sala 7 do Prédio da Administração do CCHN, CEP 29090-075, Vitória, ES, Brasil.

IX – Consentimento pós-informação

Aceito participar deste estudo de forma voluntária e recebi uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido assinado pela pesquisadora.

Assinatura do (a) menor

Pesquisador Responsável

Apêndice C - Questionário de Dados Sociodemográficos

Nome: _____ Data de nascimento ___/___/___

Endereço: _____

Nome da mãe: _____ Profissão: _____

Nome do pai: _____ Profissão _____

Estado civil dos pais: _____

Sexo: () Masculino () Feminino Etnia: _____

1. Em qual ano está na escola: _____

2. Escolaridade da mãe:

Fundamental () completo () incompleto

Médio () completo () incompleto

Universitário: () completo () incompleto Qual curso? _____

Pós-graduação: () completo (incompleto) Qual? _____

3. Escolaridade do pai:

Fundamental () completo () incompleto

Médio () completo () incompleto

Universitário: () completo () incompleto Qual curso? _____

Pós-graduação: () completo (incompleto) Qual? _____

4. Renda familiar:

Até 01 salário mínimo () 01 a 03 salários mínimos () 04 a 10 salários mínimos ()

10 a 20 salários mínimos () acima de 20 salários mínimos ()

5. Cidade onde reside: _____

6. Com quem mora:

() Mãe/Pai () Irmãos (Quantos? _____) () Avós () Tios () Outros

7. A casa onde mora é:

() Própria () Alugada () De familiares () Outro (Qual? _____)

8. Religião

() Católica () Protestante () Espírita () Religiões afrodescendentes

() Ateu/Agnóstico () Não tem () Outro (Qual? _____)

Apêndice D – Questionário sobre reprovação escolar e consequências dela.

Nome: _____ Idade: ____ Série: _____ ano. Data: __/__/__

Quem mora com você? _____

Você já foi reprovado em alguma série?

() Sim. Qual(is)? _____ () Não.

Em qual(is) disciplina(s) ficou reprovado?

Você se importaria se soubesse que ficaria reprovado? Por quê?

Quais as consequências que você acha que teria com uma reprovação?

Que pessoas você pediu apoio quando foi reprovado? Como elas te ajudaram?

E agora, caso você ficasse reprovado, a quem você pediria apoio?

Você considera a reprovação uma medida necessária? Por quê?

De que maneira seus pais poderiam ajuda-lo(a) a evitar uma reprovação escolar?

De que maneira seus professores poderiam ajuda-lo(a) a evitar uma reprovação escolar?

Caso você tenha ficado alguma vez reprovado, o que mudou em sua vida quando isso aconteceu?

Em relação aos seus pais?

Em relação aos seus amigos?

Em relação aos seus professores?

Em relação à sua dedicação aos estudos?

Em relação ao seu lazer?

Em relação a você mesmo?

Em relação ao seu futuro?

Caso você ficasse reprovado, o que você acha que mudaria em sua vida:

Em relação aos seus pais?

Em relação aos seus amigos?

Em relação aos seus professores?

Em relação à sua dedicação aos estudos?

Em relação ao seu lazer?

Em relação a você mesmo?

Em relação ao seu futuro?

Apêndice E – Questionário sobre características pessoais.

- 1 – Você considera seu comportamento em sala de aula adequado? Sim (); Não ().
- 2 – Você se considera uma pessoa agradável? Sim (); Não ().
- 3 – Você acha que os professores simpatizam com você? Sim (); Não ().
- 4 – Você presta atenção às aulas? Sempre (); Quase sempre (); As vezes (); Raramente (); Nunca ().
- 5 – Você se considera uma pessoa engraçada? Sim (); Não ().
- 6 – Você acha que sua aparência física te ajuda normalmente? Sim (); Não ().
- 7 – Você gosta de sua aparência? Sim (); Não ().
- 8 – Você se considera estudioso(a)? sim (); () não.
- 9 – Você gosta de ler? Sim (); Não ().
- 10 – Você costuma ler livros que não são passados pela escola? Sim (); Não ().
- 11 – Você tem alguma dificuldade de aprender por ter algum problema de saúde? Sim (); Não ().
- Qual? _____
- 12 – Você se considera bom em algo ou acha que tem alguma habilidade especial? Sim (); Não ().
- Em que? _____
- 13 – Você realiza alguma atividade educacional fora da escola? Sim (); Não (). Qual?
- _____
- 14 – Você se considera motivado para o estudo? Muito (); mais ou menos (); Pouco (); Nada ().
- 15 – Você se interessa pelos assuntos tratados nas aulas? Muito (); mais ou menos (); Pouco (); Nada ().
- 16 – Você se preocupa com seu desempenho na escola? Muito (); mais ou menos (); Pouco (); Não ().
- 17 – Como você avalia as relações na sua casa? Positivas (); Negativas ().
- 18 – Você sofre violência física em casa? Sim (); Não ().
- 19 – Você já experimentou drogas lícitas (cigarro ou bebida alcoólica)? Sim (); Não ().
- 20 - Você já experimentou drogas ilícitas (maconha, cocaína, etc.)? Sim (); Não ()
- 21 – Você já pensou em abandonar a escola? Por quê? O que faria?
- _____
- _____
- 22 – Você costuma pedir ajuda para os estudos? A quem?
- _____
- _____
- 23 – Quais são suas expectativas para o futuro?

24 - O que você pretende fazer ao terminar a escola?

25 - Qual emprego irá procurar?

26 - Você se considera uma pessoa persistente? Sim (); Não ().

27- Qual a característica que você tem e que você acha que mais **te ajuda** a ter sucesso nos estudos?

28- Qual a característica que você tem e que você acha que mais **te atrapalha** a ter sucesso nos estudos?

Apêndice F - Entrevista com os estudantes que estão repetindo a série.

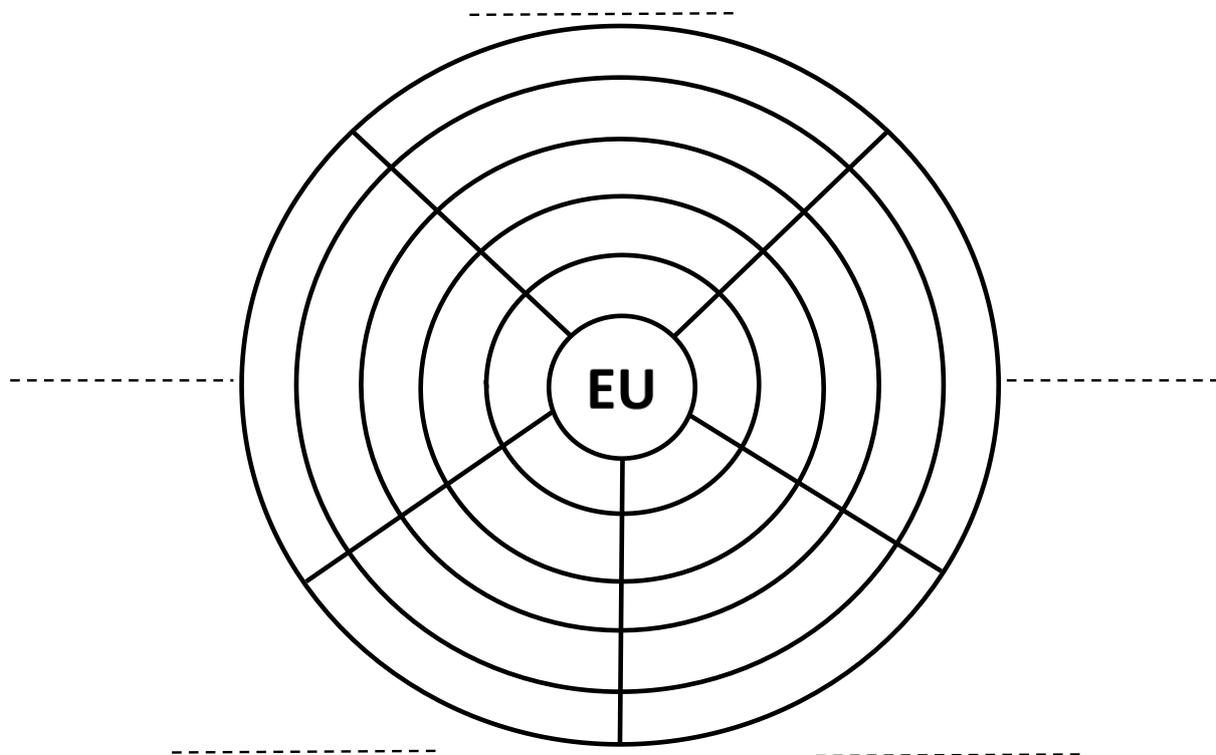
- 1– Qual ou quais anos você repetiu na escola?
- 2 – Por que você acha que repetiu de ano?
- 3 – Como você avalia/encara a sua reprovação?
- 4 – Como você avalia a sua escola?
- 5 – Como você avalia os seus professores?
- 6 – Como você avalia as matérias e os conteúdos ensinados na sua escola?
- 7 – Qual a importância que a escola tem para a sua vida?
- 8 – Como é para você estar atrasado(a) na escola?
- 9 – A sua reprovação alterou a maneira como você se vê?
- 10 – O que mudou na sua vida com a reprovação (rotina, amigos, controle dos pais)? De que forma?
- 11 – Como seus pais reagiram com a notícia de sua reprovação? E como eles estão agora?
- 12 – Como tem sido seu relacionamento com seus pais neste ano (vivendo a reprovação)?
- 13 – Você recorre aos seus pais pedindo algum tipo de ajuda para estudar neste ano?
- 14 - Como ficou o seu relacionamento com seus novos amigos na escola? E com os que avançaram para a série seguinte?
- 15 – Você pode contar com seus novos amigos para conduzir este ano? Explique como.
- 16 – Como tem sido seu relacionamento com os professores neste ano? Você tem contado mais com eles? De que forma?
- 17 - A sua reprovação alterou seu relacionamento com outras pessoas além dos colegas da escola e de seus pais? Com quem? De que maneira?
- 18 – O que você pretende fazer de diferente neste ano para evitar a reprovação?
- 19 - Como você avalia a sua reprovação em relação aos seus projetos de vida?

Apêndice G - Entrevista com estudantes não reprovados

- 1 – Como você avalia suas notas na escola?
- 2 – Como seria para você ficar reprovado?
- 3 – Como você avalia a escola, os professores e os conteúdos?
- 4 – Como você avalia a importância que a escola tem para a sua vida?
- 5 – Como seus pais reagiriam com a notícia de sua reprovação?
- 6 – Como você avalia um aluno atrasado na escola?
- 7 – O que mudou na sua vida nesta nova série (rotina, amizades, controle dos pais)? De que forma?
- 8 – Você recorre aos seus pais pedindo algum tipo de ajuda para estudar?
- 9 - Como ficou o seu relacionamento com seus novos amigos neste ano? E com os que ficaram reprovados?
- 10 – Você pode contar com seus novos amigos para conduzir este ano? Explique.
- 11 – Como tem sido seu relacionamento com os professores neste ano? Você tem contado mais com eles? De que forma?
- 12 - Você faria grupo ou um trabalho em dupla com um aluno que ficou reprovado?
- 13- Como você se imagina daqui a 5 anos? E daqui a 10 anos?
- 14- Você acha que a reprovação escolar influencia no projeto de vida de uma pessoa? Como?

Apêndice H - Mapa dos Cinco Campos

MAPA DOS CINCO CAMPO



Mapa dos Cinco Campos – Folha de Registro

Folha de Registro				
Nome: _____ Idade: ____ Escola: _____				
Série: _____				
Data de Aplicação: _____ Aplicador: _____				
PESSOA	NÍVEL	SATISFAÇÃO/ INSATISFAÇÃO	CONFLITO/ ROMPIMENTO	OBSERVAÇÕES

Questões discursivas:

- a) Com qual dessas pessoas presentes no mapa você mais pode contar?
- b) Que tipo de apoio ela lhe dá?
- c) Sua relação com alguma delas mudou após sua reprovação? Com quem e de que forma?

Obs: para os estudantes não reprovados será feita a seguinte pergunta:

- c) Sua relação com alguma delas mudou recentemente? Com quem e de que forma?

Apêndice I - Entrevista com os professores

- 1 – Qual disciplina você ensina?
- 2 – Qual o grau de dificuldade você acha que sua disciplina tem: alta, média ou baixa dificuldade?
- 3 – Na sua opinião, sua disciplina tem índice alto de notas baixas? Quais são?
- 4 - Sua disciplina tem índice alto de reprovação?
- 5 – Na sua opinião o que seriam um aluno “forte” e um aluno “fraco”?
- 6 – Como você avalia sua relação com os seus alunos?
- 7 – O que você acha do desempenho acadêmico e o comportamento dos estudantes que estão repetindo uma série?
- 8 - Na sua opinião, qual o papel da reprovação para o estudante?
- 9- Você acha que a reprovação cumpre seu papel? Justifique sua resposta.
- 10 – Qual a sua opinião sobre os alunos reprovados na sua turma?
- 11 – Sua prática pedagógica com um aluno reprovado é diferente da prática com um aluno não reprovado? Em que?
- 12 – Que estratégias você utiliza para evitar que um aluno fique reprovado?
- 13 – Na sua opinião, como a escola trata os alunos reprovados? E os demais alunos?
- 14 – Você acredita que a interação com os outros colegas produz quais efeitos nos alunos reprovados?
- 15 – Você acha que um aluno repetente precisa de uma atenção (ajuda) especial? De quem? Explique.
- 16 – Como se dá a participação da família em casos de reprovação de seus alunos?
- 17 - Que papel você acredita que a família deveria desempenhar, quando um(a) filho(a) fica reprovado(a)?
- 18 – Você acredita que a medicação poderia ajudar um aluno a ter melhor desempenho escolar? Como?
- 19 – Como você avalia os critérios de reprovação adotados na escola onde trabalha?
- 20 - Você já reprovou alguma vez? Conte-me como foi a sua experiência.