

Barros, L. O. Murgo, C. S. A escola dos alunos reprovados: um estudo qualitativo

A escola dos alunos reprovados: um estudo qualitativo

The school of failed students: a qualitative study

La escuela de los alumnos reprobados: un estudio cualitativo

Leonardo de Oliveira Barros¹

Camélia Santana Murgo²

Resumo

Este estudo de caráter qualitativo teve por objetivo verificar as percepções e sentidos atribuídos para a escola por alunos reprovados. Participaram da pesquisa 29 adolescentes com histórico de reprovação, regularmente matriculados no oitavo ano de uma escola pública estadual do interior do estado de São Paulo, sendo 58,6% do sexo masculino e com idade média de 14 anos. Os participantes responderam a um questionário contendo questões abertas e fechadas e os dados foram analisados qualitativamente e com estatísticas descritivas para frequência das respostas. Os resultados indicaram a predominância de percepções negativas sobre a escola, principalmente em relação aos aspectos físicos do ambiente escolar e na relação com os professores e a falta de atribuição de sentido sobre o ato de estudar. Assim, percebe-se a necessidade de democratizar o espaço escolar para que se constitua como um ambiente ressignificado no processo de aprendizagem dos alunos reprovados.

Palavras-chave: Reprovação escolar. Fracasso escolar. Democratização do ensino.

Abstract

This qualitative study aimed to verify the perceptions and meanings attributed to the school by failed students. Twenty-nine adolescents with a history of disapproval, regularly enrolled in the eighth year of a state public school in the interior of the state São Paulo, were 58.6% males and with an average age of 14 years. Participants answered a questionnaire containing open and closed questions and the data were analyzed qualitatively and with descriptive statistics for frequency of responses. The results indicated the predominance of negative perceptions about school, mainly regarding the physical aspects of the school environment and the relationship with teachers and the lack of attribution of meaning about the act of studying. Thus, one notices the need to democratize the school space so that it is constituted as a re-signified environment in the learning process of the students who have failed.

Keywords: School disapproval. School failure. Democratization of education.

Resumen

Este estudio de carácter cualitativo tuvo por objetivo verificar las percepciones y sentidos atribuidos a la escuela por alumnos reprobados. En la encuesta participaron 29 adolescentes con historial de reprobación, regularmente matriculados en el octavo año de una escuela pública estatal del interior del

¹ Psicólogo. Mestre e doutorando em Psicologia com ênfase em Avaliação Psicológica (Universidade São Francisco). Bolsista Capes.

² Doutora em Psicologia: Ciência e Profissão pela PUC-Campinas. Docente e coordenadora do Programa de Pesquisa e Iniciação Científica do curso de Psicologia e docente do Programa de Pós-Graduação (mestrado) em Educação da Universidade do Oeste Paulista.

Barros, L. O. Murgo, C. S. A escola dos alunos reprovados: um estudo qualitativo

estado de São Paulo, siendo el 58,6% del sexo masculino y con edad promedio de 14 años. Los participantes respondieron a un cuestionario que contenía preguntas abiertas y cerradas y los datos se analizaron cualitativamente y con estadísticas descriptivas para la frecuencia de las respuestas. Los resultados indicaron la predominancia de percepciones negativas sobre la escuela, principalmente en relación a los aspectos físicos del ambiente escolar y en la relación con los profesores y la falta de atribución de sentido sobre el acto de estudiar. Así, se percibe la necesidad de democratizar el espacio escolar para que se constituya como un ambiente resignado en el proceso de aprendizaje de los alumnos reprobados.

Palabras clave: Reprobación escolar. Fracaso escolar. Democratización de la enseñanza.

Introdução

O fracasso escolar tem sido amplamente investigado em nível nacional e internacional nos diversos fenômenos que o integram, como baixo rendimento, dificuldades de aprendizagem, distorções idade-série/ano e reprovação escolar (Pezzi & Marin, 2017). Apesar de ser usado de forma genérica e sem distinção, o fracasso escolar não se limita apenas a um componente ou a um ator envolvido. Nessa direção, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 1998) define o fracasso como resultado de três processos: alunos que não alcançam o nível de conhecimento exigido durante o período e com isso ficam abaixo da média e são reprovados; alunos que evadem do sistema educacional antes de sua conclusão e, por fim, aqueles que, após a conclusão de escolarização formal e com a entrada no mercado de trabalho, evidenciam a ausência de conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos na escola.

A reprovação escolar comumente é entendida como expressão direta do fracasso escolar, sendo pauta de inúmeras pesquisas em diversos momentos da trajetória acadêmica e com enfoques distintos (Leon & Menezes-Filho, 2002; Nunes, Pontes, Silva, & Dell’Aglia 2014; Patto, 2000; Pezzi & Marin, 2017). No Brasil, o estudo de Patto (2000), realizado na década de 1980, tornou-se uma referência para o assunto, sendo considerado um clássico, ainda nos dias de hoje, para a Educação e a Psicologia. Contemplando a escola na perspectiva de todos os atores envolvidos, a autora faz uma reflexão sobre as diversas limitações, bem como as estratégias de superação utilizadas no enfrentamento da problemática. Todavia, a potencialidade da pesquisa de Patto (2000) está no fato de não apenas descrever resultados, mas encontrar sentido nas vivências e para o papel da escola após sua democratização que, em vez de resultar em

ampliação, tornou-se um espaço alienado da sua importância política, separada da vocação cultural e fechada para os pais e alunos (Carvalho, 2011).

A falta de atribuição de sentido para a escola resulta em alienação ou naturalização dos processos educativos que não dão resultados. Nessa perspectiva, Freire (1996) destaca a importância de uma resistência crítica a fim de não serem adotadas práticas que compactuem com a ideologia de que há uma verdade absoluta ou um único jeito de aprender e ensinar. A alienação, sendo fruto da opressão social, acaba gerando nos oprimidos o desprezo por suas próprias questões pela internalização de opiniões de opressores, tais como “que não servem para nada, que não podem aprender nada, que são débeis, preguiçosos e improdutivos” (Freire, 2001, p. 71). No caso de alunos reprovados, é comum o uso desses adjetivos para descrevê-los, fazendo com que essas crenças sejam internalizadas e que o enfrentamento da situação e sua superação se tornem ainda mais difíceis.

De acordo com o último Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), no ano de 2016 houve 3.206.522 casos de reprovação somando as séries do ensino fundamental ao ensino médio, sendo que a menor taxa de reprovação foi em relação às séries iniciais (5,9%) e as maiores nas séries finais (11,4%) e ensino médio (12%) (Inep, 2017). Tal dado reforça a necessidade de investigações e intervenções que visem compreender e minimizar a ocorrência desse fenômeno, sendo que somente por esse processo de conscientização será possível ter-se uma educação social comprometida com a responsabilidade política e social (Freire, 2007) e que dê conta de responder aos processos envolvidos na reprovação escolar que são decorrentes de questões multifacetadas (Pezzi & Marin, 2017).

Os aspectos internos dos adolescentes são componentes do processo de fracasso e de reprovação escolar, uma vez que podem impactar diretamente no rendimento acadêmico. Assim, problemas com a autoimagem (Alves, 2011), autoeficácia (Azzi & Polydoro, 2011; Polydoro & Casanova, 2015) ou habilidades socioemocionais (Abed, 2016) – entre outros – tendem a prejudicar o desenvolvimento do aluno no contexto escolar. Nesse sentido, é necessário ter-se um espaço de trabalho para o desenvolvimento desses aspectos, de modo a permitir que os alunos consigam ter atitudes e conceitos mais positivos sobre si e, conseqüentemente, se tornem mais motivados para aprender (Garcia & Boruchovitch, 2014). Isso não significa que a sala de aula deve se tornar um espaço terapêutico, mas, sim, que a escola precisa estar atenta para as emoções e sentimentos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e utilizá-los como potencial criativo entre os diferentes estilos cognitivo-afetivos dos alunos (Abed, 2016; Abed, 2014).

A instituição escolar e sua organização também interferem na problemática, no nível ambiental e em sua estrutura humana (direção, professores, alunos, entre outros). Do ponto de vista estrutural, é importante que o espaço físico escolar ofereça condições adequadas para que a aprendizagem ocorra, levando em consideração o conforto térmico, acústico e lumínico que favoreçam o bem-estar de alunos e professores no ambiente (Dalvite, Oliveira, Nunes, Perius, & Scherer, 2007). Quanto mais positivas são as percepções em relação à escola, melhores são as expectativas de futuro, indicando que o desempenho não se limita apenas à dedicação aos estudos, mas também ao grau de interação entre aluno e ambiente escolar (Alves, Zappe, Patias, & Dell'Aglio, 2015). Assim, é importante que a equipe pedagógica e os professores tenham práticas e condutas que tornem o

aprendizado uma ação com sentido e não meramente reprodutora de um saber, auxiliando a superar uma rotina cansativa e estabelecendo uma relação de respeito com os alunos (Negreiros, Silva, & Lima, 2017).

A relação afetiva entre os próprios alunos é outra variável a ser considerada nos casos de reprovação. Sabe-se que os vínculos de amizade atuam como rede de apoio social e afetiva no ambiente escolar, podendo motivar os alunos no processo de aprendizagem (Amparo, Galvão, Cardenas, & Koller, 2008). Em relação a alunos reprovados, há um rompimento com os vínculos afetivos e sociais estabelecidos mediante a separação do grupo de colegas anteriores e demandando a construção de novas relações em sala de aula, aspecto nem sempre fácil para alunos que se percebem debilitados em seu nível de aprendizagem e fragilizados pelo rompimento de suas relações escolares (Werle, Koetz, & Martins, 2015).

Uma segunda rede de proteção e suporte social é oferecida pela família, que se constitui como um ator que precisa ser integrado ao ambiente escolar. O envolvimento dos familiares na escola favorece o desenvolvimento pleno do aluno como também a possibilidade da construção de uma educação democrática, dialética e consciente (Silveira & Brites, 2017). Além do incentivo que os pais podem dar aos filhos na continuação dos estudos, a família aparece como *locus* de controle externo na motivação de alunos e, no caso de jovens em situação de vulnerabilidade, o estudo é muitas vezes entendido como uma oportunidade de mudar as condições sociais e meio de conseguir um emprego melhor do que o dos pais e ascender financeiramente (Negreiros, Silva, Souza, & Santos, 2017).

Nesse sentido, torna-se importante considerar as inúmeras variáveis que estão correlacionadas com o sucesso e o fracasso escolar. É fundamental a construção de uma escola plural e que respeite a diversidade e a contemple em seus processos avaliativos, fugindo da lógica da fabricação de

excelência escolar a partir de uma métrica única (Perrenoud, 1990). Necessária também uma política de valorização dos professores, responsáveis pela mediação do conhecimento, uma vez que profissionais satisfeitos tendem a ter um desempenho mais positivo para lidar com as adversidades que enfrentam diariamente nas salas de aula (Malaquias & Sekkel, 2014). Além disso, é fundamental a crítica e o combate da hierarquização do saber decorrente da massificação escolar em que alunos são segregados a partir do seu desempenho, ainda que com a ideia ilusória que prega que todos os indivíduos são iguais (Dubet, 2003).

Quando se busca compreender os motivos da reprovação escolar sob a óptica dos reprovados, verificam-se inúmeras perspectivas que entrecruzam a tríade das razões pessoais, escolares e familiares. Dentre os apontamentos, são elencados a falta de interesse, práticas pedagógicas que não facilitam o entendimento, faltas às aulas e familiares doentes (Negreiros *et al.*, 2017a). O método de avaliação também é listado como um fator determinante para a reprovação (Silva, Santos, Cunha, & Magrone, 2015), além da sobrecarga de disciplinas e conteúdos, ou não estudar nos horários disponíveis (Alencar, 2016). Por fim, quando o aluno não atribui um sentido para o ato de estudar e este se torna uma ação meramente reprodutiva, enfadonha, ou feita apenas para evitar punições, há uma diminuição na motivação, menor engajamento e possibilidade de que a reprovação ocorra (Asbahr & Souza, 2014).

Assim, considerando a importância de compreender as narrativas dos próprios alunos para contextualização dos inúmeros fatores associados ao fenômeno da reprovação escolar (Alencar, 2016) e da necessidade de dar voz aos sujeitos envolvidos no processo (Patto, 2000), este trabalho, de cunho qualitativo, teve como objetivo verificar as percepções e sentidos associados à escola por alunos reprovados em uma escola pública estadual do interior

do estado de São Paulo. Considerando também a relevância de entender a realidade social, histórica e local nas intervenções educativas (Malaquias & Sekkel, 2014), buscou-se, além dos sentidos atribuídos à escola, caracterizar o público-alvo deste estudo e suas vivências.

Método

Participantes

Participaram desta pesquisa 29 adolescentes, sendo 17 do sexo masculino (58,6%) e 12 do sexo feminino (41,4%), com idades variando entre 14 e 16 anos ($M=14,55$; $DP=0,827$). Todos os participantes estavam regularmente matriculados no 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual do interior do estado de São Paulo do período vespertino. Entre os alunos, 17,2% ($n=5$) realizavam alguma atividade nos períodos em que não estavam na escola (cursos ou trabalho).

Buscou-se caracterizar o ambiente familiar dos adolescentes, sendo que 89,7% ($n=26$) afirmaram ter irmãos com quantidade variando entre 1 e 5 ($M=2,00$, $DP=1,305$). Sobre a quantidade de pessoas que moram na casa, os números variaram de 2 a 12 membros ($M=4,28$; $DP=1,925$). A maioria dos estudantes (86,2%, $n=25$) afirmou pertencer a alguma religião, com predomínio do catolicismo (58,6%, $n=17$), seguidos de evangélicos (20,7%, $n=6$), sendo que dos que se denominaram ligados a alguma crença religiosa, 51,7% ($n=15$) declararam participar dos eventos religiosos, seguidos dos que participam esporadicamente (20,7%, $n=6$) e daqueles que não participam (13,8%, $n=4$).

Instrumentos

Utilizou-se um questionário desenvolvido especificamente para esta pesquisa, anônimo, semiaberto e com questões relativas à caracterização da

amostra em termos sociodemográficos (idade, sexo, histórico de reprovação escolar, meio de transporte utilizado para ir e voltar da escola, acompanhante, quantidade de irmãos, com quantas pessoas mora, se tem filhos, religião e prática religiosa), utilização de substâncias lícitas e ilícitas (álcool, cigarro, outras substâncias e frequência de uso). O questionário também teve como objetivo investigar sentimentos e vivências escolares (motivação e bem-estar na escola, maiores problemas enfrentados, aspectos positivos e negativos da escola, utilização de celulares em sala de aula e frequência do envolvimento nas questões escolares, como participação, atrasos, ocorrências, entre outros).

Procedimentos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade do Oeste Paulista (CAAE 44487315.1.0000.5515). O questionário foi impresso e aplicado em todos os alunos de cinco salas de 8º ano de uma escola pública do estado de São Paulo e, posteriormente, foram selecionados apenas os daqueles que indicaram ter sido reprovados em algum ano escolar. As coletas aconteceram em dias previamente agendados com a instituição escolar e a aplicação ocorreu de forma coletiva nas salas de aulas no ano de 2015. Ressalta-se que todos os procedimentos éticos foram seguidos, havendo autorização dos responsáveis mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento por parte dos adolescentes.

Análise de Dados

A pesquisa contou com análises quantitativas e qualitativas. Inicialmente os dados foram organizados por meio do *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 20, tendo sido realizadas análises descritivas para a caracterização da amostra. Em seguida,

foram empregadas análises de conteúdo para as perguntas do questionário, com o intuito de formar categorias de respostas. As categorias foram construídas com base nos pressupostos de Bardin (2004) e posteriormente foram utilizadas análises de frequência para as respostas.

Resultados

Inicialmente foram realizadas estatísticas descritivas das variáveis sociodemográficas. Em relação ao histórico de reprovação escolar, a maior parte dos adolescentes (82,8%, n=24) informou que havia sido reprovado uma vez na 8ª série do ensino fundamental, seguidos daqueles que foram reprovados na 5ª e 8ª série (6,9%, n=2), na 2ª série (6,9%, n=2) e na 6ª série (3,4%, n=1). Sobre o meio de transporte utilizado para ir e voltar da escola, 25 alunos (86,2%) declararam utilizar o transporte público, sendo que costumam realizar os trajetos sozinhos (51,7%, n=15), com amigos (37,9%, n=11) ou com os pais (10,3%, n=3).

Acerca do uso de substâncias lícitas e ilícitas, 27,6% (n=8) declararam utilizar álcool, 6,9% (n=2) usavam cigarros de nicotina e 6,9% (n=2) relataram o uso de outras substâncias não identificadas, sendo que a frequência de uso em todas as modalidades variou entre uso diário (6,9%, n=2) a usos raros (20,7%, n=6). No momento da pesquisa, nenhum dos adolescentes informou ter filhos e 10 (34,5%) haviam tido relações sexuais. Sobre os locais frequentados para lazer, espaços públicos como praças e parques foram predominantes (51,7%, n=15), seguidos de shopping e festas particulares (17,2%, n=5 respectivamente), casa de amigos e bares ou lanchonetes (6,9%, n=2 em cada).

No que concerne aos maiores problemas enfrentados pelos adolescentes, foram formadas seis categorias de respostas, sendo que a maior parte (37,9%, n=11) relatou problemas de origem

Barros, L. O. Murgo, C. S. A escola dos alunos reprovados: um estudo qualitativo

psicológica (medo, insegurança, ansiedade, distorção de autoimagem, baixa autoestima, não saber lidar com sentimentos). A escola foi identificada como o maior problema de 13,8% (n=4) dos adolescentes e causa da reprovação escolar de 6,9% (n=2). As questões familiares (doença de parentes, pai preso, conflitos com figuras parentais) apareceram como maior problema de 10,3% (n=3). Entre os respondentes, houve aqueles que disseram ter vários problemas, mas não especificaram (6,9%, n=2) e aqueles que relataram não ter problema que demandasse atenção especial (20,7%, n=6).

Na sequência, buscou-se investigar o nível de bem-estar vivenciado na escola e

em casa. Para a pergunta “você se sente bem em casa?”, 26 alunos (89,7%) disseram que “sim”, 2 (6,9%) responderam que “em parte” e apenas 1 respondeu negativamente a questão. Na pergunta “você se sente bem na escola?”, 12 alunos (41,4%) endossaram positivamente a questão, 9 (31%) afirmaram não se sentir bem no ambiente escolar e 8 (27,6%) apontaram que, em alguns momentos, se sentem bem e, em outros, não. As respostas das duas perguntas foram analisadas qualitativamente e formaram três categorias para o ambiente familiar e cinco para o ambiente escolar. As categorias são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1. Categorias de bem-estar no ambiente familiar e no ambiente escolar

Categoria	F	Ambiente Familiar
Afetos positivos	58,6% (n=17)	“Me sinto bem” “Me sinto seguro em casa”
Liberdade	20,7% (n=6)	“Posso usar celular” “Tenho o que quero” “Posso praticar esportes”
Afetos negativos	10,3% (n=3)	“Meus pais me prendem” “Minha mãe enche o saco”
Ambiente Escolar		
Afetos negativos	34,5% (n=10)	“Me sinto só” “Não gosto das pessoas que estudam comigo” “Tenho preguiça de estudar”
Amizades	20,7% (n=6)	“É bom por causa dos meus amigos” “Aqui posso encontrar meus amigos” “Tem as amizades”
Mal-estar institucional	20,7% (n=6)	“A sala é muito abafada” “Tem muita bagunça na escola” “Não gosto de estudar aqui”
Qualidade de ensino	13,8% (n=4)	“Os professores podem nos ensinar coisas boas” “O ensino é bom”
Possibilidade de ascensão social	6,9% (n=2)	“É bom para não entrar na criminalidade” “Vai me ajudar a ter um futuro melhor”

Nota: 3 alunos não responderam a questão do bem-estar no ambiente familiar e 1 aluno não respondeu em relação ao ambiente escolar

Fonte: Elaborada pelos autores.

Além do bem-estar, foram investigadas as motivações para frequentarem a escola a partir da pergunta “Você se sente motivado para ir à escola? Por quê?”. As respostas indicaram que 62,1% dos alunos (n=18) são motivados

para frequentar o ambiente escolar, 34,5% (n=10) não se sentem motivados e 3,4% (n=1) em parte. Também se realizaram análises qualitativas das justificativas, sendo que foram formadas quatro categorias, como pode ser visto na Tabela 2.

Tabela 2. Categorias de motivações para frequentar a escola

Categoria	F	Discursos
Percepção positiva da escola	31% (n=9)	“É bom estudar” “Gosto de estudar” “Quero me formar” “Amo a escola”
Possibilidade de ascensão social	27,6% (n=8)	“Preciso estudar para ser alguém na vida” “Para ter um futuro melhor” “Estudar para ter um emprego bom” “É necessário para ter uma boa profissão”
Desmotivação por questões institucionais e pela reprovação escolar	20,7% (n=6)	“Desanimei porque repeti” “À tarde só tem crianças e isso é chato” “Estudar à tarde me desanima”
Percepção negativa da escola	17,2% (n=5)	“Nunca gostei de estudar” “É muito chato na escola” “Não é legal estudar”

Nota: 1 aluno não respondeu essa questão

Fonte: Elaborada pelos autores.

Buscou-se compreender as percepções sobre o que consideravam bom na escola, bem como o que mudariam no ambiente escolar. Foram formadas 10

categorias para os elementos identificados como positivos na escola e oito para sugestões de mudanças. Os resultados são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3. Categorias de respostas para o que consideram bom e o que mudariam na escola

Categoria	F	O que considera bom na escola
Merenda	24,1% (n=7)	“A comida” “A cantina” “A comida do refeitório” “A merenda”
Amizades	20,7% (n=6)	“Os colegas e amigos” “Os amigos” “Meus amigos”
Nada	20,7% (n=6)	“Nada”
Intervalo	6,9% (n=2)	“O intervalo é o melhor”
Ensino	6,9% (n=2)	“Poder prestar atenção na aula” “O ensino é bom aqui”
Professores	6,9% (n=2)	“Os professores” “Alguns professores”
Muitas aulas vagas	3,4% (n=1)	“Aqui tem muitas aulas vagas”
Tudo	3,4% (n=1)	“Tudo” “Tudo menos a diretora”
Ambiente	3,4% (n=1)	“O ambiente é bom para estudar”
Possibilidade de ascensão social	3,4% (n=1)	“O fato de estudar e poder ter um futuro bom”
O que mudaria na escola		
Tudo	24,1% (n=7)	“Tudo” “Quase tudo” “Muita coisa”
Estrutura física	20,7% (n=6)	“Colocaria ar-condicionado” “A sala precisa de ventiladores” “Colocaria wi-fi”
Direção e professores	17,2% (n=5)	“O jeito que os professores tratam a gente” “Os professores”
Nada	13,8% (n=4)	“Nada”
Horário de estudo	6,9% (n=2)	“Quem repetisse continuaria estudando de manhã” “Horários de aulas”
Não ser obrigatório estudar	6,9% (n=2)	“Por mim a escola nunca teria sido inventada” “Não obrigaria ninguém a estudar”
Uso de boné e celular	6,9% (n=2)	“Tinham que deixar a gente usar boné” “Liberaria celular na sala de aula”
Exigir mais disciplina	3,4% (n=1)	“Precisa de mais disciplina e expulsar os vândalos”

Fonte: Elaborada pelos autores.

Em relação ao uso de aparelhos celulares na sala de aula, a maioria (58,6%, n=17) declarou ser a favor da liberação do uso, justificando que a proibição não funciona porque utilizam escondidos, enquanto a minoria concorda com a proibição (6,9%, n=2). Os demais adolescentes apontaram que o uso deve ser permitido apenas em horários livres, pois atrapalham os estudos (17,2%, n=5), e a mesma quantidade de respondentes disse não ter opinião formada sobre o assunto. Quando questionados sobre qual a finalidade do uso de celular na escola, o acesso a redes sociais ou como aparelho musical apareceu com maior frequência (48,3%, n=14) e o uso para auxílio em questões escolares como pesquisas, ou para acessar a função calculadora foi o que obteve menor frequência nas respostas (10,3%, n=3).

Por fim, analisou-se o nível de envolvimento dos alunos com as atividades escolares. Nesse sentido, a maior parte dos adolescentes informou que frequentemente faltam às aulas (89,7%, n=26) ou matam/cabulam aulas quando estão na escola (79,3%, n=23). Em relação à participação durante as aulas, 65,5% (n=19) afirmaram participar com frequência das atividades propostas em sala. Houve ainda aqueles que relataram chegar constantemente atrasados para o início das aulas (51,7%, n=17) e aqueles que informaram já ter levado advertência verbal e escrita por indisciplina ou por não seguir regras como uso de uniformes, uso de celular ou atrasos para aulas (58,6%, n=17).

Discussão

Este estudo pretendeu verificar percepções e sentidos associados à escola de alunos reprovados de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Tal aspecto é relevante ao levar em consideração o índice de alunos reprovados,

de acordo com o Inep (2017). Para além da quantidade de reprovações no âmbito nacional, compreender as vivências dos alunos é fundamental antes de propor estratégias interventivas no âmbito escolar, de forma que seja feito um diagnóstico da causa, considerando o processo interacional dos diversos fatores e os efeitos destes na problemática (Andrada, 2005). Ressalta-se ainda a importância do pensamento crítico sobre a questão do por quê e para quê construir uma escola democrática (Freire, 2007) e comprometida com o desenvolvimento pleno dos alunos em questão.

Em relação à série escolar em que ocorreram as reprovações, os achados vão ao encontro do Censo Escolar (Inep, 2017), que indica maior incidência de reprovação nas séries finais. O resultado converge para a problemática da progressão continuada que muitas vezes faz com que o aluno passe para outras séries desprovido de aprendizagens básicas. Tal prática surgiu com o intuito de diminuir o índice de reprovação, mas que, ao fim do ciclo, o resultado insatisfatório se expõe de forma drástica, indicando a necessidade de reorganização dos conteúdos curriculares dos ciclos para diminuir o impacto nas séries finais e não naturalizar a reprovação (Jacomini, 2014).

No levantamento dos maiores problemas pessoais enfrentados pelos alunos, predominaram os de origem psicológica, seguidos da própria instituição de ensino, da reprovação escolar e da família. Ao considerar o indivíduo como um ser biopsicossocial, é impossível negar a influência dos aspectos apontados no desempenho acadêmico. Reforça-se então a necessidade de espaços apropriados para trabalhar essas questões, fazendo com que os alunos tenham atitudes mais positivas de si e que seus problemas não sejam fatores que impeçam o desenvolvimento escolar (Garcia & Boruchovitch, 2014). Todavia,

tal função não deve ser estendida aos professores, uma vez que não têm formação técnica e científica para o manejo dessas questões, mas sim ser acompanhada por profissionais aptos (psicólogos, assistentes sociais, entre outros), sem cair na ideia de tornar a escola um ambiente terapêutico (Abed, 2016; Abed, 2014), mas capacitá-la para compreender as demandas da população que a frequenta e o impacto destas na aprendizagem.

No que tange às variáveis sociodemográficas levantadas, os resultados relativos ao uso de álcool e outras drogas foram baixos na amostra investigada, embora isso não elimine a necessidade de intervenções preventivas, podendo elas serem aplicadas às práticas sexuais apontadas pelos adolescentes. Importante que as ações não sejam realizadas apenas para atender às políticas públicas de redução de danos, mas sim para capacitar os jovens na tomada de decisão para que façam escolhas que favoreçam o seu desenvolvimento pleno como cidadãos (Soares & Jacobi, 2000). É nesse sentido que a escola pode aproveitar as experiências dos próprios alunos para contextualizar os conteúdos abordados nas disciplinas, realizando a “educação formal” e empregando sentido para o que deseja transmitir, auxiliando os jovens a se apropriarem e aplicarem o conhecimento em suas decisões.

A indicação do transporte público como maior meio utilizado para ir e voltar da escola justifica-se pelo fato de que a escola onde a pesquisa foi realizada se localiza na região central de uma cidade de médio porte (de 100 mil até 500 mil habitantes), demandando que os alunos se locomovam dos bairros periféricos até o local. O meio de transporte utilizado pode ser um dos fatores para o atraso escolar, apontado como prática frequente entre os participantes desta pesquisa. Sabe-se que o transporte público brasileiro nem sempre tem a qualidade exigida, evidenciado pela inadequação da oferta do transporte

coletivo, largo espaço de tempo entre uma linha e outra, superlotação, entre outros (Oliveira & Silva, 2015). Nesse contexto, a mobilidade urbana também aparece como um fator associado ao déficit educacional, podendo prejudicar o desempenho escolar dos alunos que fazem uso do transporte público.

Em relação ao nível de bem-estar vivenciado em casa e na escola, os resultados mostram diferenças, sendo que a maioria dos alunos relatou sentir-se bem em casa, enquanto menos da metade afirma o mesmo em relação à escola. Ao analisar as respostas dos participantes, os principais fatores associados ao bem-estar no ambiente familiar foram positivos, identificados como a sensação de segurança, enquanto no ambiente escolar prevaleceram sentimentos negativos como solidão e conflito com os colegas de sala. Assim, parece que a rede de suporte social familiar (Silveira & Brittes, 2017) é mais consistente do que a encontrada na escola. A qualidade de ensino aparece com menor frequência como aspecto gerador de bem-estar para permanência no ambiente escolar, sendo que as relações de amizade são indicadas como mais importantes do ponto de vista positivo, corroborando os apontamentos de Amparo *et al.*, (2008) acerca da influência das relações de amizade nesse contexto.

Ao analisar as motivações para que os alunos frequentem a escola, verificou-se que a maioria se percebe motivada, sendo que as categorias formadas balizam para duas direções: uma de aspectos positivos e outros negativos. A primeira refere-se a uma percepção positiva em frequentar a escola por gostar de estudar ou entender o processo de escolarização como bom para a formação pessoal. Seguindo essa percepção, estão os alunos que entendem o estudo como uma possibilidade de ascender socialmente, fato evidenciado em discursos como “estudar para ser alguém na vida, ter um futuro melhor, ter um bom emprego”. Nessa perspectiva, os resultados são

semelhantes aos de Negreiros *et al.*, (2017b), indicando que, para os alunos reprovados, as motivações não são propriamente a aprendizagem, mas sim o rompimento com questões sociais limitantes (baixa renda, desemprego, entre outros) que possibilitem a entrada no mercado de trabalho, condições de apoiar a família e obter a dignificação social.

Ainda nessa questão, os aspectos negativos apontados como algo que desmotiva a frequência escolar foram relacionados à própria reprovação e suas consequências. Foram identificadas narrativas em que a reprovação acarretou no desânimo com os estudos, uma vez que teve como consequência a mudança de período letivo, estudando em um turno no qual estão os alunos mais novos da escola. Essas afirmativas confirmam a dificuldade de alunos reprovados em estabelecer novos vínculos e a dificuldade de separação dos amigos da série antes da reprovação (Werle *et al.*, 2015). Também foram encontrados alunos que nunca gostaram de estudar e entendem a permanência na escola como algo desprazeroso, fato que pode estar associado à ausência de atribuição de sentido para o processo de ensino-aprendizagem e a compreensão do papel da escola em suas vidas (Asbahr & Souza, 2014).

Sobre o que os alunos consideram bom na escola, as respostas com maiores frequências foram as referentes à alimentação fornecida, amizades, intervalo ou não identificando nenhum aspecto positivo. Uma minoria elencou o ensino e os professores como algo bom da instituição escolar. Nesse sentido, as respostas dão indícios de processos de alienação perante o papel escolar, indicando que a atividade escolar tem seu sentido e significado dissociado, uma vez que o sentido está desviado do seu conteúdo (Lima, 2014), ou seja, para a maioria dos participantes desta pesquisa, a ação de adquirir conhecimentos parece não ser a questão central no ambiente escolar.

Novamente, a maioria dessas respostas reforça a ideia do desprazer em ficar na sala de aula e do que é vivido ali, uma vez que os principais aspectos apontados são os momentos em que não estão em aula.

Acerca do que mudariam na escola, uma minoria indicou estar satisfeita com todos os aspectos vivenciados. Em contrapartida, a maior frequência de resposta evidenciou uma ausência de criticidade, pois indicaram que mudariam tudo, mas não sugeriram exatamente os aspectos necessários de transformação. As outras categorias com maiores frequências apontaram a estrutura física, a direção e professores como necessários de modificação. Em relação à estrutura física, os alunos indicam não se sentirem confortáveis com o clima térmico das salas, reclamando da falta de ventiladores e sugerindo a colocação de ar-condicionado. Uma vez que o conforto ambiental influencia o desenvolvimento escolar (Dalvite *et al.*, 2007), torna-se importante que haja investimentos nas escolas públicas para minimizar os prejuízos decorrentes de estruturas inadequadas para uma boa convivência e aproveitamento do espaço escolar.

Sobre os professores, as respostas indicam que a relação estabelecida não tem sido proveitosa. Essa temática abre dois campos de discussão da problemática, sendo uma acerca das condições de execução do trabalho docente e outro sobre a capacidade de manejar as demandas intrínsecas dos alunos reprovados no processo de escolarização. Em relação ao primeiro, concorda-se com Malaquias e Sekkel (2014) sobre a importância de política de valorização salarial, formação continuada e melhores condições físicas e materiais para uma docência de melhor qualidade. O segundo tópico leva a perceber que a relação entre professores com alunos reprovados já se constitui sob o estigma gerado pelo fracasso escolar (Ferreira, Brandão, Fernandes, & Penteadó, 2014; Freire, 2001). No trabalho de Ferreira *et al.*

(2014), percebeu-se um discurso contraditório dos professores, em que o fracasso escolar era responsabilidade da família e do aluno, sem um posicionamento crítico sobre o papel do método pedagógico. Além disso, os professores podem sentir-se desamparados e despreparados para lidar com alunos em situação de reprovação escolar, demandando que sejam ofertadas formação específica para tal, de modo a organizarem seu método pedagógico – na medida do possível – para conseguir cumprir sua função de mediador do conhecimento.

Ao considerar um ponto levantado pelos alunos sobre o uso de celular no ambiente escolar, verificou-se que a maioria dos alunos é a favor da liberação, justificando que a proibição não os impede de fazerem uso e tal prática, quando flagrada, resulta em advertência. Nesse sentido, é fundamental que a escola se atente para os processos de modernização e uso da tecnologia como auxílio nos processos educativos (Bento & Cavalcante, 2013; Silva, 2016) e reveja as principais motivações para a proibição ou liberação do uso de celulares ou outros aparelhos tecnológicos em seu espaço. Na perspectiva de alguns alunos, o uso precisa ser controlado, pois tende a prejudicar os estudos, sugerindo que a liberação ocorresse para momentos livres. Tais respostas vão ao encontro do sugerido por Silva (2016) de que são necessárias uma educação e uma elaboração de estratégias adequadas para que o uso se torne um facilitador da aprendizagem, tornando-a mais interativa, e não se restringindo apenas a uma ferramenta de diversão e entretenimento.

Por fim, os resultados desta pesquisa dão indícios de que a escola para os alunos reprovados não tem se constituído como um ambiente agradável ou seguro, gerando neles o desejo de não permanecer no local, fato evidenciado pelas narrativas ou pelo número de alunos que faltam frequentemente ou cabulam aulas.

Sobretudo, parece haver uma separação entre o mundo além dos muros escolares e o ambiente interno da escola, pois variáveis sociais, psíquicas e culturais não são consideradas no ambiente escolar, fato que seria minimizado por uma escola democrática e que seguisse os avanços históricos e tecnológicos.

Para além disso, percebe-se que o cenário encontrado não mudou muito daquele apontado por Patto (2000), já que as narrativas dão indícios da precarização da escola pública tanto em sua estrutura física como na dificuldade de estabelecer relações positivas entre os alunos e professores ou diretores, assim como na própria relação de apropriação dos alunos no espaço escolar. Assim, é fundamental que os órgãos governamentais ofereçam condições plenas para o funcionamento escolar, com espaços adequados, valorização dos professores e com recursos físicos e humanos que possibilitem que as demandas socioemocionais dos alunos sejam trabalhadas, não naturalizando ou neutralizando processos de alienação, mas permitindo que o sujeito que ali está possa ter ações conscientes de transformação da sua realidade e do mundo (Freire, 2001).

Considerações finais

A reprovação escolar como expressão do fracasso escolar tem sido investigada mundialmente e há muitos anos sobre pontos diversos (Pezzi & Marin, 2017). Este estudo buscou analisar a concepção de escola por parte de alunos reprovados, bem como compreender a realidade social, histórica e local em que estão inseridos. Tais fatores são importantes, uma vez que a reprovação escolar tem inúmeros fatores envolvidos (Alencar, 2016) e que os determinantes sociais são fundamentais para que sejam traçadas estratégias adequadas ao público (Malaquias & Sekkel, 2014).

Esta pesquisa não pretende esgotar as discussões sobre a temática e apresenta

limitações que devem ser consideradas no entendimento dos seus resultados. A amostra foi predominante de uma única escola e, assim, sugerem-se novos estudos com alunos reprovados de escolas públicas e privadas de diferentes localizações geográficas para verificar possíveis diferenças nos sentidos e representações em função das variáveis sociodemográficas. Para além disso, estudos comparando as respostas de alunos reprovados e não reprovados também são importantes como meio de investigar se as questões aqui apresentadas acerca da escola são apenas dos alunos reprovados ou de todos os alunos da instituição escolar.

Espera-se que este estudo contribua para o entendimento de quem são os alunos reprovados e como eles percebem a escola. Somente por meio dessa verificação prévia é que se torna possível desenvolver intervenções específicas que estejam de acordo com a realidade dos adolescentes que já reprovaram. Por fim, a superação da reprovação escolar demanda mudanças em todas as esferas, envolvendo escola, família, alunos e a sociedade civil e política, uma vez que todos estão envolvidos no fenômeno que não tem um culpado específico, mas que tem reflexo na sociedade como um todo.

Referências

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, 24(25), 8-27. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>
- Abed, A. (2014). *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. São Paulo: Unesco/MEC.
- Alencar, E. R. D. (2016). REPROVEI-ME E AGORA? Pesquisa-ação com os alunos do médio integrado do IFPI Campus Parnaíba. *Revista SOMMA*, 2(1), 43-50. Recuperado de <https://www5.ifpi.edu.br/revistas/index.php/somma/article/view/83/106>
- Alves, P. P. (2015). Autoimagem de crianças e a contribuição da arteterapia. *Encontro Revista de Psicologia*, 14(21), 91-103. Recuperado de <http://www.pgskroton.com.br/seer/index.php/renc/article/view/2497/2391>
- Alves, C. F., Zappe, J. G., Patias, N. D., & Dell'Aglio, D. D. (2015). Relações com a escola e expectativas quanto ao futuro em jovens brasileiros. *Nuances: estudos sobre Educação*, 26(1), 50-65. doi: 10.14572/nuances.v26i1.3818
- Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 196-199. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v18n2/27470.pdf>
- Amparo, D. M., Galvão, A. C. T., Cardenas, C., & Koller, S. H. (2008). A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 69-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2823/282321824006.pdf>
- Asbahr, F. D. S. F., & Souza, M. P. R. D. (2014). Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. *Estudos de Psicologia*, 19(3), 169-178. doi: 10.1590/S1413-294X2014000300002
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2011). Contribuições da Teoria Social

Barros, L. O. Murgo, C. S. A escola dos alunos reprovados: um estudo qualitativo

- Cognitiva de Albert Bandura ao contexto educativo. In R. G. Azzi, & M. H. T. A. Gianfaldoni (Orgs.). *Psicologia e Educação* (pp. 177-198). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Série Abep Formação).
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 70.
- Bento, M. C. M., & Cavalcante, R. D. S. (2013). Tecnologias Móveis em Educação: o uso do celular na sala de aula. *Educação, Cultura e Comunicação*, 4(7), 113-120. Recuperado de <http://fatea.br/seer/index.php/eecom/article/viewFile/596/426>
- Carvalho, J. S. F. (2011). A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. *Psicologia USP*, 22(3), 569-578. doi: 10.1590/S0103-65642011005000023
- Dalvite, B., Oliveira, D., Nunes, G., Perius, M., & Scherer, M. J. (2007). Análise do conforto acústico, térmico e lumínico em escolas da rede pública de Santa Maria, RS. *Disciplinarum Scientia/ Artes, Letras e Comunicação*, 8(1), 1-13. Recuperado de <https://www.periodicos.unifra.br/index.php/disciplinarumALC/article/view/712/660>
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de pesquisa*, (119), 29-45. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n119/n119a02.pdf>
- Ferreira, A. V. S., Brandão, M. D. F., Fernandes, C. S., & Penteado, A. (2014). Reflexões acerca das representações sociais de professores de uma escola pública em relação ao fracasso escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 11(24), 111-135. Recuperado de <http://revistadireitobh.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/774/491>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3a ed.). São Paulo: Centauro.
- Freire, P. (2007). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, N. R., & Boruchovitch, E. (2014). Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e resiliência em estudantes. *Psico-USF*, 19(2), 277-286. doi: 10.1590/1413-82712014019002003
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. (2017). Censo Escolar 2016. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>
- Jacomini, M. A. (2014). Avaliação da aprendizagem em tempos de progressão continuada: o que mudou? Um estudo de teses e dissertações sobre o tema (2000-2010). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(84), 807-828. Recuperado de <http://www.repositorio.unifesp.br/bitstream/11600/8568/1/S0104-40362014000300010.pdf>
- Leon, F. L. L. D., & Menezes-Filho, N. A. (2002). Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 32(3), 417-451. Recuperado de http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4286/1/PPE_v32_n03_Reprovacao.pdf
- Lima, L. M. (2014). Humanização e atividade escolar na teoria histórico-cultural. *Cadernos de Pesquisa*, 21(1), 27-41. doi: 10.18764/2178-2229.v21.n1.p.27-41
- Malaquias, L. M. A., & Sekkel, M. C.

Barros, L. O. Murgo, C. S. A escola dos alunos reprovados: um estudo qualitativo

- (2014). Estratégias de enfrentamento dos problemas de escolarização: revisão de literatura. *Temas em Psicologia*, 22(2), 271-283. doi: 10.9788/TP2014.2-01
- Negreiros, F., Silva, A. M. P. M., & Lima, M. B. P. (2017a). Experiências educativas não exitosas: um estudo com discentes avaliando seu próprio processo de reprovação escolar. *Revista Educação em Debate*, 66(71), 157-171. Recuperado de <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/79/42>
- Negreiros, F., Silva, C. F. C., Sousa, Y. L. G., & Santos, L. B. (2017b). Análise psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos. *Psicologia em Pesquisa*, 11(1), 1-11. doi: 10.24879/201700110010066
- Nunes, T. G. R., Pontes, F. A. R., Silva, L. I. S., & Dell'Aglio, D. D. (2014). Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 203-210. doi: 10.1590/2175-3539/2014/0182732
- Oliveira, G. M., & da Silva, A. N. R. (2015). Desafios e perspectivas para avaliação e melhoria da mobilidade urbana sustentável: um estudo comparativo de municípios brasileiros. *TRANSPORTES*, 23(1), 59-68. doi: 10.14295/transportes.v23i1.768
- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE. (1998). *Overcoming failure at school*. Paris: Author.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Patto, M. H. S. (2000). *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pezzi, F. A. S., & Marin, A. H. (2017). Fracasso escolar na educação básica: revisão sistemática da literatura. *Temas em Psicologia*, 25(1), 1-15. doi: 10.9788/TP2017.1-01
- Polydoro, S., & Casanova, D. C. G. (2015). Escala de autoeficácia acadêmica para o ensino médio: Busca de evidências psicométricas. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 6(1), 36-53. doi: 10.5433/2236-6407.2015v6n1p36
- Silva, J. M. (2017). Novas tecnologias em sala de aula. *Revista Ciencia, Salud, Educación y Economía*, 11, 38-49.
- Silva, T. O. C., Santos, Á. A., Cunha, P. C., & Magrone, E. (2016). Reprovação escolar no ensino médio integrado à educação profissional: uma análise do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – campus Ivaiporã. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, 5(1), 42-61. Recuperado de <http://revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/122/77>
- Silveira, R. B., & Brittes, L. R. (2017). A participação da família na escola: desdobramentos sobre a evasão escolar e a educação profissional e tecnológica na lógica neoliberal. *Educação Básica Revista*, 3(1), 29-46. Recuperado de <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/view/219/518>
- Soares, C. B., & Jacobi, P. R. (2000). Adolescentes, drogas e AIDS: avaliação de um programa de prevenção escolar. *Cadernos de Pesquisa*, (109), 213-237. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n109/n109a10.pdf>
- Werle, F. O. C., Koetz, C. M., & Martins, T. F. K. (2015). Escola pública e a

Barros, L. O. Murgo, C. S. A escola dos alunos reprovados: um estudo qualitativo

utilização de indicadores
educacionais. *Educação*, 38(1), 99-
112. doi: 10.15448/1981-
2582.2015.1.11686

Recebido em: 22/8/2017

Aprovado em: 30/8/2018