



Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Área de Concentração: Psicologia Clínica

Linha de Pesquisa: Processos Saúde-doença em Contextos Institucionais

Fernanda Aparecida Szareski Pezzi

**COMPREENDENDO E CONVIVENDO COM O FRACASSO ESCOLAR: A PERCEPÇÃO
DE ADOLESCENTES, SEUS PAIS E PROFESSORES**

Orientadora

Profa. Dra. Angela Helena Marin

São Leopoldo/RS, janeiro de 2014

Fernanda Aparecida Szareski Pezzi

**Compreendendo e convivendo com o fracasso escolar: A percepção de adolescentes,
seus pais e professores**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de
Mestre em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora:

Profa. Dra. Angela Helena Marin

São Leopoldo/RS, janeiro de 2014

P522c Pezzi, Fernanda Aparecida Szarecki
Compreendendo e convivendo com o fracasso escolar:
A percepção de adolescentes, seus pais e professores /
Fernanda Aparecida Szarecki Pezzi. – 2014.
124 f. ; il. , 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio
dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, São
Leopoldo, RS, 2014.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Helena Marin.

1. Psicologia clínica. 2. Fracasso escolar. 3.
Adolescentes. 4. Classes de aceleração. I. Título. II Marin,
Angela Helena.

CDU 371.212.72

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária Raquel Herbcz França – CRB 10/1795)

*“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar;
porque tem gente que tem esperança do verbo esperar.
E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.
Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir,
esperança é não desistir!
Esperança é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer
de outro modo...”*

Paulo Freire

Agradecimentos

O mestrado em Psicologia representou a realização de um sonho e de um objetivo de vida. Foram dois anos de muito conhecimento, aprendizagem, reflexões e trocas importantes com professoras - grandes doutoras, colegas de curso e de grupo de pesquisa. Portanto, eis o momento de agradecer.

Agradeço a minha orientadora Dra. Angela Helena Marin, a qual sou imensamente grata por todo cuidado, dedicação e conhecimentos transmitidos neste período do mestrado. És um exemplo de profissional ética e comprometida! Seus ensinamentos ficarão registrados para sempre e contribuiram muito com a minha formação acadêmica e pessoal.

Também agradeço aos demais professores do Programa, de modo especial à professora Dra. Tagma Schneider Donelli, que contribuiu com essa pesquisa e acompanhou os primeiros textos, as dúvidas e o período de coleta de dados, transmitindo tranquilidade e segurança.

Aos colegas do Núcleo de Estudos de Famílias e Instituições Educacionais e Sociais (NEFIES) por todo o apoio, de forma especial, à Fénita e à Natana, que me acompanharam na coleta de dados, e à Paola, pela contribuição na análise dos dados. Também agradeço a Alana e a Magda. Muito obrigada!

Aos meus colegas de curso, que participaram da minha trajetória e auxiliaram com ideias, aprendizados e conversas, tornando esse período mais leve também destino o meu agradecimento.

Agradeço, especialmente, ao meu esposo Francisco, que nestes dois anos de ausências cuidou do nosso lar e sempre me deu apoio para prosseguir, compreendendo a importância dessa escolha. Obrigada pela força, amor e companheirismo!

Agradeço também aos meus pais, Henrique e Neusa, pelo incentivo e pelos ideais que sempre transmitiram e que me constituem! Obrigada a minha irmã Francine pela força e pelo carinho!

Ainda gostaria de agradecer à Capes, pelo incentivo que dá aos estudantes e pela bolsa PROSUP/CAPES que possibilitou a realização deste curso, e à Unisinos por toda estrutura que oferece aos seus acadêmicos.

Agradeço aos participantes da pesquisa, os quais disponibilizaram um pouco do seu tempo para auxiliar na compreensão do fracasso escolar, à equipe diretiva e às professoras do Projeto Seguindo em Frente da escola. Tenho grande reconhecimento pelo trabalho que vêm desenvolvendo com todos os alunos!

Por fim, quero agradecer a Deus, por ter me protegido e me acompanhado nesta jornada e durante tantas viagens.

Sumário

Resumo	11
Apresentação da Dissertação	13
Seção I – Revisão Sistemática da Literatura	16
Resumo.....	16
Introdução	18
Método	21
Resultados	23
Discussão	30
Considerações finais	35
Referências.....	36
Seção 2 – Artigo Empírico 1	45
Resumo.....	45
Introdução	47
Método	49
Resultados	53
Discussão	61
Considerações finais	67
Referências.....	68
Seção 3 – Artigo Empírico 2	75
Resumo.....	75

Introdução	77
Método	80
Resultados	84
Discussão	89
Considerações finais	94
Referências.....	95
Considerações Finais da Dissertação.....	99
Referências da Dissertação.....	102
Apêndice A.....	104
Apêndice B.....	114
Apêndice C.....	115
Apêndice D.....	115
Apêndice E.....	119
Apêndice F.....	121
Apêndice G.....	122
Apêndice H.....	123
Apêndice I.....	124
Apêndice J.....	125

Lista de Figuras

Figura 1. Procedimentos de Seleção dos Artigos.....	22
Figura 2. Número de Publicações por Ano	24
Figura 3. País de Origem da Publicação	24
Figura 4. Abordagem dos estudos.....	27
Figura 5. Participantes dos Estudos	28

Lista de Tabelas

Tabela 1. Resultados das pesquisas considerando seu foco.....	29
---	----

Compreendendo e convivendo com o fracasso escolar: A percepção de adolescentes, seus pais e professores

Resumo

O estudo do fracasso escolar revela-se pertinente e atual, visto a sua incidência na atualidade e as implicações clínicas, individuais e sociais que pode acarretar para as pessoas envolvidas. Nesse sentido, a presente dissertação teve como objetivo compreender o fracasso escolar, entendido como a distorção entre idade e ano escolar de dois ou mais anos de ensino, por meio da percepção dos adolescentes com histórico de fracasso escolar, bem como de seus pais e professores. Ela está constituída por três estudos, apresentados no formato de artigos científicos. O primeiro deles apresenta uma revisão sistemática da literatura sobre o fracasso escolar na educação básica, considerando o período de janeiro de 2009 a maio de 2014, a fim de analisar o ano e o país da publicação, o foco do estudo, o conceito de fracasso escolar adotado, os aspectos metodológicos e seus principais resultados. O segundo artigo, por sua vez, teve como objetivo compreender as causas e a vivência do fracasso escolar por meio da percepção de adolescentes com histórico de fracasso escolar, bem como de seus pais e professores. Já o terceiro, buscou caracterizar o trabalho desenvolvido nas classes de aceleração da aprendizagem de uma escola municipal de São Leopoldo – RS, e os efeitos produzidos em adolescentes com histórico de fracasso escolar, seus pais e professores. Os estudos empíricos foram de caráter qualitativo, descritivo e transversal e seus participantes constituíram três grupos distintos: adolescentes, pais e professoras, os quais participaram dos Grupos Focais. Em conjunto, espera-se que, os dados derivados dos estudos realizados contribuam como fonte de informação teórica e empírica aos profissionais das áreas da educação e da saúde que trabalham com crianças e adolescentes com histórico de fracasso escolar, para que possam refletir e reposicionar-se diante deste fenômeno complexo e multideterminado.

Palavras-Chave: Fracasso escolar, reprovação, adolescentes, classes de aceleração.

Understanding and living with the school failure: The perception of adolescents, their parents, and teachers

Abstract

The study of school failure proves to be relevant and evident, since their incidence nowadays as well as clinic, individual, and social implications that may affect the people involved. Therefore, this dissertation aimed to understand school failure, defined as distortion between age and the school year attended of two or more years, through the perception of adolescents with a history of school failure as well as their parents and teachers. It is composed of three studies, presented in the form of papers. The first one presents a systematic literature review on school failure in elementary school, from January 2009 to May 2014, in order to analyze the year and country of publication, the focus of the studies, the concept of school failure adopted, the methodological aspects, and the main results. The second paper aimed at understanding the causes and the experience of school failure through the perception of adolescents affected by it, as well as their parents and teachers. Finally, the third study aimed to characterize the work done in the learning accelerated classes in a public school in São Leopoldo - RS, and the effects in adolescents with a background of school failure, their parents and teachers. The empirical studies were qualitative, descriptive, and cross-sectional and their participants formed three distinct groups: adolescents, parents, and teachers, which participated in Focus Groups. It is expected that the data derived from studies contribute as a source of theoretical and empirical information to professionals in the fields of education and health who work with children and adolescents with a history of school failure, so that they may reflect and (re)adjust to this complex and multidimensional phenomenon.

Keywords: School failure, failure, adolescents, accelerated classes.

Apresentação da Dissertação

A instituição escolar ocupa lugar central no desenvolvimento de crianças e adolescentes (Asbahr & Nascimento, 2013). Também é na escola que acontece a transmissão e a reconstrução dos conhecimentos socialmente estabelecidos e depositam-se as expectativas quanto ao futuro dos indivíduos, além de ser o espaço em que se estabelecem laços sociais para além da família (Travi, Oliveira-Menegotto, & Santos, 2009).

Nesta perspectiva, o sofrimento gerado e vivido nos relacionamentos escolares, especialmente o advindo do fracasso escolar, é testemunhado e relatado por clínicos, merecendo a atenção dos profissionais da área da saúde, em especial dos psicólogos. Embora na literatura essa temática venha sendo fomentada ao longo dos anos, constata-se que se trata de um tema que ainda requer discussão, haja vista sua incidência (IBGE, 2010; INEP, 2012). Aponta-se para necessidade da realização de estudos que abordem o fracasso escolar que não focalizem apenas o aluno, mas também os demais fatores contextuais que podem interatuar para sua ocorrência, entendendo-o como um fenômeno complexo e multifacetado, cuja manifestação pode levar a intercorrências de ordem clínica importantes, como a diminuição da autoestima (Kamal & Bener, 2009; Lopes & Teixeira, 2012; Pershey, 2010) e da motivação para estudar (Martinelli & Genari, 2009), além do abuso de álcool (Kamal & Bener, 2009) e de outras drogas (Dhavan et al., 2010; Gran & Nieto, 2013), entre outros comportamentos de risco para a saúde, como a criminalidade (Rumberger, 2011).

Destaca-se que este trabalho está inserido na área da psicologia clínica, a qual, tradicionalmente, consolidou-se como um espaço de muitas oportunidades de prática profissional para psicólogos (Féres-Carneiro & Lo Bianco, 2003). Na atualidade, constata-se a mudança no perfil de atuação desse profissional a partir da clínica ampliada. Dessa forma, a clínica psicológica não está mais restrita ao *setting* do consultório e ao tratamento das psicopatologias, mas também

está presente em diferentes contextos, com vistas à prevenção e a promoção da saúde, bem como ao atendimento dos segmentos da população anteriormente excluídos (Féres-Carneiro & Lo Bianco, 2003). Tal modificação configura-se de grande relevância social e, nesta perspectiva, situam-se as intervenções do psicólogo no contexto escolar, tendo em vista atentar para o sofrimento psicológico nele vivenciado.

O presente estudo tem como objetivo a compreensão do fracasso escolar na percepção dos adolescentes, seus pais e professores. Faz-se importante destacar que ele é parte de uma pesquisa maior, intitulada “Fracasso escolar: sintoma e/ou reatividade ao sistema de ensino?”¹, coordenada pela Profa. Dra. Angela Helena Marin, que tem como objetivo avaliar os fatores individuais, familiares e escolares e sua inter-relação com a produção do fracasso escolar em adolescentes do ensino fundamental. A motivação para realização deste estudo advém do trabalho da pesquisadora como psicóloga na rede de ensino de um município do interior do estado do Rio Grande do Sul, a partir do qual se sente instigada a buscar conhecimentos sobre a produção do fracasso escolar.

Para atender ao objetivo proposto, organizou-se esta dissertação em três seções. Na Seção I, encontra-se o artigo de revisão sistemática da literatura, intitulado “Fracasso escolar na educação básica: Revisão sistemática da literatura”. Este teve como objetivo revisar a literatura localizada em algumas bases de dados (Academic Search Complete, LILACS, PsyINFO, SCIELO e Web of Science) sobre o fracasso escolar na educação básica, considerando o período de janeiro de 2009 a maio de 2014, a fim de analisar o ano e o país da publicação, o foco do estudo, o conceito de fracasso escolar adotado, os aspectos metodológicos e seus principais resultados. Optou-se pela realização da revisão sistemática da literatura, uma vez que ela possibilita um panorama de como essa temática vem sendo abordada e discutida pelos pesquisadores na atualidade e, assim, apresenta-se como um recurso para profissionais da educação e da saúde que tenham interesse na área. Na Seção II, é apresentado o primeiro artigo empírico denominado “Deve se sentir um

¹ Projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela Chamada Pública MCTI/CNPq/MEC/CAPES N° 18/2012 - Edital Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas.

fracassado!': A compreensão dos adolescentes, seus pais e professores sobre o fracasso escolar", que teve como objetivo compreender as causas e a vivência do fracasso escolar, entendido como a distorção entre idade e ano escolar de dois ou mais anos de ensino, por meio da percepção de adolescentes com histórico de fracasso escolar, bem como de seus pais e professores. Por fim, encontra-se a Seção III, constituída pelo segundo artigo empírico intitulado "Seguindo em frente!': O fracasso escolar e as classes de aceleração", o qual visou buscar caracterizar o trabalho desenvolvido nas classes de aceleração da aprendizagem de uma escola municipal de São Leopoldo – RS, e os efeitos produzidos em adolescentes com histórico de fracasso escolar, seus pais e professores. A escolha da abordagem qualitativa, para os artigos empíricos, deve-se ao interesse em conhecer o significado que os participantes atribuíam ao fracasso escolar.

Após a exposição dos três estudos, são apresentadas as considerações finais da dissertação, pontuando suas principais conclusões e aplicações, bem como os apêndices citados nos artigos. Espera-se que os estudos contribuam como fonte de informação teórica e empírica aos profissionais das áreas da educação e da saúde que trabalham com crianças e adolescentes com histórico de fracasso escolar, para que possam refletir e reposicionar-se diante deste fenômeno complexo e multideterminado. Ainda acredita-se que possam fundamentar intervenções que visem à prevenção do fracasso escolar, bem como tratar as implicações psicológicas dele decorrentes.

Seção I – Revisão Sistemática da Literatura

Fracasso escolar na educação básica: Revisão sistemática da literatura

Resumo

O presente estudo teve como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura sobre o fracasso escolar na educação básica, considerando o período de janeiro de 2009 a maio de 2014, a fim de analisar o ano e o país da publicação, o foco do estudo, o conceito de fracasso escolar adotado, os aspectos metodológicos e seus principais resultados. Foram selecionados 40 artigos, das bases de dados Academic Search Complete, Literatura Latino-Americana em Ciências da Saúde (LILACS), PsYINFO, Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Web of Science. Os artigos eram oriundos de 17 países distintos e foram agrupados em seis categorias para a análise de acordo com o foco estudado: 1) compreensão geral sobre o fracasso escolar; 2) fracasso escolar relacionado aos alunos; 3) fracasso escolar relacionado à família; 4) fracasso escolar relacionado à escola; 5) fracasso escolar relacionado aos aspectos sociais; e, 6) implicações do fracasso escolar. Quanto ao conceito de fracasso escolar, quando expresso, constatou-se que ele é utilizado para se referir a diferentes situações escolares, como: notas baixas, repetência, dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais, evasão escolar. Sobre os aspectos metodológicos, a maioria dos artigos, utilizou uma abordagem quantitativa, com a participação especialmente de alunos e o uso de diferentes instrumentos, possibilitando a triangulação de dados. Por fim, os resultados também foram agrupados conforme o foco de cada estudo. De modo geral, a revisão de literatura realizada possibilitou conhecer a forma como o fracasso escolar vem sendo estudado e compreendido nas pesquisas atuais, representando uma fonte importante de consulta para profissionais da área da psicologia e da educação.

Palavras-Chave: fracasso escolar, reprovação, educação básica.

School failure in elementary school: A systematic literature review

Abstract

This study aimed to conduct a systematic literature review on school failure in elementary school, from January 2009 to May 2014, in order to analyze the year and country of publication, the focus of the study, the concept of failure school adopted, the methodological aspects, and the main results. A number of 40 articles were selected, from Academic Search Complete database, Latin American Literature in Health Sciences (LILACS), PsycINFO, Scientific Electronic Library Online (SciELO) and Web of Science. The articles came from 17 different countries and were grouped into six categories to be analyzed according to the focus in study: 1) general understanding about school failure; 2) school failure and student issues; 3) school failure and family issues; 4) school failure and school features; 5) school failure and features and 6) implications of school failure. Regarding the concept of school failure, when it was expressed, it was used to refer to different school situations, such as poor grades, failure, learning and/or behavioral disabilities, truancy. In terms of methodological issues, most of the articles used a quantitative approach, especially with the participation of students and the use of different instruments allowing data triangulation. Finally, the results were also grouped according to the focus of each study. Overall, the literature review conducted helped to understand how school failure has been studied and understood in current researches representing a valuable resource for psychology and education professionals.

Keywords: school failure, failure, elementary school.

Introdução

A temática do fracasso escolar tem sido mundialmente estudada (Bastos, Fernandes, & Passos, 2009; Hancer, 2012; Kamal & Bener, 2009; Lagana-Riordan et al., 2011; Marshall, 2003; Ullastres, 2003) e a expressão tem sido utilizada para se referir a uma série de fenômenos educacionais, como: reprovação, baixo rendimento, distorção idade-série/ano e dificuldades de aprendizagem (Zago, 2011). Embora as estatísticas revelem uma redução no fracasso escolar ao longo dos anos (IBGE, 2010; OCDE, 2010), um em cada cinco alunos dos mais de trinta países que compõem a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE (1998) não atinge o nível básico de formação (OCDE, 2012). No Brasil, as taxas de distorção idade-série/ano (23,6%), reprovação (10,3%) e abandono escolar (3,1%) no ensino fundamental também continuam sendo significativas e preocupantes (IBGE, 2010). A permanência da alta incidência do fracasso escolar na atualidade é um desafio para a qualidade da educação e impõe dificuldades individuais, familiares e sociais.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO tem articulado ações internacionais para garantir o direito à educação, já assegurado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e reafirmado em documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e no Acordo de Dakar (2000). Neste último, 164 países, incluindo o Brasil, se comprometeram a qualificar a educação, garantindo o acesso universal de todas as pessoas à escola, a erradicação do analfabetismo e a atenção às necessidades básicas de aprendizagem. Entretanto, os dados mundiais têm apontado para a falta de foco na qualidade da educação, bem como o insucesso em alcançar as crianças que se encontram à margem do sistema escolar (57 milhões de crianças não têm acesso à escola), e também aquelas que estão na escola, mas não conseguem desenvolver as habilidades básicas de aprendizagem (250 milhões de crianças), não atingindo as aptidões necessárias para conseguirem bons empregos e terem realização pessoal e profissional (Unesco, 2014).

No projeto lançado pela OCDE (2010) destacou-se que o fracasso escolar penaliza uma criança por toda sua vida, uma vez que ela deixa de estar em nível de igualdade com as demais, acarretando, futuramente, empregabilidade em ocupações com salários mais baixos e, conseqüente aposentadoria inferior. Neste sentido, as conseqüências do fracasso escolar também são relevantes para a sociedade, pois podem ocasionar o aumento da criminalidade e a necessidade de gastos adicionais de saúde e de assistência social (OCDE, 2010).

Faz-se importante discutir sobre o termo fracasso escolar, que pode induzir a três ideias equivocadas, segundo Marchesi e Pérez (2004). A primeira se refere ao entendimento de que o aluno não teria progredido no âmbito do conhecimento e do seu desenvolvimento pessoal e social durante a sua escolarização, o que não é necessariamente verdade. A concepção de fracasso também pode remeter à limitação da escola que não consegue atingir o seu objetivo educacional, o que pode contribuir para o afastamento dos alunos e das famílias e acentuar a dificuldade de aprendizagem. Por fim, a ideia de fracasso pode acabar concentrando no aluno o problema da reprovação, eximindo a responsabilidade de outros agentes e instituições corresponsáveis, tais como, as condições sociais, a família, a escola e o sistema educacional como um todo. Na busca por sanar tais equívocos, outros termos foram utilizados como “alunos com baixo rendimento escolar” ou “alunos que abandonaram o ensino fundamental”. Contudo, apesar dessas tentativas, o termo fracasso escolar é amplamente difundido em todos os países e mais sintético que outras expressões, o que o torna atual e de difícil modificação (Marquesi & Pérez, 2004). De acordo com a OCDE (1998), independentemente das diferenças no uso do termo, o fracasso escolar precisa ser considerado como um processo, que pode envolver três momentos. O início se dá quando o aluno tem desempenho inferior à média e precisa repetir um ano escolar; o segundo acontece no momento em que ele acaba por evadir do sistema escolar antes de completar a escolaridade obrigatória; e, por fim, quando repercute na vida profissional devido à falta de conhecimentos básicos que deveriam ter sido aprendidos na escola.

Destaca-se, assim, que o fracasso escolar não se constitui apenas como um problema educacional, mas possui repercussões individuais e sociais (Ullastres, 2003). Portanto, faz-se importante que ele seja estudado e discutido pelos profissionais da saúde, em especial os psicólogos, porque a sua manifestação e vivência podem trazer sofrimento e ter implicações clínicas importantes para os indivíduos, como, abuso de drogas, problemas de conduta (Kamal & Bener, 2009), envolvimento com a criminalidade, a gravidez na adolescência (Rumberger, 2011) e, ainda, como aponta Delors (1998), suscitar situações de exclusão, considerando a lacuna que se produz no plano moral, humano e social.

Assim, ao longo dos anos distintas investigações buscaram a compreensão do fracasso escolar. Alguns estudos enfocaram os alunos e suas capacidades, a herança genética e os aspectos biológicos (Asbahr & Lopes, 2006; Marquesi & Pérez, 2004; Zucoloto & Patto, 2007). Já outras, investigaram temáticas voltadas à burocratização da escola e a sua influência sobre a qualidade do trabalho docente, a distância entre as culturas escolar e popular, a inadequação do material pedagógico e a discriminação das diferenças no contexto escolar (Angelucci, Kalmus, Paparelli, & Patto, 2004). Algumas pesquisas ainda deram ênfase aos fatores sociais e culturais (Marquesi & Pérez, 2004). Portanto, Vieira et al. (2012) ressaltaram a importância de entender o fracasso escolar, considerando tanto as variáveis extraescolares, relacionadas às questões biológicas, sociais e emocionais dos alunos e suas famílias, como às intraescolares, arroladas ao contexto escolar, tendo em vista que todas elas interatuam na produção do mesmo.

Frente ao exposto, apresenta-se como uma necessidade a sistematização do que as pesquisas atuais (últimos cinco anos) têm considerado ao trabalhar com a temática do fracasso escolar na educação básica, que hoje contempla a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio. Tal recorte de público se dá em função da obrigatoriedade do ensino, que de acordo com a Lei 12.796/2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/1996, passou-se a contemplar o período dos quatro aos dezessete anos de idade. Com esse intuito, o presente artigo

teve como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura sobre o fracasso escolar na educação básica, considerando o período de janeiro de 2009 a maio de 2014, a fim de analisar o ano e o país de origem da publicação, o foco do estudo, o conceito de fracasso escolar considerado, os aspectos metodológicos (abordagem de pesquisa, participantes e instrumentos) e seus principais resultados.

Método

Foi realizada uma revisão sistemática da literatura sobre o fracasso escolar na educação básica. As bases de dados consultadas foram: Academic Search Complete, Literatura Latino-Americana em Ciências da Saúde (LILACS), PsyINFO, Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Web of Science. A seleção destas bases de dados para a pesquisa, ocorreu em função delas indexarem estudos sobre saúde e educação, além de serem confiáveis e reconhecidas cientificamente. A busca foi realizada através do acesso ao sítio eletrônico das próprias bases, a partir dos seguintes descritores e operadores booleanos: “fracasso escolar” OR “insucesso escolar” OR “reprovação escolar” e “*school failure*”.

Foram incluídos apenas os artigos que apresentassem estudos empíricos sobre o fracasso escolar, publicados entre janeiro de 2009 e maio de 2014, nas línguas portuguesa, inglesa ou espanhola. Foram excluídos livros, teses, dissertações ou outras publicações que não estavam disponíveis online gratuitamente. A escolha pelo formato de artigo ocorreu em função da qualidade desse tipo de publicação, que é submetido a um processo editorial que conta com a avaliação de pareceristas ad hoc para sua aprovação.

Conforme consta na Figura 1, inicialmente foram localizados 667 estudos, destes 157 foram excluídos por duplicata, 15 por estarem em outros idiomas, além do português, inglês e espanhol, e 13 por se constituírem em tipos distintos de publicação, como editoriais, resenhas e teses. A exclusão das duplicatas foi realizada de forma aleatória não privilegiando nenhuma base de dados

específica. Em seguida, restaram 482 que foram analisados quanto a sua temática principal. Destes, 437 foram excluídos: 358 por não terem como temática principal o fracasso escolar, 45 por não envolverem a educação básica e 34 por serem estudos teóricos. Ao final, restaram 45 artigos, que tinham como foco o fracasso escolar, sendo que cinco deles não estavam na íntegra online de forma gratuita.

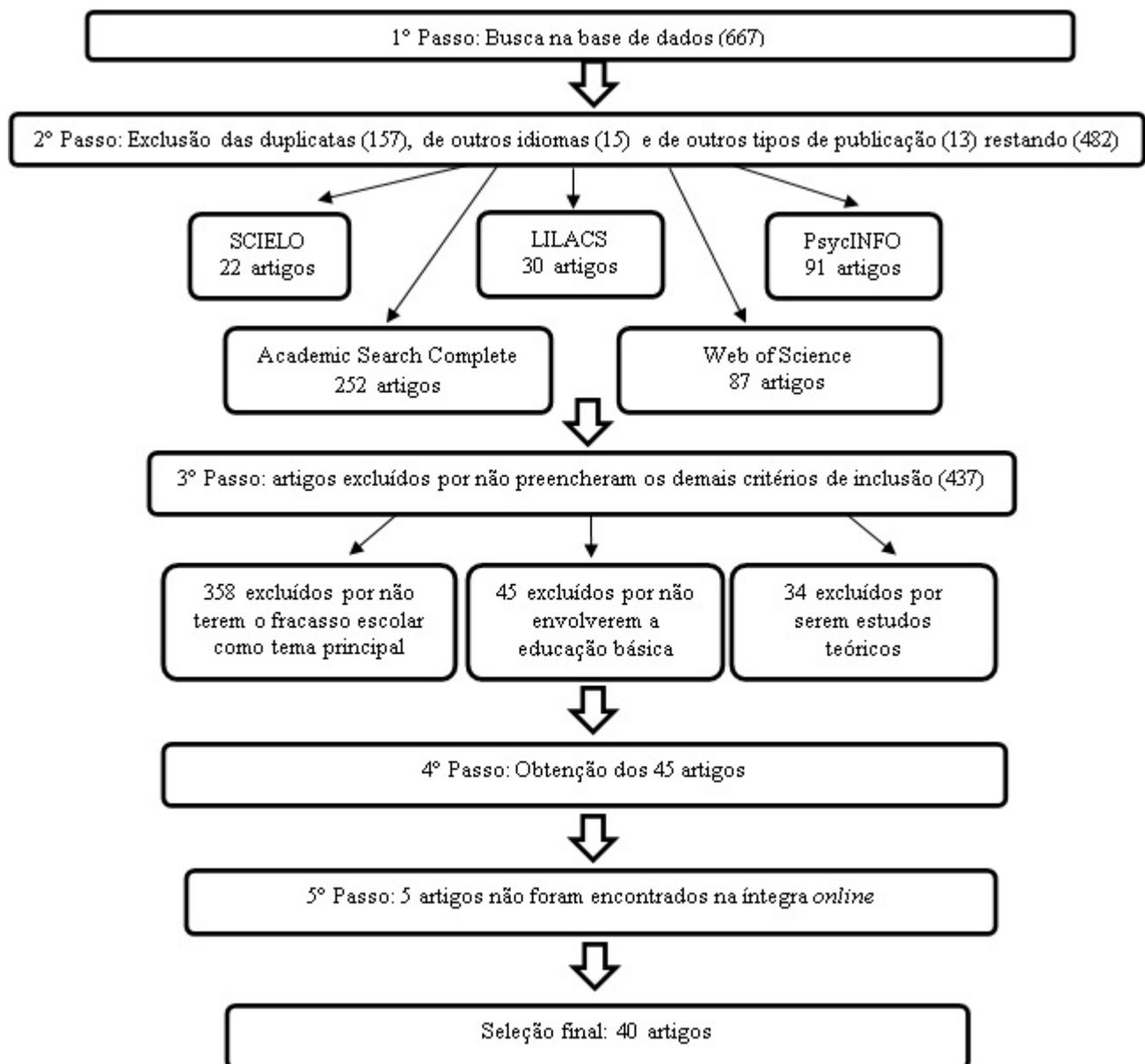


Figura 1. Procedimentos de Seleção dos Artigos

No que se refere às exclusões, destaca-se que a temática do fracasso escolar tem sido utilizada em diversas perspectivas. Ele é citado como uma consequência em artigos que discutem transtornos de déficit de atenção e hiperatividade, transtornos do espectro do autismo, distúrbios de conduta, depressão, epilepsia, *bullying* e *cyberbullying*, bem como é relacionado ao uso da internet e do telefone celular entre adolescentes. Há também artigos sobre o uso de álcool e outras drogas e suicídio, que abordam o fracasso escolar como uma das possíveis causas. Entre os artigos teóricos brasileiros, a obra de Patto (1990) é a principal referência utilizada. Artigos também foram excluídos por focar o risco de fracasso escolar em crianças devido à pobreza e do abandono, por viverem em orfanatos ou terem os pais aprisionados.

Resultados

A partir da análise dos artigos, foram selecionados 40 estudos que preencheram os critérios de inclusão. Tais artigos foram classificados tendo em vista o ano e o país de origem da publicação, o foco do estudo, o conceito de fracasso escolar considerado, os aspectos metodológicos (abordagem de pesquisa, participantes, instrumentos) e seus principais resultados².

No que diz respeito ao ano das publicações, houve certa instabilidade ao longo do tempo, conforme consta na Figura 2. Os anos de 2013 (10 artigos), 2012 (nove artigos) e 2010 (nove artigos) se destacaram por contar com o maior número de publicações. Já o ano de 2011 teve somente três publicações e o ano de 2014, até o mês de maio, duas publicações.

² No Apêndice A encontra-se uma tabela com os dados detalhados de todos os estudos contemplados para análise, intitulada: Detalhamento dos Estudos Contemplados na Revisão Sistemática da Literatura.

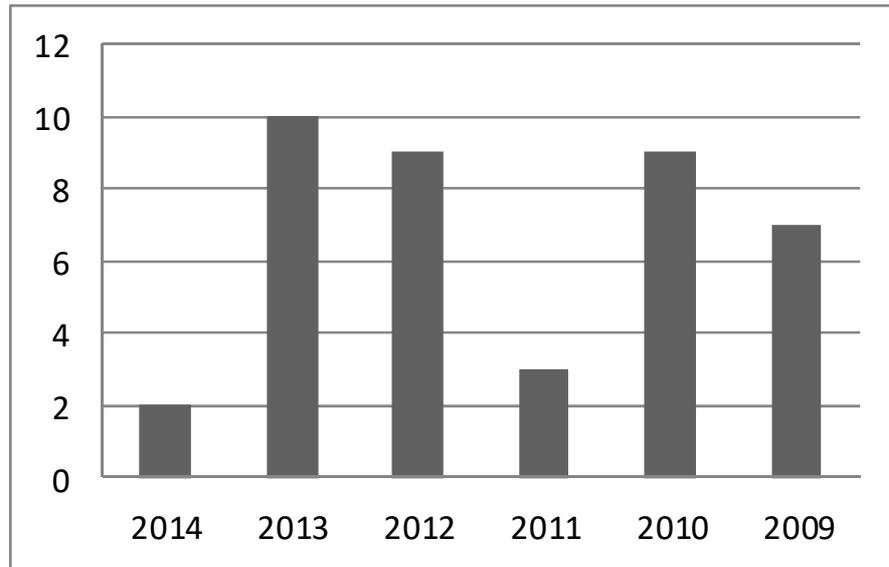


Figura 2. Número de Publicações por Ano

Ao considerar o país de origem dos artigos, atenta-se para a sua diversidade. Foram 17 países diferentes, destacando-se o Brasil (11 artigos), os Estados Unidos (sete artigos), a Suécia (três artigos) e Portugal (três artigos). Os estudos representavam quatro continentes diferentes, sendo que um deles envolveu participantes dos Estados Unidos e da Bulgária. A Figura 3 ilustra os países de origem dos estudos com o número de produções correspondente.

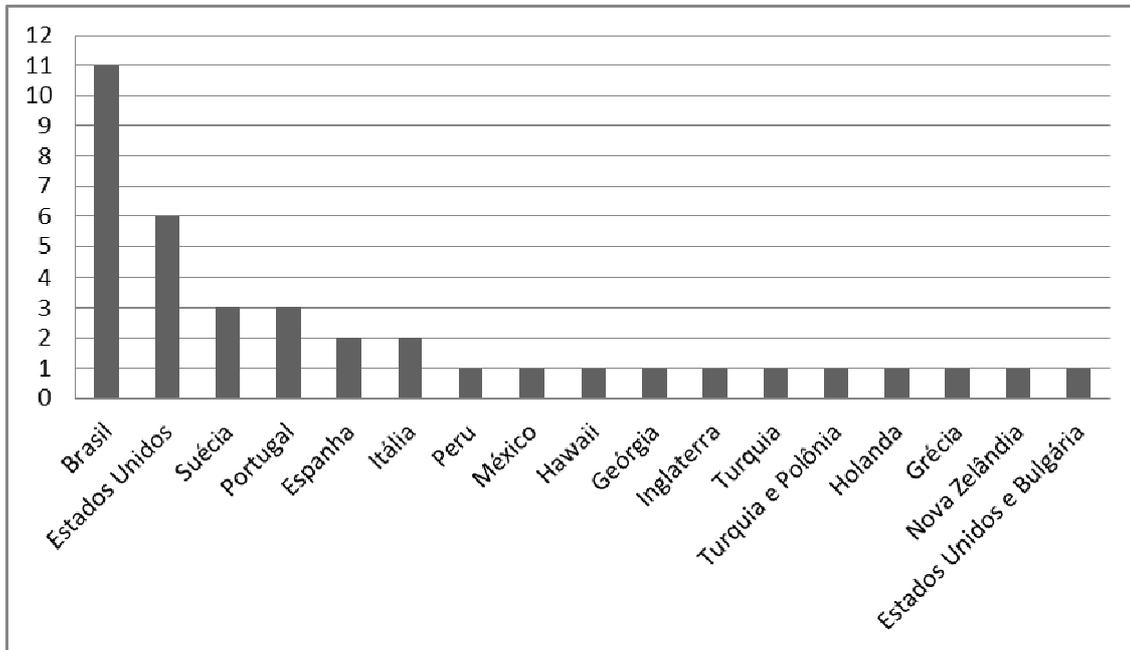


Figura 3. País de Origem da Publicação

Para considerar o foco dos estudos, realizou uma análise de conteúdo (Bardin, 1977; Laville & Dionne, 1999) a partir da qual derivaram seis categorias, a saber: 1) compreensão geral sobre o fracasso escolar, que contemplou 11 artigos que buscaram entender o fracasso escolar de forma ampliada e a partir da perspectiva de professores, alunos, pais e profissionais (Bastos et al., 2009; Bray & Leonardo, 2011; Gomes & Souza, 2009; Guler, 2013; Hancer, 2012; Hjørne & Säljö, 2014; Jacomini, 2010; Kamal & Bener, 2009; Lanza et al., 2010; Lynn, Bacon, Totten, Bridges, & Jennings, 2010; Oliveira & Macedo, 2011); 2) fracasso escolar relacionado aos alunos, que envolveu 13 artigos que consideraram variáveis que envolviam os próprios alunos (Bidjerano, 2010; Kamtsios & Karagiannopoulou, 2013; Lopes & Teixeira, 2012; Martinelli & Genari, 2009; Millones, Leeuwen, & Ghesquière, 2013; Odd, Evans, & Emond, 2013; Pershey, 2010; Rombaldi et al., 2012; Sarver et al., 2012; Soares, Aranha, & Antunes, 2013; Vasconcelos, 2010; Walkey, McClure, Meyer, & Weir, 2013; Williams, Dunlop, Kramer, Dever, Hogue, & Jain, 2013); 3) fracasso escolar relacionado à família, que abarcou três artigos com foco nas variáveis familiares (Berg, Rostila, Saarela, & Hjern, 2014; Couto, 2010; Orgiles, Johnson, Huedo-Medina, & Espada, 2012); 4) fracasso escolar relacionado à escola, que considerou seis estudos em que aspectos da escola foram analisados (Lucio, Hunt, & Bornovalova, 2012; Osti & Brenelli, 2013; Paiva & Del Prette, 2009; Spilt, Hughes, Wu, & Kwok, 2012; Travi, Oliveira-Menegotto, & Santos, 2009; Van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten, & Holland, 2010); 5) fracasso escolar relacionado aos aspectos sociais, a qual envolveu quatro artigos que tinham foco em aspectos da sociedade e da cultura (Dhavan, Stigler, Perry, Arora & Reddy, 2010; Gran & Nieto, 2013; Herman, 2009; Patton, Woolley, & Hong, 2011); e, 6) implicações do fracasso escolar que agrupou três artigos que estudaram a relação entre fracasso escolar e consequências futuras, como uso de drogas, desenvolvimento de comportamentos delinquentes e depressivos e escolhas educacionais e profissionais (Gauffin, Vinnerljung, Fridell, Hesse, & Hjern, 2013; Mocetti, 2012; Nocentini, Calamai, & Menesini, 2012).

Com relação ao conceito de fracasso escolar considerado em cada estudo, não houve uma padronização, cabendo aos autores definir o entendimento que tinham em cada contexto abordado. Constatou-se que tal conceito foi utilizado para se referir às notas baixas (Gauffin et al., 2013; Guler, 2013; Herman, 2009; Kamtsios & Karagiannopoulou, 2013; Lucio et al., 2012; Odd et al., 2013; Orgiles et al., 2012; Spilt et al., 2012; Williams et al., 2013), à repetição de ano letivo (Dhavan, et al., 2010; Gran & Nieto, 2013; Jacomini, 2010; Kamal & Bener 2009; Lopes & Teixeira, 2012; Nocentini et al., 2012; Rombaldi et al., 2012; Soares et al., 2013), às dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais (Bray & Leonardo, 2011; Couto, 2010; Oliveira & Macedo, 2011; Osti & Brenelli, 2013; Travi et al., 2009; Vasconcelos, 2010), ao fato de os alunos terem abandonado o sistema de ensino antes do término da escolaridade obrigatória (Bastos et al., 2009; Berg et al., 2014; Mocetti, 2012), ou mesmo a partir da conceituação dos próprios alunos, ou seja, considerando o que eles entendiam como fracasso escolar (Bidjerano, 2010). Por fim, localizaram-se estudos que não apresentaram o conceito de fracasso escolar considerado (Gomes & Souza, 2009; Hancer, 2012; Hjärne & Säljö, 2014; Lanza et al., 2010; Lynn et al., 2010; Martinelli & Genari, 2009; Millones et al., 2013; Paiva & Del Prette, 2009; Patton et al., 2011; Pershey, 2010; Sarver et al., 2012; Van den Bergh et al., 2010; Walkey et al., 2013).

Quanto aos aspectos metodológicos, no que se referiu à abordagem de pesquisa, 27 dos artigos (67%) localizados foram identificados como de abordagem quantitativa, enquanto que a abordagem qualitativa foi utilizada em 12 artigos (30%) e a abordagem mista apenas em um estudo (3%). Em relação ao delineamento, os estudos caracterizaram-se como: transversais (55% - 22 artigos), longitudinais (32,5% - 13 artigos), estudos de caso (7,5% - três artigos) e etnografias (5% - dois artigos).

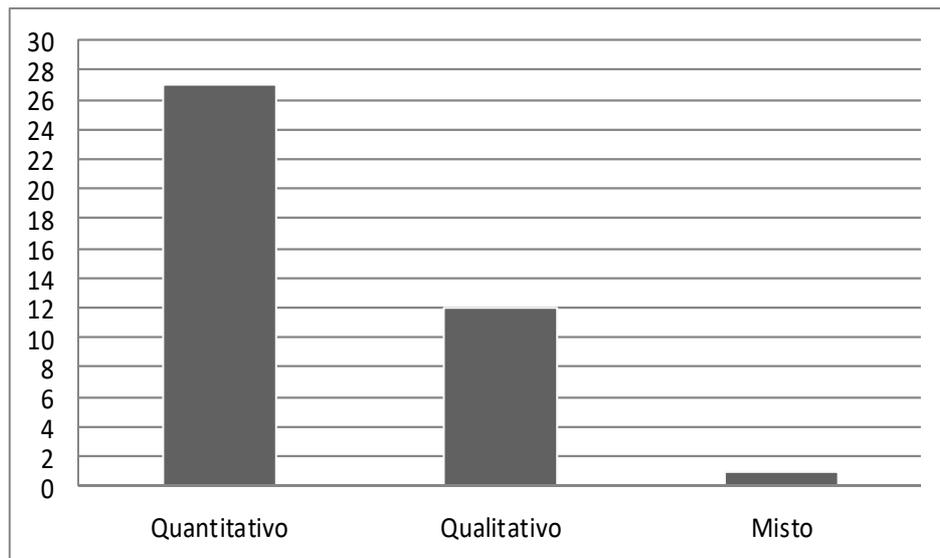


Figura 4. Abordagem dos estudos

No que diz respeito aos participantes, em 72% (29 artigos) dos estudos os alunos foram a população analisada para compreensão do fracasso escolar, especialmente com a participação de adolescentes. Também participaram professores (12,5% - cinco artigos), famílias (10% - quatro artigos) e equipe de saúde multidisciplinar da escola (2,5% - um artigo). Um aspecto relevante é que alguns estudos internacionais tinham grandes amostras. Por exemplo, os estudos realizados na Suécia, como o de Berg et al. (2014) e de Gauffin et al. (2013), contaram com 772.117 e com 1.405.763 participantes, respectivamente. Ambos utilizaram o registro nacional do país (PIN – Personal Identification Number), em que constam dados integrados de saúde, educação e assistência social, desde o nascimento dos cidadãos.

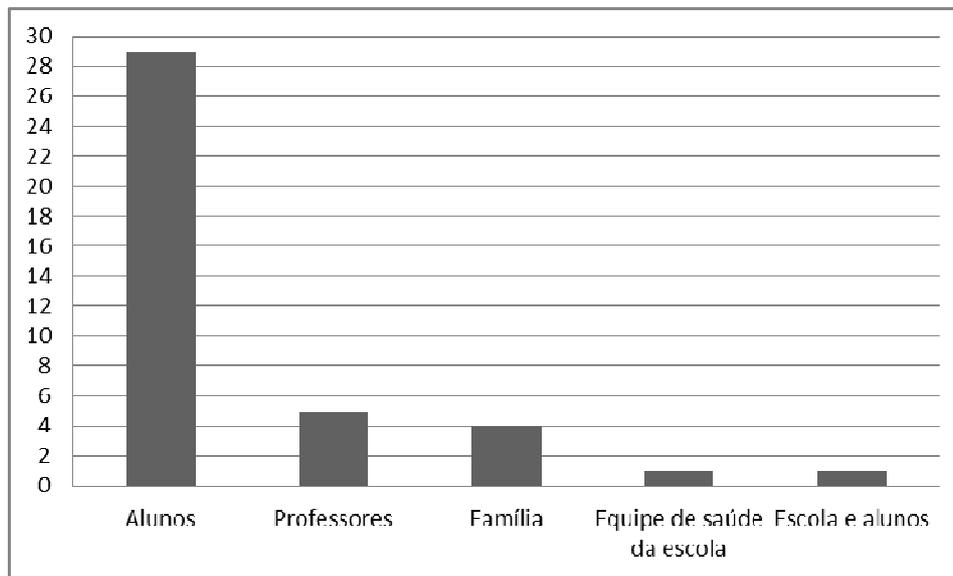


Figura 5. Participantes dos Estudos

Referente aos instrumentos prevaleceu o uso de múltiplas técnicas de coleta de dados. Do total de 40 artigos, 15 (37,5%) utilizaram apenas um instrumento, sendo que seis artigos propuseram o questionário, três realizaram entrevistas, três relataram intervenções clínicas. O grupo focal, o sistema conversacional e as reuniões da equipe de saúde da escola foram utilizados apenas em um artigo. Enquanto que 25 (62,5%) artigos realizaram o processo de triangulação de dados (Barbour, 2009) através de distintos instrumentos, especialmente de escalas (autoestima, ansiedade, autoeficácia, ajustamento psicossocial etc), questionários (dados sociodemográficos, percurso escolar, uso de cigarro e outras drogas etc) ou testes padronizados (inteligência, a atenção, o desempenho escolar, problemas comportamentais etc), bem como fizeram uso de registros disponíveis em bancos de dados de outras pesquisas ou de sistemas educacionais, de saúde, de assistência social e de trabalho: 14 estudos utilizaram registros escolares e algum tipo de teste/escala/questionário (35%); seis usaram testes, questionários e escalas em conjunto (15%); três consideraram diferentes tipos de registros dos alunos, como registros escolares, de assistência social, saúde e trabalho (7,5%), um fez uso de observação, entrevista e grupo focal (2,5%) e, por fim, um utilizou observação e entrevista (2,5%).

No tocante aos resultados dos artigos, eles foram agrupados de acordo com a categorização estabelecida a partir do foco pesquisado e não das conclusões obtidas. Como já referido, as categorias versaram sobre a compreensão geral sobre o fracasso escolar; o fracasso escolar relacionado aos alunos; o fracasso escolar relacionado à família; o fracasso escolar relacionado à escola; o fracasso escolar relacionado aos aspectos sociais; e as implicações do fracasso escolar. Grande parte das pesquisas analisou um recorte do fenômeno, apresentando separadamente diferentes aspectos sobre ele.

Tabela 1

Resultados das pesquisas considerando o seu foco

Foco dos estudos	Resultados dos Estudos
Compreensão geral sobre o fracasso escolar	Culpabilização dos alunos pelo seu desempenho escolar (Bray & Leonardo, 2011; Gomes & Souza, 2009; Guler, 2013; Hjørne & Säljö, 2014) Questões familiares (Bastos et al., 2009; Oliveira & Macedo, 2011), da comunidade (Lynn et al., 2010) e étnicas (Lanza et al., 2010) tiveram influência sob o fracasso escolar Fracasso escolar entendido como a conjugação de fatores individuais, familiares e escolares (Hancer, 2012; Kamal & Bener, 2009) Reprovação considerada como algo que possibilitaria o aluno a alcançar um maior aprendizado (Jacomini, 2010)
Fracasso escolar relacionado aos alunos	Prematuridade foi entendida como preditora do fracasso escolar (Odd et al., 2013; Williams et al., 2013) Habilidades de atenção foram associadas negativamente com o desempenho escolar (Sarver et al., 2012) Alunos que possuíam aspirações futuras tiveram um desempenho escolar melhor do que aqueles que não possuíam (Walkey et al., 2013) Alunos da quarta série, em contraponto com alunos de séries anteriores, manifestaram correlação positiva entre a motivação intrínseca para aprender e o desempenho escolar (Martinelli & Genari, 2009) e alunos com baixo desempenho acadêmico viam-se mais negativamente do que seus pares (Millones et al., 2013) Diante do fracasso escolar, os alunos manifestaram emoções negativas (Bidjerano, 2010); e expressaram maior número de avaliações negativas sobre o seu desempenho, de modo que os seus projetos de vida eram menos ambiciosos (Lopes & Teixeira, 2012) As notas ruins influenciaram o estado emocional (Kamtsios & Karagiannopoulou, 2013) e colocavam os alunos em risco de abandono escolar (Pershey, 2010) Fracasso escolar foi relacionado à estrutura individual e familiar, num caso em que o menino queria aprender, mas, em seu tempo (Vasconcelos, 2010) Adolescentes que praticavam mais atividade física aos 11 anos tiveram maior probabilidade de ter fracasso escolar (Rombaldi et al., 2012); e o tipo de modalidade esportiva teve relação com o fenômeno, de maneira que os alunos que praticavam futsal ou futebol tinham maior índice de fracasso escolar em comparação com aqueles que praticavam natação e ginástica (Soares et al., 2013)
Fracasso escolar relacionado à família	Fracasso escolar entendido como um sintoma familiar (Couto, 2010) Separação dos pais (Orgiles, et al., 2012) e morte dos pais na infância (Berg et al., 2014) tiveram relação com o fracasso escolar

Fracasso escolar relacionado à escola	Fracasso escolar relacionado a dificuldades no relacionamento professor-aluno (Osti & Brenelli, 2013; Spilt et al., 2012) e as atitudes dos professores (Paiva & Del Prette, 2009; Van den Bergh et al., 2010) ou à organização institucional da escola (Lucio et al., 2012; Travi et al., 2009)
Fracasso escolar relacionado aos aspectos sociais	Uso de tabaco como preditor do fracasso escolar (Dhavan et al., 2010; Gran & Nieto, 2013) Fracasso escolar relacionado à exposição à violência (Patton et al., 2011) e discriminação étnica (Herman, 2009)
Implicações do fracasso escolar	Fracasso escolar associado ao risco de uso de drogas ilícitas na juventude independentemente do nível socioeconômico (Gauffin et al., 2013); aumento de comportamentos delinquentes e depressivos (Nocentini et al., 2012) Fracasso escolar afetou às escolhas educacionais e profissionais futuras (Mocetti, 2012)

Discussão

A partir da revisão sistemática de literatura realizada, constatou-se que o fracasso escolar é um fenômeno estudado mundialmente, pois nos últimos cinco anos ele foi pesquisado em 17 países diferentes, considerando os idiomas selecionados neste estudo. Ao mesmo tempo, apesar da existência de diferenças organizacionais entre os sistemas educacionais dos distintos países, pode-se verificar que as produções que investigaram esse fenômeno, destacam-no como um problema para o sistema educacional local e também para os indivíduos que o vivenciam. Contudo, o número de estudos encontrados (40 artigos) pode ser considerado pequeno, diante da dimensão que o fracasso escolar ocupa de acordo com as estatísticas já relatadas e apresentadas pela Unesco (2014). O Brasil destacou-se como o país que teve maior número de produções nas buscas realizadas, o que demonstra a relevância desse assunto no país, que ainda apresenta importante índices de fracasso escolar (IBGE, 2010).

A dificuldade de pesquisar o fracasso escolar é evidenciada na definição de seu próprio conceito, pois não há consenso entre os autores. Como referido por Marquesi e Pérez (2004), o termo fracasso escolar é utilizado nos mais diferentes contextos, para distintas situações. Nos artigos revisados, ele foi definido a partir da reprovação escolar, das dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais, das notas baixas, da falta de notas e/ou abandono escolar, do que os alunos conceituaram como fracasso escolar, e, até mesmo, como um conceito autoexplicativo, sem uma definição explícita. Dentre os estudos avaliados, os principais conceitos utilizados foram

reprovação, avaliação dos profissionais da escola (dificuldades de aprendizagem/ comportamentais) e escore obtido em determinados testes de desempenho. Entretanto, ressalta-se que estes, normalmente, avaliavam aptidões específicas de leitura, ortografia e matemática, desconsiderando outras habilidades também importantes, como motricidade, habilidade musical ou artística, raciocínio lógico e capacidade de relação interpessoal. Esse dado revela o olhar e a organização do atual sistema de ensino nacional e também internacional, que privilegia as capacidades acadêmicas e intelectuais dos indivíduos. Também se questiona o quanto o fracasso escolar pode trazer prejuízos para as pessoas que vivem essa experiência. A ideia que costuma prevalecer é a de que alguém fracassa (Marquesi & Pérez, 2004) e, na grande maioria dos casos, se entende que esse alguém é o aluno, como fica evidenciado nos resultados dos estudos.

Outra questão importante e discutida em muitos dos estudos analisados se refere às causas e implicações do fracasso escolar. Com esse objetivo alguns autores partiam da compreensão do fenômeno como um todo e outros de aspectos específicos, como os individuais (aspecto biológico, história de vida, motivação, atividade esportiva), os familiares (separação dos pais, morte dos pais na infância, escolaridade da mãe, estrutura familiar), os escolares (relação professor-aluno, questões institucionais) e os sociais (abuso de drogas, violência, nível socioeconômico), além daqueles que avaliaram as implicações futuras desse fenômeno para os envolvidos.

Quanto aos aspectos metodológicos destaca-se a prevalência de estudos de abordagem quantitativa (27 artigos) sob as qualitativas (12 artigos), especialmente a nível internacional. Particularmente, entre os estudos brasileiros, dos 11 selecionados para essa revisão, oito utilizaram a abordagem qualitativa, dois a quantitativa e um a mista, único a usar essa metodologia. Constatase, portanto, que nacionalmente há uma tendência oposta a dos estudos internacionais quanto à abordagem de pesquisa, o que pode estar relacionado à falta de bancos de dados integrados entre as diferentes áreas do saber, bem como a carência de registros longitudinais sobre saúde e educação.

Quanto ao delineamento dos artigos, 13 caracterizaram-se como longitudinais, dois como etnográficos e três como estudos de caso, sendo os demais de caráter transversal. Portanto, destaca-se a pluralidade de desenhos de pesquisa, mas pontua-se como positiva a realização de estudos longitudinais, os quais possibilitam analisar mudanças que ocorrem ao longo do tempo em determinadas variáveis, contextos ou comunidades, bem como, entre suas relações, possibilitando realizar inferências sobre a sua evolução, suas causas e seus efeitos (Sampieri, Callado, & Lucio, 2013).

Quanto aos participantes dos estudos analisados, constatou-se que a maioria deles parte de variáveis relacionadas aos próprios alunos e utiliza-se dessa população para entender o fracasso escolar. Destaca-se o tamanho das amostras nos estudos internacionais, especialmente nos da Suécia, país onde cada indivíduo possui um número de cadastro unificado, com registros de saúde, educação e assistência social desde o nascimento, possibilitando o fácil acesso a dados para pesquisas. Também cabe salientar os estudos de Odd et al., (2013), Walkey et al., (2013), Williams et al., (2013), Rombaldi et al., (2012); Lucio et al., (2012), e Mocetti (2012) e Herman (2009) que foram compostos por mais de 4.000 participantes. Entretanto, sabe-se que o tamanho da amostra não garante a qualidade metodológica do estudo.

Destaca-se que muitos estudos, em especial os de abordagem quantitativa, utilizaram a triangulação de dados o que possibilita confirmar ou contradizer os resultados obtidos entre os participantes de diferentes modos (Barbour, 2009). Tais estudos adotaram mais de um instrumento, fazendo uso de registros escolares, questionários, escalas e testes padronizados para obtenção dos dados para pesquisa. Já dentre os estudos de abordagem qualitativa (12 artigos), predominou o uso de um único instrumento (9 artigos).

Os estudos que objetivaram ter uma compreensão do fracasso escolar de modo exploratório, sem nenhuma hipótese ou expectativa prévia, revelaram o quanto ainda prevalece a culpabilização dos alunos pelo seu desempenho escolar (Bray & Leonardo, 2011; Gomes & Souza, 2009; Guler,

2013; Hjörne & Säljö, 2014) ou mesmo de suas famílias (Bastos et al., 2009; Oliveira & Macedo, 2011). Ainda associou-se o fracasso escolar com a questão racial (Lanza et al., 2010) e com as características das comunidades em que os alunos viviam (Lynn et al., 2010). Os estudos de Hancer (2012) e Kamal e Bener (2009) destacaram-se por avaliarem aspectos tanto dos alunos, quanto das suas famílias e da escola. Houve também uma replicação do discurso cultural dominante de que de que reprovar é bom para o aluno, já que é uma oportunidade adicional para ele aprender (Jacomini, 2010).

Quanto aos estudos que tiveram como foco analisar as questões dos alunos relacionadas ao fracasso escolar, pontuaram-se os aspectos biológicos, dentre os quais ressaltou-se o nascimento prematuro como um importante preditor do fracasso escolar (Odd et al., 2013; Williams et al., 2013). As habilidades de atenção também se associaram com o desempenho escolar (Sarver et al., 2012).

Convém mencionar, que os resultados dos estudos mostraram a importância dos alunos terem aspirações futuras (Walkey et al., 2013), assim como autoestima (Millones et al., 2013), autoconfiança (Lopes & Teixeira, 2012; Pershey, 2010), motivação (Martinelli & Genari, 2009) e controle das emoções (Bidjerano, 2010; Kamtsios & Karagiannopoulou, 2013; Vasconcelos, 2010). Por fim, alguns estudos também correlacionaram à prática de atividade física com o fracasso escolar, indicando que o tempo dedicado à prática de atividade física (Rombaldi et al., 2012) e o tipo de modalidade esportiva, como o futsal ou futebol (Soares et al., 2013), associaram-se a um pior desempenho escolar.

Um caso clínico brasileiro enfatizou a questão familiar e assinalou que o fracasso escolar poderia ser considerado como um sintoma da família em função da sua dinâmica e características próprias (Couto, 2010). Além disso, a morte de um dos pais na infância (Berg et al., 2014) e a separação conjugal (Orgiles et al., 2012) também foram apontados como questões familiares influentes na produção desse fenômeno.

As pesquisas que enfatizaram a escola evidenciaram dificuldades na relação professor-aluno (Osti & Brenelli, 2013; Spilt et al., 2012), bem como as atitudes dos professores (Paiva & Del Prette, 2009; Van den Bergh et al., 2010). Também foram investigados: expectativas, engajamento e autoeficácia dos alunos, comparecimento às aulas, realização do tema de casa, relação professor-aluno, repetência, mau comportamento, segurança e mobilidade escolar (Lucio et al., 2012) e aspectos institucionais da escola, como a mudança de concepções relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, considerando a individualidade de cada aluno e, assim, a necessidade de flexibilização curricular e de um trabalho interdisciplinar que contemple os saberes da educação e da saúde (Travi et al., 2009).

Alguns aspectos sociais também foram estudados, como o uso de tabaco (Dhavan et al., 2010; Gran & Nieto, 2013;) e a exposição à violência (Patton et al., 2011), que se relacionaram com o fracasso escolar. Além disso, ainda foram examinadas a identidade e discriminação étnicas, que não se mostraram suficientes para explicar o fracasso escolar, mas foram relacionadas ao modo como os alunos se autoidentificavam, pois suas notas se relacionaram com suas crenças sobre o fenômeno, os valores educativos dos seus pares e a composição étnica de seus bairros e escolas (Herman, 2009).

Por fim, os estudos que abordaram as implicações do fracasso escolar o entenderam como um importante fator de risco para o uso de drogas ilícitas entre adultos, independentemente do nível socioeconômico (Gauffin et al., 2013), e como um fator que propicia o aumento de comportamentos delinquentes (Nocentini et al., 2012) e afeta as escolhas futuras de adolescentes (Mocetti, 2012). Tais resultados corroboram a ideia de que o fracasso escolar possui implicações clínicas importantes para a vida dos indivíduos que o vivenciam.

Destaca-se que os resultados encontrados nestes estudos são relevantes para o meio científico, ao mesmo tempo em que revelam uma perspectiva histórica que continua vigente na busca da compreensão do fracasso escolar: isola-se o contexto e busca-se entender as variáveis de

forma isolada. Além disso, há um grande destaque para as variáveis vinculadas aos alunos, o que pode estar vinculado ao fato de os alunos terem sido os participantes da grande maioria dos estudos selecionados. Foram poucos os estudos que relacionaram, concomitantemente, os aspectos individuais, familiares, escolares e sociais para o entendimento desta temática, que é complexa e multideterminada (Lahire, 2004; Ullastres, 2003).

Considerações finais

A presente revisão da literatura buscou sistematizar o que as pesquisas atuais têm considerado ao trabalhar com a temática do fracasso escolar na educação básica. Os estudos analisados representam uma fonte importante de conhecimento para os pesquisadores da área, bem como para os profissionais da psicologia e da educação que trabalham com crianças e adolescentes. Também revelam a perspectiva a partir da qual esse fenômeno vem sendo analisado nacional e internacionalmente.

Ao considerar o número de publicações sobre a temática, constata-se o quanto o fracasso escolar é relevante e estudado a partir de diferentes perspectivas. Entretanto, atualmente ele não tem sido a temática central dos estudos, mas abordado como causa ou consequência de fenômenos como o uso de álcool, cigarro e outras drogas, *o bullying* ou *ciberbullying*, a epilepsia, entre outros.

Ressalta-se que mesmo após tantos anos de estudo dessa temática, ainda se continua a culpabilizar de modo particular os alunos, suas famílias ou seus professores e/ou a escola pelo fracasso escolar, quando na verdade tais dimensões precisam ser consideradas de forma conjunta diante da complexidade do fenômeno. É importante salientar que, ao considerar o aluno, as pesquisas também se preocuparam com os seus aspectos psicológicos, especialmente com o impacto que o fracasso escolar pode ter na sua autoestima e autoconfiança, destacando a necessidade de considerar o fenômeno pelo viés da psicologia clínica, evidenciando que esse fenômeno pode trazer consequências importantes para os indivíduos. Trata-se de um fenômeno

sócio-histórico que se manifesta e traz consequências para todas as sociedades, como demonstrado nos diferentes países que o estudaram.

Convém destacar que a amostra de estudos analisada é apenas um recorte das pesquisas sobre o fracasso escolar na educação básica, considerando as bases de dados selecionadas, os descritores e os critérios de seleção utilizados nesta revisão. Sabe-se que alguns estudos também poderiam ser categorizados quanto ao objetivo, às variáveis examinadas e aos resultados de outras formas, mas optou-se por escolher a categoria a qual o estudo melhor correspondia a partir dos critérios da análise de conteúdo realizada. Para pesquisas futuras sugere-se a consulta a outras bases científicas e a inserção de outros termos que são utilizados como sinônimos de fracasso escolar e foram identificados nos estudos revisados, como, por exemplo, “baixo desempenho escolar” ou “dificuldades de aprendizagem”, além de considerar um período maior de tempo das publicações.

Por fim, destaca-se a importância de intervir junto as famílias e comunidade escolar, face a complexidade do fracasso escolar, buscando modificar discursos, especialmente aqueles que ainda centram o problema no aluno e que partem de dentro da própria escola. Na medida em que o fracasso escolar persiste geram-se novos fracassos, como, por exemplo, dos alunos que desanimam e desistem de estudar, das escolhas pessoais e profissionais posteriores que fazem, entre tantas outras questões. Claramente, não é uma regra, mas faz-se importante estar atento para as possíveis marcas que o fracasso escolar pode imprimir naqueles que o vivenciam, tendo em vista que a sociedade atual reconhece a importância da escolarização para a inserção social e no mercado de trabalho.

Referências

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.

- Asbahr, F. S. F., & Lopes, J. S. (2006). A culpa é sua. *Psicologia USP*, 17(1), 53-73.
- Barbour, R. (2009). *Grupos focais* (M. F. Duarte, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70/Livraria Martins Fontes.
- Bastos, A., Fernandes, G. L., & Passos, J. (2009). Analysis of school failure based on Portuguese micro data. *Applied Economics Letters*, 16, 1639–1643. doi: 10.1080/13504850701604094
- Berg, L., Rostila, M., Saarela, J., & Hjern, H. (2014). Parental death during childhood and subsequent school performance. *Pediatrics*, 133(4), 681-689. doi: 10.1542/peds.2013-2771
- Bidjerano, T. (2010). Self-Conscious Emotions in Response to Perceived Failure: A Structural Equation Model. *The Journal of Experimental Education*, 78, 318–342. doi: 10.1080/00220970903548079
- Brasil (1996). Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*.
- Brasil (2013). Congresso Nacional. *Altera a Lei número 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei 12.796 de 4 de abril de 2013*.
- Bray, C., T., & Leonardo, N. S. T. (2011). As queixas escolares na compreensão de educadoras de escola pública e privada. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 251-261.
- Couto, M. P. (2010). As novas organizações familiares e o fracasso escolar. *Psicologia da Educação*, 30, 57-66.
- Delors, J. (1998). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Retrieved from http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

- Dhavan, P., Stigler, M. H., Perry, C. L., Arora, M., & Reddy, K. S. (2010). Is tobacco use associated with academic failure among government school students in urban India? *Journal of School, 80*(11), 552-560.
- Gauffin, K., Vinnerljung, B., Fridell, M., Hesse, M., & Hjern, A. (2013). Childhood socio-economic status, school failure and drug abuse: A swedish national cohort study. *Addiction, 108*(8), 1441-1449. doi:10.1111/add.12169
- Gran, B. C., & Nieto, M. A. P. (2013). El efecto del absentismo y el fracaso escolar en el consumo de tabaco, en una muestra de estudiantes de 3° y 4° de la educación secundaria obligatoria. *Health and Addictions, 13*(1), 53-58.
- Gomes, C., & Souza, V. L. T. (2009). Fracassos, representações e exclusões no processo de permanência na escola. *Revista de Psicopedagogia, 26*(79), 41-47
- Guler, M. P. D. (2013). Success and failure in science education: a focus group study on Turkish students. *Journal of Baltic Science Education, 12*(6), 716-729.
- Hancer, A. H. (2012). Reasons of academic failure in Turkish and Polish 6th grade primary school students. *International Journal of Academic Research - Part B, 4*(4), 78-82. doi: 10.7813/2075-4124.2012/4-4/B.11
- Herman, M. R. (2009). The Black-White-Other Achievement Gap: Testing Theories of Academic Performance among Multiracial and Monoracial Adolescents. *Sociology of Education, 82*(1), 20-46.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2014). Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionalism in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research 63*, 5-14.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo demográfico de 2010*. Retrieved from http://home/mapa_site.php#populacao

- Jacomini, M. A. (2010). Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 895-919.
- Kamal, M., & Bener, A. (2009). Factors contributing to school failure among school children in a very fast developing Arabian society. *Oman Medical Journal*, 24(3), 212-217.
- Kamtsios, S., & Karagiannopoulou, E. (2013). Conceptualizing students' academic hardiness dimensions: a qualitative study. *European Journal Psychology Education*, 28, 807–823. doi: 10.1007/s10212-012-0141-6
- Lagana-Riordan, C., Aguilar, J., Franklin, C., Streeter, C. Kim, J. Tripodi, S., & Hopson, L. (2011). At-risk students's perceptions of traditional schools and a solutions-focused public alternative school. *Preventing School Failure*, 55(3), 105-114. doi: 10.1080/10459880903472843
- Lahire, B. (2004). As origens da desigualdade escolar. In A. Marchesi, & C. H. Gil (Eds.), *Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural* (E. Rosa, Trad.; pp.69-75). Porto Alegre: Artmed.
- Lanza, S. T., Rhodes, B. T., Nix, R. L., Greenberg, M. T. and the conduct problems prevention research group. (2010). Modeling the interplay of multilevel risk factors for future academic and behavior problems: A person-centered approach. *Development and Psychopathology* 22, 313–335. doi: 10.1017/S0954579410000088
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* (L. M. Siman, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lopes, A. R., & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 7-14.
- Lucio, R., Hunt, E., & Bornovalova, M. (2012). Identifying the Necessary and Sufficient Number of Risk Factors for Predicting Academic Failure. *Developmental Psychology*, 48(2), 422–428. doi: 10.1037/a0025939

- Lynn, M., Bacon, J. N., Totten, T. L., Bridges III, T. L., & Jennings, M. (2010). Examining teachers' beliefs about African American male students in a low-performing high school in an African American school district. *Teachers College Record, 112*(1), 289–330.
- Marchesi, A., & Lucena, C. H. (2004). A representação social do fracasso escolar. In A. Marchesi, & C. H. Gil (Eds.), *Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural* (E. Rosa, Trad.; pp.124-135). Porto Alegre: Artmed.
- Marchesi, A., & Pérez, E. M. (2004). A compreensão do fracasso escolar. In A. Marchesi, & C. H. Gil (Eds.), *Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural* (E. Rosa, Trad.; pp.17-33). Porto Alegre: Artmed.
- Marshall, J. H. (2003). Grade repetition in Honduran primary schools. *International Journal of Educational Development, 23*, 591–605.
- Martinelli, S. C., & Genari, H. M. (2009). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia, 14*(1), 13-21.
- Martini, M. L., & Del Prette, Z. A. P. (2005). Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. *Revista Interamericana de Psicologia, 39*(3), 355-368.
- Millones, D., Leeuwen, K., & Ghesquière, P. (2013). Associations between psychosocial functioning and academic achievement: The Peruvian case. *Universitas Psychologica, 12* (3), 725-737.
- Mocetti, S. (2012). Educational choices and the selection process: Before and after compulsory schooling. *Education Economics, 20*(2), 189-209.
- Nocentini, A., Calamais, G., & Menesini, E. (2012) Codevelopment of delinquent and depressive symptoms across adolescence: Time-invariant and time-varying effects of school and social failure. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 41*(6), 746–759. doi: 10.1080/15374416.2012.728155

- Odd, D., Evans, D., & Emond, A. (2013). Preterm birth, age at school entry and educational performance. *Plos One*, 8(10), 1- 6.
- Oliveira, F. N., & Macedo, L. (2011). Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre ás salas de aprendizagem. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(3), 983-1004.
- Organização das Nações Unidas – ONU (1948). *Declaração Universal Dos Direitos Humanos*. Retrieved from www.direitoshumanos.usp.br
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (2014). *Relatório do monitoramento global de EPT 2013/4 – Ensinar e aprender: Alcançar a qualidade para todos*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654POR.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. (2001). *Educação para todos: O compromisso de Dakar*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. (1990) *Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien.
- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE (2012). *Equality and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264130852-en.
- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE (2010). *Overcoming school failure: Policies that work*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/45171670.pdf>
- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE (1998). *Overcoming failure at school*. Paris: OCDE

- Orgiles, M., Johnson, B. T., Huedo-Medina, T. B., & Espada, J. P. Self-concept and social anxiety as predictor variables of academic performance of Spanish adolescents with divorced parents. *Eletronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 57-72.
- 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.
- Paiva, M. L. M. F., & Del Prette, Z. A. P. (2009). Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 75-85.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patton, D. U., Woolley, M. E., & Hong, J. S. (2012). Exposure to violence, student fear, and low academic achievement: African American males in the critical transition to high school. *Children and Youth Services Review*, 34(2), 388–395. doi: 10.1016/j.childyouth.2011.11.009
- Pershey, M. G. (2010). A comparison of African American students' self-perceptions of school competence with their performance on state-mandated achievement tests and normed tests of oral and written language and reading. *Preventing School Failure*, 55(1), 53–62. doi: 10.1080/10459880903472835
- Pinheiro, S. S., & Weber, C. (2012). *Fracasso escolar: O que as pesquisas recentes indicam acerca de suas causas?* Trabalho apresentado no IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em educação da região sul, Caxias do Sul, RS. Retrieved from http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/GT20___Psicologia_da_Educacao/Trabalho/03_25_32_GT_20_-_Silvia_Siqueira_Pinheiro.pdf
- Rombaldi, A. J., Clark, V. L., Reichert, F. F., Araújo, C. L. P., Assunção, M. C., Menezes, A. M. B., Horta, B. L., & Hallal, P. C. (2012). Incidence of School Failure According to Baseline

Leisure-Time Physical Activity Practice: Prospective Study. *Journal of Adolescent Health*, 51, S22–S26

Rumberger, R. W. (2011). Introduction. In: R. W. Rumberger, *Dropping out* (pp. 1-19). Retrieved from <http://education.ucsb.edu/rumberger/book/ch1.pdf>

Sampieri, R. H., Callado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso.

Sarver, D., Rapport, M. D., Kofler, M. J., Scanlan, S. Raiker, J., & Altro, T. A. Bolden, J. (2012). Attention problems, phonological short-term memory, and visuospatial short-term memory: Differential effects on near- and long-term scholastic achievement. *Learning and Individual Differences* 22, 8–19. doi: 10.1016/j.lindif.2011.09.010

Soares, J.P., Aranha, A.M., & Antunes, H.L. (2013) Relação entre os setores de prática desportiva, as modalidades desportivas e o aproveitamento escolar. *Motricidade*, 9(3), 3-11.

Spilt, J. L., Hughes, J. N., Yu Wu, J., & Kwok, O. (2012). Dynamics of teacher–student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children’s academic success. *Child Development*, 83(4), 1180–1195. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01761.x

Travi, M. G. G., Oliveira-Menegotto, L.M., & Santos, G. A. (2009). A escola contemporânea diante do fracasso escolar. *Revista Psicopedagogia*, 26(81), 425-434.

Ullastres, A. M. (2003). *El fracaso escolar em Espanha*. Madrid: Fundación Alternativas.

Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497-527. doi: 10.3102/0002831209353594

Vasconcelos, M. A. M. (2010). A dimensão do fracasso escolar na vertente da clínica psicanalítica: O caso do pequeno Roberto. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 4(2), 238-242.

- Vieira, M. F.A., Matijasevich, A., Damiani, M. F., Madruga, S. W., Neutzling, M. B., Menezes, A. M. B. Hallal, P. C. (2012). Prevalência de retenção escolar e fatores associados em adolescentes da coorte de nascimentos de 1993 em Pelotas, Brasil. *Revista Panamericana Salud Pública*, 31(4), 303–309.
- Walkey, F. H., McClure, J., Meyer, L. H., & Weir, K. F. (2013). Low expectations equal no expectations: Aspirations, motivation, and achievement in secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 306-315.
- Williams, B. L., Dunlop, A. L., Kramer M., Dever, B. V., Hogue, C., & Jain, L. (2013). Maternal factors perinatal origins of first-grade academic failure: role of prematurity and maternal factors. *Pediatrics*, 131(4), 693-700. doi: 10.1542/peds.2012-1408
- Zago, N. (2011). Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: Questionamentos e tendências em sociologia da educação. *Revista Luso-Brasileira*, 2(3), 57-83.
- Zucoloto P. C. S. V., & Patto, M. H. S. (2007). O médico higienista na escola: As origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano*, 17(1), 136-145.

Seção 2 – Artigo Empírico 1

“Deve se sentir um fracassado!”: A compreensão dos adolescentes, seus pais e professores sobre o fracasso escolar

Resumo

O estudo teve como objetivo compreender as causas e a vivência do fracasso escolar, entendido como a distorção entre idade e ano escolar de dois ou mais anos de ensino, por meio da percepção de adolescentes com histórico de fracasso escolar, bem como de seus pais e professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e de caráter transversal. Os participantes constituíram três grupos distintos: 35 adolescentes, 11 pais e três professoras. Os instrumentos utilizados foram uma Ficha de Contato Inicial e Grupos Focais. Para a análise de conteúdo qualitativa, derivaram-se três categorias e suas respectivas subcategorias: 1) causas do fracasso escolar: a) alunos, b) famílias, c) questões institucionais, d) aspectos sociais; 2) vivência da reprovação: a) sentimentos, b) consequências da reprovação; e 3) perspectivas futuras de quem fracassa na escola. Os resultados apontaram para a complexidade do fracasso escolar, revelada especialmente na fala das professoras. Entretanto, ainda prevalece o discurso de culpabilização pessoal e familiar entre os adolescentes e seus pais. Destaca-se o sofrimento decorrente do fracasso escolar e suas consequências clínicas e sociais, como a diminuição da autoestima, autoconfiança e motivação, o risco de envolvimento com a criminalidade, o álcool e outras drogas e a dificuldade de inserção profissional futura, havendo a necessidade da ampliação do olhar para este fenômeno complexo e multideterminado.

Palavras-Chave: Fracasso escolar, reprovação escolar, adolescência, ensino fundamental.

"You must feel a failure!": Adolescents, their parents and teachers understanding on school failure

Abstract

The study aimed to understand school failure, defined as the distortion between the age and the school year of two or more years of teaching, through the perception of adolescents with a history of school failure as well as their parents and teachers. This is a qualitative, descriptive, and cross-sectional research. The participants formed three distinct groups: 35 adolescents, 11 parents and three teachers. The instruments used were an Initial Contact Sheet as well as Focus Groups. For the content analysis, three categories and their subcategories were derived: 1) causes of school failure (a) students, b) families (c) institutional issues, and (d) social aspects; 2) experience of failure (a) feelings, (b) failure consequences; and 3) future prospects of those who failure in school. The results point out to the complexity of school failure, revealed especially in the statements of teachers. However, it is still prevalent the discourse of personal and family blame among adolescents and their parents. It is evident the resulting suffering and the clinical and social consequences of school failure, such as decreased in self-esteem, self-confidence, and motivation, the risk of involvement in crime, alcohol and other drugs, as well as difficulty related to future employment, exposing the need for future research on this complex and multidimensional phenomenon.

Keywords: School failure, failure, adolescence, elementary school.

Introdução

A educação constitui-se no Brasil como um direito social básico (Brasil, 1988; 1990a; 1996b) que tem como objetivo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola (Forgiarini & Silva, 2007). Tal propósito se impõe como um desafio na medida em que as dificuldades de aprendizagem (Osti & Brenelli, 2013), as reprovações, o abandono e a evasão escolar ainda se mostram recorrentes na história da educação brasileira (Forgiarini & Silva, 2007; Prado, 2000).

O termo fracasso escolar tem sido utilizado para se referir a fenômenos educacionais, como reprovações, baixo rendimento, distorção idade-série/ano e dificuldades de aprendizagem (Zago, 2011). Trata-se de um fenômeno complexo e multideterminado (Lahire, 2004; Ullastres, 2003), que engloba aspectos individuais, familiares, sociais e institucionais (Angelucci, Kalmus, Paparelli, & Patto, 2004; Patto, 1990). No Brasil, além da educação, a psicologia também se faz presente nas pesquisas devido à preocupação com a prevenção, o diagnóstico e o tratamento de crianças e adolescentes que apresentam fracasso na escola (Zucoloto & Patto, 2007).

Ao fracassar, o aluno acaba por ter sua rotina escolar marcada pelo desprazer, movido pelo temor da reprovação (Costa, Lima, & Pinheiro, 2010), assim como sua autoconfiança (Millones, Leeuwen, & Ghesquière, 2013), autoestima (Kamal & Bener, 2009; Lopes & Teixeira, 2012; Pershey, 2010) e motivação abaladas (Martinelli & Genari, 2009). Destaca-se também a propensão a adquirir hábitos prejudiciais à saúde, como o uso de tabaco (Dhavan et al., 2010; Gran & Nieto, 2013), álcool e outras drogas (Kamal & Bener, 2009), se envolver com a criminalidade, vivenciar a gravidez na adolescência (Rumberger, 2011), o que pode afetar as escolhas educacionais e profissionais posteriores (Mocetti, 2012). Nesse sentido, o baixo desempenho pode ser considerado um preditor do abandono escolar (Lagana-Riordan et al., 2011; Rumberger, 2011). Tais evidências denotam o quanto a família, os professores e a escola ainda não estão preparados para atender a complexidade do fenômeno (Bossa, 2002) e destacam a necessidade de um olhar amplo e integrado entre o trabalho clínico e o educacional (Travi, Oliveira-Menegotto, & Santos, 2009).

Andrada (2003) também alerta para a importância de entender as dificuldades escolares como um quebra-cabeça, indicando que não se deve acreditar previamente que os alunos são problemáticos, suas famílias desestruturadas ou seus professores autoritários. É necessário, portanto, conhecer o que os alunos e demais protagonistas do processo educacional pensam sobre as causas do fracasso escolar para viabilizar uma análise mais orgânica e abrangente do processo de ensino-aprendizagem (Martini & Del Prette, 2005).

Nessa perspectiva, diferentes autores se empenharam em conhecer a visão dos alunos sobre o fracasso escolar (Almeida, Miranda, & Guisande, 2008; Asbahr & Lopes, 2006; Boruchovitch, 2004; Bossa, 2002; Farid, 2012; Ferreira et al., 2002; Hancer, 2012, Lagana-Riordan et al., 2011; Martini & Del Prette, 2005; Neves & Almeida, 1996; Provenzano, 2005), assim como de sua família (Chechia & Andrade, 2005; Costa et al., 2010; Marchesi & Lucena, 2004; Martinelli & Agüena, 2011; Neves & Almeida, 1996; Neves & Santiago, 2009; Oliveira, 2002; Sirino, 2002) ou de seus professores (Asbahr & Lopes, 2006; Carvalho, 2004; Damiani, 2006; Gomes & Souza, 2009; Kamal & Bener, 2009; Luciano & Andrade, 2005; Mazzotti, 2006; Neves & Almeida, 1996; Silva et al., 1999; Sirino, 2002). Contudo, ainda são poucos os estudos que relacionam os sistemas mencionados (Ireland et al., 2007; Marchesi & Lucena, 2004; Neves & Almeida, 1996), bem como não se localizou na literatura recente pesquisas que os considerem de modo integrado.

Destaca-se, assim, a necessidade da ampliação da abordagem do fenômeno, considerando o pensamento sistêmico e as dimensões da complexidade, instabilidade e intersubjetividade, conforme preconiza Vasconcellos (2012). Para a autora, a complexidade está relacionada à ampliação do foco de observação e a contextualização de um determinado fenômeno, pois na medida em que se observam as relações entre os sistemas o que se visualiza é uma teia de eventos que estão interligados e, assim, percebe-se a circularidade e não mais uma relação de causa e efeito. Nesse sentido, verifica-se um processo em curso, um sistema em constante mudança e evolução, auto-organizador, trabalhando com a instabilidade, a imprevisibilidade e a incontrolabilidade. Ao adotar

esse pensamento, o pesquisador também se reconhece como parte do sistema e atua na perspectiva da coconstrução de soluções, o que diz respeito à dimensão da intersubjetividade.

Tendo em vista o exposto, acredita-se que o fracasso escolar precisa ser entendido como produzido por uma rede de relações que incluem os próprios alunos, suas famílias e seus professores. Salienta-se que na produção do fracasso escolar, tais aspectos não podem ser considerados de forma isolada, visto que não há nada que aconteça em um desses âmbitos que não venha a interferir ou modificar os demais (Bossa, 2002). Assim, o presente estudo teve como objetivo compreender as causas e a vivência do fracasso escolar, entendido como a distorção entre idade e ano escolar (Brasil, 1996, 2010a, 2010b) de dois ou mais anos de ensino (SMED-SL, 2012), por meio da percepção de adolescentes com histórico de fracasso escolar, bem como de seus pais¹ e professores. Privilegia-se o termo percepção para contemplar as distintas opiniões que cada participante manifestou (Marchesi & Lucena, 2004).

Método

Delineamento

Trata-se de uma pesquisa descritiva transversal, de abordagem qualitativa. De acordo com Flick (2009), as pesquisas qualitativas centram seu interesse sobre o significado que os participantes atribuem à questão em estudo e implicam em uma postura interpretativa e naturalística do pesquisador. Já as pesquisas descritivas são úteis para mostrar os ângulos ou dimensões de um fenômeno, de uma comunidade, de um contexto ou de uma situação (Sampieri, Callado, & Lucio, 2013).

Participantes

Participaram da pesquisa três grupos distintos de participantes: 35 adolescentes, 11 pais e três professoras. Os adolescentes foram divididos em cinco grupos, de modo que: os três primeiros

¹ No presente estudo, o termo “pais” será utilizado para se referir à mãe e ao pai.

contaram cada um com oito adolescentes, enquanto que, o quarto e o quinto, tiveram respectivamente seis e cinco adolescentes. Os pais, por sua vez, foram divididos em dois grupos, de forma que o primeiro foi composto por cinco mães e um pai, e o segundo por cinco mães. As professoras constituíram um único grupo, composto por três delas.

Os adolescentes tinham entre 14 e 17 anos ($M = 15,6$ $SD = 0,73$), sendo 18 do sexo masculino e 17 do sexo feminino, e estavam regularmente matriculados no ensino fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de São Leopoldo/RS. Eles foram selecionados por conveniência, considerando o critério da matrícula em uma classe de aceleração da aprendizagem² devido a apresentarem distorção idade e ano escolar (Brasil, 1996, 2010a, 2010b) de dois ou mais anos de ensino (SMED-SL, 2012). Como a escola em questão possuía duas classes de aceleração, os adolescentes de ambas as turmas foram convidados a participar e todos os que aceitaram compuseram os grupos.

Também participaram 11 pais, representados por 10 mães e um pai. Todos que possuíam um filho/a matriculado/a nas classes de aceleração foram convidados a participar do estudo ($N = 41$) e aqueles que se interessaram compuseram o grupo ($n = 11$). A maioria deles não possuía o ensino fundamental completo, oito tinham trabalho remunerado e grande parte das famílias era numerosa, com quatro ou mais filhos ($n = 7$). O grupo de professoras foi composto por três participantes, que aceitaram participar do estudo, do total de quatro que trabalhavam nas classes de aceleração da aprendizagem. Elas tinham, em média, 12 anos de docência e duas delas já trabalhavam há três anos nas classes de aceleração, enquanto a terceira estava na sua primeira experiência com essas turmas. Ressalta-se que a escolha da escola se justifica pelo fato de ela ser a única da rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS que possuía classes de aceleração da aprendizagem de nível quatro, ou

² Esse projeto tem como objetivo desenvolver novas práticas pedagógicas para os alunos que não conseguiram se beneficiar da escolarização em tempo regular, conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996, a Resolução CNE/CEB 4/2010 e o Parecer CNE/CEB 7/2010 do Conselho Nacional de Educação.

seja, voltadas para estudantes procedentes dos anos finais do ensino fundamental, com possibilidade de conclusão do mesmo.

Instrumentos

Ficha de Contato Inicial: este instrumento teve como objetivo registrar os dados do adolescente, da escola e do/a professor/a, bem como o endereço e o telefone das famílias para contato posterior (Apêndice B).

Grupo Focal: este instrumento visou obter dados por meio de discussões, em que os participantes expressassem suas opiniões a respeito do fracasso escolar de modo informal e descontraído (Kruerger, 1988). Trata-se de um instrumento que tem sido utilizado em diferentes áreas do conhecimento e circunstâncias nas quais, a partir de um guia de tópicos (roteiro), o pesquisador estimula a interação entre os participantes (Barbour, 2009). No presente estudo, os tópicos de discussão versaram sobre as relações entre alunos, família e escola, buscando compreender as causas e a vivência do fracasso escolar em cada um dos grupos (Apêndices C, D e E). Os grupos focais contaram com a presença de uma moderadora (pesquisadora) e também de uma moderadora assistente. De acordo com Barbour (2009), é importante a presença do moderador assistente para auxiliar na condução dos trabalhos e em diferentes situações que possam surgir no decorrer da realização do grupo. Durante o desenvolvimento dos grupos focais foi utilizado o termo reprovação como sinônimo de fracasso escolar, para facilitar o entendimento de todos os participantes.

Procedimentos Éticos e de Coleta de Dados

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos sob o protocolo N° 12/084 (Apêndice F). Todos os princípios e cuidados éticos necessários à pesquisa com seres humanos foram assegurados aos participantes, conforme a Resolução 016/2000, do Conselho Federal de Psicologia, e a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pelos

adolescentes (Apêndice G), pais (Apêndice H) e professores (Apêndice I), sendo que para a participação na pesquisa dos adolescentes, além deles próprios assentirem, também se obteve a autorização de seus pais ou representante legal.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética, foi realizado o contato com a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo/RS para apresentar a proposta do estudo e obter a autorização para a sua realização. Uma vez que a autorização foi concedida, planejou-se a realização da coleta de dados. Para tanto, uma escola municipal que possuía classes de aceleração da aprendizagem foi contatada para apresentação da pesquisa e, a partir do aceite em participar, foi assinada pela direção da escola a Carta de Anuência para a realização do estudo (Apêndice J). Em seguida, na própria escola, foi realizado o convite aos adolescentes com histórico de fracasso escolar e àqueles que se interessaram em participar foi entregue o TCLE, o qual seus pais também deveriam assinar, além de uma breve Ficha de Contato Inicial, para viabilizar o contato posterior. Da mesma forma, as professoras foram convidadas a participar do estudo e assinaram ao TCLE.

Em seguida, verificou-se com a direção da escola a disponibilidade de salas e horários para a realização dos grupos focais. Contatou-se com todos os adolescentes, pais e professoras das classes de aceleração da aprendizagem, a fim de convidá-los para participar de um grupo focal com data e horário previamente determinado, considerando a disponibilidade de todos. Como o grupo constitui a unidade de análise, optou-se por garantir que seus participantes compartilhassem de pelo menos uma característica (Barbour, 2009). Nesse sentido, o critério de composição dos grupos foi os participantes, de modo que foram realizados cinco grupos focais com os adolescentes, dois com as famílias e um com as professoras, conforme já detalhado. Os grupos com adolescentes e com as professoras aconteceram no período da tarde, enquanto que os grupos com pais foram agendados no turno da noite, a fim de possibilitar a participação de todos.

No início de cada grupo focal, foi realizado um *rapport*, retomando e assegurando todos os princípios éticos da pesquisa envolvendo seres humanos. Os grupos foram compostos por três a oito

participantes, considerando a importância de que ele seja pequeno o suficiente para que todos possam partilhar as suas percepções, e grande o suficiente para contemplar a diversidade entre elas (Oliveira & Freitas, 1997). A duração de cada grupo focal variou de 30 a 100 minutos.

Análise dos Dados

O material produzido nos grupos focais foi gravado, transcrito na íntegra e examinado por meio da análise de conteúdo qualitativa (Bardin, 1977; Laville & Dionne, 1999), considerando a linguagem verbal dos participantes. Para análise, foi adotado o modelo de categorias temáticas, que preconiza os seguintes passos: 1) pré-análise (fase de organização dos dados, na qual se faz a leitura flutuante, a elaboração de indicadores e a preparação do material); 2) exploração do material (consiste essencialmente em codificar o material); e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (atribuição de significados aos dados).

As categorias foram definidas a priori conforme os tópicos de discussão e as subcategorias foram derivadas dos próprios dados, os quais foram analisados utilizando o software Nvivo10. Para o cálculo da concordância, dois juízes classificaram, separadamente, 20% do total das falas classificadas em cada grupo focal³. O índice entre os juízes foi calculado e o valor médio obtido foi de 87% para o grupo com os adolescentes, 96,5% para o grupo com os pais e 82,1% para o grupo com as professoras, os quais são considerados excelentes, segundo Robson (1995).

Resultados

Para atender ao objetivo do presente estudo, foram estabelecidas três categorias e delas foram derivadas subcategorias, conforme segue: 1) causas do fracasso escolar, que contemplou as subcategorias a) alunos, b) famílias, c) questões institucionais, d) aspectos sociais; 2) vivência da reprovação, que foi subcategorizada em a) sentimentos, b) consequências da reprovação; e 3) perspectivas futuras de quem fracassa na escola, que não contou com subcategorias. Apresenta-se

³ As falas de todos os grupos realizados, respeitada a divisão entre adolescentes, pais e professores, foram consideradas para esse cálculo.

abaixo, as categorias e subcategorias temáticas derivadas da análise de conteúdo, ilustradas com falas dos participantes para cada um dos grupos. As falas não foram identificadas a fim de preservar sua identidade. Para se referir aos grupos focais de adolescentes, utilizou-se a sigla GA, acompanhada do número 1 ao 5, que indicava o grupo no qual a fala foi pronunciada. Foram usadas também as siglas GP, para o grupo de pais, acompanhadas do número 1 e 2, e GPr para o grupo de professoras.

As causas do fracasso escolar: “O professor entrava na sala, eu saía!”

Nesta categoria, as falas foram divididas em quatro subcategorias que indicam a quem ou ao que recaíram as causas do fracasso escolar, conforme segue: 1) alunos, 2) famílias, 3) questões institucionais, e 4) aspectos sociais. A primeira subcategoria, que se refere à culpabilização dos próprios alunos, foi a mais enfatizada pelos adolescentes e seus pais. Entre os adolescentes houve destaque para o desinteresse: “*Falta de interesse!*”, “*Eu não gostava de vir na escola!*” (GA1; GA2; GA3; GA4; GA5), “*Eu tinha preguiça de ler meus cadernos*” (GA1); as faltas: “*Eu faltava muito*” (GA2; GA3; GA4; GA5); as dificuldades para aprender: “*Algumas pessoas têm dificuldades em alguma matéria e roda*” (GA3), “*Têm alguns alunos que estudam mais que outros. Aí eles tiram uma nota melhor*” (GA1); e as questões comportamentais: “*Eu respondia aos profes e brigava muito!*” (GA1), “*Eu incomodava!*” (GA4), “*Eu ficava mais na rua que na sala. O professor entrava na sala, eu saía!*” (GA1).

Da mesma forma, os pais se reportaram aos aspectos relacionados a seus filhos e pontuaram a falta de interesse: “*Falta de interesse de estudar!*” (GP1; GP2), “*Eu acho que tem uns que não querem nada mesmo. Não é por inteligência!*” (GP1), e a preguiça: “*Pura preguiça*” (GP1; GP2). Também ressaltaram aspectos comportamentais: “*Ela era muito tímida!*” (GP1; GP2), “*É que ele tem vergonha de ir na frente e falar*” (GP2), “*O meu filho só pensa em namorar*” (GP2), “*Coisa de adolescente! Criança tagarela na sala! Mas se ele se esforçasse, tinha chance de passar. Não precisava estar passando pelo acelera*” (GP2). Ressalta-se, por fim, que apenas uma mãe se

remeteu a questão do potencial cognitivo: “*As minhas eram um pouquinho burrinhas!*” (GP1).

As professoras referiram entender esse fenômeno como decorrente de uma série de motivos: “*Uma série de questões. Acho que entra família, a escola, a própria maturidade deles. Várias questões fazem o aluno reprovar! Não é o professor ou o aluno. Acho que é uma série de problemas*” (GPr). Contudo, também destacaram a imaturidade: “*A própria imaturidade deles.*” (GPr); a indisciplina: “*Eram 60 alunos multimega repetentes, mas não por questões cognitivas, mas por questão de disciplina. Eram alunos totalmente indisciplinados!*”(GPr); e as dificuldades na aprendizagem: “*Dificuldades de aprendizagem!*” (GPr).

No que tange a subcategoria “família”, que diz respeito aos aspectos familiares considerados responsáveis pelo fracasso escolar, os adolescentes ressaltaram a questão do modelo parental, a escolaridade dos pais, as brigas e os conflitos familiares: “*As brigas em casa, conflitos em família!*” (GA3), “*Têm alguns pais que não estudaram aí os filhos não querem estudar também!*” (GA1). Enquanto que, os pais mencionaram que davam conselhos, mas cabia aos filhos seguirem ou não: “*Eu já expliquei pra eles que um ano não é nosso perdido. É um ano deles, mesmo que nós pagamos roupa, calçado, os material escolar, tudo!*” (GP2). Eles salientaram a dificuldade que têm em acompanhar a vida escolar dos filhos em função de não terem estudado: “*Eu não posso mais ajudar! Eu só estudei até a 3º série, então não posso ajudar!*” (GP2), “*Eu digo assim: faça o que eu digo e não faça o que eu faço!*” (GP2). Também referiram que não conseguiam acompanhar a vida escolar dos filhos em função das longas jornadas de trabalho: “*Ele teve 36 faltas, mas eu não sabia. Eu tava trabalhando e ele tinha uma namoradinha. Ele ia pra casa dela*” (GP2).

As professoras apontaram questões como a desestrutura e a falta de referência familiar: “*A desestrutura familiar, é algo! Uma hora tá morando com um, outra hora com outro*” (GPr). Além do baixo nível de escolaridade dos pais: “*Então são assim, o que vai esperar? Que estrutura é essa? O jornal uma vez fez uma pesquisa aqui e 90% [dos pais] não chegam a ter ensino fundamental, no máximo, completo! Os dados são alarmantes assim!*” (GPr).

Na subcategoria “questões institucionais”, que englobou características da escola relacionadas as causas do fracasso escolar, os adolescentes falaram dos professores e do modo como eles ensinavam: *“Algumas [professoras] até tinham vontade de ensinar, algumas não. Algumas até tinha que gritar: ‘óh professora vem aqui me ensinar. Não está vendo que eu estou precisando?’”* (GA1), *“Profes que não explicam, não tem vontade!”* (GA1; GA3; GA4), *“Algum professor chato que o aluno não gosta!”* (GA3), *“Rodei por causa dela [professora]. Ela não ia com a minha cara, não gostava!”* (GA4). Por fim, também se reportaram ao conteúdo de uma disciplina: *“A matéria!”* (GA1; GA4).

Os pais também seguiram a mesma lógica dos adolescentes, falando dos professores, em especial sobre a sua atuação em sala de aula: *“Acho que ter uma professora boa também contribui”* (GP2). Reportaram aspectos relacionados à relação professor-aluno, a partir do que os seus filhos lhe contavam: *“Uma vez ela escutou de um professor assim: ‘tem 40 alunos aqui dentro, acha que eu vou explicar pra ti 4-5 vezes?’”* (GP2), *“Ela vai lá e pede a segunda vez. Se a professora já vem com duas pedras na mão, aí ela já se recolhe. Ela já não faz a matéria”* (GP2).

Já as professoras, destacaram o fato de o aluno afirmar não aprender com determinada professora, odiar a matéria porque implicava com o professor regente e a importância de o professor ter flexibilidade, além de descobrir a forma como cada aluno aprende: *“Eu tenho que descobrir várias alternativas pra atender aquele aluno. Tem professores que tem uma metodologia e seguem 8-10 anos a mesma metodologia. Eu abordo de formas diferentes, porque percebo que às vezes não rende da mesma forma com o outro e na área a gente tem que cuidar disso”* (GPr). Por fim, as professoras também salientaram a importância da afetividade para evitar o fracasso escolar: *“Eu acho que o professor carrega 80% da responsabilidade [sobre a reprovação dos alunos]. Ter essa afetividade entre os alunos, essa conquista! Porque a gente vê nós aqui, nós temos vários colegas de área que estão fazendo um trabalho tri bonito e está no envolvimento destes alunos”* (GPr). As professoras ainda referiram à organização da escola e apontaram que o currículo não possibilitava

ao professor se aproximar do aluno para conhecê-lo melhor: *“O que acontece: eles têm 9-10 professores. É um rodízio muito grande! Então fica duas horas ali com aquele aluno e vai ficar de novo com ele só na semana que vem. Tu não sabe a história daquele aluno!”*(GPr). Elas também mencionaram a sobrecarga de trabalho imposta aos professores, bem como a falta de momentos de diálogo entre eles para planejarem ações conjuntas: *“O professor de história dá aula pra sete turmas. Como que se faz uma conversa? Eu acho que esse é um fator bem complicador”* (GPr); e falaram sobre o projeto de aceleração da aprendizagem: *“Tem uma coisa errada que se criou aqui na escola, de uns dois anos pra cá: não dá certo nas séries normais, manda pro Acelera, como que se fossem anormais, né? Manda pro Acelera! Ah! Esse foi pro Acelera. Manda pra ela pra ver se eles arrumam”* (GPr).

Por fim, na quarta subcategoria, “aspectos sociais”, foram alocados os aspectos relacionados às questões sociais e culturais apontadas como causas do fracasso escolar. Os adolescentes apenas se remeteram às drogas e à gravidez na adolescência: *“As drogas”* (GA2), *“Gravidez na adolescência”* (GA2; GA5). Os pais apontaram somente para a necessidade do trabalho, como ilustra a fala de um adolescente para sua mãe: *“Mãe, eu vou fazer só o segundo grau (...) Eu vou ter que trabalhar”* (GP2). Enquanto que as professoras falaram sobre todos os aspectos mencionados pelos adolescentes e seus pais. Elas destacaram a questão da gravidez na adolescência, a importância do trabalho, a vergonha de alguns rótulos que são atribuídos aos adolescentes por residirem no bairro: *“Eles já carregam com eles esse rótulo e uma certa vergonha disso: que é ladrão, que é maconheiro!”* (GPr), *“A gravidez muito cedo, precoce. Essas meninas logo param de estudar”*(GPr), *“O primeiro valor na comunidade é trabalhar, não é ter uma formação ou terminar o fundamental para então conseguir [emprego]”* (GPr).

A vivência da reprovação: “Um cavalo no meio dos pequenos”

A vivência da reprovação diz respeito ao modo como a reprovação foi experienciada em cada grupo pesquisado, sendo abordada a partir de duas subcategorias. A primeira delas,

“sentimentos dos alunos”, se referiu aos sentimentos dos adolescentes que reprovaram em relação a eles, seus pais e professores; e a segunda, “as consequências da reprovação”, enfatizou as implicações dessa vivência.

Com relação a primeira subcategoria, os adolescentes referiram que diante da reprovação sentiram-se: “*Triste*” (GA2), “*Mal*” (GA1; GA3), “*Um inútil, sem valor. Ter que fazer tudo de novo, por não ter feito direito!*” (GA5), “*Desanimo*” (GA1), “*Um cavalo no meio dos pequenos*” (GA3). Também mencionaram que receberam conselhos ou punições de seus pais: “*As mães falam que botou um ano fora*” (GA2), “*O pai me boto de castigo*” (GA3).

Os pais, em suas falas confirmam o quanto a vivência da reprovação era sentida como algo difícil pelos adolescentes. Os relatos enfatizaram sentimentos como a vergonha e arrependimento por não ter feito os trabalhos: “*Envergonhado. Meio recaído*” (GP1), “*Aí se tranca no quarto. Não quer me ver*” (GP2), “*Ah! Ele falava que não sabia que ia prejudicar tanto ele uma entrega de trabalho*” (PG2). Contudo, os pais centralizaram a culpa nos alunos e afirmaram: “*Mas isso aí [reprovação] é bom pra aprender!*” (GP2).

As professoras, por sua vez, ressaltaram que, em geral, os alunos se sentiam muito mal quando eram reprovados: “*Eu acho que deve se sentir um fracassado!*” (GPr), ao mesmo tempo em que sabiam que iriam ser reprovados: “*Realmente, professora, eu aprontava muito!*” (GPr). Segundo elas, nas classes de aceleração eles tinham essa consciência: “*Eles têm a consciência que foi falha deles no sentido que eles pararam ou pra trabalhar ou, como eu disse, por problemas e conflitos familiares. Às vezes já teve até conflito de briga de aluno, de se meter com alguém da vila, ser jurado de morte e ter que sair!*” (GPr).

Quanto à subcategoria que abordou às “consequências da reprovação”, os adolescentes destacaram a desistência/evasão: “*Porque os alunos que reprovam não querem mais estudar. Daí não conseguem emprego!*” (GA1), “*Eu ia desistir dos meus estudos!*” (GA1). Além disso,

denunciaram o preconceito que viviam por terem sido reprovados: *“Aquele lá é burro!”* (GA1; GA2; GA3; GA4).

As falas dos pais também apontaram para a desistência/evasão: *“Tantas vezes na 5º série que ele desistiu”* (GP1). Remeteram, ainda, a vergonha e o mal-estar que seus filhos sentiram: *“[ele] se sentia um gigantão”* (GP1), *“Tinha vergonha dos colegas”* (GP1).

As professoras, por sua vez, destacaram o quanto os alunos manifestavam insegurança e a vergonha por ter reprovado: *“É muita insegurança, é o que a reprovação trás. Então eu acho que isso é muito forte!”* (GPr), *“Parece que cria um bloqueio: como eu não aprendi até agora eu nunca mais não vou aprender mesmo!”* (GPr). Também referiram o preconceito: *“Do relacionamento eles tão excluídos. Isso eu não tenho a mínima dúvida, não tenho! Eu senti isso e me doeu no coração!”* (GPr); e a evasão, caso não fossem inseridos no projeto de aceleração da aprendizagem: *“Iriam ou evadir ou parar de estudar, desacreditar na escola e continuar sem aquela identidade de estudante”* (GPr). Por fim, destacaram o descrédito dos pais em função de tantas reprovações: *“O que a gente percebe, inicialmente, é um descrédito total dos pais: não aprende, reprovou, só me dá problema!”* (GPr).

As perspectivas futuras de quem fracassa na escola: *“Os alunos que reprovam não querem mais estudar, daí não conseguem emprego!”*

Na categoria “perspectivas futuras de quem fracassa na escola” foram incluídas as falas referentes às possibilidades futuras de quem vivenciou o fracasso escolar durante a sua escolarização. Os adolescentes reconheceram a importância da escolaridade para conseguir um bom trabalho: *“O estudo é o futuro do aluno! Bah, o cara vai entrar no serviço e aí: em que série tu está? Tô na 6ª série...já não vai trabalhar! Até pra catar lixo na rua já tem que ter estudo já!”* (GA2). As opiniões foram discrepantes entre aqueles que não aguentavam mais estudar e queriam somente trabalhar: *“Eu penso em trabalhar, só!”* (GA2), *“Eu não quero estudar mais!”* (GA2); e aqueles que sonhavam com uma profissão: *“Pretendo ser modelo. É meu sonho!”* (GA3),

“Administrador e repórter” (GA1), “Médica e mais pro futuro advogada” (GA1), “Eu quero servir o quartel sabe? Tô me esforçando para conseguir daí” (GA2).

Os pais também reconheceram a importância dos estudos para conseguir um trabalho com maior remuneração e sem tanto esforço físico: *“Ele vai ter que ter estudo pra poder trabalhar melhor” (GP1)*. Ao mesmo tempo, relacionaram as perspectivas futuras às características de cada pessoa: *“Vai muito da cabeça da pessoa!” (GP2)*, mas destacaram a importância de ter um diploma: *“Porque eu posso ter melhor ideia do que você que estudou e eu tenho que me calar por causa que eu não tenho como apresentar aquilo” (GP2)*. Eles pontuaram que procuram alertar seus filhos para que estudem e não sigam os mesmos caminhos que seguiram: *“Se eu tivesse a chance, tivesse estudado, hoje eu poderia estar melhor que numa cozinha, em um negócio que eu não precisava me estressar. Eu não quero que tu faça a mesma coisa que eu!” (GP1)*. Também falaram com muito orgulho dos filhos que iriam concluir o ensino fundamental, em função da inserção no Projeto de Aceleração da Aprendizagem. Alguns deles eram os únicos da família a concluir uma etapa de estudo, e já estavam matriculados para o ensino médio: *“Eu tô esperando que o A. passe esse ano porque ele é o único!” (GP1)*, *“Eu quero que se forme! Eu só quero que uma, porque são três. Pelo menos uma me dá essa alegria!” (GP1)*.

As professoras referiram o quanto os alunos estavam reconhecendo e internalizando a ideia da importância do estudo para ter uma vida melhor, como destacou uma professora, mencionando que um aluno na sala de aula ao ver os pedreiros no sol, disse: *“Ai ‘sora’ que bom que eu tô estudando, porque se não tá lá o meu futuro!”*. Elas abordaram o quanto vêm trabalhando na perspectiva de tentar conscientizar os alunos para que não repitam a história dos pais, especialmente no que se refere à gravidez na adolescência e a naturalização da violência doméstica: *“Assim como a gravidez, mulher apanhar na vila B. também não é algo anormal!” (GPr)*.

Discussão

O presente estudo buscou compreender as causas e a vivência do fracasso escolar entendido como a distorção entre idade e ano escolar de dois ou mais anos de ensino, por meio da percepção de adolescentes com histórico de fracasso escolar, bem como de seus pais e professores. A partir desse objetivo, analisaram-se as percepções obtidas através de Grupos Focais.

Discutir o fracasso escolar a partir do relato dos protagonistas, ou seja, dos alunos, permite dismantlar alguns preconceitos, bem como ir além da queixa escolar, abrindo novas possibilidades para pensar a relação entre a escola, a aprendizagem e o aluno (Caldas, 2005). A participação dos adolescentes nos grupos foi marcada pela característica da própria fase, que caracteriza-se pelas mudanças físicas e psicossociais, em que a dimensão interpessoal é uma das áreas que sofre expressivas alterações (Carvalho & Novo, 2013). Assim, as percepções e comportamentos manifestados nos cinco grupos focais foram, em geral, curtas e diretas, revelando emoções e crenças por meio de gírias, como: “sora”, “tipo”, “tá ligado”. Muitos ficaram intimidados com o gravador e se expressaram a respeito: “eu tô com vergonha”, “fala você”. Ao mesmo tempo, no decorrer da discussão todos, de alguma forma, se manifestaram e falaram espontaneamente.

Os pais também se envolveram nos grupos e contaram muitos fatos que vivenciavam no dia a dia com seus filhos. Além disso, aproveitaram o espaço e trocaram informações sobre os adolescentes e a formatura no ensino fundamental, que, no momento, mobilizava o grupo. Nesse sentido, é reconhecida a importância da relação entre a família e a escola (Chechia & Andrade, 2005; Hancer, 2012; Oliveira, 2002), pois o envolvimento dos pais com a educação dos filhos parece ser capaz de afetar os adolescentes de modo a levá-los a investir nos seus estudos (Damiani, 2012).

As professoras que trabalhavam nas classes de aceleração da aprendizagem, por sua vez, constituíram o terceiro grupo pesquisado e falaram com conhecimento sobre a realidade dos seus alunos, das famílias, da escola e da comunidade. Das três professoras, duas destacaram que haviam

sido convidadas pela equipe diretiva para assumir o trabalho junto a essas classes e aceitaram por serem parceiras de trabalho e, principalmente, por gostarem muito dos alunos da escola. Já a terceira, destacou os preconceitos dos quais teve que se despir para começar o trabalho nas classes de aceleração, mas pretendia continuar com o trabalho.

Os resultados revelaram que tanto os adolescentes quanto seus pais e professores reconheceram a complexidade do fenômeno apontando causas individuais, familiares, institucionais e sociais. Entretanto, prevaleceu entre os adolescentes e seus pais a ideia do fracasso escolar como sendo, preponderantemente, de responsabilidade dos alunos, o que corrobora os resultados de outros estudos (Almeida, Miranda, & Guisande, 2008; Boruchovitch, 2004; Ferreira et al., 2002; Neves & Almeida, 1996) e de seus pais (Neves & Almeida, 1996). As professoras também se referiram a questões dos alunos e de suas famílias, confirmando os achados da literatura (Asbahr & Lopes, 2006; Gomes & Souza, 2009; Neves & Almeida, 1996; Luciano & Andrade, 2005; Kamal & Bener, 2009), contudo, expandiram sua compreensão, destacando, ainda, questões institucionais e sociais próprias do contexto no qual todos os participantes estavam inseridos, as quais interferiam na forma como o sistema se organizava.

Convém mencionar, que ao falar das famílias, a ideia que prevaleceu em todos os grupos foi de que os pais, cuja maioria não tinha o ensino fundamental completo, não conseguiam ajudar seus filhos em função da sua escolaridade. Tal dado evidencia um descompasso com o proposto por Lahire (2004), já que de acordo com esse autor, os pais podem auxiliar de diferentes formas na educação através dos valores educacionais que transmitem aos filhos, remetendo a importância dos estudos, do saber ler e escrever. Nesta perspectiva, os adolescentes e as professoras também mencionaram a importância do incentivo e dos valores familiares. Entretanto, alguns pais demonstraram não saber o que fazer para que seus filhos se interessassem pela escola, destacando basicamente os conselhos e as conversas entre eles. Tal dado converge com o estudo realizado por Neves e Santiago (2009), em que uma mãe revelou que batia na filha e lhe deixava de castigo, mas

nada adiantava para que ela melhorasse seu desempenho escolar. Assim, parece haver a necessidade de orientação aos pais sobre a sua forma como agir com os filhos em relação ao envolvimento escolar.

Quanto às questões institucionais relacionadas ao fracasso escolar, os adolescentes e seus pais questionaram a competência para ensinar de alguns professores (Almeida et al., 2008; Boruchovitch, 2004) e o fato de alguns não explicarem o conteúdo. Além disso, destacaram algumas atitudes, como, por exemplo, a falta de vontade de ensinar e a forma como os professores tratam os alunos que requerem mais explicações para compreensão do conteúdo, o que também foi apontado como causa de fracasso por alunos em uma pesquisa nacional (Ireland et al., 2007). Por outro lado, a afetividade na relação professor-aluno também foi referida pelos pais (Sirino, 2002).

As professoras, por sua vez, expandiram seu olhar referindo, além dos próprios professores, aspectos da estruturação institucional, indicando que o modo como se organiza o currículo, como se estabelecem as relações, seja com os alunos ou com os colegas professores, através do diálogo, também têm influência positiva sobre o desempenho escolar. Do mesmo modo, Damiani (2006) constatou que quando está presente na escola um discurso instrucional direcionado a expectativas de sucesso ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos, o desempenho escolar também é favorecido.

Somada a todas essas questões, os aspectos sociais também foram lembrados em todos os grupos, em que os participantes apontaram as drogas, a gravidez na adolescência e a necessidade de trabalhar devido à carência financeira como causas do fracasso escolar. Especificamente quanto às drogas, Gran e Nieto (2013) destacaram que os adolescentes que faziam o maior uso de cigarro eram os que tinham histórico de fracasso escolar. De forma mais agravante, Gauffin, Fridell, Hesse e Hjern (2013) apontaram que a vivência do fracasso escolar também pode influenciar no envolvimento com drogas ilícitas. Contudo, é importante ressaltar que existe uma dificuldade em definir o que é uma causa ou consequência do fracasso escolar, considerando a dimensão

correlacional de muitos estudos.

Como exposto, apesar de todos os participantes mencionarem aspectos semelhantes como tendo participação na produção do fracasso escolar, destaca-se o olhar ampliado das três docentes, tendo em vista que disseram em muitos momentos: “*Ah! uma série de motivos! Eu acho que é um conjunto de fatores!*” (GPr), revelando a complexidade do fenômeno, perspectiva que converge com os princípios da abordagem sistêmica (Vasconcellos, 2012). Para Vasconcellos (2012) pensar complexamente significa mudar crenças básicas: o indivíduo não é mais visto apenas como um elemento, mas dentro do seu contexto. Era deste modo que esses adolescentes eram entendidos.

Ao considerar as falas relacionadas à vivência do fracasso escolar, observou-se uma perspectiva semelhante entre os três grupos analisados. Os participantes falaram sobre a tristeza e o sofrimento decorrente da vivência da reprovação, bem como sobre o desejo de desistir e abandonar a escola. As falas remeteram à falta de motivação para continuar estudando, os sentimentos de inutilidade de ter desperdiçado um ano, bem como os estigmas atribuídos, como a ideia da falta de esforço e da burrice. Bossa (2002) destacou que a escola, na busca por alunos ideais, acabou por projetar nos alunos reais a culpa pela impossibilidade dos fins aos quais se destina. Assim, aqueles que não aprendem podem acabar sendo rejeitados e excluídos, o que é gerador de sofrimento. Para a autora, muitos alunos encaminhados para tratamento psicológico referem e demonstram a intensidade e as consequências do sofrimento advindo do fracasso escolar, uma vez que, diante das dificuldades de aprendizagem, passam a ser vistos como incapazes e deficientes, sendo marginalizados e oprimidos pelo sistema escolar. Tal situação é descrita pelos adolescentes, pois disseram que eram identificados como burros ou se percebiam como um “*cavalo no meio dos pequenos*”. Além disso, eles sentiam-se desvalorizados e culpados, o que confirma os dados de Osti e Brenelli (2013), que destacaram o sentimento de descrédito entre os alunos, o qual nutria baixas expectativas sobre o seu desempenho e progresso acadêmico.

A vivência do fracasso escolar também provocava sofrimento nos pais (Oliveira, 2002). Muitos deles disseram que buscavam auxiliar seus filhos nas tarefas escolares, mas, por vezes, não conseguiam em função de não receberem uma orientação pedagógica adequada ou devido ao seu baixo nível de escolaridade (Chechia & Andrade, 2005). Ao mesmo tempo, apesar de eles também vivenciarem o sofrimento da reprovação, acabavam acreditando que reprovar fazia com que os filhos se dedicassem mais aos estudos e viessem a ter um melhor comportamento na escola, corroborando os achados de Jacomini (2010).

As professoras, por sua vez, destacaram o bloqueio, a insegurança e o descrédito que esses alunos sentiam na escola e transmitiam as suas famílias. Tal aspecto pôde ser observado pelas pesquisadoras deste estudo, de forma especial em um dos grupos, no qual os adolescentes mantiveram-se apáticos, silenciosos, respondendo apenas às questões solicitadas e quando convidados a participar de um intervalo, ficaram sentados, afirmando que preferiam estar na pesquisa que junto aos demais colegas da escola. Tal perspectiva demonstra que o fracasso traz consequências para toda a família, uma vez que, ao visualizar as notas baixas, os pais acabam punindo seus filhos com surras, privação de presentes ou redução da mesada, ocasionando brigas entre eles, como mostra o trabalho de Ireland et al. (2007).

Quanto às perspectivas futuras de quem fracassa na escola, constatou-se que todos os participantes fizeram menção à importância dos estudos na sociedade atual. Neste sentido, destaca-se que as professoras indicaram que buscavam resgatar nos adolescentes o interesse por estudar, visto que, se não existisse o projeto de aceleração da aprendizagem na escola, muitos já teriam evadido ou entrado para o mercado de trabalho, sem mesmo ter completado o ensino fundamental. Dentre os adolescentes, dividiram-se as opiniões. Foi possível constatar aqueles que se mantinham na escola por uma questão de obrigatoriedade, os que não sabiam o que queriam e pareciam estar desmotivados, e os que pensavam em conciliar estudo e trabalho para poder seguir estudando, inclusive com planos de fazer um curso universitário. Já os pais remeteram a importância do

diploma, destacando que conversavam e tentavam alertar os filhos para que não repetissem as suas histórias de vida. Como apontado por Sirino (2002), o estudo é visto pelos pais como uma possibilidade de os filhos conseguirem um bom trabalho no futuro e mudarem de vida.

Por fim, destaca-se a fala de uma mãe, sobre o reconhecimento que tinha por parte de sua filha, em função do que essa representava para ela, quando afirmou que lhe dava tudo que podia dar, uma vez que era exemplar, pois a ajudava em casa e cuidava dos irmãos mais novos. Tal fala representa os valores que as famílias transmitem aos seus filhos e que a reprovação não pode ser considerada como sinônimo de fracasso, visto que essa adolescente era valorizada e reconhecida pela sua família. Ao mesmo tempo, isso pode se tornar uma dificuldade, tendo em vista a responsabilização de uma adolescente por tarefas parentais, o que pode estar associado a outros problemas, que não somente os escolares. Vieira e Rava (2012) atentam para a importância de que haja um equilíbrio entre os diferentes papéis exercidos nos subsistemas familiares, a fim de que o desenvolvimento dos filhos aconteça sem acúmulo de papéis alheios.

A partir das considerações apresentadas sobre as causas e a vivência do fracasso escolar, reflete-se sobre a complexidade expressa em todos os grupos, que se refere à presença de uma teia de relações entre os sistemas que se interconectam na produção do fracasso escolar. Percebe-se, portanto, que não se trata de uma relação linear de causa e efeito, pois se amplia o foco de observação, considerando a instabilidade deste fenômeno (Vasconcellos, 2012). A instabilidade pressupõe pensar que o que se observa é um processo em curso e não algo acabado. Vasconcellos (2012) refere à importância de descrever um fenômeno com o verbo estar e não com o verbo ser. Assim, não se pode afirmar que um aluno é fracassado, mas está numa condição de fracasso escolar, que pode mudar em qualquer momento.

Por fim, destaca-se a intersubjetividade, que diz respeito ao reconhecimento do pesquisador, de que ele participa da construção da realidade que observa. Assim, as observações do fenômeno tratam de uma construção intersubjetiva que pode ser vista de diferentes modos, considerando a sua

complexidade e instabilidade, convergindo com o pensamento sistêmico (Vasconcellos, 2012). Desse modo, considera-se que as causas e a vivência do fracasso escolar apresentadas foram mediadas pela percepção das pesquisadoras.

Considerações finais

Ao finalizar o presente estudo, destaca-se a importância de escutar os diferentes atores envolvidos no fracasso escolar. Sabe-se o quanto a psicologia e a educação estão envoltas historicamente no entendimento deste fenômeno, mas acredita-se que estudos como este ainda são importantes a fim de compreender como os diferentes discursos estão postos na atualidade, bem como para revelar o sofrimento decorrente do fracasso escolar, possibilitando uma reflexão sobre a sua produção.

Os resultados encontrados, especialmente entre os adolescentes e seus pais, revelam o quanto historicamente se repetem discursos que são ou já foram refutados acerca da individualização do fracasso escolar. Na obra de Patto (1990), por exemplo, a autora já revelava a complexidade e o conjunto de causas envoltas na produção desse fenômeno. Assim, questiona-se o que contribui para se mantenha o foco das causas do fracasso escolar sobre aluno e sua família, ao invés das relações entre diferentes atores e instituições.

Compreende-se o fracasso escolar como um fenômeno complexo, decorrente de variáveis múltiplas e tentar isolá-las ou atribuí-las ao aluno e sua família é retirar a responsabilidade dos demais sistemas representados pela escola e pela sociedade como um todo. Nesse sentido, acredita-se que o presente estudo traz como contribuição o olhar e a compreensão das professoras participantes, que têm conseguido trabalhar com a complexidade do fracasso escolar e, conseqüentemente, ressignificar a sua prática pedagógica. Destaca-se o quanto esse olhar fez diferença para os alunos e suas famílias, pois muitas delas veriam pela primeira vez um filho se formar no ensino fundamental.

Ressalta-se, ainda, que a psicologia tem muito a contribuir com a educação. Talvez não com o empenho em laudos, pareceres e encaminhamentos, mas atuando junto ao contexto escolar, na escuta dos alunos, seus pais e professores que sofrem e precisam ser orientados e auxiliados na superação do fracasso escolar. Como visto, a partir do pensamento sistêmico, quando o aluno fracassa, fracassa também a família, os professores e a escola, o que traz consequências para a sociedade. Portanto, um dos desafios para o trabalho do psicólogo que trabalha no contexto escolar é considerar os princípios da complexidade, da instabilidade e da intersubjetividade na articulação de intervenções com vistas a prevenção e promoção da saúde de todos os envolvidos.

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.
- Andrada, E. (2003). Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: Intervindo sistemicamente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(2), 171-178.
- 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.
- Asbahr, F. S. F., & Lopes, J. S. (2006). A culpa é sua. *Psicologia USP*, 17(1), 53-73.
- Barbour, R. (2009). *Grupos focais* (M. F. Duarte, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70/Livraria Martins Fontes.
- Bastos, A., Fernandes, G. L., & Passos, J. (2009). Analysis of school failure based on Portuguese micro data. *Applied Economics Letters*, 16, 1639–1643. doi: 10.1080/13504850701604094
- Brasil (1988). Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988.

- Brasil (1990). Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.
- Brasil (1996). Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394* de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil (2010a). Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Estabelece: *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.
- Brasil (2010b). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Estabelece: *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.
- Brasil (2012). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução 466*. Retrieved from <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Boruchovitch, E. (2004). A study of causal attributions for success and failure in mathematics among Brazilian students. *Interamerican Journal of Psychology*, 38(2), 53-60.
- Bossa, N. A. (2002). *Fracasso escolar: Um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed.
- Caldas, R. F. L. (2005). Fracasso escolar: Reflexões sobre uma história antiga, mas atual. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(1), 21-33.
- Carvalho, M. P. (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 11-40.
- Carvalho, R. G., & Novo, R. F. (2013). Características da personalidade e relacionamento interpessoal na adolescência. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 27-36.
- Chechia, V. A., & Andrade, A. S. (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 431-440.
- Conselho Federal de Psicologia (2000). *Resolução 016*. Retrieved from http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/legislacao/codigo_etica/
- Costa, R. P. B., Lima, M. C. P., & Pinheiro, C. V. Q. (2010). Os impasses da educação na adolescência contemporânea. *Boletim de Psicologia*, LX(132), 97-106.

- Damiani, M. F. (2006). Discurso pedagógico e fracasso escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(53), 457-478.
- Damiani, M. F. (2012). *Interesse familiar pela participação familiar na escolarização de adolescentes e fracasso escolar*. Trabalho apresentado no IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul, RS. Retrieved from: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1350/389>
- Delors, J. (1998). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Retrieved from: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- Dhavan, P., Stigler, M. H., Perry, C. L., Arora, M., & Reddy, K. S. (2010). Is tobacco use associated with academic failure among government school students in urban India? *Journal of School*, 80(11), 552-560.
- Farid, M. F. (2012). Causal attribution beliefs among school students in Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(2), 411-424.
- Ferreira, M., Assmar, E., Omar, A., Delgado, H., González, A., Silva, J., Souza, M., & Cisne, M. (2002). Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: Um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 15(3), 515-527.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa* (R, C, Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Forgiarini, S. A. B., & Silva, J. C. (2007). *Escola pública: Fracasso escolar numa perspectiva histórica*. Artigo apresentado no Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação, Paraná, PR. Retrieved from: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>
- Gauffin, K., Vinnerljung, B., Fridell, M., Hesse, M., & Hjern, A. (2013). Childhood socio-economic status, school failure and drug abuse: A Swedish national cohort study. *Addiction*, 108(8), 1441-1449. doi:10.1111/add.12169

- Gomes, C., & Souza, V. L. T. (2009). Fracassos, representações e exclusões no processo de permanência na escola. *Revista de Psicopedagogia*, 26(79), 41-47.
- Gran, B. C., & Nieto, M. A. P. (2013). El efecto del absentismo y el fracaso escolar en el consumo de tabaco, en una muestra de estudiantes de 3° y 4° de la educación secundaria obligatoria. *Health and Addictions*, 13(1), 53-58.
- Hancer, A. H. (2012). Reasons of academic failure in Turkish and Polish 6th grade primary school students. *International Journal of Academic Research - Part B*, 4(4), 78-82. doi: 10.7813/2075-4124.2012/4-4/B.11
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo demográfico de 2010*. Retrieved from http://home/mapa_site.php#populacao
- Ireland, V., Charlot, B., Gomes, C., Gusso, D., Carvalho, L. C. R., Fernandes, M., Ennafaa, R., & Garcia, W. (2007). *Repensando a escola*. Brasília: UNESCO/MEC/INEP.
- Jacomini, M. A. (2010). Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 895-919.
- Kamal, M., & Bener, A. (2009). Factors contributing to school failure among school children in a very fast developing Arabian society. *Oman Medical Journal*, 24(3), 212-217.
- Kruerger, R. A. (1988) *Focus groups: A practical guide for applied research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Lagana-Riordan, C., Aguilar, J., Franklin, C., Streeter, C. Kim, J. Tripodi, S., & Hopson, L. (2011). At-risk students's perceptions of traditional schools and a solutions-focused public alternative school. *Preventing School Failure*, 55(3), 105-114. doi: 10.1080/10459880903472843
- Lahire, B. (2004). As origens da desigualdade escolar. In A. Marchesi, & C. H. Gil (Eds.), *Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural* (E. Rosa, Trad.; pp.69-75). Porto Alegre: Artmed.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* (L. M. Siman, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Lopes, A. R., & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 7-14.
- Luciano, E. A. S., & Andrade, A. S. (2005). Representação de professores do ensino fundamental sobre o aluno. *Tomo II, Livro de Artigos* (pp.165-177). Retrieved from http://stoa.usp.br/antandras/files/318/1473/Repres_prof_sobre_aluno.pdf
- Marchesi, A., & Lucena, C. H. (2004). A representação social do fracasso escolar. In A. Marchesi, & C. H. Gil (Eds.), *Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural* (E. Rosa, Trad.; pp.124-135). Porto Alegre: Artmed.
- Martinelli, S., C., & Agüena, E. C. (2011). La motivación en estudiantes de enseñanza fundamental y las creencias y actitudes de los padres. *Revista IIPSI*, 14(1), 53-63.
- Martinelli, S. C., & Genari, H. M. (2009). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia*, 14(1), 13-21.
- Martini, M. L., & Del Prette, Z. A. P. (2005). Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. *Revista Interamericana de Psicologia*, 39(3), 355-368.
- Millones, D., Leeuwen, K., & Ghesquière, P. (2013). Associations between psychosocial functioning and academic achievement: The Peruvian case. *Universitas Psychologica*, 12(3), 725-737.
- Mocetti, S. (2012). Educational choices and the selection process: Before and after compulsory schooling. *Education Economics*, 20(2), 189-209.
- Mazzotti, A. J. (2006). O “aluno da escola pública”: O que dizem as professoras? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 87(217), 349-359.
- Neves, L., & Santiago, A. L. (2009). O uso de jogos teatrais na educação: Possibilidades diante do fracasso escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 53-76.

- Neves, M. B. J., & Almeida, S. F. C. (1996). O fracasso escolar na 5ª série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. *Psicologia: Teoria & Pesquisa*, 12(2), 147-156.
- Oliveira, L. C. F. (2002). *Escola e família numa rede de des(encontros)*: Um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Oliveira, M., & Freitas, H. (1997). Focus Group - método qualitativo de pesquisa: Resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- 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.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pershey, M. G. (2010). A comparison of African American students' self-perceptions of school competence with their performance on state-mandated achievement tests and normed tests of oral and written language and reading. *Preventing School Failure*, 55(1), 53–62. doi: 10.1080/10459880903472835
- Prado, I. G. A (2000). LDB e as práticas de correção de fluxo escolar. *Em Aberto*, 17(71), 49-56.
- Provenzano, M. A. B. C. (2005). *Percepções de alunos de 7ª série com desempenho escolar esperado e aquém do esperado sobre seus próprios desempenhos e de seus colegas* (Dissertação de Mestrado). Retrieved from <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102136/221029.pdf?sequence=1>
- Robson, C. (1995). *Real word research: A resource for scientist and practiotioner-researchs*. Oxford: U.K.: Blackwell.
- Rumberger, R. W. (2011). Introduction. In: R. W. Rumberger, *Dropping out* (pp. 1-19). Retrieved from <http://education.ucsb.edu/rumberger/book/ch1.pdf>
- Sampieri, R. H., Callado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso.

- Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo – SMED-SL (2012). *Projeto Seguindo em Frente 2012*. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação, São Leopoldo, RS.
- Silva, C. D., Barros, F., Halpern, S., & Silva (1999). Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 207-225.
- Silva, R. C. (1994). O fracasso escolar: A quem atribuir? *Paidéia*, 7, 33-41.
- Sirino, M. F. (2002). *Repensando o fracasso escolar: Reflexões a partir do discurso da criança-aluno* (Dissertação de Mestrado). Retrieved from http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048021P6/2002/sirino_mf_me_assis.pdf
- Travi, M. G. G., Oliveira-Menegotto, L. M., & Santos, G. A. (2009). A escola contemporânea diante do fracasso escolar. *Revista Psicopedagogia*, 26(81), 425-434.
- Ullastres, A. M. (2003). *El fracaso escolar em España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Vasconcellos, M. J. E. (2012). *Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência*. São Paulo: Papyrus.
- Vieira, A. C. S., & Rava, P. G. V. (2012) Ninho cheio: Perspectivas de pais e filhos. *Psicologia: Teoria e Prática*, 14(1), 84-96.
- Zago, N. (2011). Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: Questionamentos e tendências em sociologia da educação. *Revista Luso-Brasileira*, 2(3), 57-83.
- Zucoloto P. C. S. V., & Patto, M. H. S. (2007). O médico higienista na escola: As origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano*, 17(1), 136-145.

Seção 3 – Artigo Empírico 2

“Seguindo em frente!”: O fracasso escolar e as classes de aceleração

Resumo

Este estudo teve como objetivo caracterizar o trabalho desenvolvido nas classes de aceleração da aprendizagem de uma escola municipal de São Leopoldo – RS, e os efeitos produzidos em adolescentes com histórico de fracasso escolar, seus pais e professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e de caráter transversal. Os participantes constituíram três grupos distintos: 35 adolescentes, 11 pais e três professoras. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram uma Ficha de Contato Inicial e Grupos Focais. Para a análise de conteúdo qualitativa, enfatizaram-se as falas referentes às classes de aceleração da aprendizagem, que fazem parte de um projeto municipal denominado Seguindo em Frente, das quais derivaram as seguintes categorias: a) características do projeto; b) diferenças entre as classes seriadas e as classes de aceleração; c) efeitos das classes de aceleração nos alunos; d) atuação das professoras das classes de aceleração. Os resultados evidenciaram que os alunos das classes de aceleração da aprendizagem têm revelado um aumento na autoestima e no desempenho escolar, o que também tem repercutido em suas famílias. Acredita-se que a atuação e a redução do número de professores, o estabelecimento de um vínculo entre professor e aluno e a mudança na organização curricular e metodológica contribuíram para o sucesso do Projeto.

Palavras-Chave: fracasso escolar, reprovação, classes de aceleração.

“Moving on!”: School failure and accelerated classes

Abstract

This study aimed at characterizing the work done in accelerated learning classes in a public school in São Leopoldo - RS, and the effects in adolescents with a background of school failure, their parents and teachers. This is a qualitative, descriptive, and cross-sectional research. The participants formed three distinct groups: 35 adolescents, 11 parents and three teachers. The data collection instruments were an Initial Contact Sheet as well as Focus Groups. For qualitative content analysis, emphasis was placed on the statements related to the accelerated learning classes that are part of the Moving Forward Project, to which the following categories are derived: a) project features; b) differences between graded classes and accelerated classes; c) effects of accelerated classes in students; d) performance of teachers from accelerated classes. The results showed that students in learning accelerated classes have shown an increase in self-esteem and school performance, which is also reflected in their families. It is believed that the performance and the reduction on the number of teachers, the formation of a link between teacher and student, and the change in curriculum and methodological organization contributed to the success of the Project.

Keywords: school failure, failure, accelerated classes.

Introdução

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2012) revelou que, historicamente, o Brasil foi pouco eficiente na sua capacidade de produzir concluintes do ensino fundamental na idade correta. As estatísticas atuais têm evidenciado um aumento no número de alunos que conseguem ultrapassar os anos iniciais de estudo desse nível. Contudo, quando se observa os anos finais do ensino fundamental, o número de concluintes ainda se revela discreto. Assim, o decréscimo observado, em 2012, na matrícula da educação básica, que corresponde a cerca de 1% (427.569 matrículas), decorre principalmente de reprovações e, conseqüentemente, de altos índices de distorção idade-ano, em especial na modalidade regular do ensino fundamental (INEP, 2012).

A reprovação pode ser entendida como um fenômeno mundial de longa data que afeta a grande maioria dos países do mundo, caracterizando-se assim como um dos maiores problemas dos sistemas escolares (Torres, 2004). Ao considerar o Brasil, Ribeiro (1991) considera que a prática da repetência está na própria origem da escola brasileira, de maneira que passou a ser aceita por todos os agentes da escola como um processo natural. Tal fato se mostra como um problema, visto que a repetência tende a provocar novas reprovações, o que contraria a ideia de que repetir o ano escolar ajudaria o aluno a progredir nos estudos (Crahay, 2006; Jacomini, 2010; Ribeiro, 1991).

O que acontece é que, por muitos anos, os alunos que fracassavam não permaneciam na escola, mas hoje a realidade é oposta (Bahia, 2009; Pasian, Vestrone, & Caetano, 2012), tendo em vista a legislação nacional vigente (Brasil, 1996; 2013), que prevê a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos de idade. Entretanto, não há garantias de que, de fato, todos os alunos tenham acesso aos conteúdos e as atividades para desenvolver as habilidades necessárias em cada ano escolar (Pasian et al., 2012; Jacomini, 2010). Considerando essas questões, no presente trabalho, optou-se por utilizar o conceito de fracasso escolar, para se referir à distorção entre idade e ano

(Brasil, 1996, 2010a, 2010b) de dois ou mais anos de ensino (SMED-SL, 2012), que decorre de sucessivas reprovações.

Nesta perspectiva, é importante considerar as duas formas de exclusão descritas por Ferraro (1999; 2004) e que estão presentes no sistema educacional: a exclusão *da* escola e a exclusão *na* escola. Enquanto que a primeira se refere ao não-acesso à escola, bem como à evasão escolar; a segunda trata de uma exclusão operada dentro do sistema educacional, através do mecanismo da reprovação (Ferraro, 1999; 2004). Reconhece-se, assim, que essas duas formas de exclusão trazem sofrimento e consequências futuras para os alunos.

Franco e Davis (2011) relataram a história de um jovem com histórico de reprovações e abandono escolar, em que se constatou as marcas deixadas na sua consciência pelo não aprender e a sua conseqüente entrada no mundo das drogas. A literatura corrobora esse estudo à medida que indica que os alunos que vivenciam o fracasso escolar também revelam um maior risco de gravidez na adolescência e envolvimento com drogas, criminalidade e violência (Lucio, Hunt, & Bornovalova, 2012; Rumberger, 2011). Dessa forma, o fenômeno pode ser caracterizado não só como um problema educacional (Bastos, Fernandes, & Passos, 2009), como também uma questão de saúde pública (Lucio et al., 2012).

Como alternativa para correção do fluxo escolar, a fim de recuperar a trajetória dos alunos com distorção idade-ano foram implantadas em todo o país classes de aceleração da aprendizagem, conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, a Resolução CNE/CEB 4/2010, a Resolução CNE/CEB 7/2010 e o Parecer CNE/CEB 7/2010 do Conselho Nacional de Educação. De acordo com a Resolução CNE/CEB 4/2010, Art. 49, a aceleração dos estudos destina-se aos alunos com atraso escolar, que apresentam descompasso de idade, em função de entrada tardia, retenção, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, dentre outros.

Na literatura, encontram-se alguns estudos que buscaram compreender a implantação das classes de aceleração em diferentes estados brasileiros, como em Santa Catarina (Hanff, Barbosa, & Koch, 2002) e São Paulo (Bahia, 2009; Placco, André, & Almeida, 1999). Bahia (2009) e Hanff et al. (2002) pontuaram a existência de problemas na implementação das classes de aceleração, uma vez que, constataram a falta de envolvimento efetivo de toda a escola e de um acompanhamento sistemático da proposta, o que fez com que a exclusão permanecesse no sistema educacional (Bahia, 2009). Por outro lado, Placco et al. (1999) destacaram os efeitos positivos na autoestima e no desempenho escolar de alunos egressos das classes de aceleração, visto que observou-se que esses alunos normalmente tinham dificuldades de várias ordens, como emocionais, comportamentais, entre outras. Assim, concluíram que se torna muito difícil recuperar em um único ano, as deficiências que vêm sendo acumuladas por muito tempo e que extrapolam o universo escolar (Placco et al., 1999).

Conforme orienta a legislação, cada estado ou município organiza o projeto das classes de aceleração da aprendizagem em nível local. No estado de São Paulo, de acordo com Placco et al. (1999), essas classes têm como objetivo eliminar a defasagem idade-série criando condições para que os alunos avancem no percurso escolar e possam frequentar uma série mais compatível com a sua idade. Nesta perspectiva, a ênfase recai sobre as potencialidades dos alunos, a partir dos conhecimentos prévios que cada um possui e na interação entre professor-aluno. Através de um trabalho intencional e flexibilizado com a participação do aluno, se propõe resgatar a sua autoestima, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades necessárias a sua reintegração à escola (Placco et al., 1999).

Nesta perspectiva, também se encontra o “Projeto Seguindo em Frente – 2012” elaborado pela Secretaria Municipal de São Leopoldo – RS, com vistas à correção do fluxo escolar através da aceleração da aprendizagem, numa perspectiva interdisciplinar e de uma conseqüente reestruturação curricular. O projeto está organizado de modo que contempla os conteúdos obrigatórios previstos na

legislação para cada nível de ensino, os recursos de pessoal e materiais necessários, uma metodologia de ensino direcionada para interdisciplinaridade e para valorização dos conhecimentos anteriores e para trajetória de vida dos alunos matriculados nessas classes (SMED-SL, 2012). Também estão previstos critérios para seleção das escolas, dos professores e o acompanhamento pedagógico da Secretaria de Educação.

Diante do exposto, evidencia-se que ainda são poucos os estudos que investigaram o funcionamento das classes de aceleração e, principalmente, os efeitos produzidos sobre os alunos que delas participam. Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo caracterizar o trabalho desenvolvido nas classes de aceleração da aprendizagem de uma escola municipal de São Leopoldo – RS, e os efeitos produzidos em adolescentes com histórico de fracasso escolar, seus pais e professores.

Método

Delineamento

Trata-se de uma pesquisa descritiva transversal, de abordagem qualitativa. De acordo com Flick (2009), as pesquisas qualitativas centram seu interesse sobre o significado que os participantes atribuem à questão em estudo e implicam uma postura interpretativa e naturalística do pesquisador. Já as pesquisas descritivas são úteis para mostrar os ângulos ou dimensões de um fenômeno, de uma comunidade, de um contexto ou de uma situação (Sampieri, Callado, & Lucio, 2013).

Participantes

Participaram da pesquisa três grupos distintos: 35 adolescentes, 11 pais e três professoras. Os adolescentes foram divididos em cinco grupos: os três primeiros contaram cada um com oito adolescentes, enquanto que o quarto e o quinto tiveram, respectivamente, seis e cinco adolescentes. Os pais, por sua vez, foram divididos em dois grupos, de forma que o primeiro foi composto por

cinco mães e um pai, e o segundo por cinco mães. As professoras constituíram um único grupo, composto por três delas.

Os adolescentes tinham entre 14 e 17 anos ($M = 15,6$ $SD = 0,73$), sendo 18 do sexo masculino e 17 do sexo feminino, e estavam regularmente matriculados no ensino fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de São Leopoldo/RS. Eles foram selecionados por conveniência, considerando o critério da matrícula em uma classe de aceleração da aprendizagem devido a apresentarem distorção idade e ano escolar (Brasil, 1996, 2010a, 2010b) de dois ou mais anos de ensino (SMED-SL, 2012). Como a escola em questão possuía duas classes de aceleração, os adolescentes de ambas as turmas foram convidados a participar.

Também participaram 11 pais, representados por 10 mães e um pai. Todos que possuíam um filho/a matriculado/a nas classes de aceleração foram convidados a participar do estudo ($N = 41$) e aqueles que se interessaram compuseram o grupo ($n = 11$). A maioria deles não possuía o ensino fundamental completo, oito tinham trabalho remunerado e a maioria das famílias era numerosa, com quatro ou mais filhos ($n = 7$). O grupo de professoras foi composto por três participantes, que aceitaram participar do estudo, do total de quatro que trabalhavam nas classes de aceleração da aprendizagem. Elas tinham, em média, 12 anos de docência e duas delas já trabalhavam há três anos nas classes de aceleração, enquanto a terceira estava na sua primeira experiência com essas turmas. Ressalta-se que a escolha da escola se justifica pelo fato de ela ser a única da rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS que possuía classes de aceleração da aprendizagem de nível quatro, ou seja, voltadas para estudantes procedentes dos anos finais do ensino fundamental, com possibilidade de conclusão do mesmo.

Instrumentos

Ficha de Contato Inicial: este instrumento teve como objetivo registrar os dados do adolescente, da escola e do/a professor/a, bem como o endereço e o telefone das famílias para contato posterior (Apêndice B).

Grupo Focal: este instrumento visou obter dados por meio de discussões, em que os participantes expressassem suas opiniões sobre as classes de aceleração a aprendizagem de uma escola de São Leopoldo -RS. Trata-se de um instrumento que tem sido utilizado em diferentes áreas do conhecimento e circunstâncias nas quais, a partir de um guia de tópicos (roteiro), o pesquisador estimula a interação entre os participantes (Barbour, 2009). No presente estudo, os tópicos de discussão versaram sobre a dinâmica das classes de aceleração de aprendizagem, buscando caracterizar o trabalho realizado nestas classes e os efeitos deste trabalho (Apêndices C, D e E). Os grupos focais contaram com a presença de uma moderadora (pesquisadora) e também de uma moderadora assistente. De acordo com Barbour (2009), é importante a presença do moderador assistente para auxiliar na condução dos trabalhos e em diferentes situações que possam surgir no decorrer da realização do grupo. Durante o desenvolvimento dos grupos focais, foi utilizado o termo reprovação como sinônimo de fracasso escolar, para facilitar o entendimento de todos os participantes.

Procedimentos Éticos e de Coleta de Dados

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos sob o protocolo N° 12/084 (Apêndice F). Todos os princípios e cuidados éticos necessários à pesquisa com seres humanos foram assegurados aos participantes, conforme a Resolução 016/2000, do Conselho Federal de Psicologia, e a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pelos adolescentes (Apêndice G), pais (Apêndice H) e professores (Apêndice I), sendo que para a participação na pesquisa dos adolescentes, além deles próprios assentirem, também se obteve a autorização de seus pais ou representante legal.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética, foi realizado o contato com a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo/RS para apresentar a proposta do estudo e obter a autorização para a sua realização. Uma vez concedida a autorização, planejou-se a realização da coleta de dados. Para

tanto, uma escola municipal que possuía classes de aceleração da aprendizagem foi contatada para apresentação da pesquisa e, a partir do aceite em participar, foi assinada pela direção da escola a Carta de Anuência para a realização do estudo (Apêndice J). Em seguida, na própria escola, foi realizado o convite aos adolescentes com histórico de fracasso escolar e àqueles que se interessaram em participar foi entregue o TCLE, o qual seus pais também deveriam assinar, além de uma breve Ficha de Contato Inicial, para viabilizar o contato posterior. Da mesma forma, as professoras foram convidadas a participar do estudo e assinaram ao TCLE.

Em seguida, verificou-se com a direção da escola a disponibilidade de salas e horários para a realização dos grupos focais. Contatou-se com todos os adolescentes, pais e professoras das classes de aceleração da aprendizagem, a fim de convidá-los para participar de um grupo focal com data e horário previamente determinado, considerando a disponibilidade de todos. Como o grupo constitui a unidade de análise, optou-se por garantir que seus participantes compartilhassem de pelo menos uma característica (Barbour, 2009). Nesse sentido, o critério de composição dos grupos foi os participantes, de modo que foram realizados cinco grupos focais com os adolescentes, dois com as famílias e um com as professoras, conforme já detalhado. Os grupos com adolescentes e com as professoras aconteceram no período da tarde, enquanto que os grupos com pais foram agendados no turno da noite, a fim de possibilitar a participação de todos.

No início de cada grupo focal, foi realizado um *rapport*, retomando e assegurando todos os princípios éticos da pesquisa envolvendo seres humanos. Os grupos foram compostos por três a oito participantes, considerando a importância de que fossem pequenos o suficiente para que todos possam partilhar as suas percepções, e grande o suficiente para contemplar a diversidade entre eles (Oliveira & Freitas, 1997). A duração de cada grupo focal variou de 30 a 100 minutos.

Análise dos Dados

O material produzido nos grupos focais foi gravado, transcrito na íntegra e examinado por meio da análise de conteúdo qualitativa (Bardin, 1977; Laville & Dionne, 1999), considerando a

linguagem verbal dos participantes. Para análise, foi adotado o modelo de categorias temáticas, que preconiza os seguintes passos: 1) pré-análise (fase de organização dos dados, na qual se faz a leitura fluente, a elaboração de indicadores e a preparação do material); 2) exploração do material (consiste essencialmente em codificar o material); e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (atribuição de significados aos dados).

Resultados

Para análise de conteúdo qualitativa enfatizaram-se as falas referentes às classes de aceleração da aprendizagem, que fazem parte do projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação de São Leopoldo-RS, chamado Seguindo em Frente. Dessas falas derivaram as seguintes categorias referentes às suas percepções sobre: a) características do projeto; b) diferenças entre as classes seriadas e as classes de aceleração; c) efeitos das classes de aceleração nos alunos; d) atuação das professoras das classes de aceleração. Os dados foram analisados utilizando o software Nvivo10. O cálculo da concordância foi feito considerando a avaliação de dois juízes que classificaram, separadamente, 20% do total das falas classificadas em cada grupo focal¹. O índice entre os juízes foi calculado e o valor médio obtido foi de 87% para os grupos dos adolescentes, 96,5% para os grupos dos pais e 82,1% para o grupo das professoras, os quais são considerados excelentes, segundo Robson (1995).

As falas que ilustram as categorias não foram identificadas a fim de preservar a identidade dos participantes. Dessa forma, para se referir aos grupos focais de adolescentes, utilizou-se a sigla GA, acompanhada do número 1 ao 5, que indica o grupo no qual a fala foi pronunciada. Foram usadas também as siglas GP, para o grupo de pais, acompanhadas dos números 1 e 2, e a sigla GPr para o grupo de professoras.

¹ As falas de todos os grupos realizados, respeitada a divisão entre adolescentes, pais e professores, foram consideradas para esse cálculo.

A primeira categoria contemplou o que cada grupo sabia sobre o projeto que envolvia as classes de aceleração da aprendizagem realizadas na escola. Os adolescentes o caracterizaram como uma oportunidade de terminar o ensino fundamental, recuperar os anos escolares devido às reprovações e aprender de fato os conteúdos: *“A gente recuperou os anos perdidos, num ano só”* (GA3), *“Estou fazendo três anos num ano só”* (GA2), *“Me esforcei mais pra avançar, recuperar os anos perdidos, não faltei mais aula”* (GA5). Os pais, por sua vez, destacaram o projeto como uma oportunidade para os filhos continuarem seus estudos: *“Fazer que nem o A. tá fazendo a 7ª e a 8ª, pra eles não ficar tipo 16, 17 anos, fazendo a 7ª e a 8ª. Então fizeram o acelera!”* (GP1), *“[o diretor] passou pra nós que pra eles esse ano ia ser puxado, iria ter provas e trabalhos!”* (GP1).

Nessa mesma categoria, as professoras apresentaram como funciona o projeto, explicando que se trata de uma proposta interdisciplinar, na qual quatro professoras trabalham de forma integrada. Nesse projeto, tem-se como objetivo desenvolver aspectos relacionados à vida dos adolescentes: *“Tentar tirar eles de cena: olha de fora como que é! Aí eles desenvolveram pesquisas, artigos de opinião”* (GPr), *“Trabalho voltado assim pras consequências da gravidez na adolescência”* (GPr); *“Três anos de projeto, três diferentes. Três levadas de alunos, assim, diferentes”* (GPr).

Na segunda categoria, “Diferenças entre as classes seriadas e as classes de aceleração”, os adolescentes destacaram, em todos os grupos, a mudança na forma como as professoras do projeto conduziam as aulas: *“As professoras são mais amigas”* (GA1), *“São mais atenciosas, sora!”* (GA4), *“Elas explicam tipo, quando um não sabe, ela vai lá senta do lado. Ajudam, explicam, se não entendeu explica de novo!”* (GA2). Também falaram de uma metodologia diferenciada e da exigência para aprender associada ao carinho: *“Aqui é uma equipe! Estamos todos juntos!”* (GA3), *“A matéria é tudo igual. O carinho também é igual!”* (GA3), *“Bastante aprendizagem, conquistas, coisas novas!”* (GA5), *“Aprende se divertindo”* (GA4). Eles ainda ressaltaram a importância do trabalho em grupos: *“Tipo fazer trio, daí é que nós começamos a conviver, né? Que nós*

aprendemos!” (GA2), “A diferença foi os colegas. São mais interativos, mais aproximação. Quando eu estava na 5ª série eu não falava com ninguém. Eu aprontava muito, brigava muito, eu era terrível nessa época!” (GA1), “É muito melhor! Eu prefiro acelerar do que estar numa 6ª série. Até os alunos têm mais maturidade. A gente aprende a ter mais maturidade” (GA3); e que ter apenas quatro professoras favorece o vínculo: “Por causa que nas classes seriadas é um dia uma professora diferente. No acelera são só quatro!” (GA2). Por fim, destacaram como único aspecto negativo o preconceito que sofrem por estudarem nas classes de aceleração, mesmo que já estivessem trabalhando para superá-lo: “As nossas profes me ensinaram a lidar com isso [preconceito contra o acelera]. A gente também é formando igual. A gente faz coisa com a 8ª série igual. O que a 8ª série faz a gente também faz, às vezes até melhor!” (GA3).

Já os pais afirmaram que as professoras são um importante diferencial entre as classes seriadas e de aceleração: *“É a cobrança dos professores, porque na sala de aula normal os professores muito pouco puxam” (GP2), “As professoras do acelera não, elas colam do lado da classe: vem fazer, vamos fazer!” (GP2). Também ressaltaram a importância do vínculo estabelecido entre seus filhos e as professoras: “É amiga! Toda hora estão conversando! Toda hora” (GP2), “Elas têm os números [de telefone] deles!” (GP2).*

Ao falar sobre as diferenças entre as classes seriadas e as classes de aceleração, uma professora destacou o primeiro impacto quando foi convidada a trabalhar no projeto: *“Meu Deus! Eu não vou saber dar aula pra esse Acelera, me deu uma agonia, mas, enfim, até que eu sei! Eu me formei pra isso! Então vamos ver no que vai dar! Eu gostei! Sabe que até é bem bom!” (GPr).* Destacaram com alegria o modo como realizavam o trabalho nessas classes: *“A gente tem uma autonomia” (GPr), “A R. dá uma loquiada aí nos projetos e fala pra nós. Aí a gente embarca nos projetos e vamos todo mundo!” (GPr), “Eu gosto de contar os babados da história pra eles. Eu tento fazer de uma forma diferente! É uma aprendizagem significativa! Como é que não gostam de história se cada um tem a sua história?” (GPr); e também o vínculo estabelecido com os alunos:*

“A gente fica muito mais tempo com eles e isso cria vínculo” (GPr). Também referiram à dificuldade de fazer um trabalho interdisciplinar nas classes seriadas e a questão da carga horária, em função de ter poucas aulas por semana, dificultando, assim, o contato com os alunos: “A gente não consegue chegar numa unanimidade de trabalho!” (GPr), “Outra [dificuldade] é a carga horária” (GPr). Assim como os alunos falaram do preconceito contra as classes de aceleração na escola, as professoras também o pontuaram, se referindo a uma briga entre os alunos das classes de aceleração: “É que quando acontece com os alunos do Acelera parece que é maior. É espetáculo daí!” (GPr), “O simples fato de ser classificado, né? Ah, o aluno repente vai para o Acelera! Como se aqui fosse um depósito. Aqui não é um depósito!” (GPr).

A terceira categoria, “Efeitos nos alunos das classes de aceleração”, envolveu as falas referentes às mudanças percebidas nos adolescentes, por eles próprios, seus pais e professores a partir da inserção no projeto. Os adolescentes contaram sobre as mudanças que vivenciaram: “Eu acho que esse projeto que nós entramos melhorou um pouco pra nós porque tipo, báh! Eu estava todo dia na diretoria! Não sou mais daqueles! Só volta e meia eu faço umas coisinhas, converso!” (GA2), “Porque agora a profe R. pegou no meu pé! Todas as profes agora pegaram no meu pé! Aí depois eu fui devagar e estou gostando! Foi difícil! Eu atirava minhas coisas no chão de raiva!” (GA1), “Agora é MS! Nós é MS [muito satisfatório]!” (GA2). Eles também se referiram sobre como se sentiram no projeto: “Mais importante do que na 6ª série!” (GA4), “Mais inteligente!” (GA4), “Me senti um bom aluno! Agora eu fiz amigos!” (GA1).

Os pais comentaram sobre o sentimento de surpresa com a melhora do desempenho escolar dos filhos: “Eu me surpreendi com ele, porque eu disse assim pro meu marido: não vai passar esse ano, porque são três séries juntas, né? Aí quando eu peguei o boletim, os dois primeiros, estava tudo MS!” (GP1), “A N. agora mudou. Esse ano!” (GP1), “Antes o A. amanhecia fazendo o trabalho. Agora não! Agora se o trabalho é pra semana que vem, ele já começa essa semana. Vai fazendo, vai se interessando!” (GP1). Relataram, ainda, o aprendizado que os filhos tiveram e a

motivação que manifestaram: *“Aprender a respeitar professores, colegas, respeito entre eles do grupo. Foi bem melhorando agora no acelera!”* (PG2), *“Motivou eles!”* (PG2), *“Colocou a autoestima, principalmente as professoras, deles pra cima!”* (GP2), *“Esse acelera foi um dos melhores projetos da escola!”* (GP2), *“Toda criança precisa de um incentivo desses que nossos filhos tiveram!”* (PG2), *“Estou muito feliz com a minha filha, por tudo que ela tá passando nessa vida. Ela é uma vitoriosa”* (PG2).

As professoras também destacaram as mudanças que perceberam nos alunos: *“Essa gurizada é assim! Realmente voltaram a criar uma identidade de estudante, que podia ir lá, apresentar, erguer a cabeça, falar e gostar da escola. Começaram a enxergar a escola não só como onde eu encontro meus amigos, mas um lugar onde realmente eu posso aprender, eu posso ter uma perspectiva!”* (GPr). Elas destacaram aspectos que contribuíram para as mudanças nos alunos, como a relação professor-aluno, o respeito e aspectos relacionados ao cotidiano: *“Foi muito bacana, porque esses alunos se tornaram nossos aliados. Nós defendíamos eles e eles nos defendiam!”* (GPr), *“A palavra que comanda essa história é respeito. Eles aprenderam realmente a respeitar e eles sabem que eles estão respeitando. Não é por causa de uma nota!”* (GPr). *Eles contaram a história da vida deles. O que é certo? O que é errado? Não tem certo e errado nessa história. Eu vivi aquilo ali e pronto, não tenho como apagar, então ali eles começaram a ver de forma diferente. É toda uma construção que tem que ser feita”* (GPr).

Na quarta e última categoria, “Atuação das professoras das classes de aceleração”, foram classificadas as falas que se referiram ao modo como as educadoras conduziam o trabalho nessas classes. Os adolescentes mencionaram as características pessoais das professoras e o modo como o trabalho era realizado: *“Elas tratam todos do mesmo jeito! Tipo tem uns que já estão quase rodado, elas vão lá, sentam do lado e conversa”* (GA2), *“Elas explicam, explicam até entrar na cabeça”* (GA3), *“Mesmo que tenha que explicar 10 vezes, elas explicam”* (GA4), *“São mais amigas”* (GA1). Também falaram sobre a vontade de desistir, quando ingressaram nas classes e a

importância do incentivo das professoras: *“Depois que tu entra na sala, as profes viram tua cabeça, porque elas são muito legais, daí tu resolve ficar. Tu mesma! Ninguém te força a nada!”* (GA3).

Os pais também descreveram suas percepções: *“A minha filha ama os professores dela”* (GP2), *“Se tivesse duas professoras pra cada aluno iguais às do acelera, teria melhores escolas”* (GP2). Reportaram ainda como são bem recebidos pelas professoras: *“Elas são muito queridas”* (GP2), *“Agora a professora R. disse que o G. participa, faz as coisas, é o braço direito e esquerdo dela (...) Fico feliz de ouvir isso dele!”* (GP1). *Essas quatro professoras do acelera não existe iguais!* (GP2).

As professoras, por sua vez, relataram que reconheciam uma modificação na sua forma de dar aula: *“Eu agora mudei o meu jeito de dar aula. Eu já acho que aqui vai ser, foi a minha escola [se referindo a aceleração]. Aqui eu aprendi muita coisa!”*, *“Outra coisa que eu acho que é bacana é que a gente não compara o fulano que não sabe com o fulano que sabe tudo. Nós comparamos o fulano com o fulano mesmo, com o crescimento dele mesmo”* (GPr). Uma professora mencionou: *“Eu me despi totalmente daquilo tudo que eu já tinha, já trazia deles. Eu disse deu, sai pra lá, deixa isso de lado, esquece tudo isso e aí eu consegui!”* (GPr). Quando questionadas sobre como se sentiam nas classes, uma professora afirmou: *“Eu me sinto realizada! Eu sou professor de carteirinha! Sou professor, quero ser, escolhi essa profissão. Então, pra ser professor, tu precisa tá em construção porque a educação tá sempre em transformação!”* (GPr).

Discussão

O presente estudo buscou caracterizar o trabalho desenvolvido nas classes de aceleração da aprendizagem de uma escola municipal de São Leopoldo – RS, e os efeitos produzidos em adolescentes com histórico de fracasso escolar, seus pais e professores. Constatou-se que o “Acelera”, como é carinhosamente denominado o projeto de aceleração da aprendizagem da escola pesquisada, tem obtido bons resultados no que se refere ao desempenho escolar e desenvolvimento

da autoestima dos alunos, que servem para reflexão acerca de possibilidades de prevenção e intervenção junto ao fracasso escolar. Como já referido, os adolescentes matriculados nas classes de aceleração tinham um histórico de reprovação de dois ou mais anos de ensino (SMED-SL, 2012). Nas palavras de uma professora, tratavam-se de adolescentes que já não tinham mais uma “identidade de estudante”. Desse modo, viviam um processo de exclusão *na* escola, conforme destacado por Ferraro (1999; 2004).

Na categoria que se referiu às características do projeto, adolescentes, pais e professores destacaram a importância das classes de aceleração da aprendizagem como uma possibilidade de recuperar os anos escolares perdidos. Foi possível observar que o fato de serem desafiados a cursar vários anos ao mesmo tempo, permitiu que eles passassem a acreditar em sua capacidade cognitiva. As professoras que estavam vinculadas ao projeto salientaram, como aspectos importantes o trabalho interdisciplinar, o pequeno grupo de trabalho entre as docentes e o conhecimento sobre a realidade dos alunos, o que possibilitou que as propostas de ensino fossem modificadas a cada ano, a fim de contemplar o interesse de cada turma. As temáticas trabalhadas envolviam os conhecimentos e os componentes curriculares obrigatórios para cada ano escolar, porém também adquiriram um caráter interdisciplinar voltado à realidade de vida dos adolescentes.

Ao discorrerem sobre as diferenças entre as classes seriadas e as classes de aceleração os adolescentes e pais foram unânimes em destacar o papel dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Os adolescentes afirmaram que se sentiram acolhidos e capazes, reconheceram a importância da coesão grupal, o que possibilitava o companheirismo e a amizade entre os colegas. O discurso dos pais foi bastante semelhante ao de seus filhos, revelando a existência do diálogo entre eles.

A fala dos adolescentes corrobora o que foi referido em uma pesquisa realizada com 33 alunos americanos com risco de abandono escolar que haviam trocado de uma escola tradicional para outra que oferecia uma proposta pedagógica diferenciada (Lagana-Riordan et al., 2011). Os

dados obtidos a partir de uma entrevista apontaram que as dificuldades vivenciadas na escola tradicional se referiam a falta de atenção individual do professor ao aluno em função das turmas serem numerosas, além do sentimento de serem rotulados e julgados pelos professores e colegas em função de suas dificuldades, o que propiciava o *bullying*. Tal percepção era diferenciada da que tinham da escola que estavam frequentando naquele momento, a qual conseguia atender as suas dificuldades.

O relacionamento professor e aluno nas classes de aceleração também foi ressaltado no estudo realizado por Bahia (2009), que indicou que os professores demonstraram maior envolvimento e comprometimento com os alunos que haviam vivenciado o fracasso escolar, buscando entendê-los em suas dificuldades. Eles também se mostraram mais tolerantes em relação aos comportamentos inadequados, demonstrando afetividade e prazer no seu fazer. Franco e Davis (2011), ao refletirem sobre a construção social da autoestima no processo de ensino-aprendizagem, apontaram o acolhimento e valorização sentidos pelos alunos nas classes de aceleração, o que possibilitava a modificação do comportamento e de postura enquanto estudantes.

A modificação da postura enquanto estudantes também foi observada em grande parte dos adolescentes investigados no presente trabalho, como foi revelado na terceira categoria. Nesta perspectiva, destaca-se que a autoestima depende das condições de vida do sujeito e também de uma escola de boa qualidade (Franco & Davis, 2011), pois existe uma relação positiva entre a autoestima e o desempenho acadêmico (Alam, 2013).

Com base na teoria da atribuição da causalidade (Weiner, 1985), Bzunek e Sales (2011) afirmaram que o bom e o mau desempenho acadêmico têm efeitos diferentes sobre a motivação para estudar em razão das causas que lhe forem atribuídas. As atribuições causais consistem em cognições, entendidas como julgamentos, percepções ou crenças, que podem ser feitas pelos próprios alunos sobre si mesmos ou também por seus pais ou professores. Desse modo, um pior desempenho pode não necessariamente abalar a motivação do aluno, pois o mais importante se

refere à causa atribuída ao evento, ou seja, se é considerada como controlável ou não-controlável, tendo em vista o poder do aluno sobre ela. Assim, quando um aluno consegue alimentar uma expectativa positiva para o futuro com relação aos seus estudos, surgem também sentimentos que podem exercer um papel motivacional capaz de conduzir a comportamentos específicos, como a retomada da vontade de aprender (Bzunek & Sales, 2011).

Com base no trabalho realizado junto às classes de aceleração da aprendizagem, ficou evidente o quanto os professores trabalhavam para mostrar aos adolescentes que eles podiam e conseguiam aprender, já que muitos, devido a tantas reprovações, já se sentiam incapazes de realizar as atividades propostas (Pasian et al., 2012). Ficou claro que era justamente para modificar esse sentimento que as professoras trabalhavam.

Evidenciou-se, ainda, na categoria “Atuação das professoras das classes de aceleração”, a postura diferenciada que essas profissionais assumiram diante do fracasso escolar, considerando a relação professor-aluno-família e a metodologia de trabalho voltada para interdisciplinaridade e com temáticas que contemplavam a realidade daqueles alunos. Ireland et al. (2007) destacaram que a relação que se estabelece entre o professor e o aluno é relevante para o desempenho escolar, pois o clima da sala de aula é basicamente definido pelo próprio professor, uma vez que ele detém o controle do processo, estabelecendo metodologias, conteúdos, avaliações e também as formas como as relações se darão neste contexto. Osti e Brenelli (2013) destacaram que no processo educativo mobilizam-se aspectos cognitivos, mas também afetivos, que têm relação com quem se construirá o saber. Por exemplo, ao vivenciarem relações positivas, os alunos sentem-se confortáveis e seguros, o que favorece a aprendizagem (Osti & Brenelli, 2013).

Além disso, Walkey, McClure, Meier e Weir (2013) pontuaram que alunos que manifestavam pretensões futuras relacionadas a aspirações educacionais, apresentavam melhores desempenhos acadêmicos. Dessa forma, cabe à escola e a família dar primazia aos objetivos futuros, mas possíveis, considerando que eles podem afetar o comportamento e influenciar os

resultados escolares e profissionais (Walkey, et al., 2013). O projeto “Seguindo em frente” tem cumprido com este objetivo, uma vez que os alunos passaram a acreditar em seu potencial e ter perspectivas futuras, o que contribuiu efetivamente para uma mudança. Considerando a abordagem sistêmica, acredita-se que essa modificação no sistema aluno, pode acarretar mudanças nos demais sistemas envolvidos - família e escola (Vasconcellos, 2012).

Contudo, os adolescentes e professores destacaram os preconceitos contra as classes de aceleração e o descaso que sofrem na escola devido ao histórico de fracasso escolar. Existe uma concordância sobre o fato de essas classes não poderem ser um depósito e nem serem permanentes, visto que revelam algo que não está bem, nesse caso, a permanência do fracasso escolar. Como referem Franco e Davis (2011), as classes de aceleração são para alguns alunos ‘um oásis no deserto’, uma vez que a escola é para muitos alunos como ‘um remédio amargo’. Assim, parafraseando a fala de uma professora, pode-se questionar: *“como é possível tornar a escola um lugar onde eu tenho amigos, posso aprender e ser feliz?”*

Destaca-se, por fim, que, por muito tempo, os psicólogos contribuíram com a área da educação por meio da elaboração de avaliações e laudos psicológicos, cuja a finalidade era medir a capacidade dos alunos e, assim, classificá-los como aptos ou não aptos ao processo de aprendizagem (Guzzo, Mezzalira, Morreira, Tizzei, & Neto, 2010; Patto, 1990). Atualmente, vive-se, um momento em que se busca superar essa posição de individualização do fracasso escolar, cabendo aos psicólogos contribuir com os educadores para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos através de uma perspectiva mais sistêmica, considerando além do desenvolvimento cognitivo, o emocional e o social por meio de intervenções que contemplem os alunos, suas famílias e a comunidade escolar (Guzzo et al., 2010).

Considerações finais

A partir da realização da presente pesquisa pode-se evidenciar a efetividade e o sucesso do projeto que implementou as classes de aceleração da aprendizagem na escola estudada, a partir do ponto de vista dos seus participantes. O relato dos adolescentes, seus pais e professoras apresentaram uma visão semelhante e articulada aos fatos que vivenciavam e de como percebiam o trabalho realizado.

Seguindo em frente! Eis o lema, que já se coloca como um marco na escola e que os adolescentes repetiram com propriedade. Tal proposta foi percebida por todos como uma oportunidade de recuperar os anos de estudo perdidos e ter uma melhor perspectiva de futuro. Assim, acredita-se que a atuação e o número reduzido de professores, o estabelecimento de um vínculo entre professores e alunos e a mudança na organização curricular e metodológica, que possibilitou a realização de um projeto interdisciplinar com enfoque em temas e aprendizados relacionados ao conhecimento prévio e a realidade dos alunos, contribuem para o sucesso do projeto. Além disso, é importante salientar o quanto a fala dos adolescentes e de seus pais revelou o sofrimento e o descrédito que sentiam após anos de sucessivas reprovações, o que foi modificado com a inserção nas classes de aceleração da aprendizagem, por meio do resgate da autoestima e da crença nas suas capacidades.

Ao finalizar este estudo, emergem diferentes sentimentos e questões. Muito tem-se estudado e dito sobre o fracasso escolar, mas até quando essa realidade assombrará o sistema de ensino? Sabe-se que as classes de aceleração se constituíram em todo país como uma política “remediativa” a essa questão, entretanto, muitos alunos continuam sendo excluídos do processo educacional. Como refere Ferraro (1999, p.24) não se trata simplesmente de “caçar os fujões ou puxar as orelhas dos preguiçosos”. Pelo contrário, refere-se ao comprometimento de toda a escola e da comunidade na busca de alternativas que não permitam que aconteça o fracasso escolar, pois ele é responsabilidade de todos!

Referências

- Alam, M. (2013). A study of test anxiety, self-esteem and academic performance among adolescents. *The IUP Journal of Organizational Behavior*, XII(4), 33-43.
- Bahia, N. P. (2009). Formação de professores em serviço: Fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 317-329.
- Barbour, R. (2009). *Grupos focais* (M. F. Duarte, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70/Livraria Martins Fontes.
- Bastos, A., Fernandes, G. L., & Passos, J. (2009). Analysis of school failure based on Portuguese micro data. *Applied Economics Letters*, 16, 1639–1643. doi: 10.1080/13504850701604094
- Brasil (1990). Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.
- Brasil (1996). Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*.
- Brasil (2001). Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação*. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>
- Brasil (2010). Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Estabelece: *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.
- Brasil (2010). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Estabelece: *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.
- Brasil (2010). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 7/2010. Estabelece: *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.
- Brasil (2012). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução 466*. Retrieved from <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

- Brasil (2013). Congresso Nacional. *Altera a Lei número 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei 12.796 de 4 de abril de 2013.*
- Bzuneck, J. A. & Sales, K. F. (2011). Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. *Psico-USF, 16(3)*, 307-315.
- Conselho Federal de Psicologia (2000). *Resolução 016*. Retrieved from http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/legislacao/codigo_etica/
- Crahay, M. (2006). É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? (Neide Luzia Rezende, Trad.). *Cadernos de Pesquisa, 36(127)*, 223-246.
- Ferraro, A. R. (1999). Diagnóstico da escolaridade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação, 12*, 22-47.
- Ferraro, A. R. (2004). Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In A. Marchesi, & C. H. Gil (Eds.), *Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural* (E. Rosa, Trad.; pp.48-65). Porto Alegre: Artmed.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa* (R, C, Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Franco, A., & Davis, C. (2011). Autoestima: Gênese e constituição de um atributo construído socialmente. *Educação Temática Digital, 13(1)*, 99-118.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Neto, W. M. F. S. (2010). Psicologia e educação no Brasil: Uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 26*, 131-141.
- Hanff, B. B. C., Barbosa, R., & Koch, Z. M. (2002). Classes de Aceleração: “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão? *Ponto de Vista, 3(4)*, 027-046
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (INEP). (2012). Educacenso 2012 – Censo escolar. Retrieved from <http://www.linkatual.com/educacenso-2012.html>

- Ireland, V., Charlot, B., Gomes, C., Gusso, D., Carvalho, L. C. R., Fernandes, M., Ennafaa, R., & Garcia, W. (2007). *Repensando a escola*. Brasília: UNESCO/MEC/INEP.
- Jacomini, M. A. (2010). Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 895-919.
- Lagana-Riordan, C., Aguilar, J., Franklin, C., Streeter, C. Kim, J. Tripodi, S., & Hopson, L. (2011). At-risk students's perceptions of traditional schools and a solutions-focused public alternative school. *Preventing School Failure*, 55(3), 105-114. doi: 10.1080/10459880903472843
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* (L. M. Siman, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lucio, R., Hunt, E., & Bornovalova, M. (2012). Identifying the necessary and sufficient number of risk factors for predicting academic failure. *Developmental Psychology*, 48(2), 422–428. doi: 10.1037/a0025939
- Oliveira, M., & Freitas, H. (1997). *Focus Group - método qualitativo de pesquisa: Resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Osti, A., & Brenelli, R.P. (2013). Análise comparativa das relações entre ensino e aprendizagem por professores e alunos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 55-63.
- Pasian, M. S., Veltrone, A. A., & Caetano, N. C. S. P. (2012). Avaliações educacionais e seus resultados: Revelando ou omitindo a realidade brasileira sobre o fracasso escolar. *Ensaio*, 6(2), 440-456.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Placco, V., André, M., & Almeida, L. (1999). Estudo avaliativo das classes de aceleração na rede estadual paulista. *Cadernos de Pesquisa*, 108, 49-79.
- Prado, I. G. A (2000). LDB e as práticas de correção de fluxo escolar. *Em Aberto*, 17(71), 49-56.

- Ribeiro, S. C. (1991). A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, 12(5), 7-2.1
- Rumberger, R. W. (2011). Introduction. In R. W. Rumberger, *Dropping out* (pp. 1-19). Retrieved from <http://education.ucsb.edu/rumberger/book/ch1.pdf>
- Robson, C. (1995). *Real word research: A resource for scientist and practiotioner-researchs*. Oxford: U.K.: Blackwell.
- Sampieri, R. H., Callado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso
- Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo – SMED-SL (2012). *Projeto Seguindo em Frente 2012*. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação, São Leopoldo, RS.
- Torres, R. M. (2004). Repetência escolar: Falha do aluno ou falha do sistema? In A. Marchesi, & C. H. Gil (Eds.), *Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural* (E. Rosa, Trad.; pp.34-47). Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcellos, M. J. E. (2012). *Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência*. São Paulo: Papyrus.
- Walkey, F. H., McClure, J., Meyer, L. H., & Weir, K. F. (2013). Low expectations equal no expectations: Aspirations, motivation, and achievement in secondary school. *Contemporary Educacional Psychology*, 38, 306-315.
- Weiner, B. (1985). An atribucional theory of achievement, motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

Considerações Finais da Dissertação

A presente dissertação teve como objetivo compreender o fracasso escolar, entendido como a distorção entre idade e ano escolar de dois ou mais anos de ensino, por meio da percepção dos adolescentes com histórico de fracasso escolar, bem como de seus pais e professores. A partir dos resultados encontrados pode-se constatar que os objetivos propostos foram atingidos, considerando os três estudos. O artigo teórico possibilitou, através da revisão sistemática da literatura, esboçar um panorama atual acerca do fracasso escolar na educação básica, especialmente sobre o modo como ele tem sido entendido pelos pesquisadores. Já os dois artigos empíricos, permitiram analisar as causas e a vivência do fracasso escolar, bem como, caracterizar as classes de aceleração da aprendizagem a partir da percepção de adolescentes com histórico de fracasso escolar, seus pais e professores.

Ressalta-se que a temática do fracasso escolar vem sendo discutida há muitos anos, tanto por educadores como por psicólogos. Contudo, sua incidência na atualidade ainda é preocupante. Assim, aponta-se para a necessidade de uma maior discussão e reflexão acerca desta temática no meio científico e, especialmente, na formação desses profissionais, para que possam fortalecer suas práticas a partir de uma visão sistêmica do fenômeno. Acredita-se que quando o entendimento do fracasso escolar está restrito à responsabilização do aluno e sua família, não há uma implicação dos demais envolvidos. Todavia, quando se compreende ele como sendo responsabilidade de todos, cada um terá algo para contribuir para sua compreensão e superação. Como refere Ireland et al. (2007), quem está disposto a aprender, sempre corre o risco de fracassar. Assim, pode-se afirmar que o fracasso sempre existiu, uma vez que a aprendizagem é inerente ao ser humano.

A partir destas considerações, evidenciou-se que, embora a complexidade do fracasso escolar tenha sido reconhecida por todos os grupos pesquisados neste estudo, ele ainda tem sido compreendido como de responsabilidade preponderantemente dos alunos, especialmente na visão

deles próprios e de suas famílias. Contudo, destacou-se o olhar diferenciado das professoras das classes de aceleração, que conseguiram expressar a inter-relação entre diferentes fatores na construção do fracasso escolar. No que diz respeito, a vivência do fracasso escolar pode-se afirmar que ela traz consequências e sofrimento para todas as pessoas envolvidas.

Por fim, ao caracterizar as classes de aceleração da aprendizagem foi possível constatar também os efeitos positivos destas na escola em questão, especialmente na autoestima e no desempenho escolar dos alunos, o que tem repercutido também nas suas famílias. A atuação e a redução do número de professores, o estabelecimento do vínculo entre professor-aluno e a mudança na organização curricular e metodológica são aspectos que contribuíram para o sucesso do projeto. Entretanto, reconhece-se a importância de ações que visem à prevenção e que não somente surjam com propósito “remediativo”.

Destaca-se, assim, que diante do fracasso escolar todos fracassam: os que ensinam, os que são ensinados e os demais integrantes da sociedade (Carvalho, 1997). Fracassa-se não somente por não propiciar ao aluno uma oportunidade de seguir seus estudos, de obter um diploma ou ingressar no mercado de trabalho. O fracasso escolar materializa o fracasso de toda uma geração que dará início a modificação de capacidades e valores que a sociedade julga como fundamentais (Carvalho, 1997). Disso decorre a necessidade de um olhar da psicologia clínica sobre esse fenômeno.

Portanto, cabe a realização de um trabalho que envolva não somente os alunos com histórico de fracasso escolar, mas sua família e toda a equipe de profissionais, tendo em vista as práticas tradicionais e as emergentes em psicologia (Martinez, 2010). Assim, acredita-se que será possível entender e atender ao que Bossa (2002) definiu como uma patologia do século.

Ao finalizar a presente dissertação, destaca-se que este estudo teve como limitação o fato de ter tido apenas uma escola participante, e as suas características assim como de seus alunos e professores podem ter dado ares particulares aos dados do estudo realizado. O grupo de professores vinculado às classes de aceleração da aprendizagem caracterizou-se como bastante integrado e

motivado, o que pode ser considerado como uma das razões para explicar o sucesso do projeto na escola. É plausível supor que em outras escolas a realidade não seja igual à encontrada nessa instituição. Também destaca-se que os adolescentes foram os que mais se envolveram com a pesquisa, ao passo que poucos pais participaram da mesma. Além disso, os grupos poderiam ter sido filmados, o que enriqueceria a coleta dos dados, pois possibilitaria outros tipos de análise. Contudo, espera-se que esse estudo possa ter contribuído com a literatura da área, servindo para os diferentes profissionais refletirem sobre suas práticas ante e diante do fracasso escolar.

Referências da Dissertação

- Asbahr, F. S. F., & Nascimento, P. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: Conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia Ciência e Profissão*, 33(2), 414-427.
- Bossa, N. A. (2002). *Fracasso escolar: Um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed.
- Carvalho, J. S. F. (1997). As noções de erro e fracasso no contexto escolar: Algumas considerações preliminares. In J. G. Aquino (Org.) *Erro e Fracasso na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas* (pp.11-24). São Paulo: Summus.
- Dhavan, P., Stigler, M. H., Perry, C. L., Arora, M., & Reddy, K. S. (2010). Is tobacco use associated with academic failure among government school students in urban India? *Journal of School*, 80(11), 552-560.
- Féres-Carneiro, T., & Lo Bianco, A. C. (2003). Psicologia clínica: uma identidade em permanente construção. In O. H. Yamamoto & V. V. Gouveia (Ed.), *Construindo a psicologia brasileira: desafios da ciência e da prática psicológica* (pp. 99-119) São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Gran, B. C., & Nieto, M. A. P. (2013). El efecto del absentismo y el fracaso escolar en el consumo de tabaco en una muestra de estudiantes de 3º y 4º de la educación secundaria obligatoria. *Health and Addictions*, 13(1), 53-58.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo demográfico de 2010*. Retrieved from http://home/mapa_site.php#populacao
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (INEP). (2012). Educacenso 2012 – Censo escolar. Retrieved from <http://www.linkatual.com/educacenso-2012.html>
- Ireland, V., Charlot, B., Gomes, C., Gusso, D., Carvalho, L. C. R., Fernandes, M., Ennafaa, R. & Garcia, W. (2007). *Repensando a escola*. Brasília: UNESCO/MEC/INEP.

- Kamal, M., & Bener, A. (2009). Factors contributing to school failure among school children in a very fast developing Arabian society. *Oman Medical Journal*, 24(3), 212-217.
- Lopes, A. R., & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 7-14.
- Martinelli, S. C., & Genari, H. M. (2009). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia*, 14(1), 13-21.
- Martinez, A. M. (2010) O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83), 39-56.
- Pershey, M. G. (2010). A comparison of African American students' self-perceptions of school competence with their performance on state-mandated achievement tests and normed tests of oral and written language and reading. *Preventing School Failure*, 55(1), 53-62. doi: 10.1080/10459880903472835
- Rumberger, R. W. (2011). Introduction. In: R. W. Rumberger, *Dropping out* (pp. 1-19). Retrieved from <http://education.ucsb.edu/rumberger/book/ch1.pdf>
- Travi, M. G. G., Oliveira-Menegotto, L. M., & Santos, G. A. (2009). A escola contemporânea diante do fracasso escolar. *Revista Psicopedagogia*, 26(81), 425-434.

Apêndice A

Detalhamento dos Estudos Contemplados na Revisão Sistemática da Literatura

	Autor/a no	Local	Objetivo	Conceito de fracasso	Abordagem	Participantes	Instrumentos	Principais resultados
1	Hjörne e Säljö (2014)	Suécia	Explorar as questões que dizem respeito à colaboração multidisciplinar de equipes de saúde dos alunos nas escolas.	Não está explícito	Qualitativo (etnográfico)	Membros de equipes multiprofissionais de saúde de 4 escolas	Reuniões da equipe de saúde	Destaque para a individualização do fracasso escolar, pautado por um diagnóstico enraizado na cultura e nas tradições institucionais.
2	Berg, Rostila, Saarela e Hjern (2014)	Suécia	Investigar a associação entre a morte dos pais antes dos 15 anos e desempenho escolar aos 15 anos a 16 anos, considerando fatores potenciais como posição socioeconômica da família, abuso de substâncias dos pais, problemas de saúde mental e criminalidade.	Abandono ao sistema de ensino – sem notas ou anos incompletos	Quantitativo longitudinal	772.117 adolescentes, dos quais foram excluídos 17. 479 por problemas de saúde	Diferentes registros: causas de mortes (pais); registros escolares (alunos); Censos 1985 e 1990 (níveis socioeconômicos); cadastros da Assistência social; indicadores psicossociais	A morte dos pais durante a infância foi associada com baixas notas e o fracasso escolar, devido, principalmente, às exposições socialmente adversas decorrentes desse evento.
3	Guler (2013)	Turquia	Investigar o sucesso e o fracasso dos alunos do ensino fundamental em disciplinas de ciências.	Notas baixas	Qualitativo	24 alunos matriculados na 8ª série de uma escola secundária.	Grupos focais	Alunos com fracasso e sucesso escolar assumiram a responsabilidade pelo seu desempenho acadêmico, não mencionando fatores externos. O grupo com sucesso escolar conseguiu relacionar as temáticas das aulas com aspectos da vida, enquanto o grupo com fracasso escolar teve preferência por aulas mais verbais, ficando entediado nas outras aulas.
4	Gauffin, V innerljung ,Fridell, Hesse e Hjern (2013)	Suécia	Investigar se o status socioeconômico na infância e o fracasso escolar até os 15 anos de idade predizem abuso de drogas ilícitas na juventude e na idade adulta jovem	Notas Baixas	Quantitativo longitudinal	1 405 763 pessoas. Foram excluídas pessoas com registro de emigração; que receberam pensão por deficiência e que tinham indícios de uso de drogas antes dos	Nove fontes de registros nacionais da Suécia- Censos (1985 e 1990) e Registos Nacionais. Admissões hospitalares, a morte e a criminalidade associada com o	Fracasso escolar e nível socioeconômico (NSE) na infância predisseram de forma independente o abuso de drogas ilícitas em jovens e adultos. O fracasso escolar foi relacionado como um indicador de risco para o consumo de drogas ilícitas independentemente do NSE. O efeito do nível socioeconômico na infância e o fracasso escolar não diferiram para os homens e mulheres

						16 anos.	abuso de drogas	
5	Gran e Nieto (2013)	Espanha	Verificar a relação entre sexo, absentismo escolar e repetência pelo consumo de tabaco em adolescentes de 3º e 4º da Educação Secundária Obrigatória.	Repetir de ano	Quantitativo	688 adolescentes do 3º e 4º anos de uma escola secundária obrigatória – com idade média de 15 anos.	Questionário sobre Uso de Drogas em Estudantes da Educação Secundária (ESTUDES 2006)	Maior prevalência do uso de cigarro pelas estudantes do sexo feminino em comparação com o masculino. Os alunos que mais consumiam cigarro foram os que mais faltaram às aulas e tiveram maior fracasso escolar repetindo um ou mais anos.
6	Odd, Evans, e Emond (2013)	Inglaterra	Investigar se a falta de correção da idade gestacional pode explicar o fracasso escolar observado em ex-lactentes nascidos prematuros.	Notas baixas	Quantitativo longitudinal	11.990 crianças nascidas na área de Bristol, na Inglaterra a partir de abril 1991 a dezembro de 1992. (722- prematuros - <37 semanas - e 11268 nascidos a termo.	Teste KS1 e também o Questionário ALSPAC. Os demais dados dos registros das crianças: fatores sociais, fatores pré-natais e fatores durante o parto.	Prematuros estavam em maior risco de fracasso escolar. A matrícula do ano letivo e avaliação de ex-lactentes prematuros baseados em seu aniversário real (em vez da data prevista para o parto - EDD) pode aumentar o risco de dificuldades de aprendizagem e o respectivo fracasso escolar.
7	Osti e Brenelli (2013)	Brasil	Verificar as percepções de estudantes com dificuldades de aprendizagem sobre si mesmo e analisar quais são suas representações a respeito dos juízos que seus professores teriam deles.	Dificuldades de aprendizagem	Qualitativo	20 alunos com dificuldades de aprendizagem (do 5º ano de uma escola pública municipal de Campinas)	Entrevista semiestruturada	Prevalência de uma representação negativa dos alunos com fracasso escolar. Viam-se como maus alunos e percebiam que eram menos elogiados e recebiam mais críticas de seus professores do que seus colegas sem dificuldades. Tais percepções reforçavam o fato de não pedirem ajuda por medo da reação e da atitude do professor.
8	Walkey, McClure, Meyer e Weir (2013)	Nova Zelândia	Investigar as relações entre o desempenho acadêmico e o auto relato de aspirações educacionais, motivação, afiliação com colegas e professores.	Não está explícito	Quantitativo	5.369 adolescentes (média de idade 15-16 anos) do 10º e 11º ano de 19 escolas da Nova Zelândia	Questionário - Survey of NCEA Goals	Alunos com poucas aspirações futuras tiveram um desempenho acadêmico melhor que alunos que não as tinham.
9	Williams, Dunlop, Kramer, Dever, Hogue, e Jain (2013)	Georgia	Examinar as relações entre a idade gestacional no nascimento, características maternas e desempenho em teste padronizado nos alunos do primeiro ano da Geórgia.	Notas baixas	Quantitativo longitudinal	628 115 mães - Que tiveram crianças com entrada na escola pública 314 328.	Registro de nascimento e educacional das crianças	Nível de escolaridade da mãe apontado como o maior fator de risco para o fracasso escolar. A idade da mãe e a etnia da criança associaram-se com o fracasso escolar, sendo mais importante nas crianças nascidas moderadamente prematuras (28-33 semanas) do que nas nascidas as margens da prematuridade (34- 36 semanas).

10	Soares, Aranha e Antunes (2013)	Portugal	Verificar se o setor desportivo escolar, federado ou ambos, e as modalidades desportivas, estão relacionados com as taxas de aproveitamento escolar dos jovens em idade escolar.	Reprovar pelo menos uma vez	Quantitativo	2443 alunos do ensino médio	Questionário	Não houve diferenças significativas entre os setores desportivos quanto às taxas de aproveitamento escolar, mas verificou-se que a prática de futebol/futsal estava relacionada as maiores taxas de reprovação, enquanto a ginástica e a natação foram associadas às de aprovação.
11	Millones, Leeuwen e Ghesquière (2013)	Peru	Investigar como os aspectos específicos do funcionamento psicossocial (problemas de comportamento e autoestima global) estão associados com o desempenho acadêmico na ortografia, aritmética e leitura; e (b) qual é o efeito do tipo de escola (privada versus pública) sobre esta associação.	Não está explícito	Quantitativo	901 alunos da 6ª série de escolas regulares públicas e privadas do ensino fundamental, que vivem em zonas urbanas de Lima, Peru	Testes de Ortografia, Aritmética e Leitura; Questionário de problemas comportamentais “Strengths and Difficulties Questionnaire” e a escala de Autoestima “Perceived Competence Scale for Children”	Crianças com baixo desempenho acadêmico viam-se mais negativamente do que o resto do grupo de pares. Gênero e fracasso escolar se mostraram bons preditores de problemas de comportamento e autoestima, respectivamente. Não houve diferença entre alunos de escolas públicas e privadas.
12	Kamtsios e Karagiannopoulou (2013)	Grécia	Explorar as possíveis dimensões de resistência acadêmica e seus componentes (compromisso, controle e desafio).	Notas baixas	Qualitativo	21 crianças do ensino primário de 10 a 12 anos.	Entrevista	A experiência do fracasso escolar influenciava o comportamento e a adoção de esforços específicos no que diz respeito à aprendizagem. Os estudantes visavam notas altas por razões sociais, como amizade e aceitação de seus colegas, pais e professores. As notas escolares influenciavam o seu estado emocional.
13	Hancer (2012)	Turquia e Polônia	Determinar as razões para o fracasso escolar de alunos turcos e poloneses da 6ª série primária e comparar os resultados de acordo com o gênero.	Não está explícito	Quantitativo	236 alunos do 6º ano. 125 alunos da Turquia e 111 alunos da Polônia	Questionário “Failure Reason Questionnaires”	Entre adolescentes turcos, a média de pontos atribuídos à família, à escola e ao aluno foram superiores na concepção das meninas comparadas aos meninos. Já entre adolescentes poloneses, constatou-se o inverso. Os estudantes poloneses atribuíram mais razões para o fracasso escolar do que os estudantes turcos.
14	Rombaldi et. al. (2012)	Brasil	Avaliar a associação entre o potencial de lazer e prática de atividade física aos 11 anos de idade e incidência de fracasso escolar dos 11 aos 15 anos de idade.	Reprovar uma vez na escola.	Quantitativo longitudinal	4.300 adolescentes 1.653 foram excluídos por ter experimentado o fracasso escolar antes dos 11 anos; foram localizados 2657 adolescentes	Questionário Registros escolares	Maior incidência do fracasso escolar entre os 11 e 15 anos de idade (42,5% - 47,9% entre os meninos e 38,2% entre as meninas). Adolescentes que praticavam mais atividade física aos 11 anos de idade tiveram maior probabilidade de ter fracasso escolar em comparação com os menos ativos.

						com 15 anos de idade		
15	Lucio, Hunt e Bornovalova (2012)	EUA	Identificar o número mínimo de preditores que colocam os alunos em risco de fracasso escolar, a partir de 12 fatores relacionados com a escola: expectativas acadêmicas, engajamento, autoeficácia acadêmica, comparecimento as aulas, tema de casa, segurança da escola, repetência, mobilidade escolar, maus comportamentos na escola, apoio educacional, relevância da escola e relação professor-aluno	Notas baixas	Quantitativo longitudinal	14,796 alunos americanos	Banco de dados do Educational Longitudinal Study: 2002 e incluíam várias fontes, como questionários, entrevistas, e registros escolares.	Fatores relacionados à escola que tiveram relação com o fracasso escolar foram: expectativas acadêmicas, engajamento, autoeficácia acadêmica, relevância escolar, tema de casa, relação professor-aluno, repetência, segurança, mobilidade escolar e maus comportamentos na escola. Concluiu-se que é o número de fatores e não a sua natureza que vai influenciar no fracasso escolar, sendo que a presença de dois deles já coloca o indivíduo em risco.
16	Orgiles, Johnson, Huedo - Medina, e Espada (2012)	Espanha	Analisar o desempenho acadêmico das crianças espanholas com pais divorciados e sua relação com o autoconceito acadêmico e ansiedade social	Notas baixas	Quantitativo	342 meninos e meninas com idades entre 14 e 18 anos	Adolescentes forneceram informações sobre as questões acadêmicas e Self-Description Questionnaire II e Social Anxiety Scale for Adolescents	Abandono escolar foi apontado como mais provável entre adolescentes cujos pais eram divorciados, do sexo masculino, mais velhos, que tinham pior autoconceito escolar e viviam com um padrasto.
17	Spilt, Hughes, Wu, e Kwok (2012)	Texas	Examinar as trajetórias do relacionamento professor-aluno ao longo do ensino fundamental e analisar a influência sobre o desempenho acadêmico de alunos em risco	Notas baixas	Quantitativo longitudinal	657 alunos com habilidades abaixo da média na alfabetização de 35 escolas	Testes e questionários	Alunos americanos, especialmente de origem africana, demonstraram precisar maior apoio dos professores para garantir uma trajetória positiva de aprendizagem. O nível de fracasso escolar que se manifestou após um período de seis anos aumentou em função do tempo que as crianças foram expostas a adversidade social e tiveram falta de apoio dos professores.
18	Nocentini, Calamai e Menesini (2012)	Itália	O co-desenvolvimento de comportamentos delinquentes e sintomas depressivos de alunos do 9º a 11º ano foi investigada adolescentes italianos após a transição para o ensino	Repetir de ano	Quantitativo longitudinal	518 adolescentes italianos do 9º e 11º anos.	Conjunto de escalas que avaliaram as diferentes dimensões do ajustamento psicossocial – entre elas YSR; avaliação do desempenho	Fracasso escolar e fracasso social não variam com o tempo, mas foram associadas com o comportamento delinquente e a sintomas depressivos. Poucas diferenças de gênero foram encontradas

			médio, avaliando os efeitos do tempo-invariante de fracasso escolar e social e os efeitos variáveis no tempo de desempenho escolar e problemas sociais.				acadêmico pelos professores e auto-relato dos alunos.	
19	Mocetti (2012)	Itália	Analisar o processo de seleção no trabalho antes e depois da escolaridade obrigatória, avaliando os determinantes de fracasso escolar, abandono, e as decisões do ensino secundário de jovens italianos	Repetir um ano/atraso escolar e/ou ainda não estar inscrito no sistema de ensino e não ter completado a escolaridade obrigatória	Quantitativo longitudinal	Dados de 76.800 famílias – Primeira amostra: Jovens de 15 anos que estão no primeiro ano do ensino secundário (1837) Segunda amostra: Jovens 15-19 anos – que completaram a escolaridade obrigatória no ano anterior (1553)	O conjunto de dados é construído de dados individuais do Inquérito às Forças de Trabalho e de dados escolares do Instituto Nacional de Estatística Italiano e o do Ministério da Educação Pública	Fracasso escolar foi correlacionado com contexto familiar e afetou fortemente as escolhas educacionais e profissionais posteriores. O abandono escolar precoce e do ensino secundário foram reflexo da condição socioeconômica dos pais. Os resultados sugeriram que a eficácia do sistema educativo pode contribuir na diminuição do fracasso através da adoção de atendimento em tempo integral na escolaridade obrigatória, qualidade da infraestrutura escolar e menor número de professores com contratos temporários.
20	Lopes e Teixeira (2012)	Portugal	Analisar os projetos de carreira, crenças de eficácia e sucesso escolar, em um ambiente social potenciador de insucesso e abandono escolar.	Reprovação escolar.	Quantitativo	141 alunos, 7º ano de uma escola pública	Escala Multidimensional de Auto-Eficácia Percebida (EMAP), Inventário de Auto-Eficácia para o Desenvolvimento de Carreira (CD-SEI), Questionário O Meu Percuro Escolar	Alunos com fracasso escolar são menos confiantes para lidarem com as tarefas acadêmicas e de carreira, expressam maior número de avaliações negativas a respeito do seu desempenho escolar e revelam projetos de vida menos ambiciosos.
21	Sarver et al. (2012)	Hawaii	Analisar as diferenças individuais na fonológica das crianças e da memória viso-espacial a curto prazo como potenciais mediadores da relação entre os problemas de atenção e desempenho escolar curto e longo prazo	Não está explícito	Quantitativo	325 crianças (7 a 16 anos)	Escalas e testes como: Child Behavior Checklist (CBCL); Teacher Report Form (TRF); Kaufman Test of Educational Achievement Brief Form (KTEA); Stanford	Problemas de atenção observados por professores foram associados negativamente com o desempenho escolar de crianças, tanto inicialmente como a longo prazo (após 4 anos), mesmo controlando as variáveis inteligência, idade, e nível socioeconômico. Esta influência foi atenuada pela habilidade fonológica e de memória viso-espacial de curto-prazo, com a primeira contribuindo mais fortemente para o desempenho a curto-prazo, e a segunda para o desempenho a longo-prazo. A inteligência também teve um efeito

							Achievement Test; Paired Associate Learning Tasks (PAL-T); Matching Unfamiliar Figures Task (MUFT); Kaufman Brief Intelligence Test (K-BIT) e o nível socioeconômico.	moderador, mas apenas no desempenho a curto-prazo.
22	Bray e Leonardo (2011)	Brasil	Verificar a compreensão de educadores de escolas públicas e privadas acerca das dificuldades enfrentadas no processo de escolarização, fenômeno conhecido por queixa escolar.	Dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento	Qualitativo	24 educadoras	Entrevista sobre a queixa escolar	Educadoras de escolas públicas e particulares atribuíam o fracasso escolar apenas aos alunos, desconsiderando que ele fosse produzido no interior da escola.
23	Oliveira e Macedo (2011)	Brasil	Analisar as significações de dificuldades de aprendizagem.	Alunos com dificuldades de aprendizagem	Qualitativo	30 alunos, 8 professores e um membro do núcleo de educação além dos documentos normativos da sala de apoio à aprendizagem.	Observação, entrevista e análise documental.	Culpabilização dos alunos e das suas famílias pelo não aprender. Os procedimentos com os alunos em situação de aprendizagem, o funcionamento das salas de apoio e as proposições metodológicas foram entendidas como responsáveis pela ausência de resiliência no contexto escolar.
24	Patton, Woolley e Hong (2011)	EUA	Analisar a exposição à violência na escola, no bairro e entre os pais como preditores de resultados escolares	Não está explícito	Quantitativo	612 alunos homens de 27 escolas de 7 estados dos EUA – 13 a 17 anos (9º ano).	Questionário “School Success Profile” e diferentes escalas.	Exposição à violência na escola e no bairro previu a diminuição de sentimentos de segurança e dos níveis de apoio dos pais e de envolvimento na escola, o que foi associado com menor autoestima e sucesso acadêmico. Relatos dos alunos de maior apoio dos pais ou envolvimento na escola sugeriram reduzir a influência negativa da exposição à violência sobre o comportamento dos alunos na escola, autoestima e notas.

25	Vasconcelos (2010)	Brasil	Refletir, à luz da Psicanálise, sobre o fracasso escolar como sintoma de ordem interna à estrutura individual do sujeito, construído a partir do contexto no qual o mesmo encontra-se inserido.	Dificuldades de aprendizagem	Qualitativo (estudo de caso)	Um menino de 9 anos	Intervenção clínica - Psicanálise	Fracasso escolar relacionado à estrutura individual e familiar. Estudo de caso de um menino cuja terapeuta destacou que o que fracassava eram as expectativas do pai, da madrasta e da professora do menino, já que ele desejava aprender, mas ao seu tempo.
26	Couto (2010)	Brasil	Discutir as relações entre o fracasso escolar e a família na cultura contemporânea.	Dificuldades de aprendizagem	Qualitativo (estudo de caso)	Uma menina	Intervenção clínica - Psicanálise	Família entendida como uma produção do inconsciente que, conseqüentemente, produz um sintoma. No caso clínico atendido, o fracasso escolar estava relacionado a este sintoma.
27	Dhavan, Stigler, Perry, Arora e Reddy (2010)	Índia	Investigar as associações entre múltiplas formas de uso do tabaco, fatores de risco psicossociais e fracasso escolar entre alunos de 10 a 16 anos de idade.	Repetição de ano	Quantitativo longitudinal	2586 alunos (idade média, em 2006, 14 anos; em 2004, 12 anos)	Escalas para verificar o uso de cigarro e fatores de risco psicossociais e levantamento escolar para verificar o fracasso.	Fracasso escolar prevalente entre estudantes que relataram usar tabaco em comparação com não usuários. Os alunos com fracasso escolar tiveram maior suscetibilidade social e intenção futura para usar tabaco e pouco conhecimento e autoeficácia para evitá-lo. Estudantes que relataram o uso do tabaco em 2004 foram mais propensos a ter fracasso escolar até 2006, em comparação com não usuários.
28	Bidjerano (2010)	Estados Unidos e Bulgária	Explorar a ocorrência de emoções negativas autoconscientes em resposta à percepção ao fracasso escolar entre os alunos do 4º ano dos Estados Unidos e da Bulgária, e investigar potenciais contribuintes para tais experiências emocionais negativas.	Percepção dos alunos sobre o fracasso	Quantitativo	196 alunos do 4º ano de quatro escolas dos EUA e 213 alunos do 4º ano de 5 escolas da capital da Bulgária.	Questionário demográfico; registro de tempo de atividade; Escala "Revised Children's Manifest Anxiety"; e medidas de percepção de fracasso, feedback avaliativo dos pais e reações emocionais às notas recebidas	O sentimento de afetividade-negativa, independente do país, previu emoções autoconscientes em relação ao fracasso escolar. No entanto, a cultura pareceu condicionar a importância de variáveis familiares. Alunos da Bulgária tiveram as experiências emocionais negativas amplificadas devido ao <i>feedback</i> avaliativo dos seus pais, já as crianças americanas eram menos influenciadas por decisões de seus pais.
29	Van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten, e Holland. (2010)	Holanda	Examinar se as atitudes preconceituosas dos professores se relacionam com as suas expectativas e do desempenho acadêmico de seus estudantes.	Não está explícito	Quantitativo	41 professores do ensino fundamental	Escalas de atitudes explícitas e implícitas e de expectativas para professores; desempenho escolar (nota em um teste); nível socioeconômico dos	Desempenho escolar dos alunos não se associou com os resultados de autorrelato dos professores quanto às atitudes preconceituosas. Entretanto, ao utilizarem uma medida implícita dessas atitudes, pôde-se explicar as diferenças étnicas de desempenho em salas de aula

							alunos (registro escolar).	
30	Lanza et al. (2010)	EUA	Avaliar 13 fatores de risco da criança, família e escola e os domínios de bairro em uma amostra de crianças no jardim de infância de quatro locais dos Estados Unidos. Em seguida, examinar a relação dos perfis de risco precoces para problemas de externalização, o fracasso escolar e baixo desempenho acadêmico no 5º ano.	Não está explícito	Quantitativo longitudinal	750 crianças e suas famílias (387 crianças)	A partir dos professores, registros escolares e do governo. Questionários e testes aplicados aos pais e as crianças. (comportamento, inteligência, atenção).	Resultados variaram segundo local de moradia e etnia: crianças afro-americanas urbanas e crianças brancas rurais apresentaram mais risco de fracassar na escola do que crianças brancas urbanas
31	Lynn, Bacon, Totten, Bridges III e Jennings (2010)	EUA	Analisar a perspectiva dos professores e administradores sobre o fracasso escolar persistente de estudantes homens afro-americanos do ensino médio.	Não está explícito	Qualitativo - etnográfico	50 professores, administradores e conselheiros, e seis professores de arte, música, tecnologia, estudos sociais e matemática	Entrevistas individuais formais e informais, grupos focais e observações em sala de aula durante 18 meses.	Professores, administradores e conselheiros da escola culpavam os alunos, suas famílias e suas comunidades pela lacuna no desempenho escolar. Professores comprometidos com o sucesso dos estudantes revelaram que a escola não era um espaço seguro para professores que queriam fazer a diferença na vida de seus alunos.
32	Jacomini (2010)	Brasil	Analisar a opinião de pais e alunos sobre a progressão continuada e a reprovação escolar	Reprovação	Qualitativo longitudinal	56 pais e alunos de duas escolas de SP.	Observação do cotidiano e entrevistas	Pais e alunos mostraram-se contra a progressão continuada e a favor da reprovação escolar. Predominou a crença de que a ideia de reprovar faz com que os alunos se dediquem mais aos estudos e tenham um bom comportamento na escola.
33	Pershey (2010)	EUA	Verificar a influência da auto-percepção de competência escolar dos alunos sob o seu desempenho em vários testes escolares.	Não está explícito	Quantitativo	263 alunos afro-americanos do 4º e 6º ano	Questionário de auto-percepção da competência escolar: "Perception of Abilities Scale in Students"; Subtestes de leitura, linguagem oral e escrita forma administrados.	Alunos do quarto ano expressaram mais satisfação com a escola, mas, apresentaram menores níveis de autopercepção de habilidades e confiança em tarefas escolares, ao contrário dos alunos do sexto ano. Sugere-se que os alunos que não se percebem como capazes, que não têm confiança ou apresentam menor satisfação escolar podem estar em risco de abandono escolar.

34	Travi, Oliveira-Menegotto e Santos (2009)	Brasil	Discutir os desafios da escola contemporânea diante dos problemas de aprendizagem e da inclusão, utilizando-se de uma vinheta de caso clínico de um Adolescente com problemas de aprendizagem.	Problemas de aprendizagem	Qualitativo	Um adolescente de 15 anos com problemas de aprendizagem	Atendimento clínico psicopedagógico	Fracasso escolar entendido não apenas como decorrente das funções parentais fragilizadas e de problemas de constituição subjetiva, mas também como produto da escola – ideia de conjugação entre os aspectos sintomáticos e institucionais. Destaca-se a importância da interdisciplinaridade, de um olhar amplo e integrado entre saúde e educação.
35	Gomes e Souza (2009)	Brasil	Explorar as representações compartilhadas pelos profissionais da educação quanto à situação de fracasso dos alunos e as compreensões destas determinações sociais	Não está explícito	Qualitativo longitudinal	4 professoras de uma escola particular do estado de São Paulo	Sistemas conversacionais	Rotulação do aluno como problema, atribuindo o fracasso escolar a causas externas à escola, o que foi considerado determinante e aniquilador das potencialidades dos alunos. Inexistência de posicionamentos efetivos da escola quanto à questão do fracasso.
36	Kamal e Bener (2009)	Qatar	Avaliar a presença de fatores sociais, psicológicos, de saúde e fatores relacionados à escola que causam o fracasso escolar	Alunos que fracassaram em suas notas e repetiram de ano pelo menos uma vez.	Quantitativo	699 alunos de 35 escolas do Qatar – de 6-20 anos de idade.	Questionário e registros da escola	As causas do fracasso escolar incluíram razões sociais, como: viver com um dos pais (26,9%), o divórcio dos pais (27%), a falta de interesse dos pais na educação e na escola dos seus filhos (41,6%), baixa renda (19,3%) e uso de cigarro (19,6%). Também foram considerados os aspectos relacionados à escola: faltas (33,3%), dever de casa incompleto (45,9%), e hiperatividade, desatenção e comportamentos inadequados em sala de aula (63,7%); além da presença de distúrbios psicológicos: fobia das provas (68,8%), ansiedade (49,4%), raiva (32,5%), medo (43,2%) e dificuldade de aprendizagem (37,9%). Os problemas de saúde prevalentes foram os distúrbios visuais (23,5%), asma (14,9%), anemia (15,2%), e deficiência auditiva (8,2%). Conclui-se que os fatores psicológicos e os relacionados à saúde foram os mais prevalentes entre os alunos que reprovavam.
37	Bastos, Fernandes e Passos (2009)	Portugal	Investigar as principais causas do fracasso escolar nas escolas públicas primárias em Lisboa.	Fracasso nas fases iniciais do ensino e abandono escolar antes do final da escolaridade obrigatória	Quantitativo	964 alunos de 8 a 14 anos.	Questionário	Variáveis associadas ao gênero, etnia, dimensão familiar, nível de escolaridade dos pais e baixa renda foram os principais fatores relacionados ao fracasso escolar. As crianças que tinham o apoio da família nas tarefas de casa, hábitos de leitura e que dormem um número adequado de horas têm mais sucesso na escola.

38	Martinelli e Genari (2009)	Brasil	Investigar as relações entre desempenho escolar de alunos do ensino fundamental e suas orientações motivacionais.	Não está explícito	Quantitativo	150 estudantes de 9 a 12 anos – 3º e 4º série – escola pública de SP	Prova para avaliação do desempenho escolar e Escala de Motivação Escolar Intrínseca e Extrínseca para estudantes do ensino fundamental.	Correlação significativa e negativa entre motivação extrínseca e desempenho escolar. Na terceira série, as variáveis, motivação intrínseca e desempenho escolar não apresentaram correlação significativa, já na 4ª série elas apresentaram correlação significativa e positiva.
39	Herman (2009)	EUA	Testar três teorias de diferenças raciais no desempenho acadêmico entre estudantes do ensino médio monorraciais e multirraciais.	Notas baixas	Quantitativo longitudinal	5.117 estudantes de sete escolas americanas	Questionários, medidas dos estudantes, dos pais e relacionados ao desempenho escolar (notas).	Identidade e experiências de discriminação étnica não foram fatores significativos para explicar o desempenho acadêmico entre estudantes multirraciais ou monorraciais. As notas dos estudantes multirraciais se relacionaram com as suas crenças sobre as consequências do fracasso escolar, os valores educativos dos seus pais e a composição racial de seus bairros e escolas. Os estudantes multirraciais que se autoidentificaram como negros ou hispânicos atingiram desempenho escolar inferior àqueles que se autoidentificaram como brancos ou asiáticos.
40	Paiva e Del Prette (2009)	Brasil	Identificar as crenças educacionais de professores do Ensino Fundamental e examinar seu padrão facilitador ou dificultador da aprendizagem dos alunos	Não está explícito	Misto	33 professoras de 9 escolas de SP	Questionário de Avaliação de Crenças do Professor (QAC-P)	Professores classificados como facilitadores da aprendizagem diferenciaram-se dos dificultadores devido a noção de que as relações interpessoais e o desenvolvimento sócio-emocional e intelectual dos alunos estão associados a aprendizagem; que as habilidades sociais são componentes do desenvolvimento sócio-emocional e da aprendizagem acadêmica dos alunos; e explicam as atribuições de causalidade acerca do sucesso e fracasso escolar dos seus alunos de diversas formas

Apêndice B

Ficha de Contato Inicial

Nome do adolescente: _____

Data de nascimento: __ __ / __ __ / __ __ __ __

Escola: _____

Endereço da escola: _____

Telefone da escola: _____

Em que série estuda? _____

Nome do/a professor/a: _____

Telefone do/a professor/a: _____

Nome da mãe: _____

Escolaridade: _____

Trabalha? () sim () não

O que faz? _____

Tem outros filhos? () sim () não

Quantos? __ __

Nome do pai: _____

Escolaridade: _____

Trabalha? () sim () não

O que faz? _____

Tem outros filhos? () sim () não

Quantos? __ __

Endereço: _____

Telefone residencial: _____

Celular: _____

Telefone para recado: _____

E-mail: _____

Agradecemos o seu interesse e participação!

Apêndice C

Roteiro para o Grupo Focal com Adolescentes

Rapport: Inicialmente, gostaria de agradecer por vocês terem aceitado o convite de participar desta pesquisa que visa compreender a percepção de adolescentes, pais e professores acerca da reprovação escolar. Como vocês já leram e assinaram o TCLE, gostaria de reafirmar que a participação nessa pesquisa é voluntária e caso sintam qualquer problema que tenha relação com a pesquisa, terão direito a assistência psicológica gratuita. O propósito deste encontro é conversarmos sobre alguns aspectos relacionados ao seu desempenho escolar e a relação entre vocês, seus pais e a escola. Eu gostaria de pedir a autorização para a gravação deste momento e assegurar-lhes o sigilo e a proteção deste material, que será utilizado unicamente para fins dessa pesquisa. A proposta é que a partir de algumas questões que vou fazer, vocês possam falar sobre as suas percepções e sentimentos.

- 1) Gostaria que falassem sobre a escola. Como vocês a caracterizam? Faz tempo que estudam nela?
O que gostam e o que não gostam dela?
- 2) Como vocês se sentem na escola?
- 3) O que é importante para aprender na escola?
- 4) Por que alguns alunos reprovam na escola?
- 5) Quando alguém reprova, como ele se sente?
- 6) O que faz com que alguém tenha um alto ou um baixo desempenho escolar?
- 7) Que fatores podem contribuir para o baixo desempenho escolar?
- 8) A família pode ajudar na aprendizagem dos filhos?
- 9) De que forma os professores e a escola podem ajudar na aprendizagem dos alunos?

- 10) Que formas que os professores utilizam para ensinar que vocês acreditam que são melhores e piores?
- 11) O que vocês sabem sobre as classes de aceleração da aprendizagem?
- 12) Como vocês se sentem estudando numa classe de aceleração da aprendizagem?
- 13) Vocês acham que tem diferenças entre estudar em uma classe de aceleração da aprendizagem e em uma classe seriada? Em caso afirmativo, quais?
- 14) Vocês acreditam que os alunos que reprovam na escola podem ter mais dificuldades na vida?

Apêndice D

Roteiro para o Grupo Focal com Pais

Rapport: Inicialmente, gostaria de agradecer por vocês terem aceitado o convite de participar desta pesquisa que visa compreender a percepção de adolescentes, pais e professores acerca da reprovação escolar. Como vocês já leram e assinaram o TCLE, gostaria de reafirmar que a participação nessa pesquisa é voluntária e caso sintam qualquer problema que tenha relação com a pesquisa, terão direito a assistência psicológica gratuita. O propósito deste encontro é conversarmos sobre alguns aspectos relacionados ao desempenho escolar de seus filhos e sobre a relação entre vocês e a escola. Eu gostaria de pedir a autorização para a gravação deste momento e assegurar-lhes o sigilo e a proteção desse material, que será utilizado unicamente para fins dessa pesquisa. A proposta é que a partir de algumas questões que vou fazer, vocês possam falar sobre as suas percepções e sentimentos.

- 1) Gostaria que falassem sobre a escola. Como a caracterizam? Faz tempo que seus filhos estudam nela? O que gostam e o que não gostam dela?
- 2) Como vocês se sentem nessa escola?
- 3) O que é importante que um aluno aprenda na escola?
- 4) Por que alguns alunos reprovam na escola?
- 5) Na percepção de vocês, quando um aluno reprova como ele se sente?
- 6) O que vocês acreditam que contribui para um alto ou baixo desempenho escolar?
- 7) Que fatores podem contribuir para o baixo desempenho escolar?
- 8) Que práticas educativas vocês utilizam em casa e acreditam que contribuem para o aprendizado dos seus filhos? Por exemplo, o que vocês fazem diante de uma dificuldade escolar apresentada pelo seu filho(a)?

- 9) Vocês conhecem os professores que estão dando aula para os seus filhos neste ano? Como vocês percebem a relação do professor com seu filho(a) na escola?
- 10) Vocês acreditam que os professores conseguem ajudar os alunos com problemas de aprendizagem?
- 11) Como é a relação entre vocês e a escola? Vocês acreditam que essa relação influencia na aprendizagem do seu filho(a)?
- 12) O que vocês sabem sobre as classes de aceleração da aprendizagem?
- 13) Vocês acham que tem diferenças entre estudar em uma classe de aceleração da aprendizagem e em uma classe seriada? Em caso afirmativo, quais?
- 14) Vocês acreditam que os alunos que reprovam na escola podem ter mais dificuldades na vida?

Apêndice E

Roteiro para o Grupo Focal com Professores

Rapport: Inicialmente, gostaria de agradecer por vocês terem aceitado o convite de participar desta pesquisa que visa compreender a percepção de adolescentes, pais e professores acerca da reprovação escolar. Como vocês já leram e assinaram o TCLE, gostaria de reafirmar que a participação nessa pesquisa é voluntária e caso sintam qualquer problema que tenha relação com a pesquisa, terão direito a assistência psicológica gratuita. O propósito deste encontro é conversarmos sobre alguns aspectos relacionados ao desempenho escolar de seus alunos e sobre a relação entre vocês, eles e suas famílias. Eu gostaria de pedir a autorização para a gravação desse momento e assegurar-lhes o sigilo e a proteção deste material, que será utilizado unicamente para fins dessa pesquisa. A proposta é que a partir de algumas questões que vou fazer, vocês possam falar sobre as suas percepções e sentimentos.

- 1) Gostaria que falassem sobre a escola. Como a caracterizam? Faz tempo que trabalham aqui? O que gostam e o que não gostam dela?
- 2) Como vocês se sentem nessa escola?
- 3) O que é importante para os alunos aprenderem na escola?
- 4) Por que alguns alunos reprovam na escola?
- 5) Quando algum aluno reprova, como você acha que ele se sente?
- 6) O que faz com que um aluno tenha um alto ou baixo desempenho escolar?
- 7) Que fatores podem contribuir para o baixo desempenho escolar dos alunos?
- 8) Qual a opinião de vocês sobre as práticas educativas utilizadas pelos pais na educação dos filhos?
- 9) De que forma os professores e a escola podem ajudar no processo de aprendizagem dos alunos?
- 10) O que você costuma fazer diante de um aluno que apresenta dificuldades escolares?

- 11) Como é a relação entre a escola, os alunos e suas famílias?
- 12) Como é a relação entre a escola e a família dos alunos que apresentam dificuldades escolares?
- 13) Qual é a sua percepção sobre as classes de aceleração da aprendizagem?
- 14) Vocês acham que há diferenças entre os alunos que estudam em uma classe de aceleração da aprendizagem e os que estudam em uma classe seriada? Caso sim, quais?
- 15) Como é a sua relação com os alunos das classes de aceleração da aprendizagem? Você conhece os pais ou responsáveis desses alunos?
- 16) Há diferenças entre ser professor em uma classe de aceleração da aprendizagem e uma classe seriada? Em caso afirmativo, quais?
- 17) Vocês acreditam que os alunos que reprovam na escola podem ter mais dificuldades na vida?

Apêndice F



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)
 Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão março/2008

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RESOLUÇÃO 114/2012

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 12/084 **Versão do Projeto:** 16/10/2012 **Versão do TCLE:** 16/10/2012

Coordenadora:

Profa. Angela Helena Marin (PPG em Psicologia)

Título: Fracasso escolar: sintoma e/ou reatividade ao sistema de ensino?

Parecer: O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 196/96, item VII.13, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 16 de outubro de 2012.


 Prof. Dr. José Roque Junges
 Coordenador do CEP/UNISINOS

Apêndice G



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

- Adolescentes -

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada "Fracasso escolar: sintoma e/ou reatividade ao sistema de ensino?", que tem como pesquisadora responsável Angela Helena Marin, professora do curso de pós-graduação em psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Esta pesquisa pretende avaliar fatores individuais, familiares e escolares e sua relação com a reprovação escolar de adolescentes do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Leopoldo-RS. Espera-se que os resultados do estudo sirvam para entender melhor o fracasso escolar e também alicerçar propostas de intervenção no sentido de desenvolver ações preventivas.

Caso você decida participar, você deverá responder a um questionário de pesquisa. Além disso, em conjunto, você, sua família, seus professores e a equipe pedagógica da escola participarão de grupos para discutir sobre a relação entre escola-aluno e escola-família. Os questionários serão respondidos em formulário próprio, e os encontros de grupo serão gravados em áudio, para posterior transcrição.

Em caso de algum problema que possa ter, relacionado com a pesquisa, você terá direito a assistência gratuita que será prestada pela equipe de psicologia do Projeto Ambulatorial de Atenção à Saúde – PAAS (UNISINOS) ou por psicólogos da rede pública de saúde. Você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo, bem como se recusar a responder perguntas que lhe causem constrangimento de qualquer natureza.

Você sempre poderá obter informações sobre o andamento deste estudo e/ou seus resultados. Durante todo o período da pesquisa, você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora responsável, Profa. Angela, telefone 3591-1122 – Ramal: 1254.

Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhuma informação que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável em local seguro e por um período de cinco anos.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável.

Sua participação neste estudo se confirma com sua assinatura neste documento.

São Leopoldo, ___/___/___

Participante da pesquisa

Nome: _____ Assinatura: _____

Pesquisadora responsável

Nome: Angela Helena Marin Assinatura: _____

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 16.10.12

Apêndice H



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Mãe, pai ou responsável legal

Este é um convite para você participar e autorizar _____ a fazer parte da pesquisa intitulada "Fracasso escolar: sintoma e/ou reatividade ao sistema de ensino?", que tem como pesquisadora responsável Angela Helena Marin, professora do curso de pós-graduação em psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Esta pesquisa pretende avaliar fatores individuais, familiares e escolares e sua relação com a reprovação escolar de adolescentes do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Leopoldo-RS. Espera-se que os resultados do estudo sirvam para entender melhor o fracasso escolar e também alicerçar propostas de intervenção no sentido de desenvolver ações preventivas.

Caso você decida participar, deverá responder a um questionário, enquanto o/a adolescente responderá a outro questionário específico. Além disso, em conjunto, você, o/a adolescente pelo qual é responsável, os professores e a equipe pedagógica da escola participarão de grupos para discutir sobre a relação entre escola-adolescente e escola-família. Os questionários serão respondidos em formulário próprio, e os encontros de grupos serão gravados em áudio.

Em caso de algum problema que você possa haver, relacionado com a pesquisa, você e o/a adolescente terão direito a assistência gratuita que será prestada pela equipe de psicologia do Projeto Ambulatorial de Atenção à Saúde – PAAS (UNISINOS) ou por psicólogos da rede pública de saúde. Você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo, bem como se recusar a responder a perguntas que lhe causem constrangimento de qualquer natureza.

Você sempre poderá obter informações sobre o andamento deste estudo e/ou seus resultados. Durante todo o período da pesquisa, você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora responsável, Profa. Angela, telefone 3591-1122 – Ramal: 1254.

Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhuma informação que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável em local seguro e por um período de cinco anos.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável.

Sua participação neste estudo e a autorização para o/a adolescente fazer parte da pesquisa se confirmam com sua assinatura neste documento.

São Leopoldo, ___/___/_____

Participante da pesquisa

Nome: _____ Assinatura: _____

Pesquisadora responsável

Nome: Angela Helena Marin Assinatura: _____

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA

Em: 11.10.19

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil
Fone: (51) 3591-1198 ou ramal 2198 Fax: (51) 3590-8118 http://www.unisinos.br

Apêndice I



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

- Professor/a -

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada "Fracasso escolar: sintoma e/ou reatividade ao sistema de ensino?", que tem como pesquisadora responsável Angela Helena Marin, professora do curso de pós-graduação em psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Esta pesquisa pretende avaliar fatores individuais, familiares e escolares e sua relação com o histórico de reprovação escolar entre adolescentes do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Leopoldo-RS. Estima-se que os resultados do estudo sirvam para entender melhor o fracasso escolar e também alicerçar propostas de intervenção no sentido de desenvolver ações preventivas.

Caso você decida participar, você deverá responder a um questionário de pesquisa. Além disso, em conjunto, você, os adolescentes com suas famílias (pais ou responsáveis) e a equipe pedagógica da escola participarão de grupos para discutir sobre a relação entre escola-adolescente e escola-família. Os questionários serão respondidos em formulário próprio, e os encontros dos grupos serão gravados em áudio.

Em caso de algum problema que você possa ter, relacionado com a pesquisa, você terá direito a assistência gratuita que será prestada pela equipe de psicologia do Projeto Ambulatorial de Atenção à Saúde – PAAS (UNISINOS) ou por psicólogos da rede pública de saúde. Você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo, bem como se recusar a responder as perguntas que lhe causem constrangimento de qualquer natureza.

Você sempre poderá obter informações sobre o andamento deste estudo e/ou seus resultados. Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora responsável, Profa. Angela, telefone 3591-1122 – Ramal: 1254.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhuma informação que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de cinco anos.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável.

Sua participação neste estudo se confirma com sua assinatura neste documento.

São Leopoldo, ___/___/___

Participante da pesquisa

Nome: _____ Assinatura: _____

Pesquisadora responsável

Nome: Angela Helena Marin Assinatura: _____

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA

Em: 16.10.12

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil
Fone: (51) 3591-1198 ou ramal 2198 Fax: (51) 3590-8118 http://www.unisinos.br

Apêndice J



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO
Estado do Rio Grande do Sul
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SMED

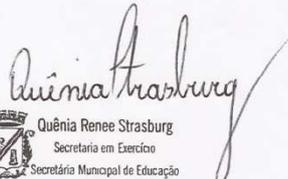
CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizamos a realização da pesquisa intitulada "Fracasso escolar: Sintoma e/ou reatividade ao sistema de ensino?", a ser realizada na Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo pela professora Angela Helena Marin.

O objetivo é avaliar fatores individuais, familiares e escolares e sua inter-relação com a produção do fracasso escolar em adolescentes que estão cursando o ensino fundamental.

Fica acordado que as atividades terão início após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unisinos.

Ao tempo que aguardamos a comunicação dos prazos, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários.


 Quênia Renee Strasburg
Secretaria em Exercício
Secretaria Municipal de Educação

São Leopoldo, Berço da Colonização Alemã no Brasil.