

# Vivência da reprovação escolar à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

Fracaso escolar a la luz de la teoría bioecológica del desarrollo humano

Considerations about school failure according to the bioecological theory of human development

[Marcos da Silva Pacheco](#)  [Edinete Maria Rosa](#)  [Paula Mello Pacheco](#) 

## Destaques

Os estudantes se culpam pela reprovação acreditando que ela ocorreu por falta de interesse.

A reprovação escolar trouxe impactos negativos que foram ressignificados por meio de mudanças comportamentais.

Os professores, embora críticos à reprovação, não abriam mão desse recurso por considerá-lo justo.

## Resumo

A reprovação vivenciada por alunos de uma escola pública foi estudada com base na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano mediante entrevistas com 10 adolescentes e sete professores avaliadas por meio da análise de conteúdo, objetivando conhecer os impactos da reprovação escolar no desenvolvimento de estudantes do Ensino Médio. Como resultados, observamos que os professores embora não compreendessem e concordassem com a reprovação, não abriam mão dela por acreditarem ser uma questão de justiça e oportunidade de amadurecimento. Os alunos assumiram a responsabilidade pela reprovação que trouxe prejuízos como atrasos, afastamento dos amigos e desentendimento com os pais, levando ao estabelecimento de Processos Proximais Inversos durante a reprovação. Ainda, atribuíram às características pessoais de Força e Recurso a reprovação, por acreditarem que ficaram reprovados por falta de interesse ou incapacidade intelectual. Os estudantes, contudo, enunciaram falas de ressignificação da reprovação como sendo uma segunda chance de aprender e de amadurecer.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

## Palavras-chave

Reprovação escolar. Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Vida escolar.

Recebido: 23.09.2024

Aceito: 24.06.2025

Publicado: 11.07.2025

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc31202555590>

## **| Introdução**

O fenômeno da reprovação escolar pode ser compreendido como uma manifestação de fatores conhecidos na literatura como fracasso escolar, que envolve eventos que levam à reprovação, distorção idade/série e evasão escolar. Embora pareça individualizante, esse processo não é gerado apenas pelo estudante; trata-se de um cenário construído e mantido por um sistema escolar imerso na lógica capitalista de produção (Almeida et al., 2008; Asbahr & Lopes, 2006; Freitas & Santos, 2023).

As consequências da reprovação recaem sobre os estudantes, que precisam lidar com o estigma do “aluno que não quer nada”, “preguiçoso”, “desatento”, “hiperativo”, dentre uma ampla lista de rotulações, classificações e diagnósticos (Osti & Brenelli, 2013; Pacheco et al., 2020). A atribuição da culpa pela reprovação vem tanto dos professores quanto dos próprios alunos que se consideram incapazes e, portanto, merecedores da reprovação. Os pais, por sua vez, culpam os filhos pelo fracasso escolar, e os professores atribuem às famílias a responsabilidade pelo desempenho insuficiente dos filhos, alegando que estas deveriam ser mais envolvidas nas questões escolares (Asbahr & Lopes, 2006; Gil, 2021; Lima & Souza, 2020).

Um estudo com alunos repetentes no Estado de São Paulo mostrou que dos 20 alunos entrevistados, 80% acreditavam serem vistos como desatentos, desinteressados e incapazes pelos professores, e que gostariam de ser mais valorizados. Os alunos se avaliaram como ruins por não conseguirem fazer as atividades e por serem criticados pelos professores (Osti & Brenelli, 2013). Silva (2020) analisou características socioeconômicas e culturais, bem como o boletim escolar de alunos da Escola de Aplicação/UFGA e apontou que as causas do insucesso escolar derivavam em grande parte de uma deficiência de capital cultural por conta de um histórico familiar desfavorável. Ainda, pressões provocadas por políticas governamentais que buscavam resultados das escolas, quase invariavelmente numéricos, traziam como efeito a pressão por aprovação, não importando como foi de fato o aprendizado desse aluno (Pacheco et al., 2018).

A reprovação pode trazer prejuízos diversos para a vida acadêmica, como a evasão e o aumento de investimentos públicos ao fazer com que o aluno permaneça mais tempo na escola. Mesmo não se sabendo exatamente seus benefícios, caso haja algum, ainda assim é um recurso que tanto os pais quanto os professores defendem como uma ferramenta legítima no processo educacional, podendo funcionar como um mecanismo de favorecimento do aprendizado, mas também de coerção e justiça (Almeida & Alves, 2021; Sá, 2018, Trezzi & Chagas, 2023).

As concepções que os professores criam dos alunos estão presentes nos mais variados discursos que muitas vezes são balizados por conta de teorias psicológicas que ou já foram ultrapassadas por visões mais modernas, ou são mal

interpretadas. De qualquer forma, essas teorias permanecem no ideário dos professores quando julgam os alunos por exemplo, como sendo imaturos e que por isso não conseguem aprender determinados assuntos (Asbahr & Nascimento, 2013). Ainda, segundo Paulo Freire, educar exige saber ouvir os alunos, em virtude de ser na escuta que se aprende a falar com eles, e não se posicionar como o detentor da verdade, pois ao ouvir o aluno, o professor pode transformar seu discurso e conseguir estabelecer diálogos eficazes (Freire, 2015).

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

Os efeitos da reprovação no desenvolvimento de jovens adolescentes podem ser verificados à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH). Nessa teoria contextualista, o desenvolvimento humano é definido como um fenômeno de mudanças e continuidades nas características biopsicossociais dos seres humanos ao longo de toda a sua vida, bem como de gerações anteriores e posteriores aos indivíduos em desenvolvimento mediante interações denominadas por Bronfenbrenner e Evans (2000) de Processos Proximais.

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

Os Processos Proximais podem produzir efeitos de aumento de competência, que ocorre quando o sujeito em desenvolvimento está em ambiente favorável, e se caracteriza como aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades. Por outro lado, em contextos desfavoráveis os Processos Proximais podem produzir efeito de disfunção, relacionados aos mais diversos tipos de problemas escolares, e questões como a reprovação e o fracasso escolar (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Os Processos Proximais também podem ser inversos, podendo gerar efeitos negativos para o desenvolvimento. Esses processos inversos quando ocorrem em ambientes favoráveis podem produzir menor competência. Em ambientes desfavoráveis, como em relações conflituosas, esses Processos Proximais Inversos podem produzir níveis mais elevados de disfunção (Merçon-Vargas et al., 2020).

As características de Pessoa se dividem em Demanda (idade, gênero, cor da pele e aparência física) (Bronfenbrenner & Morris, 2006), Recurso (experiências, habilidades, etc.), que capacitam para se engajar em Processos Proximais e Força

que é a capacidade manifesta que a pessoa tem para estabelecer ou evitar os Processos Proximais. Destacam-se a curiosidade, o interesse e a responsividade são favorecedores, enquanto a impulsividade, a apatia e a desatenção são inibidores dos Processos Proximais (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

O ambiente onde o desenvolvimento ocorre de forma imediata é nomeado de Microsistema, que pode ser a casa, a sala de aula na escola, o trabalho, ou qualquer lugar onde o sujeito em desenvolvimento investe boa parte de seu tempo. A junção desses Microsistemas é chamada de Mesossistema. O Exossistema é o ambiente alheio ao sujeito, como trabalho dos pais, que embora não faça parte do Mesossistema do indivíduo, influencia indiretamente seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1994).

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

O Tempo pode ser compreendido como Microtempo (momento em que os Processos Proximais estão se dando, nas pequenas ações e seus intervalos). Mesotempo é o tempo necessário para que um dos Processo Proximais se manifestem numa alteração do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006). O Macrotempo, compreende longos períodos e até gerações, dando uma compreensão sócio-histórica dos eventos.

Alguns estudos recentes foram realizados empregando a TBDH em contextos escolares, além disso, uma vasta literatura relacionando esta teoria a temas como violência (Begui et al., 2025), esportes (Brandão et al., 2025), desenvolvimento social (Santos et al., 2025), autismo (Mello et al., 2023), dentre outros. Dessa forma, fica evidente a importância dessa teoria contextualista para a compreensão do desenvolvimento humano diante de diferentes contextos.

A vivência escolar ocupa longo tempo na vida dos adolescentes que estabelecem relações na escola conforme suas características pessoais e do contexto. A reprovação escolar, embora tenha um papel corretivo, visando oportunizar ao aluno uma nova chance ao aprendizado, muitas vezes traz efeitos ainda mais deletérios. Dessa forma, esse estudo visa investigar a vivência da reprovação segundo os alunos reprovados e seus professores tendo como aporte teórico-metodológico a TBDH em todas as suas etapas buscando uma melhor compreensão das crenças dos professores e da percepção dos alunos sobre esse evento. Nessa perspectiva, a TBDH foi fundamental para percebermos de que forma o contexto social e as características pessoais foram relevantes para produzir características desenvolvimentais através do estabelecimento de Processos Proximais ao longo do Tempo.

## **| Método**

Nesse trabalho, foi realizado um estudo longitudinal e qualitativo considerando a TBDH em sua forma mais madura para sua realização. Esse estudo foi realizado em uma escola pública de Ensino Médio localizada em um bairro de classe média na cidade de Vila Velha caracterizada por apresentar notas altas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) quando comparada a outras escolas da rede. Foi utilizado, conforme preconizado por Bronfenbrenner, o Modo Descoberta para a obtenção de dados, cujas características de Pessoa, ou os aspectos do desenvolvimento não foram dados *a priori*, e apenas através das entrevistas foi possível conhecer quais aspectos do desenvolvimento sofreram alterações com a reprovação e a vivência dela (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, através da Plataforma Brasil, base nacional e unificada de registro de pesquisas com seres humanos (CAAE 93460718.0.0000.5542 / Número do Parecer: 2.899.480).

Foram entrevistados 10 alunos, sendo seis do sexo masculino e quatro do sexo feminino com idades entre 17 e 19 anos, matriculados na segunda série do Ensino Médio, repetindo a série no ano de 2019. Foram entrevistados sete de seus professores, quatro do sexo feminino e três do sexo masculino dentro do Microssistema escola. Os alunos reprovados foram entrevistados em dois momentos distintos, um no início do ano letivo e outro no final do ano. Os professores foram entrevistados durante o ano, sendo três professoras de Matemática que davam quatro aulas semanais, uma professora de Português, também com quatro aulas semanais, um de História, com duas aulas, um de Química, também com duas horas, e um de Inglês, com uma hora semanal. As entrevistas tiveram duração média de 50 minutos.

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

As entrevistas foram transcritas e posteriormente analisadas pela análise de conteúdo pela extração de unidades de registro de valor semântico. Posteriormente, essas unidades de registro foram organizadas em categorias que emergiram a partir das respostas sem prévia determinação de quais categorias seriam consideradas, procedimento em consonância com o modo descoberta (Bardin, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 2006). As respostas obtidas e analisadas foram comparadas entre os momentos inicial e final da reprovação pelos alunos e

as respostas desses foram comparadas com as dos professores. A fim de preservar a identidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios, iniciando pela letra A para os alunos e P para os professores, considerando o sexo dos participantes para cada fala transcrita.

## **| Resultados**

A análise dos motivos que levaram os alunos à reprovação mostra que as características de Pessoa foram, segundo estes, fundamentais para que a reprovação tivesse ocorrido. Características de Força como falta de interesse, falta de atenção, falta de esforço, falta de foco, preguiça e falta de seriedade, bem como características de Recurso como dificuldade em acompanhar os conteúdos e a falta de habilidade para aprender foram relatadas pelos alunos como motivos para terem ficado reprovados.

Os Processos Proximais Inversos estabelecidos entre os alunos e os pais também contribuíram para que os alunos fossem reprovados. Foi relatado que o relacionamento com os pais dificultou a vida escolar, uma vez que o Microsistema casa era marcado por muitas brigas e dificuldades relativas à separação dos pais. Ainda, os alunos se queixaram da falta de entrosamento com os professores ao longo do ano, promovendo Processos Proximais Inversos.

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

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

**Quadro 1**

Fala dos alunos e professores a respeito dos motivos para reprovação.

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

Fonte: elaborada pelos autores.

## **Processos Proximais nas relações professores-alunos**

Os alunos avaliaram a qualidade dos professores e a relação que tinham com eles como positiva em sua maioria. Ressaltaram boas características de Pessoa, como as de Recurso ao afirmarem que os professores tinham boa formação e amplo conhecimento da disciplina. Mencionaram características de Força como o fato de serem exigentes, simpáticos, pacientes e acessíveis até mesmo para tratar de assuntos não acadêmicos como na fala: “Tipo, se você estiver precisando de alguma coisa que não é acadêmica eles te dão um suporte” (Alfredo).

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

Em relação às características de Força, os docentes ressaltaram o baixo desempenho, o comportamento inadequado, a falta do hábito de leitura, responsabilidade e compromisso por parte dos alunos. Em relação às características de Recurso, os docentes acreditavam que os alunos não tinham base, nem uma conjuntura familiar que favorecesse uma educação adequada, o

que justificava para eles a indiferença com o baixo desempenho e a baixa qualidade dos alunos quanto ao interesse e notas. Por outro lado, mesmo os vendo de forma negativa, julgavam que o relacionamento estabelecido com eles era positivo. Muitos declararam-se próximos aos alunos, de modo a se relacionarem com eles fora da escola, indo ao cinema, dando conselhos e permitindo que participassem de suas redes sociais. Por outro lado, pode ser percebida a indiferença de alguns professores com a afirmação de que estavam na escola para explicar a disciplina, e que o fato de os alunos gostarem deles não fazia diferença, como pode ser ilustrado na fala que segue: “Se o aluno gostar de mim isso vai ajudar ele, vai ajudar a mim, ele vai aprender melhor com certeza, mas eu não importo muito não” (Patrícia).

## **| Avaliação da vivência da reprovação**

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

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

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

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

O sentimento em relação à reprovação continuou negativo para a maioria dos alunos, e comentários como “nunca é bom reprovar”, “é um ano da vida que se perde”, apareceram em várias entrevistas, com a exceção de um aluno que

afirmou que a reprovação valeu a pena. Foi percebida uma tentativa de ressignificação da reprovação, com alegações de que fora um aprendizado, que fizeram novos amigos, e que puderam repensar seus planos. Para alguns alunos, foi um ano de aprendizagem, e que se tivessem sido aprovados chegariam à terceira série com muitas dúvidas e seriam reprovados eventualmente. Ao final do ano, os alunos reprovados ainda reconheciam que se afastaram de bons amigos, mas relataram conhecer novos e que puderam fazer amizades sólidas.

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

Foi observado que os professores interpretavam a reprovação como um alerta e uma segunda oportunidade para os alunos que não teriam condições de avançar para a série seguinte. Outra visão da reprovação foi que ela teria uma questão numérica envolvida, e que deveria contar com questões mais subjetivas, e que atualmente o que fazia um aluno ser reprovado era a falta de maturidade, responsabilidade e compromisso, e que em alguns casos teria um efeito positivo para os alunos “acordarem”. Cabe ressaltar que, ao mesmo tempo que produziam discursos contendo pontos positivos em relação à reprovação, havia a ideia de que ela não melhorava o desempenho do aluno. A avaliação da vivência da reprovação pelos alunos e a visão dos professores foram sintetizadas em suas falas destacadas no Quadro 2.

**Quadro 2**

Falas dos alunos e professores a respeito da vivência da reprovação.

<b>Alunos</b>	<b>Professores</b>
<i>“Estou estudando mais, porque antes eu não estudava nada” (André)</i>	<i>“Os reprovados sempre encontravam alunos bagunceiros e com baixo interesse em aprender” (Pedro) História</i>
<i>“Os caras no terceiro ano e eu lá com um bando de pirralho na minha sala” (Arthur)</i>	<i>“Antigamente o fato de estar numa sala com gente mais nova causava vergonha neles, hoje em dia não tem mais isso” (Paula)</i>
<i>“Minha avó quase não olhou na minha</i>	

---

<p><i>“cara depois que fiquei reprovada”</i> (Andrea)</p> <p><i>“Mano, eu disse: eu vou recuperar, e recuperei”</i> (Antônio)</p> <p><i>“Minha amiga, ela me incentivou muito a estudar entendeu, e por conta dela eu não quero parar no ensino médio”</i> (Amanda)</p> <p><i>“O aluno que normalmente fica retido é aquele aluno que brinca, que não tem maturidade”</i> (Alice)</p>	<p>Português</p> <p><i>“Tem aluno que parece que queria estar em qualquer outro lugar, menos aqui, aí não tem jeito, ele que se reprova”</i> (Priscila)</p> <p>Matemática</p> <p><i>“A escola vem se tornando muito permissiva e dificilmente um aluno fica reprovado. Só aqueles que não querem nada reprovam”</i> (Paulo) Química</p> <p><i>“E eu deixei ele reprovado, e no outro ano ele era 60. Não fez diferença. E a reprovação não funcionou”</i> (Pedro) História</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

---

Fonte: elaborada pelos autores.

## **| Ganho de competência e redução de disfunção durante a reprovação escolar**

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

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

Os professores percebiam os alunos repetentes como pessoas que não se importavam com a reprovação, que não pensavam no futuro, nem em obter um diploma. Ainda afirmaram que a participação dos alunos era mínima, embora percebessem algumas exceções. Falaram da indiferença frente à reprovação, da falta da família e de não terem sonhos, e que por não terem interesse em aprender teriam dificuldade em ajudá-los, como na fala de Patrícia: “Eles não se importam, não sei. Acho que é falta de família, falta de sonhos”.

## **| Discussão**

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

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

A escola, compreendida na TBDH como um Microssistema, ao encarar as dificuldades escolares como inerentes ao aluno, acaba se distanciando dele e não provendo o auxílio necessário para lidar com as questões de Força como a motivação e o interesse. Ainda, parece desconsiderar outras questões relativas ao contexto do estudante como problemas enfrentados em sua casa, outro microssistema, relatados pelos alunos como atravessados por problemas financeiros e questões familiares diversas, como também afirmado por Almeida e colaboradores (2008) que mostraram que embora a reprovação tenha várias causas, os alunos atribuíam apenas a falta de esforço como causa.

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

Os professores, quando analisaram as causas da reprovação normalmente se valeram de justificativas contextuais ao considerarem que o Microssistema casa

era pobre, que os pais tinham formação deficiente e se envolviam pouco no processo escolar, elementos também discutidos por Vergas (2020). Não acreditavam que os alunos iriam melhorar com a vivência da reprovação, mesmo não abrindo mão dela por considerá-la uma forma de coerção e justiça em detrimento aos que estudaram e, portanto, não poderiam ser tratados de forma semelhante aos que não se dedicaram. Uma justificativa comum dada pelos professores foi a falta de base. Acreditavam que pelo fato de os alunos não serem reprovados por conta de um sistema escolar permissivo, chegariam às séries finais sem capacidade para interpretar e contextualizar as informações. Além disso, faltavam conteúdos essenciais à compreensão da disciplina e que de forma alguma poderiam ser resgatados. Com isso, a deficiência em Recursos, uma das características pessoais abordadas na teoria, seria um fator para a reprovação e para a dificuldade em se estabelecer Processos Proximais que poderiam produzir como consequência o aprendizado. Segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), os Processos Proximais efetivos precisam da influência dos dois indivíduos envolvidos, não podendo partir apenas de uma pessoa da interação. As dificuldades financeiras em alguns lares produziram um desnível entre os alunos, entretanto, tal problema não foi de forma alguma pensado como um problema da escola, mas algo a ser resolvido pelo estudante, que provavelmente não teria sucesso nesse processo justamente por não ter na escola o suporte necessário, uma vez que a instituição estava focada não nos alunos com dificuldade, mas em valorizar os que tinham melhor desempenho para que esses trouxessem resultados para a escola como também referido por Pacheco et al. (2018). Os professores aparentemente limitavam-se apenas a reproduzir os assuntos numa lógica conteudista e sempre preocupados com metas, com cumprimentos dos programas, com competições e com a lógica capitalista de se operar na educação, que mede resultados a partir de conteúdos ensinados e resultados obtidos nos vestibulares.

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

Segundo os professores, a escola fez o papel de oportunizar várias chances de aprovação e eles acreditavam que cumpriram seu papel de ensinar a matéria, e que seria o papel dos alunos de suas famílias darem conta das obrigações escolares. A ideia da culpabilização foi tão forte que ao perguntarmos aos alunos sobre os motivos da reprovação, todos a atribuíram a causas pessoais. Afirmaram

que não se dedicaram o suficiente, não prestaram atenção, faltaram demais, brincaram demais e não entenderam a matéria como deveriam, dados semelhantes aos encontrados por Asbahr e Lopes (2006).

Na visão dos professores, a reprovação não traria muitas consequências para os alunos, logo eles não se importariam em ficar reprovados. Acreditavam que boa parte de seus alunos não conseguiriam êxito acadêmico e profissional, e que o baixo desempenho acadêmico se traduziria num baixo desempenho profissional, ocupação de empregos mal remunerados ou, como na fala de um dos professores, “um subemprego”. Essa discrepância entre o relato dos alunos e a opinião dos professores mostrou que houve uma grande falha no diálogo, que para Paulo Freire se configura como algo fundamental para a aproximação do professor junto ao aluno, um conhecimento de sua realidade e uma forma de se trabalhar e conteúdos significativos e que façam parte do contexto de vida deles (Freire, 2015).

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

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

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

professores em ensinar (por parte dos alunos) certamente foi um fator que dificultou a aproximação entre eles.

O fator Tempo, um dos pilares do modelo PPCT foi muito importante no processo de reprovação uma vez que o que os alunos relataram ter vivido ao saberem da reprovação foi um cenário mais negativo tanto na forma como encararam quanto na forma como a família lidou com a notícia. Com o passar do tempo, primeiro na entrevista quatro meses após a reprovação e posteriormente ao final do ano, os alunos relataram estar lidando melhor com a reprovação, tendo relacionamento mais positivo com as famílias, fazendo novas amizades com os colegas de sala e reconhecendo que a reprovação ajudou a fixar conteúdos e produzir amadurecimento. O período de vivência da reprovação pode ser compreendido dentro da TBDH como o Mesotempo (Bronfenbrenner & Morris, 2006), uma vez que Processos Proximais foram estabelecidos entre colegas e familiares fazendo com que as impressões de se ter reprovado tivessem uma carga mais positiva ao final do ano. Os ganhos desenvolvimentais adquiridos por meio do estabelecimento de Processos Proximais ao longo do Micro e Mesotempo foram apontados pelos alunos, especialmente ao final da vivência da reprovação. Afirmaram estar estudando mais, dedicando-se mais, tendo mais confiança em si próprios, prestando mais atenção, fazendo menos bagunça e conversando menos em sala de aula.

Uma função ressaltada tanto pelos alunos quanto pelos professores em relação à reprovação foi justamente algo que precisa de um cuidado maior ao se analisar os ganhos desenvolvimentais de uma reprovação, que é a ideia do amadurecimento. Para muitos professores participantes da pesquisa, um dos problemas dos alunos foi a falta de maturidade, e que refazer o ano letivo poderia servir para trazer esse amadurecimento que falta para que o aluno consiga se adaptar à realidade escolar e se submeter às normas e rituais da escola para conseguir a aprovação. Os alunos, de modo semelhante, acabaram assumindo a ideia de que não aprenderam porque eram imaturos, e que repetir um ano trouxe essa maturidade necessária para obter finalmente a aprovação. Segundo Asbarh e Nascimento (2013), havia uma crença de que quando os alunos não conseguiam aprender determinado conteúdo era porque eles não estavam maduros, e que bastava aguardar o amadurecimento chegar para que se pudesse, enfim, aprender. Tal ideia foi fortemente rebatida pelas autoras que afirmam que o desenvolvimento do aluno dependia da intervenção do ensino, e não que se deveria apenas esperar o adolescente amadurecer, mas que é justamente a intervenção do professor que iria promover esse desenvolvimento interpretado pelos professores como sendo o amadurecimento (Almeida et al., 2008; Asbahr & Orban, 2006; Lima & Souza, 2020).

## **| Conclusão**

Nesse trabalho, foi possível verificar à luz da TBDH que a reprovação escolar se mostrou um evento complexo e que trazia uma série de consequências para o estudante, muito embora tais consequências não tivessem sido percebidas da

mesma forma pelos professores. As causas para a reprovação, na opinião dos alunos, foram muitas, mas de modo geral ocorreu por culpa deles mesmos. A escola, na opinião dos professores, e os próprios docentes compartilhavam da mesma visão, assumindo que fizeram o que estava ao alcance e qualquer insucesso foi devido exclusivamente à conduta muitas vezes imatura dos estudantes, indicando que suas características pessoais não foram favoráveis ao desenvolvimento adequado, especialmente as de Força e Recurso, de modo que o contexto produziu pouca influência, na visão dos professores, em mudar o comportamento imaturo dos alunos.

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

Embora não houvesse uma ideia clara do papel da reprovação, a comunidade escolar não abria mão desse dispositivo, uma vez que os professores, pais e até mesmo os alunos se posicionavam favoráveis à existência dela, embora divergissem bastante sobre seus efeitos na vida dos estudantes. A administração escolar, segundo os professores, criava diversos meios para minimizar as reprovações e acabava se colocando no dilema de aprovar o aluno que não aprendeu, jogando o problema para os anos futuros ou reprová-lo e ter índices negativos. Independentemente da decisão tomada, quem saía perdendo era o aluno, que de uma forma ou de outra não recebia atenção especial e ficava sem aprender o conteúdo. Uma solução possível seria não ter a reprovação como ferramenta, mas sim ter o ensino como prioridade, e o trabalho contínuo de integrar os alunos com dificuldade no ambiente de aprendizagem em vez de meramente classificá-lo. Estudos futuros que aprofundem o tema da reprovação, especialmente tendo como suporte teorias psicológicas e desenvolvimentistas seriam importantes para uma melhor compreensão do tema além de trazer maior visibilidade ao tema a ponto de se pensar novas formas de educar ao longo dos anos de vida acadêmica. Uma maior investigação sobre as consequências da reprovação seria proveitosa para a reavaliação desse tipo de procedimento.

## Referências


- Almeida, F. A., & Alves, M. T. G. (2021). A cultura da reprovação em escolas organizadas por ciclos. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260006. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260006>
- Almeida, L. S., Miranda., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(2), 169-176. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200001>
- Asbahr, F. S. F., & Lopes, J. S. (2006). "A culpa é sua". *Psicologia USP*, 17(1), 53-73. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000100005>
- Asbahr, F. S. F., & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 414-427. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200012>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Edições 70/Livraria Martins Fontes.
- Begui, J.R., Souza A.L.D.M., Polita, N.B., Merino, M.F.G.L, Zani, A.V., Pimenta, R.A. (2025). Play Nicely Program in the prevention of violence against children: strengthening sustainable development. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. 33:e4434. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.7320.4434>
- Brandão, R., Lopes Angelo, D., Mastrocola, A. P., Pallone Manzini, M. F., Hupfer, B., Villas Boas Junior, M.,Tutte Vallarino, V. (2024). Bioecology and sport: linking theory and practice. *Cogent Social Sciences*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/23311886.2024.2402831>
- Bronfenbrenner U., Evans, G.W. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging theoretical models, research designs, and empirical findings, *Social Development*, 9, 115-125. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-9507.00114>
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993 – 1023). Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643 – 1647). Pergamon Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol.1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793 – 828). Wiley.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, G. R., & Santos, D. A. (2023). Desigualdades educacionais: discutindo o fracasso escolar de estudantes negros. *Educação Em Foco*, 26(49). <https://doi.org/10.36704/eef.v26i49.6929>
- Gil, N. L. (2021). A quantificação da qualidade: algumas considerações sobre os índices de reprovação escolar no Brasil. *Sociologias*. 23(56), 184-209. <https://doi.org/10.1590/15174522-109753>
- Lima, T., & Souza, L.A. (2020). O fracasso escolar à luz da teoria histórico-cultural: reflexões acerca da culpabilização do aluno. *Colloquium Humanarum*. 17, 137–150. <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3486>
- Mello, S. C., Lima, C. B., Netto, N. B., Fernandes, J. C. M. (2023). The bioecology of autism: an analysis of reports on social issues that affect the development. *Educação em Revista*. 39:e39887. <https://doi.org/10.1590/0102-469839887t>

- Merçon-Vargas, E. A., Lima, R. F. F., Rosa, E. M., Tudge, J. (2020). Processing proximal processes: what Bronfenbrenner meant, what he didn't mean, and what he should have meant. *Journal of Family Theory and Review*, 2(3), 321-334. <https://doi.org/10.1111/jftr.12373>
- Osti, A., & Brenelli, R. P. (2013). Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 18(3), 417-426. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712013000300008>
- Pacheco, M. S., Moreno, T. M., Pacheco, P. M. (2018) O quê e a quem se quer ensinar: análise das propostas pedagógicas, missões e valores das escolas com os melhores resultados no ENEM. *Interfaces da Educação*, 9(26), 270-290. <https://doi.org/10.26514/inter.v9i26.3041>
- Pacheco, M. S., Moreno, T. M., Pacheco, P. M. (2020). Fracasso escolar versus sucesso presumido: a individualização da questão. *Cadernos da Pedagogia*, 14(30), 209-217. <http://cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/download/1298/548>
- Sá, I. R. M. R. (2018). O que pensam os alunos sobre a reprovação escolar: vivências de alunos do ensino médio do IFPI/Campus Floriano. [Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho]. <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1764>
- Santos, A. A., Espíndola, M. I., Mello, C. B. (2025). Influência das variáveis socioambientais sobre as habilidades de leitura em crianças do ensino fundamental: uma perspectiva bioecológica. *Revista Brasileira de Educação*. v. 30, e300038. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300038>
- Silva, V. (2020). Capital cultural familiar e (in)sucesso escolar. *Revista Contemporânea de Educação*, 15(34), 156-175. <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/37003>
- Trezzi, C., & Chagas B. M. T. (2023). Fracasso ou injustiça escolar? Das impossibilidades do aluno à compreensão do fenômeno. *Cadernos Do CEAS: Revista crítica De Humanidades*, 48(258), 70–85. <https://doi.org/10.25247/2447-861X.2023.n258.p70-85>
- Vergas, V.A.S. (2020). Capital cultural familiar e o (in) sucesso escolar no Ensino Médio. *Revista Contemporânea de Educação*, 15(34), 156-175. <http://doi.org/10.20500/rce.v15i34.37003>

## **Sobre os autores**

### **Marcos da Silva Pacheco**


Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-4054-6203>

Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2022). Doutor em Ciências Morfológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008). Professor Associado IV do Departamento de Morfologia da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: [marcosbiologia@yahoo.com.br](mailto:marcosbiologia@yahoo.com.br)


### **Edinete Maria Rosa**

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-4279-8308>

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2003). Professora Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: [edimeter@gmail.com](mailto:edimeter@gmail.com)

### **Paula Mello Pacheco**

Universidade de São Paulo, SP, Brasil  
 <https://orcid.org/0000-0002-2919-5054>

Doutora em Ciências da Reabilitação pela Universidade de São Paulo (2025). E-mail: [paulampacheco@yahoo.com.br](mailto:paulampacheco@yahoo.com.br)

Contribuição na elaboração do texto: Autor 1 – Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Captação de recursos, Investigação, Metodologia, Administração de projetos, Recursos, Visualização, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição; Autora 2 – Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Metodologia, Administração de projetos, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita – revisão e edição; Autora 3 – Curadoria de dados, Análise formal, Metodologia, Validação, Visualização, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição.

## **| Resúmen**

El fracaso escolar vivido por alumnos de una escuela pública fue estudiado a partir de la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano, por medio de entrevistas a 10 adolescentes y siete profesores, evaluadas con análisis de contenido, con el objetivo de comprender los impactos del fracaso escolar en el desarrollo de los alumnos de enseñanza media. Los resultados mostraron que, aunque los profesores no entendían ni estaban de acuerdo con el fracaso, no lo abandonaban porque creían que era una cuestión de justicia y una oportunidad para madurar. Los alumnos asumieron la responsabilidad del fracaso, que les había causado daños como retrasos, distanciamiento de los amigos y desavenencias con los padres, lo que les llevó a establecer Procesos Próximos Inversos durante el fracaso. También atribuyeron el fracaso a las características personales de Fortaleza e Ingenio, creyendo que habían fracasado por falta de interés o incapacidad intelectual. Sin embargo, los alumnos resignificaron el fracaso como una segunda oportunidad para aprender y madurar.

**Palabras clave:** Fracaso escolar. Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano. Vida escolar.

## **| Abstract**

The experience of grade retention among students at a public school was studied based on the Bioecological Theory of Human Development, through interviews with ten adolescents and seven teachers. The data were analyzed using content analysis, with the objective of understanding the impacts of grade retention on the development of high school students. The results showed that although teachers did not fully understand or agree with grade retention, they still upheld it, believing it to be a matter of fairness and an opportunity for students to mature. The students took responsibility for their retention, which led to negative consequences such as academic delays, separation from friends, and conflicts with parents, resulting in the

establishment of Inverse Proximal Processes during the retention period. Furthermore, students attributed retention to personal characteristics categorized as Force and Resource, believing they had failed due to lack of interest or intellectual incapacity. Nevertheless, the students also expressed a reinterpretation of the experience, viewing grade retention as a second chance to learn and mature.

**Keywords:** School failure. Bioecological Theory of Human Development. School life.

**Linhas Críticas** | Periódico científico da Faculdade de Educação da  
Universidade de Brasília, Brasil  
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896  
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

**Referência completa (APA):** Pacheco, M. da S., Rosa, E. M., &  
Pacheco, P. M. (2025). Vivência da reprovação escolar à luz da Teoria  
Bioecológica do Desenvolvimento Humano. *Linhas Críticas*, 31, e55590.  
<https://doi.org/10.26512/lc31202555590>

**Referência completa (ABNT):** PACHECO, M. da S.; ROSA, E. M.;  
PACHECO, P. M. Vivência da reprovação escolar à luz da Teoria  
Bioecológica do Desenvolvimento Humano. *Linhas Críticas*, 31, e55590,  
2025. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc31202555590>

**Link alternativo:** <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/55590>

As opiniões e informações expressas neste manuscrito são de responsabilidade exclusiva dos autores e não refletem necessariamente as posições da revista Linhas Críticas, de seus editores ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

