

Rede de apoio social de estudantes vivenciando ou não a reprovação escolar


Marcos da Silva Pacheco¹

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

Edinete Maria Rosa²

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

Paula Mello Pacheco³

 <https://orcid.org/0000-0002-2919-5054>

Resumo

A adolescência é uma fase marcada por mudanças e uma rede de apoio social e afetivo é fundamental para que os jovens manejem pressões da vida. Pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, buscou-se compreender as redes de apoio social de adolescentes vivenciando ou não a reprovação escolar. Foi utilizado o Mapa dos Cinco Campos para avaliar rede de apoio social de 20 adolescentes. A quantidade de relacionamentos entre alunos aprovados e reprovados não foi diferente. Entretanto, os alunos reprovados apresentaram menos relacionamentos no Mesossistema escola-igreja, e no segundo e terceiro níveis no primeiro e segundo momentos de coleta. Alunos aprovados e reprovados apresentaram grande força de proximidade em suas redes de apoio, fato importante para um desfecho positivo da reprovação.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano. Desenvolvimento psicossocial. Fracasso escolar.

Social and affective support network of students experiencing or not school failure

Abstract

Adolescence is a phase marked by changes, and a social and emotional support network is essential for young people to manage life's pressures. Using the Bioecological Theory of Human Development, we sought to understand the social support networks of adolescents who experienced or did not experience school failure. The Five Fields Map was used to evaluate the social support network of 20 adolescents. The number of relationships between approved and failed students was not different. However, failed students had fewer relationships in the school-church mesosystem, and the second and third levels in the first and second moments of data collection. Approved and failed students showed great strength proximity in their support networks, an important factor for a positive outcome of failure.

Keywords: Human Development. Psychosocial development. Academic failure.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: marcosbiologia@yahoo.com.br.

² Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: edineter@gmail.com.

³ Universidade de São Paulo. São Paulo: paulampacheco@yahoo.com.br.

Introdução

A adolescência é um período na vida do indivíduo marcado por grandes mudanças no desenvolvimento nas esferas física, emocional, cognitiva e interpessoal (Gruhn; Compas, 2020; Skinner; Saxton, 2019). Embora seja marcada por eventos de ordem biológica e esteja ligada a uma questão temporal, pode-se afirmar que essa fase entre a infância e a adultez é uma construção social, na qual se atribui ao adolescente uma série de características que muitas vezes são muito mais a consequência do que a causa das questões envolvidas nessa etapa da vida (Papalia; Feldman, 2021). A saúde, o bem-estar e o desenvolvimento das características biopsicológicas do adolescente são afetados pelos seus contextos social, cultural e econômico. O desenvolvimento dos adolescentes está ligado às relações estabelecidas por eles nos Microsistemas em que vivem, como a escola, a casa, a igreja, entre outros. As interações que estabelecem nos mais diferentes contextos serão determinantes para o surgimento de ganhos desenvolvimentais, especialmente quando se considera o tempo envolvido nessas interações (Bronfenbrenner; Morris, 2006; Tudge; Merçon-Vargas; Payir, 2022; Xia; Li; Tudge, 2020).

A rede de apoio social e afetivo pode ser definida como conjunto de sistemas e de pessoas significativas que compõem os elos de relacionamento vivenciados pelos indivíduos (Brito; Koller, 1999). Essa rede constitui uma interface entre o meio social e a pessoa, proporcionando condições relevantes para seu desenvolvimento. De modo semelhante, o apoio afetivo é de fundamental importância, uma vez que pode trazer qualidade às relações estabelecidas, além de contribuir para a manutenção de vínculos nos Microsistemas (Bronfenbrenner, 1996). A rede de apoio social e afetivo dos adolescentes pode englobar amigos da escola, professores e familiares nos Microsistemas mais frequentados pelos alunos, mas também pode contar com relações existentes em outros contextos, como a igreja, cursos diversos e locais de práticas esportivas e de lazer, por exemplo (Alves; Dell'Aglio, 2015; Brito; Koller, 1999; Nunes; Pontes; Silva, 2020).

Os efeitos dessas redes de apoio podem produzir melhor enfrentamento em frente de problemas, tornando o indivíduo mais apto a lidar com questões da vida desafiadoras, sendo importantes fatores de proteção para a redução de risco de problemas comportamentais (Santos; Santana; Souza, 2020). Os fatores de proteção mais comuns entre adolescentes são aqueles referentes aos seus atributos individuais, podendo ser considerados como as

características pessoais de força como autoestima positiva, autocontrole, autonomia, temperamento afetuoso e características contextuais, como apoio familiar, institucional e bom relacionamento com pessoas importantes para seu desenvolvimento (Leme *et al.*, 2021; Pesce *et al.*, 2004).

A vivência escolar é uma experiência que pode levar ao estabelecimento de uma grande rede de apoio social e afetivo. Trata-se de um ambiente de convívio com inúmeras pessoas com idade, classe socioeconômica, e interesses semelhantes, onde se passam muitas horas diárias, ligado à aprendizagem e convívio com adultos empenhados nas tarefas de cuidar, ensinar, e direcionar para um futuro melhor. A relação que os alunos estabelecem entre si e com outras pessoas da escola produzem sentimentos de acolhimento e de pertencimento (Alves; Dell'aglio, 2015; Bruniera *et al.*, 2018; Faria; Zanini; Pasian, 2020; Ramos, 2018).

A vivência de problemas escolares, como a reprovação, produz nos alunos uma percepção diferente desse Microsistema. Aqueles com histórico de reprovação percebem a escola como um ambiente menos acolhedor e mais desagradável. Eles costumam ter uma visão negativa sobre si, e acreditam que as pessoas com quem interagem, especialmente os professores, têm as mesmas opiniões negativas. Alunos que nunca foram reprovados costumam perceber a escola de outra forma, como um ambiente propício à aprendizagem, e costumam ver, no professor, a imagem de alguém que irá ajudá-lo a ter uma educação adequada e de qualidade (Bruniera *et al.*, 2018; Osti; Brenelli, 2019).

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

A ideia de que o estabelecimento de uma rede de apoio social e afetivo é importante para o desenvolvimento dos indivíduos, e que ao mesmo tempo essa rede pode ser efeito do desenvolvimento, pode ser compreendida à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) (Lacerda; Yunes; Valentini, 2022; Nascimento; Rosa, 2015; Siqueira; Dell'Aglio, 2010). Essa teoria ancora-se em um modelo chamada PPCT, cujo nome é composto pelas iniciais

de seus quatro pilares, que são os Processos Proximais, Pessoa, Contexto e Tempo (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

Os Processos Proximais, grandes protagonistas do desenvolvimento, consistem nas interações com pessoas, objetos e símbolos em níveis graduais e progressivos de complexidade nos ambientes onde se gasta um tempo prolongado e de forma regular (Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner; Morris, 2006). Os Processos Proximais podem produzir efeitos de aumento de competência, quando ocorre em um ambiente favorável, manifestando-se na aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades. Já em contextos desfavoráveis ao desenvolvimento, os Processos Proximais podem produzir efeito de redução da disfunção, sendo, portanto, sempre positivos para o desenvolvimento (Bronfenbrenner; Morris, 2006). As condições para que os Processos Proximais ocorram são que a pessoa em desenvolvimento deverá estar engajada em uma atividade recíproca, regular, por períodos estendidos e com complexidade gradativa (Bronfenbrenner, 2000).

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

O estabelecimento de Processos Proximais ocorre em ambientes onde a pessoa em desenvolvimento gasta tempo, constituindo o Contexto, que faz referência não só aos locais onde o indivíduo está, mas também aos ambientes que ele não frequenta diretamente, mas que influenciam as pessoas com quem ele interage. O ambiente onde o desenvolvimento ocorre e onde o indivíduo se engaja com outras pessoas, objetos ou símbolos, estabelecendo Processos Proximais, é o Microsistema, que pode ser a casa, a escola, a igreja, ou qualquer lugar onde a pessoa em desenvolvimento gasta boa parte de seu tempo estabelecendo Processos Proximais.

Ao conjunto de Microssistemas dá-se o nome de Mesossistema, que inclui os ambientes onde os indivíduos produzem redes de apoio psicossociais, como a interação escola-casa, ou escola-casa-igreja. O Exossistema faz referência aos locais que a pessoa em desenvolvimento não frequenta, como o trabalho dos pais e a casa dos professores, mas que influenciam indiretamente seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996).

Por fim, o Macrossistema, que engloba todos os outros contextos, inclui o político e social das pessoas em desenvolvimento. Esse sistema conta com questões mais amplas, como a situação histórico-econômica de um país, e aquela experimentada diretamente pelos indivíduos, como o bairro ou comunidades onde vivem (Bronfenbrenner, 1996).

O último pilar do modelo PPCT é o Tempo, compreendendo Microtempo, Mesotempo e Macrotempo. O Microtempo é o momento em que os Processos Proximais estão ocorrendo, nas pequenas ações e seus intervalos. A verificação do desenvolvimento pode ser percebida em uma janela temporal mais ampla, configurando o Mesotempo, que pode levar dias ou semanas para que um Processo Proximal se manifeste em um ganho desenvolvimental (Bronfenbrenner; Morris, 2006). O Macrotempo refere-se a períodos mais longos, como as gerações em diferentes períodos históricos, na compreensão de que o desenvolvimento não acontece da mesma forma em diferentes épocas (Bronfenbrenner, 2000). Pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, buscou-se compreender as redes de apoio psicossocial de adolescentes vivenciando ou não a reprovação escolar.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 20 estudantes matriculados na segunda série do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Estado do Espírito Santo, em dois momentos de coleta. O primeiro momento ocorreu no início do ano, entre os meses de março e abril, e o segundo ao final do ano, entre os meses de outubro e novembro em 2019. No primeiro momento, participaram 10 alunos vivenciando o processo de reprovação e 10 que foram aprovados para a segunda série. Os participantes reprovados tinham idades entre 17 e 18 anos, sendo 3 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, e os participantes aprovados tinham idades entre 15 e 18 anos, sendo também

3 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. No segundo momento, três alunos reprovados evadiram-se e não participaram da coleta, restando 3 participantes do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Entre os aprovados, 1 aluno foi transferido para outra escola, restando 9 participantes, sendo 3 do sexo feminino e 6 do sexo masculino.

Instrumentos

O Mapa dos Cinco Campos é um instrumento que permite a verificação da estrutura e a função da rede de apoio social e afetivo, a partir dos cinco campos: Família, Amigos, Parentes, Escola e Outras relações (Lacerda; Yunes, Valentini, 2022; Samuelson; Thernlund; Ringstrom, 1996). Por meio desse instrumento, pode-se estabelecer tanto a quantidade quanto a qualidade dos vínculos estabelecidos pelo entrevistado (Siqueira; Dell’Aglia, 2010). No centro do mapa fica o participante, e os círculos circunscritos representam a qualidade dos vínculos estabelecidos com as pessoas que constituem sua rede de apoio social e afetivo em cada um dos contextos vividos pelo entrevistado. Quanto mais próximo do participante, mais fortes serão as relações, do primeiro ao quarto círculo. O último círculo expressa relações negativas. Os dados obtidos foram anotados e analisados quanto à satisfação e conflitos (Siqueira; Dell’Aglia, 2010). Através desse instrumento, foi possível identificar quais sistemas e quais pessoas constituíam a rede de relacionamentos do estudante.

Uma vez que este estudo teve como base a TBDH, os contextos considerados no Mapa dos Cinco Campos foram substituídos por Microsistemas em que os estudantes passavam considerável parte do tempo, interagindo com pessoas, estabelecendo Processos Proximais e rede de apoio social e afetivo. Cada estudante foi convidado a informar quais ambientes seriam considerados, e então alocar as pessoas da sua rede de apoio social e afetivo. Conforme os entrevistados preenchem a folha com as pessoas nos seus devidos campos e círculos, o pesquisador anotava os resultados em uma folha de registro, indicando a existência de conflito e de rompimento entre eles, bem como relacionamentos classificados como satisfatórios ou insatisfatórios.

A análise dos dados obtidos levou em consideração o número de pessoas presentes nos campos e proximidade delas com o entrevistado. A qualidade dos vínculos foi obtida pela

disposição das pessoas em relação ao círculo central, a frequência e a média das relações apontadas como conflituosas ou de rompimento.

A qualidade dos vínculos foi obtida pelo fator de proximidade, que se caracteriza como uma variável que representa o grau de vínculo afetivo do entrevistado com as pessoas que apontou no mapa (Siqueira; Dell’Aglío, 2010). O fator de proximidade foi obtido ao multiplicar o número de pessoas assinaladas no primeiro círculo por 8, no segundo por 4, no terceiro por 2, no quarto por 1, e no quinto nível por zero, dividindo-se o resultado pelo número de pessoas. Os dados obtidos foram analisados para o mapa completo e para os campos individualmente (Nascimento; Rosa, 2015). Os fatores obtidos variam de 0 a 8. Valores obtidos entre 0 e 2,6 foram considerados fatores de proximidade fracos; entre 2,7 e 5,3, foram considerados de força média; e valores entre 5,4 e 8 foram considerados de grande força de proximidade (Siqueira; Dell’Aglío, 2010). Os valores obtidos através do Mapa dos Cinco Campos foram analisados por meio de estatística descritiva e inferencial utilizando o software SPSS.

Após a confecção do Mapa, foram apresentadas as seguintes questões aos entrevistados: (a) Com qual dessas pessoas presentes no mapa você mais pode contar?; (b) Que tipo de apoio ela lhe dá?; e (c) Sua relação com alguma delas mudou após sua reprovação? Com quem e de que forma? Para os estudantes não reprovados foi feita a seguinte pergunta no item (c) Sua relação com alguma delas mudou recentemente? Com quem e de que forma?. O mapa utilizado neste estudo foi impresso sem incluir o nome de cada campo, deixando um espaço em branco para ser preenchido. Foi entregue a cada participante uma cópia impressa do mapa, e o entrevistador marcou os campos conforme indicação do entrevistado. Além do Mapa dos Cinco Campos, os participantes também preencheram um questionário sociodemográfico para identificação da amostra.

Procedimentos

Os instrumentos foram aplicados individualmente em uma sala disponibilizada pela escola. O processo de preenchimento do mapa, bem como a resposta às perguntas relacionadas ao tema foram gravadas em áudio para conferência futura.

As respostas obtidas foram transcritas e analisadas por metodologia de análise de conteúdo. Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva e

inferencial utilizando o software SPSS. Os nomes dos alunos participantes foram substituídos por nomes fictícios, preservando o sexo do participante, e se aprovado, o nome iniciou com a letra A; se reprovado, iniciou com a letra R.

Considerações éticas

Este 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).

Resultados

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

Os 10 alunos aprovados mencionaram ter, no primeiro momento, logo no início do ano letivo, 192 (média: 19,2) relacionamentos, e quatro (2,1%) deles eram relações insatisfatórias e conflituosas. No segundo momento, com a participação de nove alunos, mencionaram 180 (média: 20) relacionamentos, sendo dois (1,1%) insatisfatórios. Os 10 alunos reprovados mencionaram, no primeiro momento, 179 (média: 17,9) relacionamentos, sendo 9 (5%) dessas relações insatisfatórias e conflituosas. No segundo momento, já no final do ano, terminando a experiência da reprovação, os sete alunos entrevistados citaram 129 relacionamentos (média: 18,42), com sete (5,4%) relações insatisfatórias e conflituosas.

Os campos mais citados pelos participantes foram escola, casa, igreja, espaços públicos (praças, praia, rua, etc.) e curso de inglês. Em menor quantidade, foram mencionados casa de amigos, trabalho e casa de parentes. Dos 680 relacionamentos citados por todos os alunos nos dois momentos, 200 (29,4%) relacionamentos eram da escola, 139 (20,4%) eram de casa, 91

(13,4%) eram da igreja, 71 (10,4%) eram de espaços públicos e 38 (5,6%) eram de cursos de Inglês. Dos relacionamentos, 141 (20,7%) estavam distribuídos em 14 outros campos mencionados pelos participantes, como a casa de namorado(a), casa de parentes, jogo de futebol, estágio, trabalho, autoescola, rede social, entre outros. A tabela 1 apresenta a quantidade de relacionamentos em cada campo, o fator de aproximação que esses relacionamentos conferiram aos alunos, e a porcentagem de relacionamentos por aluno em cada uma das condições dos participantes.

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

	Escola			Casa			Igreja			Espaços públicos			Inglês		
	Rel.	Fator	%	Rel.	Fator	%	Rel.	Fator	%	Rel.	Fator	%	Rel.	Fator	%
Aprovados Início	56	5,2	5,6	36	4,97	3,6	33	6,3	3,3	26	6,77	2,6	7	5,42	0,7
Aprovados Final	42	5,26	4,6	33	4,94	3,66	38	6,6	4,22	20	6,7	2,22	8	5,25	0,9
Total aprovados	98	5,23	5,15	69	4,97	3,63	71	6,45	3,73	46	6,74	2,42	15	5,33	0,8
Reprovados Início	57	5,52	5,7	39	5,36	3,9	10	6,3	1	15	5,26	1,5	12	8	1,2
Reprovados Final	45	5,4	6,42	31	5,67	4,42	10	6,3	1,11	10	5,6	1,43	11	8	1,2
Total Reprovados	102	5,47	6	70	5,51	4,11	20	6,3	1,43	25	5,53	1,47	23	8	1,6
TOTAL	200	5,3	5,55	139	5,23	3,86	91	6,37	1,17	71	6,06	1,97	38	6,66	1

Fonte: Elaborada pelos autores.

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

No Microssistema escola, a menção dos professores como relacionamento foi mais frequente entre os alunos aprovados, somando 21 relacionamentos nos dois momentos,

enquanto os alunos reprovados somaram 12 relacionamentos nos dois momentos. O nível de proximidade foi semelhante entre esses dois grupos, sendo os aprovados com nível de proximidade 5,14 e os reprovados com nível de proximidade 5.

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

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

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

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

Fonte: Elaborada pelos autores.

Pela análise estatística pelo χ^2 , foi possível identificar que houve diferença significativa na quantidade de relacionamentos atribuídos pelos alunos nos diferentes níveis nos dois momentos da análise [$\chi^2 = 26,282$, (G.L.= 12), $p = 0,01$]. Os alunos que vivenciavam a reprovação no início do processo apresentaram menos relacionamentos no nível 3; já no final do processo, apresentaram menos relacionamentos no nível 2 e mais no nível 5.

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

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

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

Fonte: Elaborada pelos autores.

A análise de conteúdo das respostas às perguntas sobre quais pessoas os entrevistados mais podiam contar mostrou que os alunos reprovados mencionaram principalmente os colegas de turma, mas também mencionaram a mãe e o pai, como na seguinte fala: “se eu precisar de qualquer coisa, por mais brava que esteja comigo, ela vai me ajudar. Ela faz de tudo, mesmo sem ter ela faz de tudo por mim, por mais que eu não dê o devido valor, isso eu reconheço, não na frente dela”⁴ (Antônio), referindo-se à sua mãe. Sobre o tipo de apoio recebido, os participantes relataram o apoio emocional, conforto, conselhos, desabafos e a oportunidade de estudar juntos. Apenas um aluno mencionou que não contava com o apoio de ninguém.

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

⁴ As falas dos alunos não sofreram correção gramatical.

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

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

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

Discussão

Neste estudo, foi investigado o estabelecimento da rede de apoio social e afetivo em adolescentes que estavam vivenciando a reprovação escolar e de adolescentes que estavam frequentando a segunda série do Ensino Médio pela primeira vez. Para isso foi utilizado o

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

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

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

Ao permitir que os alunos escolhessem seus próprios Microsistemas (campos), foi possível observar que, embora os participantes tivessem mencionado uma grande variedade de lugares, houve um padrão de escolha, como escola, casa, igreja, locais públicos (rua, praça, praia, shopping) e curso de inglês. Conforme discutido na literatura (Alves; Dell’aglio, 2015; Bruniera *et al.*, 2018; Ramos, 2018), a escola foi apresentada como o Microsistema onde os participantes mais estabeleceram rede de apoio social e afetivo, uma vez que conviviam com mais pessoas do que em qualquer outro lugar, o que mostrou o papel que a escola desempenha na socialização dos alunos. Não houve diferença entre a quantidade de relacionamentos estabelecidos entre alunos aprovados e reprovados no primeiro momento, mostrando que o papel da socialização se mostrou até mais efetivo que o de aprender conteúdos escolares. No segundo momento, os

alunos aprovados mostraram estabelecer menos relacionamentos na escola, quando comparados a alunos reprovados. Porém o Microsistema igreja apresentou aumento nesse período, mostrando que os alunos aprovados buscaram apoio psicossocial em outros ambientes que não apenas o ambiente escolar, como apresentado por Becker, Mastri e Bobato (2015), que discutiram a importância da participação de adolescentes em ajuntamentos religiosos para a constituição de sua rede de apoio social e afetivo.

O Microsistema casa apareceu como o segundo ambiente com mais relacionamentos, e mesmo tendo bem menos que a escola, o fator de aproximação foi um pouco menor, mas não estatisticamente significativo, o que mostrou que se trata apenas de uma questão quantitativa, já que o Microsistema escola tem muito mais pessoas do que a casa. Também não houve diferença significativa entre alunos aprovados e reprovados quanto aos relacionamentos estabelecidos no Microsistema casa, embora os alunos reprovados apresentaram fator de aproximação um pouco mais alto, mostrando que a família pode atuar como fator de proteção e apoio para os alunos, especialmente em questões relativas a dificuldades escolares (Leme *et al.*, 2021; Pesce *et al.*, 2004). Interessa ressaltar que nem todos os alunos citaram a casa como um Microsistema. Uma aluna reprovada afirmou que não tinha casa, pois morava com uma amiga e não considerava o local como seu propriamente, e um aluno informou que a casa era o Microsistema menos importante para ele.

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

A vivência do ano letivo produziu diferenças em alguns Microsistemas em relação ao estabelecimento de relacionamentos. Entre os alunos aprovados, o Mesossistema envolvendo a

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

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

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

Esses dados mostraram que a rede de apoio social e afetivo apresentou grande dinamismo, uma vez que as relações estabelecidas entre os adolescentes sofreram variações por

conta das mudanças de rotina. A reprovação escolar trouxe, como ponto negativo para os alunos, o afastamento dos colegas que avançaram para a série seguinte, e muitos alunos relatam esse distanciamento como algo negativo. Entretanto, o convívio com os alunos da nova turma, mesmo sendo com colegas mais jovens, produziu uma rede de apoio social e afetivo mais ampla no Microssistema escola. Entre os aprovados, a média de relacionamentos por aluno diminuiu de 5,6 relacionamentos por aluno para 4,6; enquanto entre os reprovados houve aumento de 5,7 relacionamentos por aluno para 6,42, mostrando um incremento na rede de apoio social e afetivo estabelecida dentro do Microssistema escola. Isso torna evidente como esse ambiente foi importante para o estabelecimento de vínculo, e que esses vínculos eram dinâmicos, conforme as interações vivenciadas a cada ano (Bruniera *et al.*, 2018).

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

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

Os Microssistemas com mais relacionamentos foram semelhantes para os dois grupos, com exceção da igreja, que apareceu como sendo mais relevante para os alunos aprovados, indicando que esses jovens estabeleciam muitos relacionamentos em outros Microssistemas que não a escola. Esse Mesossistema escola-igreja foi o que mais se alterou ao longo do ano, indicando o dinamismo da rede de apoio social e afetivo, especialmente em ambientes com muitas pessoas.

O Microssistema escola foi o que mais apresentou relacionamentos para constituição da rede de apoio social e afetivo. Interessa observar que os alunos reprovados citaram pouco os

professores como relacionamentos fortes, mostrando que um bom relacionamento com os professores pode ter uma relação direta com o sucesso acadêmico.

O estudo da rede de apoio social e afetivo pode ser realizado em vários contextos, e neste trabalho, foi mostrado que a TBDH pode ser uma importante ferramenta na compreensão dos fenômenos relativos tanto à vivência escolar quanto ao estabelecimento de redes de apoio psicossocial nesses contextos. Por meio dessa análise, foi possível observar que o desenvolvimento de jovens vivenciando a reprovação escolar pode ser bem mais positivo por conta justamente da existência de uma grande rede de apoio social e afetivo, o que pode ter contribuído para um desfecho mais positivo da vivência da reprovação escolar, especialmente em um período de grandes transições, como é a adolescência (Skinner; Saxton, 2019). A investigação da rede de apoio social e afetivo no sentido de prevenir a reprovação escolar, bem como sua compreensão em ambientes onde a reprovação escolar é pouco observada, como em escolas particulares de Ensino Médio, são questões a serem abordadas em estudos futuros no intuito de conhecer mais profundamente as relações existentes entre contexto e reprovação escolar.

Referências

ALVES, C. F.; DELL'AGLIO, D. D. Percepção de Apoio Social de Adolescentes de Escolas Públicas. *Revista de Psicologia da IMED*, v. 7, n. 2, p. 89-98, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027/psico-imed.v7n2p89-98>.

BECKER, A. P. S.; MASTRI, T. P.; BOBATO, S. T. Impacto da religiosidade na relação entre pais e filhos adolescentes. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 67, n. 1, p. 84-98, 2015. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=229039192007>.

BRITO, R. C.; KOLLER, S. H. Redes de apoio social e afetivo. In: CARVALHO, A. M. (Org.). *O mundo social da criança: natureza e cultura em ação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 115-130.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. Ecological systems theory. In: Kazdin, A. (Ed.). *Encyclopaedia of Psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association Press, 2000, V. 3. 129-133.

- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development. *In*: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Eds.). *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development (6th ed). New York: Wiley, 2006, p. 793-828.
- BRUNIERA, D. S.; OLIVEIRA, F. N.; GODOI, G. A.; BIANCHINI, L. G. Pertencimento à escola: sentidos atribuídos por alunos do Ensino Fundamental II. *Educação em Análise*, v. 3, n. 1, p. 133-154. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2018v3n1p133>.
- FARIA, M. R. G. V.; ZANINI, D. S.; PASIAN, S. R. Apoio Social Como Fator de Proteção para Vitimizações e Desempenho Escolar. *Avaliação Psicológica*, v. 19 n. 2, p. 152-158. 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.15689/ap.2020.1902.05>.
- GRUHN, M. A.; COMPAS, B. E. Effects of maltreatment on coping and emotion regulation in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Child Abuse & Neglect*, v. 103, 104446, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104446>.
- LACERDA, I. P.; YUNES, M. A. M.; VALENTINI, F. Permanência no Ensino Superior e a Rede de Apoio de Estudantes Residentes em Moradia Estudantil. *Revista Internacional de Educação Superior*. v. 8 p. 1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i00.8663399>.
- LEME, V. B. R.; COIMBRA, S.; DUTRA-THOMÉ, L.; BRAZ, A. C.; MORAIS, G. A.; DE FALCÃO, A. O.; FONTAINE, A. M. Preditores das Crenças de Autoeficácia de Jovens Frente aos Papéis de Adulto. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, v. 37, e373513, p: 1-11, 2021. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e373513>.
- NASCIMENTO, D. B.; ROSA, E. M. O uso do mapa dos cinco campos no estudo da rede de apoio social e afetiva de crianças vítimas de abuso sexual. *Contextos Clínicos*, v. 8, n. 2, p.173-185. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.4013/ctc.2015.82.06>.
- NUNES, T. G. R.; PONTES, F. A. R.; SILVA, L. I. C. Juventude e apoio social: um olhar sobre as redes sociais de estudantes paraenses. *Práxis Educativa*, v. 15, e2013534. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v15.13534.017>.
- OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Representações de alunos (com e sem dificuldades de aprendizagem) sobre suas experiências de aprendizagem e ambientes significativos. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética*, v. 11, n. 1, p. 50-81, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2009.v2n4.1981>.
- PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento Humano*. Tradução de Cristiane Monteiro. Porto Alegre: AMGH, 2021.
- PESCE, R. P.; ASSIS, S. G.; SANTOS, N.; OLIVEIRA, R. V. C. Risco e proteção: Em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 20, n. 2, p. 135- 143. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722004000200006>.

RAMOS, F. C. Socialização e cultura escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23 e230006, p. 1-21, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230006>.

SAMUELSSON, M.; THERNLUND, G.; RINGSTRÖM, J. Using the Five Field Map to Describe the Social Network of Children: A Methodological Study. *International Journal of Behavioral Development*, v. 19, n. 2, p. 327-345, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1177/016502549601900206>.

SANTOS, L. K. P.; SANTANA, C. C.; SOUZA, M. V. O. Ações para o fortalecimento da resiliência em adolescentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25 n. 10, p. 3933-3943. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.22312018>.

SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. Crianças e Adolescentes institucionalizados: Desempenho Escolar, Satisfação de Vida e Rede de Apoio Social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 26, n. 3, p. 407-415, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-3772201000030000>.

SKINNER, E. A.; SAXTON, E. A. The development of academic coping in children and youth: A comprehensive review and critique. *Developmental Review*, v. 53, 100870, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100870>.

TUDGE, J.R.H.; MERÇON-VARGAS, E.A.; PAYIR, A. Urie Bronfenbrenner's Bioecological Theory: Its Development, Core Concepts, and Critical Issues. In: ADAMSONS, K.; FEW-DEMO, A. L.; PROULX, C.; ROY, K. (eds) *Sourcebook of Family Theories and Methodologies*. Springer, Cham, 2022, p. 235-254. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92002-9_16.

XIA, M.; LI, X.; TUDGE J, R, H. Operationalizing Urie Bronfenbrenner's Process-Person-Context-Time Model. *Human Development*, v. 64, n. 1, p. 10-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1159/000507958>.

Submetido: 01.09.2024.

Aprovado: 15.11.2025.