

REPRESENTAÇÃO DE ESCOLA EM ADOLESCENTES COM HISTÓRICO DE FRACASSO ESCOLAR

Flávia Maria de Campos Vivaldi (GEPPEM/UNICAMP)

flamacavi@hotmail.com

Betânia Alves Veiga Dell' Agli (UNIFAE/GEPPEM/UNICAMP)

Conflitos interpessoais na instituição educativa: processos de inclusão,
acesso e permanência

O fracasso escolar é um tema recorrente na educação brasileira por se constituir em um problema de difícil solução. Aspectos da cognição foram e são exaustivamente estudados, mas poucos indicadores são encontrados no que se refere aos aspectos afetivos. Fundamentados na teoria psicogenética de Jean Piaget o presente estudo teve como objetivo investigar as representações de escola em estudantes com histórico de fracasso escolar, o valor da escola para os mesmos. Participaram do estudo 60 escolares de ambos os sexos, do Ensino Fundamental II, de duas escolas públicas do interior de Minas Gerais, sendo 30 com defasagem de idade/série de no mínimo dois anos e 30 em situação de regularidade escolar, pareados em idade e sexo. Foi realizada uma entrevista semi-estruturada composta por seis questões relativas à representação de escola. A partir da análise dos dados, parte-se para uma reflexão sobre a ressignificação dos estudos na vida dos escolares, na busca de favorecer a construção do “valor conhecimento” porque o prazer de tê-lo é o bem maior que a escola pode oferecer-lhes.

Palavras-chave: afetividade; fracasso escolar; valores.

INTRODUÇÃO

O fenômeno do fracasso escolar vem sendo foco de estudos e pesquisas ao longo da história da educação nacional desde a década de 1930. Cardoso (1949, *apud* Patto, 1988) aponta que em 1936 as estatísticas mostravam 53,52% de alunos retidos no primeiro ano do antigo curso primário. Ao longo dos anos subsequentes, os resultados apontados por sucessivos levantamentos revelaram que a maioria dos alunos matriculados na rede pública de ensino no país, encontra-se na primeira série do primeiro grau (BARRETO, 1984 *apud* SAWAYA, 2002).

Com o passar dos anos poder-se-ia pensar que o problema do fracasso escolar teria sido solucionado dada a importância da educação para o desenvolvimento humano. No entanto, os dados estatísticos nacionais mostram que, em 2006, ainda retrata uma triste realidade: a taxa de distorção idade-série até a 4ª série é de 23%, e de 5ª a 8ª 35,4% (MEC/INEP, 2006).

Diante de tal quadro, não causa estranheza a procura por explicações que justificassem essa realidade. A busca dos pesquisadores, pelas causas e fatores responsáveis por desempenho acadêmico tão abaixo do esperado para a idade e para a série escolar baseia-se em diferentes perspectivas: aluno, ambiente familiar, professor, condições de desenvolvimento e do ensino, investimento e políticas educacionais, entre outras (CARVALHO, LINHARES & MARTINEZ, 2001; MARTURANO, 1999; SOUZA, 1997).

O que se pode concluir é que o fracasso escolar deve ser entendido como um fenômeno de causas múltiplas, intrínsecas e extrínsecas ao indivíduo, sendo pertinente considerar as últimas relacionadas ao contexto escolar (método pedagógico e relação professor-aluno). A concepção de uma causa única restringe a análise do problema e os avanços da área deveriam ser compreendidos como maneiras diferentes de se olhar, mas não como causas enquadradas, tornando-se modelos absolutos.

Quando se pensa no contexto escolar e suas relações, faz-se necessário abordar a dimensão afetiva dos envolvidos, ainda negligenciada em relação à dimensão cognitiva.

Pereira (1991), Araújo (1995), Cianfa (1996), Rodríguez, Plax e Kearney (1996), Testerman (1996), Camargo (1997), Moll (1999), Côté (2002), Espinosa (2002) e Dias (2003) consideram que a dimensão afetiva contribui para a aquisição de atitudes positivas em relação a professores, às disciplinas por eles ministradas e, conseqüentemente, para a aprendizagem cognitiva dos alunos na sala de aula. Segundo Moll (1999, p.480), “a relação afetiva abre a relação com o saber”. Para Codo e Gazzotti (1999, p.50), “é por meio do esta-

belecimento das relações afetivas que o processo de ensino-aprendizagem se realiza”.

A afetividade pode ser abordada sob diferentes perspectivas, dentre elas a filosófica, a pedagógica e a psicológica. O presente estudo será embasado na teoria psicogenética de Jean Piaget.

Piaget (1954/1994; 1972) nos advertiu sobre o fato de que, apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, indissociadas em todas as ações simbólicas e sensório-motoras. Considera que a afetividade constitui a força propulsora do desenvolvimento, é o motor ou a energia da ação.

Além dessa dimensão energética caracterizada pelo interesse, pela motivação, Piaget incorpora um outro tema na relação entre a afetividade e a cognição que são os valores.

Sobre isso Arantes (2002) explica que para Piaget os valores pertencem à dimensão geral da afetividade no ser humano advindas das trocas que o sujeito estabelece com o exterior, sendo ele objetos ou pessoas. Os valores seriam então projeções de sentimentos sobre os objetos que aos poucos organizam-se cognitivamente pelas trocas interpessoais e pela intelectualização dos sentimentos, culminando num sistema de valores de cada sujeito. Acrescenta ainda, a posição psicogenética de Piaget, ou seja, os valores se originam do sistema de regulações energéticas que se dão entre o sujeito (consigo mesmo) e o mundo externo (objetos e pessoas) desde o nascimento. Os valores não são os mesmos, porque dependem das significações próprias ou dos compromissos assumidos consigo mesmo, no decorrer das relações que são estabelecidas. Sendo assim, La Taille (2006) esclarece que há valores centrais e valores periféricos. Os valores centrais possuem uma força motivacional maior, portanto, a pessoa investirá mais esforços na conservação ou aumento deste. Isto explica porque algumas pessoas pautam suas vidas pela moral e outras pautam sobre outros valores. As primeiras unem a moralidade ao Eu numa proporção maior

do que as outras e tal proporção determinará a conduta. Aqueles para quem a moralidade é central nas suas identidades pessoais devem ser mais fortemente motivados por suas convicções e objetivos. Outros também devem ter noções elevadas do que seja o bem, mas consideram estas noções como periféricas em relação a seus engajamentos pessoais.

Estas ideias abrem caminhos para se pensar sobre os valores que os alunos com fracasso escolar construíram sobre a escola. As questões que se colocam podem ser assim delineadas: Onde estarão localizados o conhecimento, a escola e suas relações nas identidades dos sujeitos com fracasso escolar? Para que possamos identificar os investimentos afetivos presentes em estudantes com histórico de fracasso escolar, é necessário que conheçamos seus sistemas de valores, mais especificamente o valor da escola.

O presente estudo teve como objetivo investigar as representações de escola em estudantes com histórico de fracasso escolar.

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo 60 escolares de ambos os sexos, do Ensino Fundamental II, de duas escolas públicas de uma cidade do interior de Minas Gerais, sendo 30 com defasagem de idade/série de no mínimo dois anos e 30 em situação de regularidade escolar, pareados em idade e sexo.

Instrumento

Para analisar as representações de escola dos estudantes foi elaborada uma entrevista semi-estruturada composta por seis questões, sendo elas: 1) *O que você pensa sobre a escola? O que ela significa para você? Por quê?*; 2) *Em sua opinião você acha que existe outro lugar tão importante para os estudantes como a escola? Por quê?* 3) *Alguém de sua família diz a você*

que a escola é importante, que você precisa estudar? Você concorda com esta(s) pessoa(s)? Por quê?; 4) Se você tiver alguma diversão antes de uma prova você prefere ficar estudando? Por quê?; 5) Se você for mal, o que você pensaria?; 6) Se você pudesse escolher entre continuar estudando e para de estudar, o que escolheria? Por quê?

É importante esclarecer que a presente análise faz parte de um estudo maior cujo objetivo foi investigar as representações de si de escolares com histórico de fracasso escolar. Neste estudo, utilizou-se um roteiro de entrevista mais amplo, que dava suporte para algumas questões apresentadas anteriormente.

Procedimento

Atendendo a todas as solicitações éticas da pesquisa com seres humanos, foi solicitada às escolas a indicação dos escolares que se encaixam nos critérios de inclusão do estudo, ou seja, estudantes com e sem defasagem de idade/série e pareados em idade e sexo.

A entrevista para a aplicação do questionário foi agendada antecipadamente, respeitando-se e preservando-se a estrutura e dinâmica escolar, sem quaisquer prejuízos ao estudante. Cada estudante foi entrevistado individualmente numa sala indicada pela própria escola com duração média de 30 minutos. Como a entrevista é semi-estruturada, o pesquisador ficou livre para fazer perguntas que fossem pertinentes para a elucidação das respostas.

A partir das respostas da entrevista foram elaboradas categorias de análise como descritas a seguir:

Na questão “*O que você pensa sobre a escola, o que ela significa para você. Por quê?*” evidenciou-se apenas respostas de **valor positivo**, divididas em três subcategorias, a saber:

1. Valor Positivo:

- 1.1. Relativo à aprendizagem: refere-se às respostas que mencionam a aprendizagem como “aprender”, “saber ler”, “conhecimento”.
- 1.2. Relativo à interação social: refere-se às respostas que envolvem a amizade como “conversar com os amigos”, “fazer amizade”.
- 1.3. Relativo à função utilitária: refere-se às respostas que fazem alusão ao futuro como “importante para o trabalho”, “futuro”, “arrumar emprego”.

Para a questão “*Em sua opinião existe um lugar tão importante para os estudantes como a escola? Por quê?*” surgiram as respostas do tipo “sim” e “não”. Apenas as respostas “sim” tiveram subcategorias.

1. Sim:

- 1.1. Instituição familiar e religiosa: respostas que se referem à casa e à religião, p. ex. “casa com os pais”, “igreja”.
- 1.2. Instituição esportiva ou outros projetos educativos: respostas que se referem às atividades esportivas ou projetos, p. ex. “pra tirar da rua é o futebol, que tinha bastante pessoa... qualquer esporte...”, “projetos de música”.

2. Não.

Na questão “*Alguém de sua família diz a você que a escola é importante, que você precisa estudar?*” As respostas foram afirmativas e categorizadas como:

1. Sim

- 1.1. Pai.
- 1.2. Mãe.
- 1.3. Ambos.
- 1.4. Outros.

Na seguinte: “*Você concorda com essa(s) pessoa(s)? Por quê?*”, somente as respostas afirmativas foram divididas nas seguintes subcategorias:

1. Sim:

- 1.1. Justificativas com referência ao futuro: “tem que pensar no futuro”, “a gente consegue alguma coisa na vida...”
- 1.2. Justificativas com referências aos benefícios que a escola traz: “se não tivesse escola, todo mundo ia ser burro”, “porque tem muita gente anal-fabeta...”
- 1.3. Sem justificativas.
2. Em parte, sem justificativa.

Deve-se ressaltar que embora houvesse semelhança nas respostas dos sujeitos que concordaram com a importância da escola, optou-se por diferenciá-las em subcategorias, uma vez que se observou num grupo ênfase para perspectivas futuras e no outro consequências (negativas e positivas) quando não se tem escolaridade.

Na questão: “*Se você tiver alguma diversão antes de uma prova, você prefere ficar estudando? Por quê?*”, foram levantadas as categorias:

1. Estudar: refere-se às respostas que a escolha é pelo estudo como “estudo para a prova”, “primeiro estudar, depois diversão”.
2. Diversão: refere-se às respostas que a escolha é pela diversão como “não, eu vou para o futebol. Ah! Porque é uma coisa que eu gosto muito né, desde pequeno”.
3. Ambos: refere-se às respostas que a escolha é tanto pelo estudo como pela diversão como “os dois”, “eu divido o tempo”, “divido os horários, os dois”.

A questão seguinte está vinculada à anterior e se refere às consequências de escolher pelo estudo. Na questão “*Se você for mal, o que pensaria?*” foram encontradas três categorias:

1. Arrependimento: respostas que denotam qualquer tipo de arrependimento: “eu tinha que ter estudado mais”, “penso que não deveria ter ido para a diversão”...

2. Mudança de conduta: referem-se à necessidade de mudança na conduta posterior, como: “penso que eu tenho que estudar mais”, “preciso melhorar mais, dedicar mais para a matéria”.
3. Consequências negativas: respostas que mencionam as consequências negativas: “desanimado”, “vergonha de mostrar para minha mãe”, “fico mal”.

Na questão: *Se você pudesse escolher entre continuar estudando e parar de estudar, o que você escolheria? Por quê?* foram encontradas três categorias, sendo que somente foram subdivididas em subcategorias as respostas referentes à continuidade nos estudos:

1. Continuar estudando:
 - 1.1. Referência ao futuro: envolvem respostas que justificam a continuidade ao estudo pelas consequências futuras como “continuar estudando, pra ter um futuro melhor”
 - 1.2. Referência à aprendizagem: envolvem respostas que justificam a continuidade ao estudo pela aprendizagem como “continuar estudando, gosto do conhecimento”.
 - 1.3. Referência aos impedimentos: envolvem respostas que justificam a continuidade ao estudo pelos impedimentos que poderia trazer caso parasse como “continuar estudando, porque se eu quiser fazer um curso mais velho eu vou poder fazer, senão eu vou arrumar um emprego que ganha pouco.”
4. Parar de estudar: envolvem respostas que mencionam a interrupção ao estudo como “parar de estudar, é muito cansativa a escola”, “para de estudar, porque eu não gosto de vir para a escola não, acordar cedo”.
5. Dúvida: envolvem respostas que mencionam dúvida quanto à possibilidade de escolha pela interrupção ao estudo como “Ah! Tem dia que penso que podia cair uma bomba na escola e explodia. Tem dia que é legal”.

6. Continuar sem justificativa na resposta: envolvem respostas que optam pela continuidade, mas sem justificativa como “continuar estudando”.

Levantadas tais categorias as respostas de cada participante foram julgadas individualmente por dois juízes (pesquisadoras) e no caso de discordância um terceiro juiz especialista na área foi consultado.

Feito isto os dados foram organizados no programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences, versão 18.0) solicitando a frequência de ocorrência, o que permitiu uma análise-síntese e comparativa.

RESULTADOS

As tabelas a seguir sintetizam as respostas dos sujeitos quanto às suas representações de escola.

Tabela 1 – Significado de escola.

<i>“O que você pensa sobre a escola, o que ela significa para você. Por quê?”</i>				
Categoria	Queixa		Porcentagem (%)	
	Sem Fracasso	Com Fracasso	SF	CF
Aprendizagem	18	0	60	0
Função utilitária	12	16	40	53,3
Aprendizagem e interação social	0	01	0	3,3
Interação social e função utilitária	0	01	0	3,3
Indefinida	0	08	0	26,7
Aprendizagem e função utilitária	0	04	0	13,3

Os resultados mostraram que a *aprendizagem* como valor de significado para a escola só apareceu nas respostas dos estudantes sem histórico de fracasso, em 60% delas, enquanto que 53,3% dos estudantes com histórico de fracasso mostraram ser a *função utilitária* da escola seu valor mais acentuado. Apesar de demonstrarem em suas respostas uma percepção de valor positivo, esta não tem como equivalência a *aprendizagem*, o que permite uma interpretação do quanto o valor do conhecimento encontra-se comprometido nos sujeitos com repetidos históricos de fracasso escolar. No entanto, muitos sem fra-

casso também valorizam a escola como tendo função utilitária (40%). Embora preferíssemos que o valor ao conhecimento fosse predominante, dada sua importância para o desenvolvimento humano e conseqüentemente social e moral, não podemos negar a função utilitária como sendo também de valor positivo porque há um reconhecimento por parte dos participantes de um dos seus objetivos. Além do mais, não devemos nos esquecer de que há menção na sociedade e também na família dessa função da escola. Exemplo comum: “é preciso estudar senão você vai ser lixeiro”.

Tabela 2 – Importância da escola.

<i>“Em sua opinião existe um lugar tão importante para os estudantes como a escola? Por quê?”</i>					
Categoria		Queixa		Porcentagem (%)	
		Sem Fracasso	Com Fracasso	SF	CF
Sim	Instituição familiar e religiosa	5	1	16,7	3,3
	Instituição esportiva e projetos	8	7	26,7	23,3
Não		16	21	53,3	70
Não sei		1	1	3,3	3,3

Analisando a Tabela 2, verificamos que a maioria dos participantes sem e com fracasso acreditam que a escola seja o lugar de maior importância (53,3% e 70%, respectivamente). Inclusive os participantes com fracasso, mais do que sem fracasso, apontaram-na como sendo a mais importante o que de imediato nos causa estranheza. Tal dado pode ser devido à “carga” de tensão psicológica que esses adolescentes devem vivenciar por não irem tão bem na escola. Apesar disso, apontaram outras instituições com destaque às instituições esportivas e projetos.

Tabela 3 – Valorização da família.

<i>“Alguém de sua família diz a você que a escola é importante, que você precisa estudar?”</i>					
Categoria		Queixa		Porcentagem (%)	
		Sem Fracasso	Com Fracasso	SF	CF
Sim	Pai	6	2	20,0	6,7
	Mãe	4	7	13,3	23,3
	Ambos	7	5	23,3	16,7
	Outros	13	16	43,3	53,3

A Tabela 3 mostra como preponderante a participação da figura materna na vida escolar dos estudantes com fracasso, o que nos permite inferir que o investimento das mães é maior em relação às repetidas reprovações, do que a dos pais. No geral, percebemos que a valorização da escola tanto pelos pais quanto por outras figuras de referência se faz presente na vida dos estudantes.

Verificamos na amostra que a diferença entre “família” e “outros” não foi relevante. Em nossa prática, constatamos uma cobrança excessiva dos professores com relação à participação dos pais na vida acadêmica dos filhos. Embora não concordemos com o excesso, porque nos parece muitas vezes uma responsabilidade unilateral, e por acreditarmos também no papel do professor como construtor do “valor conhecimento”, portanto, em uma co-reponsabilidade, julgamos que a família deve, de fato, dar autoridade à escola enquanto instituição que favorece a formação do sujeito. Não estamos querendo dizer sobre a expressão verbal dos pais, mas sim de atitudes do cotidiano que de fato demonstrem este valor, como exigir que as tarefas sejam feitas, destinar um momento do dia para os estudos, não permitir faltar às aulas, estudar antes das provas, entre outras. A escola, apesar de seus inúmeros problemas, deve ser reverenciada pelos pais, pela sociedade e pelas crianças e adolescentes porque tem um valor intrínseco da maior importância: o conhecimento.

Certifiquemos a seguir se os nossos participantes concordam com as pessoas e quais suas justificativas.

Tabela 4 – Concordância com a valorização da escola.

<i>“Você concorda com essa(s) pessoa(s)? Por quê?”</i>					
Categoria		Queixa		Porcentagem (%)	
		Sem Fracasso	Com Fracasso	SF	CF
Sim	Referência ao futuro	11	8	36,7	26,7
	Benefícios que a escola traz	15	19	50	63,3
	Sem justificativa	3	1	10	3,3
Em parte		1	2	3,3	6,7

Na Tabela 4, percebemos que nas respostas há uma prevalência quanto aos benefícios alcançados pela escolaridade em ambos os grupos, com diferença maior no grupo com fracasso.

Este dado nos leva a pensar que os nossos participantes reconhecem os ganhos reais que a escola traz como ser “alfabetizado”, “não ser burro”, ou seja, as modificações que ocorrem em si. Apesar da referência ao futuro também ter sido uma justificativa relevante, acreditamos que apenas abre possibilidades.

Os resultados a seguir implicam nas regulações afetivas, fundamentais para se avaliar o valor à escola.

Tabela 5 – Regulação afetiva.

<i>“Se você tiver alguma diversão antes de uma prova, você prefere ficar estudando? Por quê?”</i>					
Categoria		Queixa		Porcentagem (%)	
		Sem Fracasso	Com Fracasso	SF	CF
Estudar		9	11	30	36,7
Diversão		12	13	40	43,3
Os dois		9	6	30	20

Interessante notar que embora a diferença tenha sido pequena nos dois grupos, um número maior de participantes com fracasso escolheu “estudar”. A questão que se levanta é: será que eles de fato estudam para a prova? Ou responderam pautados na desejabilidade social ou ainda no desejo de que fosse dessa forma? Pode ser que estudem de fato para poder superar suas dificuldades.

Dell' Agli (2008), entrevistando mães de crianças com e sem dificuldade de aprendizagem, perguntou se elas estudavam antes das provas e se elas demonstravam qualquer mudança de conduta dos dias antecedentes. As mães responderam que as crianças com dificuldade de aprendizagem não apresentavam qualquer alteração no comportamento, sequer estudavam. Condutas diferentes foram relatadas pelas mães de crianças sem queixa: além de estudar, demonstravam certo nível de ansiedade, manifestado, por exemplo, por perguntas excessivas e falta de apetite.

Os adolescentes de nossa amostra se mostraram mais responsáveis que as crianças dessa pesquisa. Outro dado interessante, foi quanto à diversão. Os escolares sem queixa disseram preferir a diversão, contrariando a ideia de que bons alunos não se divertem, ficam apenas estudando. Provavelmente eles encontram outros recursos, como prestar atenção nas aulas, fazer as tarefas, os quais eles confiam que sejam suficientes.

Piaget (1994) ao tratar da vontade como regulador afetivo, explica que ela é jogo de forças intimamente ligada aos valores construídos pelos sujeitos. A escola sendo valor, poderia em muitas ocasiões desencadear o esforço, o estudo, em detrimento da diversão, do prazer imediato, do desejo. Esta questão é de suma importância, porque nem tudo na escola pode e deve ser gostoso, prazeroso, com pouco esforço e por este motivo a regulação afetiva deveria ocorrer em favor da tarefa e para tanto, é necessário construir o “valor escola”.

Vamos analisar a seguir as reações às consequências das ações.

Tabela 6 – Consequências da falha da regulação afetiva.

<i>“Se você for mal, o que pensaria?”</i>				
Categoria	Queixa		Porcentagem (%)	
	Sem Fracasso	Com Fracasso	SF	CF
Arrependimento	14	16	46,7	53,3
Mudança de conduta	14	07	46,7	23,3
Consequências negativas	02	05	6,7	16,7
Sem conclusão	0	02	0	6,7

A Tabela 6 não evidencia diferenças relevantes entre os grupos na categoria “arrependimento”. Na categoria mudança de conduta um maior número de participantes sem fracasso mencionou-a, demonstrando um movimento positivo em fazer melhor da próxima vez.

Analisando a questão embasadas em Piaget (1994), podemos dizer que a diversão é a tendência forte, mas inferior, ao passo que a tendência fraca seria o estudar para a prova, mas superior. Esta última deveria ganhar no jogo de forças, daí a vontade. O arrependimento mencionado tanto pelos escolares com e sem fracasso pode não vir seguido de uma ação daí o seu aspecto negativo. Porém, quando o arrependimento leva a mudanças de conduta, são sentimentos positivos porque inicia um movimento em busca de algo melhor. Parece que os adolescentes sem fracasso, percebem melhor que deveriam mudar suas condutas diante de resultados negativos.

Por fim, analisemos a seguir, a questão que envolve a escolha de continuar e parar de estudar.

Tabela 7- Escolha sobre a possibilidade de estudar ou não.

Categoria		Queixa		Porcentagem (%)	
		Sem Fracasso	Com Fracasso	SF	CF
Continuar	Referência ao futuro	20	4	66,7	13,3
	Referência à aprendizagem	1	7	3,3	23,3
	Referência a impedimentos	6	12	20	40
Parar		1	2	3,3	6,7
Dúvida		1	1	3,3	3,3
Continuar, aprendizagem e futuro		1	1	3,3	3,3
Continuar, sem justificativa		0	3	0	10

Também a Tabela 7 mostra uma visão restritiva pelos estudantes com fracasso, que justificam a escolha por continuar estudando muito mais pelos impedimentos que a falta do estudo traz do que pelas perspectivas futuras positivas, confirmando os dados da Tabela 4. A implicação dessa visão restrita

vai ao encontro às representações negativas que os estudantes com histórico de fracasso têm de si mesmos.

Diante desse resultado poderíamos nos perguntar: quais os anseios futuros dos adolescentes com fracasso escolar? Será que suas ambições estão limitadas pelo histórico de fracasso? A escola seria para eles possibilidades ou lhes colocaria restrições, tal como muitos mencionaram? Em nossa visão a escola deveria ter essas duas funções, além de outras também importantes. De fato, o nível de escolaridade é importante para conseguir uma boa colocação no mercado e além de possibilitar novas conquistas. Podemos dizer que nos dias atuais a escola é necessária, mas não suficiente para uma boa posição profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da escola é múltiplo e de suma importância para o desenvolvimento humano. Hoje está garantido no plano da lei o acesso à escola a todas as crianças de nosso país. Os estudantes que fracassam sempre foram uma realidade, mas poucos permaneciam no sistema educacional porque o mesmo era altamente excludente.

A exclusão ainda permanece, talvez de uma forma mais perversa, porque ocorre dentro do próprio sistema, trazendo situações de humilhação, vergonha, sentimento de abandono, inferioridade, entre outros, naqueles que não conseguem um desempenho adequado. E apesar de tudo, a escola ainda continua tendo a sua importância na visão dos escolares.

Conhecer a representação que jovens têm de escola nos permite refletir em quais são os seus valores e mesmo que sejam diversos, devemos antes de tudo favorecer a construção do “valor conhecimento” porque o prazer de tê-lo é o bem maior que a escola pode oferecer-lhes.

REFERÊNCIAS

ARANTES, V.A. A afetividade no cenário da Educação. In OLIVEIRA, REGO e SOUZA (orgs). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

ARAÚJO, C. M. M. **Relações interpessoais professor-aluno**: uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade Nacional de Brasília. 1995.

CAMARGO, D. **As emoções no processo de aprendizagem**. Tese de doutorado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1997.

CARVALHO, A. E.; LINHARES, M. B. M.; MARTINEZ, F. E. História de desenvolvimento e comportamento de crianças nascidas pré-termo e baixo peso (<1.500g). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 14 (1), 1-33. 2001.

CIANFA, C. R. L. **A importância das relações interpessoais na educação de adultos**. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In W. Codo (Dir.). **Educação, carinho e trabalho**. (pp. 48-59). Petrópolis: Vozes, 1999.

CÔTÉ, R. L. Faire des émotions et de l'affectivité dès alliés dans le processus d'enseignement-apprentissage. In L. Lafortune & P. Mongeau (Dir.). **L'affectivité dans l'apprentissage** (pp.85-114). Québec: Presses de l'Université du Québec, 2002.

DELL'AGLI, B. A. V. **Relação entre afetividade e inteligência em crianças com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem**. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

DIAS, A. M. S. **O desenvolvimento pessoal do educador através da Biodança**. Dissertação de mestrado não publicada, Departamento de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2003.

ESPINOSA, G. **La relation ma"tre-élève dans as dimension affective: un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques**

enseignantes? In L. Lafortune & P. Mongeau (Dir.). *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp.159-181). Québec: Presses de l'Université du Québec.2002.

INEP. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais).**Resultados do SAEB 2003**. Disponível em www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/Brasil.pdf

LA TAILLE. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. - Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARTURANO, E. M. A. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. **Pesquisa: Teoria e Pesquisa**, 15 (2), 135-142, 1999

MOLL, J. La dimension affective dans la formation des adultes. In G. Chappaz (Dir.). **La dimension affective dans l'apprentissage et la formation** (pp.103–130). Paris: SFP–UNAPEC, 1999

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, (65): 72-77, 1988.

PEREIRA, T. L. **Comunicação professor e aluno em sala de aula**. Dissertação de mestrado não publicada, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1991.

PIAGET, J. (1953-54) Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño. In: DELAHANTY, G.; PERRÉS, J. **Piaget y el psicoanálisis**. México: Ed. Universidad Autónoma Metropolitana, 1994.

_____. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

RODRÍGUEZ, J. I., PLAX, T. G., & KEARNEY, P. Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator. **Communication Education**, 45 (4), 293-305. 1996.

SAWAYA, S. M. Novas Perspectivas sobre o Sucesso e o Fracasso Escolar. In: OLIVEIRA; REGO; SOUZA (orgs). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In A. S. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.18-33, 1997.

TESTERMAN, J. Holding at-risk students: the secret is one-on-one. **Phi Delta Kappan**, 77 (5), 364-65, 1996.