

INSUCESSO ESCOLAR : INSUCESSO DO ALUNO OU INSUCESSO DO SISTEMA ESCOLAR ?

António Roazzi

Universidade de Pernambuco, Brasil

Leandro S. Almeida

Universidade do Minho, Portugal

Resumo - Os autores salientam no artigo a necessidade de uma análise sócio-política do problema do insucesso escolar, destacando o reducionismo e as contradições que comportam as posições que o assumem como reflexo dos défices cognitivos e motivacionais das crianças ou o atribuem ao meio sócio-familiar pouco estimulante de tais alunos. Os autores questionam a maior incidência do insucesso escolar nas camadas sociais mais baixas, a discrepância entre a cultura da escola e a cultura da criança, o actual carácter universal e obrigatório da escola nas sociedades evoluídas, os efeitos individuais e sociais da repetência escolar, os critérios de sucesso, assim como a importância e a necessidade de uma mudança de perspectiva na análise do insucesso escolar por parte das instituições e dos profissionais.

A questão do insucesso escolar é tema discutido quer em revistas da especialidade pedagógica ou psicológica quer nos meios de comunicação social de largo espectro Portugal não foge à regra. Mais não seria de prever se atendermos a que anualmente, e mesmo reduzindo apenas o insucesso ao não aproveitamento escolar, segundo estatísticas oficiais, as reprovações na população estudantil portuguesa atingem os 34%. As implicações individuais e sociais desta percentagem são evidentes e, daí, a pertinência com que o assunto aparece analisado no quadro do Sistema Educativo e as recentes medidas governativas em curso no País.

Neste artigo pretende-se alertar para uma leitura mais sócio-política do insucesso escolar. Frequentemente, o insucesso escolar é analisado como reflexo de disfuncionamentos ao nível do aluno, da família, dos programas, ou do professor. Tais disfuncionamentos existem e são, de facto, importantes. Gostaríamos, no entanto, de questionar se o insucesso escolar não poderá cumprir algumas das funções sociais da Escola. Nesta altura, a análise do insucesso escolar terá que tomar o próprio sistema escolar e sócio-político que o justificam. Prevenimos, entretanto, que analisaremos aqui o insucesso escolar na óptica das reprovações, das repetências e dos abandonos daí decorrentes. Evidentemente que o insucesso escolar se pode analisar sob outros prismas (Pires, 1987).

Insucesso escolar e as funções da escola

O insucesso escolar tende a ser analisado por prismas diferentes. Em termos de opinião, ele traduz geralmente para os professores a falta de bases, de motivação ou de capacidades dos alunos ou, ainda, o disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais. Para os pais e para o público em geral os professores terão a sua quota-parte de responsabilidade (faltas, desmotivação, insuficiente formação, etc.). Outras leituras são possíveis, embora na generalidade dos trabalhos o problema apareça bastante confinado a análises meramente *individuais* (alunos pouco dotados, alunos e professores desmotivados, falta de bases, problemas ou carências afectivas e de ordem diversa, etc.) ou a problemas que, de um modo geral, não podem ser resolvidos pela ou na própria escola. Tais leituras são predominantes, apesar do reconhecimento de que a Escola não pode mudar as características neurológicas da criança, o seu ambiente familiar ou a sua classe social de pertença (Schultz, Florino & Erikson, 1982). Julgamos que direccionar predominantemente os esforços para a solução deste tipo de problemas será perder a guerra imediata e, possivelmente, alimentar retrospectivamente o *status quo* existente.

Situação diferente é certamente a preparação científica e pedagógica dos professores e o seu estatuto profissional. Parece-nos ser este um aspecto bem mais prático e operacional e, talvez, imediato nos seus efeitos. Os professores são os catalisadores do processo educativo. Mesmo com *programas rígidos* e desadaptados eles têm sempre algumas hipóteses ou momentos para a sua adequação às características desenvolvimentais e culturais do aluno. Experiências várias demonstraram, por exemplo, o efeito decisivo das expectativas dos professores em relação aos alunos. Essas expectativas positivas ou negativas, entranhando a comunicação entre ambos e o processo educativo, afectam o desenvolvimento intelectual e o processo escolar dos alunos (Rosenthal & Jacobson, 1986).

No entanto, neste artigo, gostaríamos de nos centrar noutro tipo de factores, ao que julgamos não tão frequentes na *leitura do insucesso escolar*. Algumas ideias que a seguir genericamente apresentamos sugerem que o insucesso escolar pode também ser encarado como um problema de política educativa e social. A cada momento colocaremos algumas questões tentando uma maior *permeabilidade* dos leitores aos aspectos focados. Em primeiro lugar, *será o insucesso escolar um dos produtos socialmente necessários da escola?*

A resposta não é fácil, unidireccional ou consensual. Por isso mesmo justifica uma maior atenção de todos e, confessamos, não totalmente conseguida neste texto. Tradicionalmente a escola tem estado associada à ideia de "preparar as camadas mais jovens para a vida". Tornando-se aberta a todos os indivíduos, mais recentemente, a escola não apenas se tornou socialmente *neutra* como tem alimentado de si uma auto-imagem que a caracteriza como factor de mobilidade social. É aqui que o problema se pode colocar. Está a escola efectivamente aberta a todos? Está a escola a respeitar todos na sua individualidade e a não discriminar grupos ou indivíduos? Favorece a escola a tão falada mobilidade social?

Uma resposta a esta pergunta remete-nos para duas visões diferentes da Escola. Os defensores de uma resposta positiva, partindo do pressuposto que todo o indivíduo tem igual acesso à educação, atribuem à escola um papel importante para a *mobilidade social* (proporcionando o acesso de todos os indivíduos aos novos

conhecimentos, informações e competências, independentemente da classe social ou do grupo cultural, possibilita-se o crescimento de toda a sociedade no sentido da sua modernização e dos ideais democráticos). Ao inverso, os que respondem negativamente consideram a escola como instrumento de manutenção e até de agravamento das diferenças sociais. Neste último caso, a escola é então concebida como instituição ideológica do Estado que, no interesse das classes dominantes, visa a transmissão de uma *ideologia*, um conjunto de valores e de normas propostas como absolutas e imutáveis, e que asseguram a submissão e o respeito da ordem constituída. A escola não seria mais um factor de mobilidade social, antes pelo contrário teria por objectivo a reprodução da estrutura social existente. Numa linguagem mais clara, a escola poder-se-ia então assumir como agente de obstrução das vias de acesso à promoção social por parte das classes sócio-económicas mais baixas.

Registe-se que a resposta mais frequente vai no sentido da primeira posição, ou seja, de uma visão positiva da escola. É também, à partida, a posição mais cómoda e aquela que mais se adequa aos textos formais produzidos, apesar dos obstáculos bem conhecidos à sua concretização (verbas, equipamentos, tamanho das turmas). Sem nos alongarmos muito na discussão analisemos algumas dificuldades dessa posição.

Pensemos, por exemplo, no contra-senso que traduz a expressão "escola obrigatória até ao 9º ano de escolaridade" ou, melhor dizendo, a escola obrigatória num determinado número de anos (registre-se que em todos os países a escola, de "*aberta para todos*", passou a integrar a sua *obligatoriedade*). Porquê esta necessidade e este carácter *obligacionista* assumido? Pensamos que as duas formas de responder à questão atrás formulada, a escola como factor de mudança ou de preservação da ordem social, só por si justifica que a análise da instituição escolar se torne necessária, aliás imprescindível, à compreensão do insucesso escolar.

A escola na sociedade dos nossos dias vem progressivamente a constituir-se como a *instituição de socialização* e de *culturalização*, por excelência, das camadas mais jovens da população. Verbas elevadas são gastas nessa função (apesar da sua não suficiência, diriam ...). A escola desempenha uma função social essencial: transmitir conhecimentos (apesar do termo *transmissão* poder ser hoje tomado como reducionista ou pejorativo). Cedo este objectivo irá confundir ou de algum modo *afectar* a sua preocupação com a "*mobilidade social*". Assim, vários autores apontam a escola como um dos factores mais eficazes de conservação e reprodução social, e nenhum sistema social evoluído pode hoje prescindir da sua existência. Ela desempenha um papel ideológico importante e que se pode caracterizar pela reprodução das relações sociais, mantendo e agravando as diferenças sociais numa sociedade dividida em classes (Bourdieu, 1972; Harper et al., 1980; Snyders, 1977). Tal função poderá, pelo menos em parte, justificar o papel relevante que a Escola vai detendo nos nossos dias e os esforços implementados com o aumento do leque etário dos indivíduos a cobrir e com a criação dos mecanismos legais de salvaguarda da sua universalidade.

Estas análises parecem afirmar que a escola, não apenas é incapaz de modificar a estrutura social, como se constitui em factor de confirmação e alimentação dessa estrutura. De entre os mecanismos formais criados para esse controle o *insucesso escolar* assumiria posição relevante. O sucesso/insucesso escolar dos alunos induz para a divisão social do trabalho e prepara-os para a *posição* que cada um irá mais tarde ocupar no tecido social. Depreende-se que não apenas o insucesso escolar está

ligado à origem social dos indivíduos como também, em vez de diminuir as diferenças sociais, as pode acentuar pelas implicações que a escolaridade tem nos seus projectos de vida. As economias paralelas e subterrâneas, designadamente a poliferação de unidades de produção clandestinas que se tem verificado em Portugal, absorvem o "insucesso".

No contexto escolar, saindo do núcleo familiar, a criança aprende as diferenças sociais existentes (ela e os outros, a sua família e a família dos outros) e vai ser progressivamente estimulada e reforçada para manter a sua posição de origem/chegada. À simples reprovação, o insucesso escolar associa-se desde muito cedo ao fracasso social. A ideia de que a escola é aberta a todos e de que a todos cria uma *igualdade de oportunidades* permite responsabilizar e culpabilizar a criança neste seu insucesso escolar (falta de motivação, deficiência cognitiva, deficiência linguística).

Insucesso escolar: insucesso do sistema

Dois pormenores merecem-nos uma breve referência a este propósito. Um primeiro liga-se ao que vem sendo designado por *cultura da escola*, um segundo com os *critérios de sucesso* fixados. Quanto ao primeiro, vários autores têm enfatizado o disfuncionamento da *cultura* da escola em relação à cultura das classes sociais mais desfavorecidas (e também às numericamente mais representadas). Essas diferenças, tradicionalmente tomadas como expressão de *déficits* comportamentais por parte das crianças socialmente desfavorecidas, não têm sido suficientemente valorizadas pelos professores, pela escola e pelo Sistema Educativo de cada país. Haverá como que uma cultura identificada a uma classe dominante que se constitui como modelo e se torna objecto único de *transmissão formal e informal a todos*. Numa síntese bibliográfica cobrindo vários países, a distância entre as práticas escolares e as experiências sócio-culturais das crianças dos meios desfavorecidos constitui-se como factor determinante do insucesso escolar (Brandão, Baeta & Rocha, 1983).

Sem nos demorarmos muito neste ponto, destacaremos uma aplicação muito directa deste reconhecimento à actividade docente do professor e ao seu relacionamento com o aluno. Os professores tendem a valorizar a necessidade de conhecerem o contexto social e familiar dos seus alunos, mesmo que nem sempre daí resulte uma verdadeira alteração da sua prática ou algum espaço de individualização educativa (por vezes são aspectos que nas reuniões de notas aparecem referidos para se justificar o insucesso do aluno). Um melhor conhecimento da especificidade experimental de cada aluno, por parte dos professores, poderia ter uma aplicação muito positiva no processo de ensino e de aprendizagem. Esta poderia ser melhor operacionalizada e exemplificada se o professor recorresse à cultura de cada aluno, e melhor conseguida se o professor incentivasse mais uma generalização das competências já adquiridas pela criança (muitas vezes extra-escola) aos novos conhecimentos e conteúdos programáticos. O sucesso da aprendizagem poderia ser efectivamente ampliado pelo recurso à cultura e às aprendizagens *extra-escolares*, como reconhecem alguns trabalhos recentes a propósito da melhor realização das crianças dos meios sociais desfavorecidos em tarefas cognitivas ligadas às suas experiências diárias do que nos testes formais, mesmo quando essas tarefas fazem

apelo às mesmas funções e estruturas lógico-cognitivas (Carraher, Carraher & Schliemann, 1985; Roazzi, 1987).

Um segundo ponto a referir prende-se com os *critérios de sucesso* fixados. *Como explicar que 34% dos alunos reprovem anualmente?* Por outro lado, se grande parte desta percentagem se situa nas classes sociais mais baixas, como ignorar a relação entre origem social e insucesso escolar? Será isto compatível com a natureza democrática da escola?

Alguns indicadores sugerem que Portugal será um dos países ocidentais com maior taxa de reprovações escolares. A reprovação, tendo como base, no discurso dos seus agentes, critérios objectivos predeterminados e assumidos como parâmetro da igualdade prosseguida pela escola, serve para sancionar a pouca aprendizagem dos alunos e, deste modo, para os obrigar a repetir uma mesma aprendizagem (geralmente não apenas a mesma coisa como também com o mesmo professor, o mesmo método... às vezes numa turma especificamente criada para casos similares - diga-se, também em boa verdade, nem sempre sem alguns cuidados pedagógicos prévios por parte dos professores).

O que faz reprovarem tantos alunos e tantas vezes? Aparentemente não há uma razão clara para o efeito. Com alguma frequência pensa-se que o problema está nas dificuldades da criança, por vezes associadas a *deficiências cognitivas*, face às exigências dos programas. A situação é complexa; por exemplo, num estudo efectuado nos Estados Unidos, Portugal e Irlanda, verificou-se uma percepção negativa das capacidades dos alunos pelos professores mais frequente em Portugal e que tal percepção não estava relacionada com os níveis de realização em testes escolares e em testes de aptidão mental (Fontes & Archer, 1985).

Uma outra dificuldade na resposta à questão formulada advém dos estudos que verificaram que a reprovação ou a repetição escolar nem sempre desencadeiam os comportamentos e os resultados esperados de modo à sua justificação como prática educativa (Kamii & Weikart, 1963; Dobbs & Neville, 1967; Camargo, 1975). A par de não conseguir, mesmo após a repetência, o nível de competências dos alunos não-reprovados, tal prática favorece o aparecimento de sentimentos pessoais, e nos outros, de incapacidade, de baixa auto-estima e de fracasso generalizado (Camargo, 1975). Ao mesmo tempo, dizer que isto eleva o nível do ensino ou obriga os alunos a estudar não corresponde, pelo menos em termos absolutos ou sempre, à verdade. Alunos existem que repetem um mesmo ano de escolaridade sem se motivarem, acabando geralmente por abandonar a escola sem aprenderem o mínimo ou ficarem mais habilitados para a vida. Caricata, ainda, é a situação dos alunos que num ano lectivo reprovam a determinadas disciplinas enquanto no ano seguinte reprovam de novo e, por vezes, em disciplinas em que obtiveram aproveitamento no ano lectivo anterior (Almeida, 1983). Seria interessante questionar o sentido das classificações escolares, designadamente nos níveis escolares iniciais e intermédios. *Por que são "estes" os critérios fixados (níveis de exigência) e não "outros"? Por que não são estes mais flexíveis e diferenciados?*

Em vários países, os sistemas educativos comportam vários níveis de exigência, traduzindo isso critérios diferenciados, mas sempre de sucesso. De imediato todo o aluno obtém sucesso ou, no mínimo, os alunos não necessitam de repetir um ano de escolaridade em tão elevado número e tantas vezes. É evidente que este sistema implica que mais tarde ou mais cedo (por exemplo, na entrada para a universidade ou

para um emprego) se atenda ao nível em que o aluno foi sucedido. Esta informação não impede, aliás é ponderada, a necessidade de exames formais de acesso para essas "carreiras". O problema que se poderia colocar agora era o de se com este sistema de avaliação/aprendizagem ultrapassávamos as questões colocadas ao sistema tradicional em termos de selecção/mobilidade social?

A resposta não pode ser taxativa e, à partida, ou o sistema tem mecanismos de correcção (actividades suplementares, momentos alternativos de reavaliação, mobilidade entre os níveis), ou o transitar de ano nos níveis mais baixos pode no futuro ter um efeito similar ao insucesso repetido ou ao abandono escolar em termos sócio-profissionais. Pensamos, no entanto, que os dois modelos não são à partida coincidentes. Julgamos este segundo, quando correctamente dimensionado, com menos implicações negativas em termos individuais e sociais. Uma coisa é concluir a escolaridade *obrigatória* e outra, claramente mais desvantajosa, é não a concluir. Aliás, neste caso, o problema não está apenas em não concluir (falta do diploma e implicações na inserção sócio-profissional dos sujeitos) como proporciona uma não rentabilização do esforço individual, familiar e social: o aluno não retirou qualquer proveito da frequência escolar para a sua inserção social.

A definição dos critérios de sucesso no sistema educativo vigente parece-nos favorecer uma desigualdade. A opção tem consistido em fixar um mesmo padrão para todos os sujeitos. Sendo este critério único, sendo os sujeitos diferentes em termos de capacidades, motivações, experiências (...), e sendo tais diferenças socialmente *conotadas*, ele irá consolidar uma diferença social já existente. Será que devemos pressupor um único critério de sucesso?

É necessário que a escola amplie o seu espectro de actuação promovendo condições de uma capacitação a vários níveis e atendendo às experiências, às potencialidades e às motivações de cada aluno. A escola deve estar atenta às realidades sociais em que os alunos se encontram inseridos, considerando as diferenças como diferenças e não como deficiências (Benavente, 1988). A sua actuação deve pautar-se pela promoção do indivíduo sem o fazer de uma forma *tendenciosa*, ou seja, favorecendo um grupo social em relação a outro. Aqui, cada vez mais se contesta o facto de, no Sistema Educativo Português, ser o Ministério a *ditar* o programa a *dar* nas escolas do País. Nesta altura, não só se dificulta o atender às realidades sócio-culturais dos diversos grupos e regiões (Formosinho, 1987).

Estes vários tópicos apresentados levam-nos a reconhecer, apesar da complexidade do problema, que a situação actual não permite à escola o cumprimento global dos seus objectivos. Pior ainda, fica-se por vezes com a sensação de que o *rótulo* do aluno repetente (por vezes associado a comportamentos anti-escolares) tem associado um desinvestimento quer por parte do aluno, quer por parte dos professores. São alunos que *não estão na escola*, apenas *andam pela escola*. Aliás, alongando um pouco mais o raciocínio, se eles viessem a aprender acabariam por questionar os próprios professores e todo o sistema (eles eram capazes, só que os seus professores anteriores não estiveram à altura). São questões em catadupa. Um *iceberg* que se constata, mas cuja natureza e justificação nem sempre é fácil diagnosticar.

A concluir, julgamos ser decididamente necessário não polarizar a análise do problema do insucesso escolar apenas nalguns aspectos, por exemplo, nos *défices* da criança ou do seu meio, escondendo possivelmente a parte mais substancial do *iceberg*. A sua complexidade remete-nos para a necessidade de um maior volume de projectos

(intervenção, pesquisa) multidisciplinares. Os contornos mais amplos, aqui esboçados, justificam e deixam antever o interesse do envolvimento dos vários agentes educativos e estruturas competentes tendo em vista a sua superação.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. (1983). Critérios de sucesso no ensino. *Jornal de Psicologia*, 2 (3), 2.
- Benavente, A. (1988). Da construção do sucesso escolar: Equacionar a questão e debater estratégias. *Seara Nova*, nº 18, 23-27.
- Brandão, Z. A., Baeta, A. M. B. & Rocha, A. D. C. (1983). O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 64, 38-69.
- Bourdieu, P. (1972). La transmission della verità culturale. *Schola, Potere e Ideologia*. Bologna: Il Mulino.
- Camargo, D. A. F. (1975). Um estudo quantitativo sobre a reprovação no curso primário. *Cadernos de Pesquisa*, 12, 3-18.
- Carraher, T. N., Carraher, D. W. & Schlienmann, A. D. (1985). Mathematics in the streets and in schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 21-29.
- Dobbs, V. & Neville, D. (1967). The effects of nonpromotion on the achievement of groups matched from retained first graders and promoted second graders. *Journal of Educational Research*, 60, 472-475.
- Fontes, P. J. & Archer, P. (1985). The long term effects of different ages of Reginning reading: An exploratory comparison of data from Ireland, Portugal and the United States. In J. F. A. Cruz, L. S. Almeida & O. F. Gonçalves (Eds), *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.
- Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. *Cadernos de Análise Social da Educação* (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho.
- Harper, B., Cecon, C., Oliveira, M.D. & Oliveira, R.D. (1980). *Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Editora Brasiliense
- Kamii, C.K. & Weikart, P. (1960). Marks, achievement and intelligence of seventh graders who were retained (nonpromoted) once in elementary school. *Journal of Educational Research*, 56, 452-456.
- Labov, W. (1982). Competing value systems in the Inner - City Schools. In P. Gilmore & A. A. Glatthorn (Eds.), *Children in and out of school*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Pires, E. Lemos (1987). Não há um, mas vários insucessos. *Cadernos de Análise Social da Educação* (pp. 11-15). Braga: Universidade do Minho.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Roazzi, A. (1987). Effects of context on cognitive development. Comunicação no "1º Encontro Internacional de Intervenção Psicológica na Educação". Porto: APLP/APPORT (2-4 Julho).
- Schultz, J. J., Florio, S. & Erikson, F. (1982). Were's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In P. Gilmore & A. A. Glatthorn (Eds.), *Children in and out of schools*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Snyders, G. (1977). *Escola, classe e luta de classe*. Lisboa: Moraes Editores.

L'ECHEC SCOLAIRE: ECHEC DES ELEVES OU ECHEC DU SYSTEM SCOLAIRE?

Résumé - Les auteurs présentent dans cet article la nécessité d'une analyse socio-politique du problème de l'échec scolaire, en prenant le réductionnisme et les contradictions des positions qui analysent ce problème comme une conséquence des déficits cognitifs ou en prenant le milieu socio-familial faible stimulant des élèves. La plus grande incidence de l'échec scolaire aux classes sociales inférieures, la discrepancy entre la culture de l'école aux sociétés plus industrielles et la culture de l'enfant, les effets individuels et sociaux de l'échec scolaire, et les critères fixés pour obtenir le succès sont des aspects que les auteurs questionnent pour faire surgir l'importance et la nécessité d'un changement de perspective d'analyse par les institutions de l'éducation.

SCHOOL FAILURE: STUDENT OR SCHOOL SYSTEM'S FAILURE?

Abstract - The authors emphasize, in this paper, the necessity of a sociopolitical analysis of the problem of school failure, and show reductionism and contradictions involved in assuming that this problem is related to cognitive deficits on the part of the children, or to lack of stimulation in their social and familiar context. Such aspects as the higher incidence of school failure in the lower social classes, the discrepancy between school culture and child culture, the universal and compulsory nature of schooling in modern industrialized societies, the effects of school failure on individuals, and the fixed criteria for success are questioned with a view to showing the importance and necessity of a change in perspective on analysis by educational services.