

O INSUCESSO ESCOLAR NA ESCOLA PRIMÁRIA

MARIA TERESA P. SANTOS*

A escola primária deveria ser uma instituição onde se averiguasse do saber espontaneamente adquirido pela criança, onde lhe fosse mostrado qual é o seu saber e como ele se pode registar pelo diálogo com o adulto e com as outras crianças: pelo aperfeiçoamento de anteriores explorações e experiências; pela aquisição e classificação de materiais

(João dos Santos, 1983, p.65)

1 - INTRODUÇÃO

A problemática do insucesso escolar faz já parte de um certo drama nacional que nos envolve a todos. Como é que explicamos por exemplo, que as taxas de insucesso escolar se tenham mantido praticamente inalteráveis ou mesmo aumentado de há 15 anos a esta parte, apesar das mudanças de natureza política, económica e sócio-culturais que se deram na Sociedade Portuguesa? Porque é que cerca de 35% a

40% das nossas crianças falham no sistema escolar que lhe oferecemos? Seremos assim tão impotentes para desencadear as mudanças necessárias ou, pelo contrário, pensamos que essas modificações não passam por nós, educadores, e sim por um qualquer organismo de competência superior?

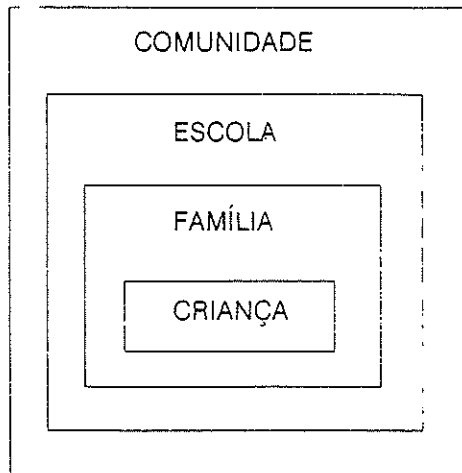
O fenómeno é de tal modo complexo e envolve tal multiplicidade de factores que provoca em nós a tendência fácil de sempre arranjarmos um bode expiatório:

- os alunos e suas características;
- a família e o meio sócio-económico;
- os professores e suas características;
- os programas e o seu conteúdo;
- as más condições dos edifícios escolares e escassez de materiais;
- as políticas financeiras e administrativas.

É evidente que teremos que analisar o problema do insucesso escolar em fun-

* Docente da ESE de Beja

ção de todas as variáveis intervenientes e que resultam das interacções



e, sobretudo, nunca perdermos a capacidade de nos questionarmos, ao nível do nosso saber, das nossas práticas, das nossas atitudes.

2 - AS TEORIAS EXPLICATIVAS

São várias as perspectivas que procuram fornecer modelos com vista à compreensão do fenómeno, mas as explicações centram-se fundamentalmente: 1) na criança; 2) no meio-social; 3) na escola.

2.1. O INSUCESSO E A CRIANÇA

Há os que consideram como causa principal a "falta de capacidade" da criança para a aprendizagem escolar, a sua "fraca inteligência". Culpa-se, assim, a criança pelo seu insucesso, considera-se um caso para educação especial e perante isto cruzam-se os braços. As capacidades intelectuais

são, nesta perspectiva, encaradas como um dado fixo e imutável.

Esta teoria não encontra argumentações totalmente válidas à luz dos numerosos estudos sobre o desenvolvimento intelectual. As crianças cuja aprendizagem escolar está gravemente comprometida, constituem uma minoria da população escolar. Os estudos epidemiológicos da deficiência mental, tanto a nível internacional (Suécia; Grã-Bretanha) como nacional (Arruda dos Vinhos) apontam para uma taxa máxima entre os 4% a 6%, que inclui a deficiência intelectual ligeira e muito provavelmente as dificuldades de aprendizagem, bem como as deficiências intelectuais média e profunda (COOMP, 1973).

Sabemos perfeitamente pela nossa prática que este grupo de crianças existe; que um grupo necessitará para todos os efeitos de uma estrutura de educação especial ou de um curriculum alternativo na estrutura regular de ensino. Sabemos que há dificuldades no decurso do desenvolvimento, crianças que chegam à escola menos "equipadas" e "imaturas", apresentando necessidades educativas especiais a dada altura do seu percurso escolar. Mas sabemos também que essas dificuldades podem não ter um carácter permanente e serem ultrapassáveis com um trabalho planeado e adequado a essas mesmas necessidades.

É aqui que importa ressaltar a importância da observação cuidada do professor, a sua atitude face à situação e sobretudo evitar sempre a desvalorização da criança perante si própria e perante os outros - colegas, pais, outros professores. As expectativas que o professor tem do aluno são de grande relevância para o sucesso ou insucesso do mesmo e há que reflectir nos aspectos relacionais e afectivos na interacção professor — aluno.

A este propósito escreve João dos Santos: "Aprendi primeiro como criança que sente, depois como adulto que vê, que os maus resultados nos estudos se têm nas disciplinas dos professores que não gostam de nós ou nas daqueles de quem nós não gostamos. Por isso aprendi com o Joa-

quim, que era professor e era meu amigo" (1983, p.258).

Torna-se, pois, necessário aceitar o aluno na sua individualidade e especificidade, mostrar empatia (compreensão profunda) para com as suas dificuldades e reforçar os aspectos mais positivos. Para tal é preciso usarmos a nossa capacidade de descentração de pensamento, sairmos do nosso etnocentrismo e colocarmo-nos na perspectiva do outro, da compreensão das suas atitudes, valores e descoberta das suas potencialidades.

Os professores tendem a esquecer como o seu papel é importante - oferecem-se constantemente como modelos, que não sendo os únicos e entrando em concorrência com muitos outros, devem, apesar de tudo, valorizar a sua imagem quer como profissionais competentes, quer como seres humanos e apresentar-se assim como modelos verdadeiros. Mediadores privilegiados, a sua personalidade, motivações, conhecimentos, experiência, empenhamento e entusiasmo, determinarão a eficácia das estratégias e técnicas que aplicarem.

2.2. INSUCESSO E MEIO SÓCIO-ECONÓMICO

No que diz respeito ao segundo grande grupo de explicações, ou seja, as que se centram no meio-social, são numerosos os estudos que tentam correlacionar desenvolvimento intelectual com a variável meio-social e os resultados, ainda que contraditórios, indicam na sua generalidade uma correlação positiva, verificando-se que as crianças de meios mais desfavorecidos obtêm nos testes de inteligência, valores abaixo da média. Torna-se indispensável analisar tais resultados numa perspectiva crítica: primeiro, porque o conceito e valor de Q.I. não é hoje entendido com a mesma rigidez e fidelidade como o foi à data do seu aparecimento. A inteligência não se reduz a esse valor e o interesse pela sua quantificação tem diminuído; em segundo lugar, os testes geral-

mente utilizados não são totalmente isentos de factores culturais, o que à partida deixa as crianças de certos meios, em nítida desvantagem. Muitas vezes, uma leitura e interpretação apressadas desses estudos fazem apenas com que o terreno fique livre para as especulações de alguns, que consideram todos os indivíduos de outras culturas como sendo menos inteligentes.

Será bom interrogarmo-nos acerca da discrepância que existe na maneira de estar destas crianças no seu meio e na escola respectivamente. Porque é que uma vez consideradas vivas e espertas no seu meio, chegam à escola e começam a falhar assustadoramente? Dever-se-à isto ao grau de exigência da escola, ao meio pouco estimulante em que a criança vive? A explicação para o facto parece estar no modelo cultural que a escola fornece, em geral coincidente com a da classe dominante e perante o qual as crianças oriundas de outras culturas se sentiriam marginalizadas, bloqueadas ao nível da comunicação, uma vez que o código veiculado na escola é diferente do utilizado no meio natural. (BENAVENTE e PINTO CORREIA, 1980; DOMINGOS et al., 1986)

Temos, por vezes, dificuldades em compreender e aceitar a diferença entre os indivíduos e grupos e procuramos acima de tudo a sua "normalização", a sua adaptação ao sistema, sempre com base nos nossos padrões. Não vamos negar a existência de situações sociais gravíssimas que afectam e influenciam a aprendizagem de muitas crianças e há com certeza medidas de carácter económico e social que têm que ser tomadas com certa urgência. No entanto, apesar de todos estes obstáculos, a escola pode iniciar a mudança a partir do seu interior.

2.3. O INSUCESSO E A ESCOLA

Com a democratização, obrigatoriedade e carácter gratuito do ensino deu-se uma maior explosão escolar, também relacionada com as novas exigências económicas e sociais. Esta avalanche trouxe à

escola grupos de crianças cada vez mais heterogêneos que colocam problemas ao sistema de ensino, confrontado assim com as suas inadequações e pouca flexibilidade. Em 1984, num relatório sobre o Sistema de Educação Especial em Portugal, elaborado por peritos da OCDE/CERI, lia-se o seguinte: "Quando a percentagem de repetições atinge os números referidos em Portugal, algo está errado. Os problemas do baixo rendimento escolar não podem ser imputados a dificuldades de aprendizagem individuais mas reflectem inadequações do sistema escolar. Recomenda-se que a repetição seja estritamente controlada e que se procure uma solução para o problema, conjugando esforços para introduzir práticas inovadoras na escola regular e não recorrendo a mecanismos de compensação do exterior" (p.32).

Cresce a onda de preocupações e a discussão alarga-se em torno de:

a) educação pré-primária; b) estratégias e metodologias de ensino - cooperação/competição; colectivo/individualizado...; c) conteúdos curriculares e sua regionalização; d) relações escola/família/comunidade; e) formação de professores; f) medidas administrativas e orçamentais, etc.. e surgem propostas, projectos que antecipam as tão almejadas reformas.

É evidente que as mudanças levam anos a fazerem-se, é bem possível até que do ponto de vista cognitivo e da racionalização a tenhamos já encetado e interiorizado na nossa forma de pensar, mas a passagem à acção é sempre mais demorada e sabemos que muitas das alterações não dependem directamente de nós. Sabemos que existem edifícios escolares em péssimas condições; que o equipamento é em geral inadequado; que o material didáctico é quase nulo; que há alunos em situação social grave; que os professores se sentem desmotivados por essas condições e pelos problemas das colocações e das suas carreiras e que tudo isto influencia a sua relação com a escola, alunos, pais e com eles próprios.

Apesar das muitas contrariedades, o professor deverá ser agora e sempre um

dos primeiros agentes de mudança, usando para tal a sua criatividade e imaginação, a sua capacidade de dinamização, aproveitando os recursos dos alunos, pais e comunidade, quase sempre subaproveitados.

Fala-se às vezes, do pouco interesse que muitos pais demonstram pela escola. Será de culpabilizar apenas os pais por este facto? Em que circunstâncias é que nós os queremos na escola? Para lhe fazermos queixas do filho - do seu comportamento ou do seu aproveitamento? Qual o tipo de linguagem que utilizamos? Tentamos comunicar verdadeiramente ou mantemo-nos na nossa postura autoritária de quem manda na escola somos nós, deixando explícito que não há lugar para outras interferências?

ANA BENAVENTE e ADELAIDE PINTO CORREIA (1980) verificaram no seu estudo que o grupo de pais inquirido, tinha contactado a escola mais vezes por sua própria iniciativa do que pela iniciativa do professor e que o hábito de reuniões para todo o grupo de pais não era generalizada, optando-se antes pelos contactos individuais, o que pode ser revelador de um certo mecanismo de defesa por parte do professor.

Se quisermos que numa escola do meio rural ou urbano em área desfavorecida, o sucesso educativo seja uma realidade, teremos em primeiro lugar que entender os valores e práticas socialmente aceites por essa comunidade, os quais poderão muitas vezes entrar em conflito com a nossa maneira de encarar o mundo. Um educador deverá ter, necessariamente, esta capacidade de dialogar com pessoas de vários meios culturais e aprender a lidar com a diferença.

3 - REFLEXÕES FINAIS

Se verificarmos bem, o insucesso escolar é profundamente antipedagógico e deseducativo, é a negação de qualquer sistema educativo, pois assume o carácter de uma punição sobre a criança, repercutin-

do-se nas suas relações com a família e com os companheiros. Sobre a imagem de uma criança falhada dificilmente se pode construir um adulto seguro e confiante.

Há que valorizar a criança por aquilo que ela sabe quando chega à escola - as suas vivências e sua história pessoal; valorizar a sua família e a imagem dos seus pais, tentar compreender as expectativas destes e valorizar a imagem da criança junto deles.

A escola, personalizada pelos professores, tem que procurar outras vias de interesse e motivação e não "abafar *a priori*" a vontade natural que toda a criança tem de aprender. A aplicação dos conteúdos programáticos tem que ter em conta a multiplicidade de interesses dos alunos.

As estratégias de ensino devem permitir o desenvolvimento da actividade, da exploração, criatividade e imaginação da criança. Lutando-se, assim, contra os estereótipos e contra uma forma de ensino que continua a apostar na passividade dos alunos através de exercícios repetitivos, centrando o professor todo o saber e transmissão do mesmo na sua pessoa.

A troca verbal, o diálogo, as conversas espontâneas das e com as crianças ocupam uma parte infinitamente pequena do tempo de aula e são dos aspectos mais importantes, dos quais se deveria partir para o ensino formal, ou seja, o registo e expansão desses conhecimentos.

É igualmente fundamental fomentar a cooperação entre as crianças e não apenas a competição. O objectivo é comparar o aluno com ele próprio e não só com os outros, respeitando o seu ritmo de aprendizagem num clima de confiança, em que o professor é um amigo que orienta e ajuda sempre que necessário.

Dentro deste espírito da pedagogia activa, o aluno é chamado a participar em

todos os momentos da vida da classe, mesmo no da programação, no processo de avaliação e clarificação das dificuldades que sente.

O trabalho do professor do ensino básico é em geral muito isolado. Verifica-se muito frequentemente que não existe nas escolas primárias, uma dinâmica que leve à auto-formação do professor, à elaboração conjunta de um plano de escola, que passa pela: organização de actividades; construção de materiais; troca e arquivo de documentação de interesse para a prática do professor; contacto com pais e comunidade. Como qualquer outro profissional, o professor necessita de críticas à sua prática pedagógica, de apoio para conseguir evoluir e ser assim mais eficaz na sua acção, quando procura promover o sucesso dos seus educandos.

REFERÊNCIAS

- BENAVENTE, A. e PINTO CORREIA, A. - *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, 1980.
- C.O.O.P.M.P. (Ministério da Saúde) - *Estudo Epidemiológico da Deficiência Mental - relatório fase exploratória*, Lisboa, Ministério da Saúde/GEP, 1973.
- DOMINGOS, A.M et al. - *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- OCDE/CERI - *Sistema de Educação Especial em Portugal*, Lisboa, Secretariado Nacional de Reabilitação, 1984.
- SANTOS, J. - *Ensaio sobre Educação - O falar das letras*, vol.II, Lisboa, Liv. Horizonte, 1983.