Successful / Unsuccessful: Routes for the School Organization

The increment of the mandatory school period had the objective of providing a bigger social equality to all citizens. However, the uniform organization of the curriculum, subject outlines and evaluations, by the educational institutions were not adequate to serve the heterogeneity of the public supposed to serve. Therefore, these educational structures, directed to students with a standardized and ideal profile, did not do anything but create two cultures: successful for some, and, unsuccessful, for others.

In this context, after decades of assumed innovative reforms and pedagogical practices, high numbers of unsuccessful students continue to demonstrate that this problem is still far from being solved.

Facing this fact, we propose to infer reflections in what concerns the responsibility of educational institutions about the construction of this phenomenon, and, also, setting a few solutions that we consider susceptible of causing its decrease.

Alice Mendonça

Sucesso / Insucesso: Percursos da Organização Escolar

O alargamento da escolaridade obrigatória teve como finalidade proporcionar uma maior igualdade social a todos os indivíduos. Contudo, a organização uniforme de currículos, programas e avaliações, por parte das instituições escolares não se revelou adequada para servir a heterogeneidade do público a que se destinava. Assim, estas estruturas escolares destinadas a alunos com um perfil padronizado e ideal, não fizeram mais do que criar duas culturas: a do sucesso, para uns, e a do insucesso, para outros.

É neste contexto que após décadas de reformas e práticas pedagógicas assumidamente inovadoras, os elevados números do insucesso escolar continuam a demonstrar que este problema se encontra ainda longe de ser debelado.

Perante esta situação, propomo-nos esboçar algumas linhas de reflexão no que concerne à responsabilidade das instituições escolares na construção deste fenómeno, traçando ainda algumas propostas que consideramos susceptíveis de propiciar a sua diminuição.

Alice Mendonça

Sucesso/Insucesso: Percursos da Organização Escolar

Alice Mendonça

Actualmente, embora as taxas de escolarização tenham já atingido valores elevados para a população em idade escolar, fazendo supor que as novas gerações seriam menos afectadas pelos problemas do analfabetismo (Almeida, 1994, pp. 56-57), as elevadas taxas de reprovação e abandono do ensino básico, continuam a demonstrar que o sistema escolar, não tem conseguido "assistir" os alunos com equidade nem com qualidade, uma vez que tem promovido quer a repetência quer a sucessiva permanência dos alunos na escola (Abramowicz et al, 1997, p.50).

Inúmeros estudos empíricos foram unânimes em imputar a responsabilidade do aproveitamento escolar dos alunos, ao seu meio de proveniência, nomeadamente à família, tendo-se constatado que quer a oportunidade de acesso aos estudos quer o próprio sucesso escolar dependiam mais da pertença social do que do talento individual. Esta imputação de responsabilidades ao meio familiar de origem dos alunos, além de consolidar a afirmação de que a desigualdade de sucesso não possuía uma distribuição aleatória, veio permitir que a escola aparecesse desculpabilizada, pois ao proporcionar iguais condições de acesso a todos os alunos, deixava (sub)entender que o problema do (in)sucesso era um problema individual e, de modo algum, institucional. Estudos posteriores demonstraram que esta questão, embora dissimulada pelas teorias vigentes, era incorrecta, pelo que, os sistemas educativos de várias nações começaram a questionar-se acerca da eficácia das suas instituições educativas.

Face a este cenário, a instituição escolar começou a ser equacionada, pois não obstante a atenuação das barreiras ao acesso, mantiveram-se as barreiras ao sucesso. Deste modo, se atentarmos na concepção de igualdade na educação apenas como igualdade de acesso, as diferenças socioeconómicas assumem uma influência reduzida, enquanto que em termos de sucesso, a distribuição apresenta-se desigual pelos diferentes estatutos sociais, por motivos que a escola não tem conseguido controlar (Formosinho, 1991a, p. 179). Ou seja, embora a população socialmente mais desfavorecida tenha cada vez mais acesso à escola e, nesse sentido, as diferenças entre as classes sociais se tenham reduzido, porque essa população beneficiou com a extensão da obrigatoriedade escolar, este beneficio não se traduziu, inevitavelmente, nas condições de igualdade face ao aproveitamento (Queirós, 1995, p.15).

Deste modo, embora a educação se tenha assumido como um direito de todos os cidadãos, não fez mais do que expandir quantitativamente o insucesso escolar, na medida em que o progressivo aumento do número de alunos, nos diferentes graus de ensino, não foi acompanhado de estruturas de funcionamento, capazes de garantirem a qualidade de ensino a cada um, requisito da sociedade industrial contemporânea, competitiva e movida pela dimensão sócio-económica.

A massificação escolar, consequência do acesso ao ensino de todos os alunos, efectuou-se, assim, sem que se tivessem realizado as devidas reestruturações no macro-sistema escolar (Sirota, 1988, p.63), provocando o desenvolvimento do insucesso escolar, inevitável face à estrutura e conteúdo selectivos da organização de ensino que se pretendia de massas (Pires, 1988, p. 29).

A esta ineficácia inerente ao Sistema de Ensino, repleto de insucessos na estrutura, nos professores e nos alunos e apresentando fortes repercussões ao nível social, acrescem ainda as diferenças de tipo cultural que caracterizam os meios sócio-económicos mais desfavorecidos. Na "distância que separa a cultura que as crianças possuem da cultura que a escola reproduz e sanciona"(Cortesão e Torres, 1990, p. 52), interpretada em termos de *handicap cultural*, encerram-se as discrepâncias que os alunos encontram entre os princípios, as normas e os valores veiculados pela escola e os do meio onde se inserem.

Um défice cultural familiar, pressupõe, frequentemente, a existência de uma distância entre o contexto sócio-cultural do aluno e a cultura que a escola propõe (ou impõe), aos mais variados níveis; objectivos, valores, conteúdos, avaliação e mesmo na própria linguagem. Neste contexto, a escola ao pretender *democraticamente*, tratar as crianças como iguais, está a ignorar as suas diferenças culturais na medida em que "o sistema escolar sanciona as desigualdades iniciais perante a cultura" (Vilhena, 1999, p. 45).

O facto de estarmos perante uma escola democrática, em que, teoricamente, todos os alunos têm, à partida, igualdade de tratamento, não permite que se responsabilize exclusivamente o aluno pelo seu insucesso escolar, pois este fenómeno também é resultante da estrutura da própria instituição escolar (Pires et al., 1989). Esta, impotente para conceder o sucesso escolar a todos os que a ela acediam, além de demonstrar ineficácia nesta tarefa, permitiu simultaneamente, que a sua eficiência fosse equacionada.

Neste contexto, é legitimo que se questione se os factores característicos das estruturas escolares, nomeadamente os conteúdos curriculares, os ritmos de aprendizagem, a avaliação e mesmo as expectativas dos professores, não serão os grandes responsáveis pelo (in)sucesso escolar.

Deste modo, os sistemas de ensino não conseguiram dar resposta quantitativa nem qualitativa, à entrada massiva de alunos, social e culturalmente heterogéneos, uma vez que "nem todas as crianças aprendem pelas mesmas razões, nem ao mesmo tempo nem da mesma maneira" (Benavente, 1976, p. 64). Esta circunstância propiciou o aparecimento de uma nova concepção de escola, que embora fosse massificada e destinada a todos, não deixou de permanecer selectiva e elitista (Pires, 1988).

Neste contexto, muitas das aprendizagens socialmente úteis não foram contempladas pelos programas curriculares, visto não serem consideradas dignas do estatuto escolar (Formosinho, 1991c, pp.149-165), donde se infere que "(…) a escola não transmite toda a cultura considerada socialmente útil, mas apenas a cultura considerada escolarmente digna (…) e socialmente válida" (1991c, p. 152).

Estas discrepâncias são visíveis, por exemplo, nos currículos escolares, onde as diferentes componentes que os integram, nomeadamente académicas, técnicas, sociais, morais e de expressão física e artística, não detêm uma valorização idêntica (1991c, p.144).

De acordo com esta óptica, a cultura considerada digna de ser transmitida pela escola é aquela que é objecto de teorização e que, consequentemente, se encontra ao alcance dos alunos provenientes de famílias social e culturalmente mais favorecidas, porquanto conseguem acompanhar os ritmos de aprendizagem. Assim, embora igualitária, a escola, permanece elitista, na medida em que penaliza, reprovando, todos aqueles que não acompanham os ritmos de aprendizagem impostos (Azevedo, 1996, p 122).

Neste enquadramento, torna-se relevante, equacionar de que modo, a escola nas suas estruturas, privilegia a selecção de alguns alunos, em detrimento do insucesso escolar de outros, pois a comprovar-se esta tese, a explicação do sucesso ou insucesso dos alunos será, assim, uma consequência da existência de mecanismos escolares de selecção ou de integração dos alunos (Fernandes, 1991, p.190).

Apesar do seu carácter igualitário, a instituição escolar, tal como todas as instituições sociais, fomenta a "cultura do fracasso que dele se alimenta e o reproduz" (Abramowicz et al., 1997, p. 12) e exclui, porque reprovar faz parte da prática de

ensinar-aprender-avaliar, a qual norteia o domínio compartimentado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes.

Face a esta problemática, a organização e as estruturas do sistema escolar não fazem mais do que *materializar a cultura da exclusão* (1997, p. 13), na medida em que determinam o aproveitamento escolar face à aquisição de domínios pré-estabelecidos em cada disciplina.

Neste sentido, a estrutura escolar apresenta-se como uma unidade organizada e excessivamente burocratizada, exclusivamente orientada para a instrução, nos seus mais diversos níveis, ou seja, nos currículos, na organização dos alunos e professores, na organização e distribuição de espaços e nas próprias avaliações.

A própria cultura subjacente aos currículos académicos, determina o aproveitamento escolar dos alunos, penalizando sobretudo, aqueles que são provenientes das classes mais desfavorecidas. Esta situação, decorre do facto de a escola, ao pretender ser lugar de uniformização, ter introduzido currículos universais, conotados com um perfil médio de aluno, onde se privilegiaram os saberes clássicos e enciclopédicos, que propuseram finalidades idênticas, apesar dos alunos advirem de realidades diferenciadas.

Deste modo, currículos iguais obrigam ao uso de iguais pedagogias e prevêem uniformidade nas exigências, nos resultados, nos comportamentos, na linguagem, no saber, na extensão dos programas, nos tempos de transmissão de conhecimentos e nas avaliações. Neste enquadramento, as condições de aprendizagem que a escola oferece, condicionam o insucesso escolar, na medida em que, além de acentuarem "as diferenças existentes entre os alunos, tanto a nível da capacidade e ritmo de aprendizagem, como a nível da motivação para aprendizagens posteriores" (Bloom, 1979, p. 10), apresentam ainda, conteúdos curriculares, inadequados às características dos respectivos meios de origem.[1]

Deste modo, a escola revela dificuldades em lidar com os alunos que escapam à norma e ao ritmo do professor, porquanto a uniformidade dos currículos é insensível às diferenças pessoais, não permitindo percursos escolares diferenciados (Azevedo, 1996, pp. 118-122).

Por outro lado, a estrutura do currículo escolar transmite aos alunos a mensagem de que os conhecimentos não são todos iguais quer em termos de estatuto social quer

[1] Não nos podemos esquecer de que cada aluno além de experimentar ritmos de evolução próprios, tem os seus interesses e provém de um universo cultural e económico específico (Azevedo, 1996, p.119).

em termos de avaliação escolar (Fernandes, 1991, pp. 197-198), o que é evidente mediante a apreciação das pautas escolares, que demonstram a existência de um desnível muito acentuado entre as reprovações nas disciplinas do *currículo académico* e as reprovações nas disciplinas do *currículo não académico.*

Deparamo-nos, assim, com currículos escolares, cuja composição ao privilegiar os saberes académicos, excluem quer as aptidões de certos grupos de alunos quer os interesses locais das comunidades onde as escolas se inserem, visto que a sua elaboração se efectuou com base no modo como a sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia.

Com efeito, aspectos como a personalidade ou as diferenças culturais e sociais dos alunos, não têm qualquer relevo na efectivação dos currículos escolares, nem na educação escolar na sua globalidade, pois todo o sistema de ensino se destina a um *aluno abstracto* e *médio* e não a um *aluno concreto*, ou seja, o *aluno real* (Fernandes, 1991, p.206).

Segundo Formosinho, a estandardização das práticas escolares enfatiza uma abstracção destinada a um "aluno médio" possuidor de "conhecimentos médios" (1991b). Deste modo, a escola, privilegia os saberes académicos, gerais e sem fins objectivos em si, onde para a sua compreensão os alunos são obrigados a uma certa abstracção (1991b). Se estas exigências podem ser satisfeitas pelos alunos provenientes das classes médias e altas, o mesmo não se verifica com os alunos oriundos das classes baixas, porquanto se encontram afastados do sistema de valores dominante.

Como consequência, a implementação de um sistema uniforme de programas, processos de ensino e de avaliação, apresenta-se claramente selectivo, visto que o *currículo uniforme tamanho único pronto-a-vestir*, apenas se adequa aos que se inserem nesse tamanho único (Formosinho, 1985). A estes aspectos, acresce ainda, uma selecção uniforme de manuais e outros materiais de estudo, sem que a sua adequação e eficácia sejam avaliadas, face aos níveis de desenvolvimento, necessidades e interesses dos alunos.

Com efeito, apesar das sucessivas reformas educativas, que têm pautado o panorama educativo português, as escolas têm continuado a ignorar, quer os ritmos pessoais, quer as assimetrias regionais, remetendo-se-se a uma atitude oficial e comodista, de redução a um tipo "standard" de programas e de métodos de aprendizagem, destinados a um *tipo-padrão* de alunos, de famílias e de professores, omitindo o contexto económico e cultural de cada instituição de ensino.

Deste modo, o facto de os currículos, não se relacionarem com os conhecimentos nem com as experiências que os alunos já possuem, condicionam a sua assimilação, visto que este processo supõe a organização, reconhecimento e integração dos conhecimentos escolares, naqueles que os alunos já possuem (Benavente, 1976, pp.67-68).

Estando as finalidades da escola definidas e as missões dos professores reconhecidas, não existe "uma tomada de consideração de todos os alunos, quaisquer que sejam as suas particularidades, as suas diferenças e as suas dificuldades (…)"(Montagner, 1998, pp. 267-268), visto que, os tempos pedagógicos ao não permitirem a existência de um tempo pessoal, obrigam, cada aluno, a ajustar o seu tempo ao ritmo de acção dos outros.

Benavente considera que mesmo os alunos da mesma idade, possuem ritmos de desenvolvimento diferentes (1976, p. 60) e refere ainda, que a imposição de um mesmo ritmo de aprendizagem, a alunos provenientes de meios culturais diferentes constitui um factor de insucesso (1976, p. 36).

A forma como se efectua a constituição dos currículos é também equacionada pois face a um conjunto quase ilimitado de combinações possíveis é difícil determinar por que razão alguns conteúdos são seleccionados em detrimento de outros (Eggleston, 1977, p. 22). A resposta a esta questão é facultada por Forquin, que imputa esta selectividade curricular à esfera política, ao considerar que o currículo é, sobretudo, uma opção política, onde "ensinar tal coisa mais do que tal outra não pode ser senão o resultado de uma escolha arbitrária, social e culturalmente tendenciosa"(in Abramowicz et al., 1997, p.57). A mesma posição é partilhada por Apple ao afirmar que "as teorias, directrizes e práticas envolvidas na educação são intrinsecamente éticas e políticas, e envolvem escolhas profundamente pessoais (...)" (1997, p. 57).

Muller, Ringer e Simon, partem ainda do pressuposto da educação apresentar falhas graves em vários aspectos, dos quais são exemplo, quer o problema da ligação dos currículos aos interesses técnicos e comerciais, quer ainda o estatuto de inferioridade que caracteriza a educação científica e tecnológica, sobretudo por parte das classes dominantes (in Morrow e Torres, 1997, pp. 102-103).

Por seu turno, Archer sustenta que toda a educação se adapta aos requisitos sociais que respondem mais às exigências da sociedade que às dos indivíduos (1984, p.2), enquanto Giroux, ao imputar as escolhas dos currículos ao âmbito político, sugere a necessidade de repensar as fronteiras dos discursos educativos (1991, p. 239).

Ao assentar numa hierarquia de prestígio das várias componentes curriculares onde as mais prestigiadas, - Português e Línguas Estrangeiras, Matemática, e Ciências Físicas, da Natureza e Sociais – são as que exigem maiores processos de abstracção, a instituição escolar está a promover um insucesso relevante, nestas disciplinas, a todos aqueles que se encontram distanciados destes processos de abstracção. Ao invés, as componentes menos prestigiadas no contexto curricular, apresentam maiores taxas de sucesso, ou seja, revelam-se menos selectivas em termos sociais.

Assim, o relativo insucesso das políticas educativas de igualização das oportunidades de sucesso escolar advém do facto de os alunos de estratos sociais mais elevados, devido a uma educação familiar mais consonante com os valores da aprendizagem escolar, conseguirem aproveitar melhor as oportunidades de êxito, o que possibilita quer a manutenção quer o aumento das desigualdades (Formosinho, 1991a, p. 184).

Deste ponto de vista, o currículo escolar assume-se como um instrumento privilegiado de selecção escolar e não de sucesso escolar, pois não sendo concreto, prático, indutivo e integrado (Fernandes, 1991, p. 201), condiciona a sua assimilação por parte dos alunos oriundos de meios mais desfavorecidos.

Perante esta constatação, a cultura académica além de se apresentar compartimentada, assume contornos abstractos, teóricos e dedutivos (Formosinho, 1991c, pp. 152-154) que lhe conferem características distintas. Assim, quanto mais as disciplinas se aproximam deste modelo, mais valorizadas são em termos curriculares e, inversamente, quanto mais se distanciam, menor é a sua importância,[2] o que significa que o currículo académico domina, quer em termos quantitativos quer em termos qualitativos, na medida em que é o seu sucesso que determina o acesso dos alunos aos anos escolares posteriores (Fernandes, 1991, p. 200).

O elevado grau de abstracção patente na componente académica dos currículos, provoca também um desfasamento entre o que a escola oferece e a realidade social circundante e é neste distanciamento cada vez maior entre a escola e os interesses,

[2] Esta circunstância é particularmente sentida pelos professores de Educação Física, Educação Musical ou mesmo de Trabalhos Oficinais que têm lutar contra um certo estatuto marginal que a escola lhes impõe, e que se manifesta sobretudo quando a avaliação nas suas disciplinas interfere na possível reprovação de um aluno. A nossa experiência, demonstrou-nos que é comum o facto dos docentes destas disciplinas serem confrontados nos Conselhos de Turma, com pedidos para alteração das suas avaliações, por parte dos professores das componentes académicas, por considerarem que estas constituem saberes “menores” e que, como tal, não justificam a reprovação dos alunos.

necessidades e expectativas dos alunos e respectivas famílias que surgem a desmotivação o insucesso e o abandono escolares.

Por outro lado, a gestão dos recursos das escolas nem sempre consegue acompanhar as necessidades dos alunos que, por se encontrarem dependentes dos horários dos transportes, adquirem tempos de espera, à chegada ou à partida. Aspectos como a inexistência de salas de trabalho, horários limitados das bibliotecas escolares, ou mesmo a ausência de dinamização de actividades de ocupação de tempos livres, impelem muitos alunos para o exterior dos estabelecimentos de ensino, enquanto aguardam os transportes.

Também a objectividade do processo de avaliação poderá ser equacionada, uma vez que nem todos os resultados da escolarização são objecto da sua apreciação. Nestes últimos, destacam-se, pela sua exclusão, aspectos como o carácter, a formação cívica, a capacidade para o exercício de uma profissão ou ainda a contribuição para o desenvolvimento social entre outros (Pires, 1991, p. 159).

Deste modo, o insucesso escolar é unicamente determinado em função dos resultados obtidos na instrução escolar, o que significa que na escola se valoriza a instrução em detrimento de uma concepção mais ampla de educação, compreendendo as dimensões personalistas e socializadoras dos indivíduos (Fernandes, 1991, p. 188).

Neste sentido, uma vez que o essencial não é o que o professor ensina mas o que este é susceptível de avaliar a avaliação escolar, assume uma posição tão relevante que o seu papel se sobrepõe à própria aprendizagem (Crahay, 1999, p. 87).

Regista-se ainda a existência de uma hierarquia do que é avaliado, em conformidade com a valorização académica atribuída ao objecto da avaliação, que é similar à hierarquia do próprio currículo. Tal facto, além de se traduzir na não avaliação de alguns aspectos da actividade escolar, sugere ainda uma avaliação distinta daqueles que pertencem ao domínio cognitivo. Neste pressuposto, podemos também concluir, que, na avaliação de resultados, a escola utiliza critérios implícitos, que vão julgar valores que não ensina, nomeadamente a facilidade de expressão e o à-vontade, característicos “das classes superiores”(Benavente, 1976, p. 30).

Por outro lado, a própria avaliação efectuada dentro da sala de aulas, apresenta uma clara subjectividade, na medida em que a sujeição dos alunos a testes estandardizados, significa que as suas competências são avaliadas, em função da turma em que se inserem (Grisay, 1984). Nesta óptica, os *bons alunos* de uma turma poderão ser apenas considerados médios quando colocados noutra turma e vice-versa.

Acrescente-se ainda, que o sucesso académico e o cumprimento das obrigações educacionais, ao incutirem sensações de partilha de valores colectivos, catalizam a diferenciação entre os estatutos dos alunos, através da percepção da atribuição de recompensas diferentes a diferentes graus de sucesso, como algo que é justo e racional (Parsons, 1961, pp. 445-448).

Nesta perspectiva, a função de avaliação traduz-se numa *função de selecção*, onde o progresso individual se encontra subordinado à existência de metas exteriores, que nem todos os alunos têm possibilidades de alcançar, o que leva a excluir aqueles cujo ritmo de aprendizagem não se adapta às exigências escolares.

Estas múltiplas abordagens, permitem concluir que o processo de avaliação não é neutro, na medida em que além de se limitar a medir o progresso dos alunos, omitindo a diferenciação patente nos ritmos de aprendizagem, decorrentes tanto de factores sociais como individuais, também rotula de incapazes, aqueles que têm apenas ritmos de aprendizagem mais lentos ou irregulares (Fernandes, 1991, pp. 197-198).

Deste modo, a repetência determina nos alunos um estilo de relações com toda a instituição escolar, onde o professor e toda a escola se apresentam como um campo de experiências dolorosas. Neste cenário, a reprovação, ao invés de apresentar efeitos pedagógicos, não faz mais do que suscitar o desalento, pois o aluno além de ficar com a sua auto-estima reduzida, e adquirir o estatuto de "incapaz", perante os colegas e sociedade em geral, é também retirado do grupo onde estava integrado (Pinto, 1993, p. 61) pelo que corre ainda o risco, de ser excluído do novo grupo que vier a integrar.

Por outro lado, os percursos escolares acidentados, decorrentes quer de reprovações quer de interrupções, "aumentam a distância entre a idade cronológica e a idade escolar, e quanto maior for a diferença, mais improvável se torna a conclusão de um ciclo completo de ensino"(Zago, 2000, p.27). Daqui se conclui que "os alunos escolarmente atrasados (…) tendem a atrasar-se cada vez mais", ou seja," (…) o insucesso escolar não é apenas um efeito, mas também causa de futuros insucessos"(Formosinho, citado por Fernandes, 1991, p.196).

Também a estrutura física escolar, influencia sobremaneira o desempenho académico, na medida em que o quotidiano do aluno, tão presente na rotina da pré-escola, vai, paulatinamente, perdendo seu espaço na escola formal, ao mesmo tempo que a afectividade é progressivamente substituída pela indiferença.

A partir do 1º ciclo, a vida do aluno fica na porta da escola e da sala de aula, pois não é conteúdo escolar. Nas aulas os professores têm muitos conteúdos programados,

para leccionar em pouco tempo, e não existe tempo para perguntas, hipóteses, curiosidades, manifestações de conhecimentos já existentes, ou outro tipo de relacionamento mais pessoal ou informal. Esta necessidade de afastar qualquer obstáculo, susceptível de promover atrasos na conclusão dos conteúdos programáticos, impele os professores, a abolirem nas suas aulas, o diálogo e as trocas de opiniões.

Devido à falta de tempo, ou mesmo à elevada dimensão das turmas escolares, a escola não contempla o lúdico, os momentos de lazer, os problemas contemporâneos ou pessoais, nem o quotidiano dos alunos, como espaço educativo (Abramowicz, 1997, pp.82-84) ao mesmo tempo que não possibilita qualquer tipo de relacionamento mais pessoal entre professores e alunos, *obrigando-os* a adoptar normas universais de tratamento e avaliação (Parsons, 1961, pp. 443-445).

A transição do ensino pré-escolar e do 1º ciclo face aos ciclos seguintes manifesta-se também bastante diferenciada, visto que a interacção *professor/ aluno e aluno /aluno*, inicialmente intensificada, é gradualmente atenuada, sobretudo a partir do 2º ciclo, através da enfatização da imobilidade e da manutenção do silêncio na sala de aulas (Abramowicz, 1997, p. 85).

Enquanto que em alguns casos, a ausência de laços afectivos ou meramente relacionais, entre professores e alunos se deve, nos 2º e 3º ciclos, ao elevado número de alunos por turma, noutros casos, esta ausência é sobretudo resultado da instabilidade do corpo docente, caracterizado por uma grande rotatividade.

Assim, "o percurso educativo do aluno varia em função de interacções particulares, [pelo que] quando um aluno muda de professor, vive uma *verdadeira alteração de cultura*, uma vez que o seu percurso anterior foi impregnado pelos parâmetros de determinado professor, e tem agora de se confrontar com outros, provavelmente diferentes" (Vilhena, 1999, p.66).

Também o elevado absentismo manifestado por alguns professores, consequência quer das colocações fora das áreas geográficas e pedagógicas do seu interesse quer da sua não vinculação efectiva ao ensino,[3] penalizam fortemente os alunos, inviabilizando a continuidade dos professores com o mesmo grupo de alunos, embora estas vantagens sejam indiscutíveis, em especial, quando se pretende a manutenção do desempenho da função do director de turma.

---

[3] Estes aspectos são desmotivadores para os docentes e traçam todo um clima pedagógico marcado pelo seu próprio desinteresse e insegurança face ao futuro profissional.

Esta situação é tanto mais acentuada quanto mais deficitário e isolado é o meio onde se situam os estabelecimentos de ensino, facto que penaliza sobretudo os alunos mais carenciados, agravando quer as suas representações negativas face à escola, quer o seu aproveitamento escolar.

Também o estatuto socioeconómico e cultural de determinados alunos, provocam em muitos professores, "considerações" conscientes ou inconscientes (Le Gall, 1993, p. 25), que os levam a encaminhar profissional e vocacionalmente os alunos, em função de todas as variáveis que lhes estão subjacentes e das expectativas que deles possuem. Tendo em conta estas expectativas, o baixo nível sócio-económico dos alunos, onde a reprovação mais se concentra, consubstancia, nos professores o "mito" da sua incapacidade (Abramowicz et al, 1997, p.38) ao mesmo tempo que comunica, mesmo involuntariamente a sua descrença (Cortesão e Torres, 1990, p. 52).

Uma vez que aspectos como o percurso profissional e o contexto sócio cultural de cada professor, condicionam a sua representação do aluno ideal, os alunos que mais se aproximam dessa representação, serão certamente mais valorizados, enquanto que, ao invés, se desvalorizam aqueles que dela se afastam.

Este efeito de etiquetagem que inevitavelmente influencia os desempenhos académicos dos alunos, surge ainda patente na ficha biográfica que os acompanha ao longo de todo o percurso escolar, uma vez que suscita nos professores, expectativas do seu desempenho académico em cada uma das disciplinas, face ao registo dos desempenhos precedentes.

De acordo com esta perspectiva, o insucesso escolar, não poderá ser unicamente imputado às carências familiares dos alunos, mas sim às deficiências das instituições escolares, uma vez que o fraco rendimento escolar advém, da uniformidade dos currículos, da sua abstracção, da omissão dos ritmos individuais de aprendizagem, das expectativas que os professores desenvolveram relativamente aos alunos e do próprio sistema de avaliação.

Face a esta problemática, consideramos os elevados números do insucesso escolar não poderão ser exclusivamente imputados aos alunos nem à sociedade em geral, visto que o sistema educativo tem a sua quota-parte de responsabilidade. Contudo, tal facto não poderá ser encarado de forma fatalista, pois a consciencialização desta circunstância, aliada à capacidade de reformulação do processo educativo, serão certamente susceptíveis de diminuir este problema.

Posto isto, delineámos algumas propostas, que embora discutíveis quanto à sua aplicabilidade, nos parecem passíveis de minorar o insucesso escolar:

i) diminuição do número de alunos por turma;

ii) diminuição dos conteúdos programáticos de cada disciplina, em todos os ciclos, de forma a contemplar quer os ritmos de aprendizagem diferenciados quer o desenvolvimento das relações professores/alunos;

iii) flexibilização de alguns conteúdos curriculares, em conformidade com os contextos em que as escolas e os alunos se inserem;

iv) substituição da avaliação escrita tradicional, geral e massiva, por outras formas de avaliação, consonantes com as potencialidades de cada aluno;

v) criação de uma área disciplinar de *estudo*, destinada a estudo acompanhado e à realização dos trabalhos de casa;

vi) funcionamento de clubes de actividades lúdicas, consonantes com os interesses dos alunos, permitindo à escola assumir-se também como espaço de lazer;

vii) estabilização do corpo docente em cada ciclo de estudos, por forma a proporcionar aos alunos o acompanhamento pelo mesmo grupo de professores, evitando assim, a rotatividade anual e disciplinar.

BIBLIOGRAFIA

Abramowicz, Anete, et al. (1997), *Para Além do Fracasso Escolar*, Campinas, São Paulo: Papirus.

Almeida, João Ferreira de, et al. (1994), *Exclusão Social - Factores e tipos de Pobreza em Portugal*, 2ª ed., Oeiras: Celta.

Archer, Margaret (1984), *Social Origins of Educational Systems*, London: Sage.

Azevedo, Joaquim (1996), *Avenidas De Liberdade (Reflexões Sobre Política Educativa)*, 2ª ed., Porto: Asa.

Benavente, Ana (1976), *A Escola na Sociedade de Classes*, Lisboa: Livros Horizonte.

Bloom, Benjamin (1979), Caractérisques Individuelles et Apprentissages Scolaires, Nathan : Labor.

Cortesão, Luísa e Maria Arminda Torres (1990), *Avaliação Pedagógica I- Insucesso Escolar*, 4ª ed., Porto: Porto Editora.

Crahay, Marcel (1999), *Podemos Lutar Contra o Insucesso Escolar*, Lisboa: Piaget.

Eggleston, John (1977), *The Sociology of the School Curriculum*, Londres: Routledge.

Fernandes, António Sousa (1991), "O Insucesso Escolar" pp. 187-232 in *A Construção Social da Educação Escolar*, Rio Tinto: Asa.

Formosinho, João, (1991a), "A Igualdade em Educação" pp. 169-186 in *A Construção Social da Educação Escolar*, Rio Tinto: Asa.

Formosinho, João, (1991b), *A Construção Social da Educação Escolar*, Rio Tinto: Asa.

Formosinho, João, (1991c), “Currículo e Cultura Escolar” pp. 149-156 in *A Construção Social da Educação Escolar,* Rio Tinto: Asa.
Formosinho, João (1985), «O Currículo Uniforme Pronto- a-Vestir de Tamanho Único » in *O Insucesso Escolar Em Questão*, Braga: Universidade do Minho.
Giroux, Henry (1991), «Postmodernism as Border Pedagogy: Redefining the Boundaries of Race and Ethnicity» pp. 217-256 in *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics: Redrawing Educational Boudaries*, ed. Henry A. Giroux. Albany: State University of New York Press.
Grisay, A. (1984), “ Les Mirages de L’ Évaluation Scolaire. Rendement en Français, Notes et Échecs à L’ École Primaire » in *Revue de la Direccion Générale de L’Organization des Études*, Bruxelles.
Le Gall, André (1993), *O Insucesso Escolar*, 2ª ed., Lisboa: Estampa.
Montagner, Hubert (1998), *Acabar com o Insucesso na Escola,* Lisboa: Piaget.
Morrow, Raymond e Carlos Alberto Torres (1997), *Teoria Social e Educação – Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*, Porto: Afrontamento.
Parsons, Talcott (1961), «The School as a Social System: Some of its Functions in American Society» pp. 434-455 in *Education, Economy and Society*, New York: ed A. H. Halsey Free Press.
Pinto, Conceição Alves (1995), *Sociologia da Escola,* s.l.: McGRAW-HILL.
Pires, Eurico Lemos (1991), “Avaliação e Certificação” pp. 157-165 in *A Construção Social da Educação Escolar,* Rio Tinto: Asa.
Pires, Eurico Lemos (1988), “ A Massificação Escolar ”pp. 27-43 ” in *Revista Portuguesa* de *Educação*, nº 1, Lisboa.
Pires, Eurico Lemos et al., (1989), *O Ensino Básico Em Portugal, Porto: Asa.*
Queirós, J. M. de (1995), *L École et ses Sociologies*, Paris : Nathan.
Sirota, Régine (1988), *L’École Primaire au Quotidien,* Paris : PUF.
Vilhena, Teresa (1999), *Avaliar o Extracurricular. A Referencialização Como Nova Prática de Avaliação,* Porto: Asa.
Zago, Nadir (2000), “Processos de escolarização nos meios populares” pp.17-43 in Maria Alice Nogueira et al., (org.) *Família & Escola - Trajetórias de Escolarização em Camadas Médias e Populares*, Petrópolis: Vozes.

Alice Mendonça, realizou a sua formação académica e científica de base em História e Ciências Sociais, aplicada à Educação em 1988 e concluiu o Mestrado em Demografia Histórica e Social na Universidade Nova de Lisboa em 1997.

Publicou o livro “Crises de Mortalidade no Concelho de Évora (1850-1900)”. Lisboa, Livros Horizonte (2000).

É docente no Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira, onde se tem dedicado à leccionação e investigação no campo educacional. Encontra-se a concluir a dissertação de doutoramento na área de Sociologia da Educação.(alice@uma.pt)

ACETATOS:

Currículos

- Os currículos são idênticos;

- os manuais e todos os outros materiais de estudo são uniformes;

- as aprendizagens socialmente úteis não estão contempladas nos programas curriculares;

- as disciplinas detêm valorização diferente.

RITMOS DE APRENDIZAGEM

- O ensino efectua-se ao mesmo ritmo
quando:

- nem todas as crianças aprendem ao mesmo tempo nem da mesma maneira;
- cada aluno é obrigado a ajustar o seu ritmo de aprendizagem ao ritmo da turma;
- os alunos provenientes de meios sociais diferentes possuem ritmos de aprendizagem diferentes;
- mesmo os alunos do mesmo meio possuem ritmos de desenvolvimento diferentes;

- Penalizam-se os alunos que não conseguem acompanhar os ritmos de aprendizagem.

AVALIAÇÃO ESCOLAR

- Tem função selectiva;

- incide apenas na instrução escolar;

- a hierarquia do que é avaliado é similar à hierarquia do próprio currículo;

- é subjectiva;

- nem todos os resultados são objecto de avaliação;

- avalia aspectos e valores que não ensina;

- rotula de incapazes os que têm ritmos de aprendizagem mais lentos;

- condiciona a repetência.

EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES

- O estatuto sócio-económico e cultural dos alunos;

- a representação de “aluno ideal”;

- a ficha biográfica.

ESTRUTURA ESCOLAR

- **Organizada, burocratizada e exclusivamente orientada para a instrução**

Materializa a cultura da exclusão

- **Esquece o aluno como pessoa;**

- **Instabilidade do corpo docente.**

Posto isto, delineámos algumas propostas, que embora discutíveis quanto à sua aplicabilidade, nos parecem passíveis de minorar o insucesso escolar:

i) diminuição do número de alunos por turma;

ii) diminuição dos conteúdos programáticos de cada disciplina, em todos os ciclos, de forma a contemplar quer os ritmos de aprendizagem diferenciados quer o desenvolvimento das relações professores/alunos;

iii) flexibilização de alguns conteúdos curriculares, em conformidade com os contextos em que as escolas e os alunos se inserem;

iv) **substituição da avaliação escrita tradicional, geral e massiva, por outras formas de avaliação, consonantes com as potencialidades de cada aluno;**

v) **criação de uma área disciplinar de *estudo*, destinada a estudo acompanhado e à realização dos trabalhos de casa;**

vi) **funcionamento de clubes de actividades lúdicas, consonantes com os interesses dos alunos, permitindo à escola assumir-se também como espaço de lazer;**

vii) **estabilização do corpo docente em cada ciclo de estudos, por forma a proporcionar aos alunos o acompanhamento pelo mesmo grupo de**

professores, evitando assim, a rotatividade anual e disciplinar.