

A ACÇÃO DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DAS APRENDIZAGENS DE TODOS OS ALUNOS

Texto de Ana Maria Bettencourt e Jorge Pinto,
Escola Superior de Educação de Setúbal
Ilustrações de Gina Frazão



O mandato da escola pública tem evoluído ao longo das últimas décadas no sentido de proporcionar melhores aprendizagens a todos os alunos. Contudo, parece haver ainda uma diferença substantiva entre os objectivos deste seu novo mandato e a sua consecução. A luta contra o insucesso e abandono escolares não pode deixar de ser uma prioridade na agenda educativa.

A escola, enquanto instituição, preocupa-se com os alunos que não conseguiam fazer os estudos de forma regular. Este fenómeno passou, a partir de certa altura, a chamar-se insucesso. Contudo, este insucesso resulta de dificuldades muito diversas. Tentar perceber este fenómeno, as suas causas, é ainda hoje uma tarefa em aberto.

A expressão insucesso conhece um novo fôlego a partir dos anos 60. Como refere Meirieu (sd), “toda a gente quer lutar contra o insucesso escolar, mas não necessariamente da mesma maneira”. Ora estas diferentes formas de agir para minimizar o insucesso estão interligadas com os modos como este é encarado. Toda a perspectiva de intervenção exige um quadro conceptual.

Considerámos três grandes famílias de teorias explicativas para o insucesso escolar, que, de uma forma simples, surgiram associadas à psicologia, à sociologia e à pedagogia, entendendo esta última como uma teoria do agir educativo localizado.

Assim, uma primeira explicação para os diferentes comportamentos dos alunos relativamente ao insucesso tende a colocar nas características do aluno a origem do problema. As causas das dificuldades seriam a manifestação de características singulares do aluno, cognitivas ou de personalidade, congénitas ou adquiridas, que impediriam um percurso “normal” de aprendizagem. Estas dificuldades levariam ao atraso relativamente ao seu grupo etário, culminando com frequência no abandono precoce da escola, aceitando-se este facto como um desfecho natural. O aluno “não dava para mais”! Noutros casos procedia-se à transferência para escolas ou turmas ditas de “ensino especial”. Estas explicações, sustentadas em conhecimentos da psicologia, na perspectiva mais clássica, foram evoluindo. As dificuldades deixaram gradualmente de ser vistas como uma questão de preguiça ou de fatalidade para se assumirem como um *deficit* de algo que impedia uma aprendizagem em tempo normal. Seria este *deficit* (imaturidade, problemas cognitivos, afectivos ou outros) como que uma “doença” que explicava que a escola, sendo para todos, acabasse por ser apenas para alguns. Nesta perspectiva nada pode ser imputado à escola, pois o problema não reside nela. De pouco serviria pensar a escola, a sua organização e as suas práticas.

Considera-se que embora os professores façam o que podem para tentar ajudar, há sempre alunos para quem a ajuda de nada vale. Esta perspectiva é ainda bastante forte nos discursos produzidos nas reuniões de avaliação (Pinto, 2002; Leite, 2004). Apesar destas explicações e das intervenções associadas, o número de

alunos com insucesso ou que abandona a escola não diminui de forma notória.

Com a massificação do acesso à escola, emergem outras explicações de natureza sociológica, nomeadamente a que atribui o insucesso e os seus mecanismos a um processo de reprodução social (Bourdieu e Passeron, 1970). As dificuldades de aprendizagem dos alunos, relativamente ao seu grupo de referência, seriam explicadas por um *deficit* sócio-cultural. A socialização em meios culturalmente desfavorecidos e a utilização de uma linguagem restrita estariam na base destes problemas. Uma das linhas de intervenção seria desenvolver programas de apoio, compensação ou estimulação, incidindo sobre o aluno, o mais precocemente possível, para que quando chegasse à idade escolar já tivesse superado essas suas “faltas”. A intervenção deveria começar tão cedo quanto possível, de modo a dotá-lo dos requisitos necessários para a frequência da escola.

Nas perspectivas anteriores, a escola, enquanto local onde as dificuldades se manifestam, não é questionada. Naturalmente, haverá crianças e jovens cujas características pessoais se adaptam com maior facilidade aos ritmos de aprendizagens e regras de vida colectiva que a escola impõe. Mas será que essas perspectivas permitem uma acção eficaz face a um problema tão complexo? Parece que não. Constatamos que alunos com grandes dificuldades psicológicas ou sociais têm mais êxito numas escolas do que noutras, ou mesmo em diferentes



fases da sua vida escolar. O que mudou aqui foi a forma como a escola e os professores os acolheram, trabalharam e apoiaram (Bettencout *et al.*, 2008).

Estas constatações vêm então colocar o cerne da compreensão do problema no contexto em que ocorre, interrogando a escola e as suas práticas, procurando uma razão de ser pedagógica para o insucesso. Não se trata aqui de atribuição de culpas, mas de perceber as suas múltiplas causas, a sua complexidade, assumindo que o local para a compreensão e resolução deste problema tem de ser também a escola através de um agir educacional iluminado pela investigação.

→ OS PERCURSOS ESCOLARES DOS ALUNOS E AS DESIGUALDADES

A análise das estatísticas do acesso à escolaridade obrigatória revela um progresso notável realizado nos anos da democracia portuguesa, mas na realidade verifica-se grande



dificuldade em converter a igualdade de acesso em igualdade de oportunidades.

Nas diversas intervenções no sentido de minimizar este problema em função das justificações já referidas, a retenção continua a ser um traço dominante nas práticas pedagógicas. Refere-se, com frequência, que a retenção constitui motivação para o estudo, uma sinalização institucional das dificuldades, e que criaria condições para o aluno ter mais tempo para aprender o que devia ter aprendido num certo tempo. Mas será que as dificuldades que conduzem à retenção se resolvem apenas com mais tempo?

Estudos mostram que a retenção, longe de ser um bom processo para aprender, é, pelo contrário, prejudicial à própria aprendizagem (Seibel & Levasseur, 2007). Estes autores chamam a atenção para algumas dimensões que podem inibir a própria aprendizagem pois a retenção: (I) afecta negativamente a motivação dos alunos, os seus comportamentos, por constituir uma estigmatização; (II) gera uma baixa auto-estima e diminui as expectativas dos professores relativamente às potencialidades do aluno; (III) é um processo gerador de desigualdades, uma vez que um aluno repetente tem mais probabilidade de voltar a repetir do que um não repetente nas mesmas condições; (IV) sendo uma etiqueta social, repercute-se de forma negativa na esfera das relações sociais dos alunos, tanto dentro como fora da escola.

Estes autores referem ainda que a retenção é um obstáculo ao desenvolvimento do sistema educativo pelo facto de aparecer como único remédio para o problema das aprendizagens.

Esta visão reduz o potencial reflexivo sobre o papel e a acção de professor e alunos acerca da aprendizagem. O recurso a alternativas de avaliação e de aprendizagem fica assim fortemente condicionado.

Também o Conselho Nacional de Educação aprovou em 2008 um parecer em que considera que devem ser encontradas alternativas às retenções e defende o reforço das aprendizagens em detrimento das retenções.

Apesar destes debates, a evolução das práticas de gestão dos percursos educativos dos alunos em Portugal apresenta ainda dificuldades no apoio aos alunos.

→ PROBLEMAS DE INSUCESSO ESCOLAR OBSERVADOS NAS ESCOLAS PORTUGUESAS E ALGUMAS PROPOSTAS

As análises e propostas apresentadas neste artigo foram sendo construídas através do estudo de várias formas organizativas desenvolvidas em Portugal e no estrangeiro e decorrem designadamente de uma investigação realizada durante dois anos de trabalho em escolas (Bettencourt *et al.* 2008) em que se procurou encontrar estratégias de formação em contexto para o acompanhamento de equipas docentes (dos 2.º e 3.º ciclos) que ensaiam estratégias para melhorar as aprendizagens.

Este trabalho permitiu interrogar e analisar vários aspectos relacionados com o insucesso escolar no ensino básico nomeadamente:

(I) As reduzidas oportunidades que um aluno português inscrito no primeiro ano de escolaridade tem de concluir a escolaridade obrigatória de nove anos no tempo previsto. Em 2008-2009 havia, por exemplo, perto de 3000 alunos a frequentar o 5.º ano de escolaridade com 13 anos de idade (três anos de atraso) e perto de 1200 com 16 anos (4 anos de atraso) no 7.º ano.

(II) O modo como são geridos os percursos dos alunos, isto é, como as escolas lidam com as dificuldades que estes encontram durante o percurso escolar. Neste campo, verificámos, nas situações estudadas, que a fragilidade cultural do meio de vida dos alunos condicionava de modo negativo os seus percursos, mas que essas situações podiam



ser alteradas pela acção da escola e das estruturas do meio. Nalguns destes percursos, onde o acumulado de retenções era evidente, verificou-se que estavam irremediavelmente marcados por este estigma. Se isto mostra como foram desistindo da escola, ilustra também como a escola foi desistindo deles.

(III) O estudo da desigualdade entre escolas, inerente ao meio sócio-cultural em que se encontram, revelou a importância de práticas de apoio ao estudo e à resolução de problemas de aprendizagem. A convivência da escola pública com as explicações, para além de ser um indicador de incapacidade da escola, é extremamente penalizadora para os alunos cujas famílias não têm condições para proporcionar esses modos de apoio. Quando a escola não define estratégias eficazes para a solução de problemas dos alunos, está, na prática, a desistir deles. Assim, a responsabilidade pelo apoio da escola ao estudo e à resolução das dificuldades surge como uma linha de trabalho essencial à prevenção do insucesso escolar.

(IV) O factor escola pode explicar diferenças significativas ao nível dos percursos escolares dos alunos, mesmo quando estes provêm de meios sociais com algumas semelhanças. Em dois estudos de caso (Bettencourt *et al.*, 2008) o factor escola pareceu-nos determinante. A capacidade de liderança pedagógica, a estabilidade e formação das equipas docentes, o trabalho sistemático de análise e definição de es-

estratégias para melhorar as aprendizagens e resultados escolares afiguram-se-nos poder explicar essas diferenças.

(V) Os processos de formação em contexto e o trabalho de colaboração dos professores constituem formas de inverter trajetórias de grande insucesso e de encontrar soluções para uma maior responsabilização da escola e empenhamento na solução de problemas de aprendizagem.



É preciso retirar obstáculos para que a escola possa ser mais responsável pelos percursos dos alunos.

→ A INTERVENÇÃO COMO UMA INTEGRAÇÃO DE NÍVEIS DE ACÇÃO

Como vimos na procura de soluções para ultrapassar os problemas de insucesso escolar, há um primeiro esforço a realizar para a compreensão dos níveis em que cada responsável ou agente educativo pode intervir. A confusão destes níveis conduz normalmente a uma atitude fatalista onde se considera nada ser possível fazer. Este olhar centrado nos níveis de intervenção pode ajudar a encarar este problema de uma maneira mais promissora.

→ 1.º NÍVEL DE INTERVENÇÃO: DECISÃO POLÍTICA

Este nível abrange designadamente o currículo, as políticas de progressão e avaliação dos alunos, bem como a organização das vias possíveis ao longo da escolaridade. Há a necessidade de clarificar questões essenciais como competências e conteúdos a adquirir/aprender. A ambiguidade nesta matéria gera dificuldades a uma gestão curricular orientada para as aprendizagens.

Ainda neste plano, importa estabelecer mecanismos de regulação dos problemas de aprendizagem que dêem prioridade aos apoios em detrimento das retenções. Este processo deveria iniciar-se nos primeiros

anos de escolaridade. É, pois, preciso retirar obstáculos para que a escola possa ser mais responsável pelos percursos dos alunos, o que pressupõe mais autonomia na gestão dos projectos, do pessoal docente e dos orçamentos, associada a práticas sistemáticas de avaliação interna e externa.

→ 2.º NÍVEL DE INTERVENÇÃO: ACÇÃO DAS DIRECÇÕES DE AGRUPAMENTOS/ ESCOLAS

Nas práticas observadas (Bettencourt *et al.*, 2008), a acção das direcções de agrupamentos/escolas na prevenção do insucesso escolar e na organização das escolas e das equipas educativas/chefias intermédias para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares revelou-se decisiva, sobretudo para fazer face às dificuldades dos alunos e impedir a sua acumulação.

No mesmo trabalho verificou-se que os tempos dedicados às Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND) podem ser reorganizados, constituindo-se como instrumentos para a melhoria das aprendizagens e resultados escolares, para o combate às desigualdades e à exclusão e para a aprendizagem da cidadania. Estas áreas podem também ser utilizadas para atenuação da transição entre ciclos, com atribuição ao director de turma de tempos para promover a integração e apoio aos alunos. Deste modo, a organização do trabalho dos alunos nas escolas e dos apoios necessários revelou-se muito importante. Com efeito, existe a ideia de que o trabalho na escola deve ser prioritariamente um trabalho de explicação do professor e de escuta dos alunos, sendo o estudo e a consolidação das aprendizagens da responsabilidade dos alunos a realizar essencialmente fora do tempo de aula. A queixa recorrente é o *deficit* de trabalho dos alunos. Mas pensar que se pode corrigir essa “falta” sobretudo com o trabalho em casa é contribuir para aumentar as desigualdades. A existência de espaços de trabalho e aprendizagem –ACND ou outros – na própria escola, assentes em planos individuais e com os apoios indispensáveis, reforça a responsabilidade dos próprios alunos e intensifica o ritmo de trabalho de todos.

→ 3.º NÍVEL DE INTERVENÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EQUIPAS E DE PROFESSORES

Esta é a dimensão talvez mais decisiva para a melhoria das aprendizagens e resultados escolares e para contrariar o efeito das desigualdades sociais. Assim, destaca-se a este propósito o projecto curricular de turma enquanto instrumento integrador das várias componentes curriculares. Mas na análise de reuniões e documentos produzidos pelos conselhos de turma, verificou-se que o projecto enfrenta dificuldades, quanto à concepção e gestão de estratégias para a integração de todos os alunos. Dominava, com frequência, uma atitude de constatação das dificuldades dos alunos.

Esta perspectiva cria dificuldades ao nível da implementação de práticas e definição de estratégias concretas para resolver problemas da turma. A diferenciação pedagógica surgiu como umas das estratégias pedagógicas mais pertinentes para a integração e responsabilização dos alunos e para a prevenção de dificuldades graves. Foi contudo uma das estratégias que mais dificuldades encontrou ao nível prática.

Por último, o agir nos níveis dois e três exige um trabalho sistemático ancorado numa formação reflexiva, centrada na construção de estratégias para a melhoria das aprendizagens e integração dos alunos.

A complexidade das causas que geram situações de insucesso parece evidente. Só um olhar compreensivo centrado na escola e na sala de aula e uma intervenção assente num trabalho colaborativo parecem abrir pistas para abordagens mais promissoras no combate ao insucesso e abandono escolares. ::

A diferenciação pedagógica surgiu como estratégia para a responsabilização dos alunos.



REFERÊNCIAS

- Bettencourt, A.; Guimarães, F.; Pinto, J.; Caeiro, T. (2008). *Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares no 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico: O papel das Áreas Curriculares não Disciplinares (ACND)*. (Relatório final). DGIDC/ESE de Setúbal.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Ed. Minuit
- CNE (2008). *Parecer sobre A Educação das Crianças dos 0-12 Anos*. CNE, Relatora/Conselheira: Ana Maria Dias Bettencourt
- Leite, M. (2004). *Do Dizer ao Fazer – um olhar sobre a avaliação dos alunos a partir dos conselhos dos professores*. (Tese de mestrado, Universidade do Porto)
- Pinto, J. (2002). *A avaliação formal no 1º ciclo do Ensino Básico: uma construção social*. (Tese de Doutoramento, IEC, Universidade do Minho)
- Meirieu, Ph. (s/d). *Petit dictionnaire de pédagogie*. (capturado em 22 de Junho de 2009 de www.meirieu.com)
- Seibel, C. & Levasseur, J. (2007). *Les effets nocifs du redoublement précoce*. Paris, Haut Conseil de l'Éducation