

A legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des)responsabilização dos professores

António Maria Martins *
Yvette Parchão **

1. introdução

O trabalho que aqui se apresenta pretende dar conta da forma como o sistema educativo e, em especial, os professores se desresponsabilizam pelo fracasso escolar dos seus alunos e pretendem legitimar o processo recorrendo à psicologia.

A afirmação, antes referida, é suportada por uma investigação empírica na qual se estudam os processos escolares e de insucesso escolar dos alunos do 1º ciclo do ensino básico (primeiros 4 anos de escolaridade) quanto: 1. às taxas de retenção ("reprovação") destes alunos; 2. à (co)relação entre o processo de não aprendizagem e a origem social e cultural dos alunos; 3. às práticas de gestão do pessoal docente; 4. à imputação do fracasso aos alunos e sua família e conseqüente desresponsabilização dos professores; 5. à pertença resolução/legitimação do fracasso através da psicologia. Do ponto de vista teórico é o regressar às teorias meritocráticas e dos "handicaps" familiares colocando-se de parte as teorias da reprodução social e cultural e, sobretudo, dos processos escolares.

Neste trabalho depois de se equacionar, de forma bastante rápida, alguns pressupostos teóricos sobre o insucesso escolar e das políticas desenvolvidas em Portugal apresentam-se resultados quantitativos com os quais pretendemos confirmar a afirmação inicialmente colocada.

2. metodologia e caracterização do campo de estudo

O método utilizado foi o hipotético dedutivo e os dados recolhidos são de toda a população escolar do 1º ciclo do ensino básico de um Concelho situado na região do douro. Trata-se, por conseguinte, dum concelho: interior; rural (em 1991 56.6% da população activa no sector primário); com baixos níveis de instrução, 22.0% da população não sabe ler nem escrever e, a maioria, (53.6%) sabendo ler e escrever não possui qualquer diploma ou possui apenas a 4ª classe; com a população bastante envelhecida e com elevados índices de repulsão (-18.5% na década de 80). A população estudada é constituída por 319 alunos, de ambos os sexos, a frequentar o 1º, 2º, 3º e 4º anos do 1º ciclo do Ensino Básico de 33 escolas.

* Sociólogo e Professor da Universidade de Aveiro-Portugal
** Psicóloga Clínica

Tratando-se de uma zona com as características que superficialmente apresenta-mos os dados não podem, por conseguinte, ser generalizados para outras realidades e muito menos para as situadas nas regiões litorais e para o todo nacional. A pretensão do estudo é mostrar as elevadas taxas de insucesso escolar, a sua (co)relação com as condições sociais e culturais dos pais dos alunos, algumas deficiências organizacionais com destaque para o comportamento profissional dos professores e sobretudo as estratégias encontradas para a resolução do insucesso escolar.

3. algumas questões teóricas

3.1. discussão do conceito

O conceito de insucesso escolar, que aqui utilizamos, traduz o não atingir de metas (fim dos ciclos) pelos alunos dentro dos limites temporais estabelecidos. Os indicadores que traduzem este fenómeno são, na prática, as taxas de reprovação/retenção, repetência e de abandono escolar. Existe, contudo, um outro tipo de insucesso escolar não facilmente quantificável mas provavelmente mais nefasto: referimo-nos à (des)adequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes factores com as necessidades do sistema social (particularmente do sistema político, cultural e económico) e dos seus subsistemas de emprego/trabalho e tecnológico.

Este segundo tipo de insucesso escolar pode ser ilustrado, para melhor se compreender, através de um conjunto de questões teoricamente colocadas às quais, cada um, indutivamente (socorrendo-se da experiência que tem da realidade), poderá dar resposta. Será que os alunos que chegam ao fim de uma etapa escolar estão preparados para: 1. ingressar nos níveis imediatos de ensino, particularmente no ensino superior; 2. desempenhar funções no sistema científico, tecnológico e produtivo; 3. aprender por si a aprender; 4. compreender os fenómenos culturais, políticos e ideológicos do mundo ou do país onde vivem. Podem ainda levantar-se questões sobre se há adequação entre as aspirações dos alunos e: 1. os conteúdos transmitidos na escola; 2. as metas socialmente propostas/"impostas"; 3. o tipo de saídas/características dos empregos.

Em síntese, podemos falar de dois tipos de insucesso escolar: um, em que há uma redução do conceito à quantificação de um dado fenómeno observável e de alguma forma determinado pela escola; outro, mais complexo e de difícil quantificação, que se prende com o não atingir das metas individuais e sociais de acordo com as aspirações dos indivíduos e as necessidades dos sistemas envolventes. Este segundo tipo de insucesso deve ser

aquele que nos deve preocupar, pelo facto de ser real em termos de essência. O primeiro só terá razão de ser desde que equacionado por referência ao segundo.

A discussão do processo e efeitos do insucesso escolar, para o indivíduo e para sociedade, apesar da sua importância, não é aqui abordada, remetendo-nos ao estudo e à compreensão do primeiro tipo e tipificado apenas pelo indicador reprovação/retenção.

3.2. causas do insucesso escolar

A atribuição das causas do insucesso escolar tem variado com a evolução do sistema de ensino e com as diferentes posturas teóricas que têm estudado o problema.

O insucesso escolar massivo existente iniciou-se com o ensino de massas e intensificou-se com a massificação do ensino. As suas causas foram, no pós-guerra, atribuídas ao indivíduo pela teoria Meritocrática, sendo estes hierarquizados numa escala de valores de acordo com o seu coeficiente de inteligência (Q.I.). Nesta perspectiva o insucesso era explicado, de forma dominante, a partir duma matriz individual, sendo atribuído a causas patológicas e psicológicas e onde o aluno era catalogado de "disléxico", "disortográfico", "portador de disfuncionalidades cerebrais", "variações genéticas", "patologias adenoidais" e etc. (Forquin, 1988, 82)¹. Existia ainda, segundo esta teoria, uma correlação directa entre o nível de conhecimentos adquiridos pelos indivíduos e os lugares desempenhados na estrutura social. Legitimava-se, assim, a selecção dos alunos na escola e, implicitamente, legitima-se a estratificação social.

Por se reconhecer a incapacidade explicativa deste modelo teórico, surge os modelos "culturalistas", nos quais se correlacionava o insucesso escolar com as condições dos indivíduos provenientes dos grupos étnicos e da classe operária e de outros grupos cujos saberes culturais se distanciavam dos saberes que a escola transmitia. De acordo com este modelo a imputação do insucesso escolar passou para o aluno e para o meio familiar de onde provinha, já que os pais, para além de "incultos", transmitiam a sua situação aos filhos e não lhes incutiam as aspirações e expectativas que lhes permitissem na escola competir com os outros grupos sociais. A escola nestas teorias era vista como um lugar neutro e instrumento de mobilidade, cabendo ao indivíduo aproveitar o que em igualdade é posto à sua disposição (Forquin, 1988, 88). Não obstante estas teorias terem evoluído o enfoque de análise continua a centrar-se no sujeito da aprendizagem e no meio de proveniência dos alunos, especialmente da família. Estas perspectivas foram contrariadas pelas

¹ Forquin (1988). Revue Française de Pédagogie, LN.R.P.;

teorias da reprodução cultural e social e a desenvolvida pela Nova Sociologia da Educação (Cherkaoui, 1986, 52)², as quais apresentam a escola como uma instituição que mais não faz do que seleccionar os indivíduos, segundo critérios e por mecanismos que lhe são próprios, e reproduzir as estruturas sociais classistas. Estas teorias atribuíram o insucesso escolar à forma como a escola está estruturada, bem assim como aos conteúdos curriculares, ao tipo de ensino e aos processos de avaliação, relacionando estes factores internos à escola com a origem social e sobretudo cultural do aluno.

3.2.1. a família e as suas condições socioculturais

Todos os trabalhos empíricos realizados, em Portugal ou em outros países, apontam a existência de uma correlação positiva entre origem social dos alunos e o seu (in)sucesso escolar verificando-se que são os grupos étnicos que maiores taxas de insucesso apresentam, seguindo-se por ordem decrescente das taxas de insucesso os filhos dos assalariados agrícolas, operários, agricultores com exploração, empregados dos serviços, patrões, quadros médios e por último os filhos dos quadros superiores e das profissões liberais e especialmente dos professores. Naturalmente a esta estruturação social estão associadas um conjunto de condições diferenciadas capazes de explicar em parte a correlação entre insucesso escolar e as condições objectivas de cada grupo. Assim as condições sócio-económicas estão relacionadas com: 1. a ocupação diferenciada do espaço, no que se refere à distância geográfica da escola e o tipo das zonas residenciais habitadas. No primeiro caso, longas distâncias obrigam os alunos a um esforço suplementar, ficando sem vontade para desenvolver actividades lúdicas e para estudar; no segundo caso, às zonas degradadas estão ligadas condições, quer de vizinhança, quer de qualidade dos alojamentos pouco propícias à aquisição de hábitos culturais e de estudo de acordo com as exigências do sistema de ensino; 2. formas diferentes de satisfazer as necessidades básicas, isto é, alimentação racional, vestuário, espaço, conforto e etc.; 3. o acesso diferenciado aos bens de cultura (livros, jornais, espectáculos, arte e contactos com as questões universais); 4. a necessidade de aumentar a renda familiar (o reflexo disto é o abandono escolar precoce e o trabalho infantil); 5. a incapacidade de suportar custos com livros, material escolar, transportes, roupa e etc.; 6. e, ainda, porque existe uma forte (co)relação, pelo menos nas classes sociais mais baixas, entre o nível económico e o nível cultural do agregado familiar, este de grande importância para o sucesso escolar.

² Cherkaoui, AM. (1976). Sociologia da Educação, Lisboa, P.E.A. (Coleção Saber).

O nível de instrução da família, o tipo de consumo e posse de bens culturais criam aspirações e atitudes diferenciadas perante o saber, com influência sobre o desenvolvimento cognitivo, as escolhas e o sucesso escolar dos seus filhos. Neste sentido, enquanto que as classes com capital cultural médio-alto e alto facultam aos seus filhos orientações "mais correctas" e relacionadas com um futuro onde qualidade e prestígio estão presentes, as classes populares, ao contrário, tendem a incutir nos seus filhos uma perspectiva de futuro próximo, procurando-se diminuir os custos e adquirir proventos imediatos. Este facto terá influência não só no insucesso escolar, como também na escolha de cursos menos prestigiados e pior remunerados.

3.2.2. a família e a escola

As variáveis, nível sócio cultural associado à forma como está organizada a escola, sobretudo os currículos académicos, parecem ser as mais responsáveis pelo insucesso escolar massivo dos alunos provenientes das classes mais desfavorecidas.

A escola ao pretender ser lugar de uniformização, introduziu currículos universais, conotados com um perfil médio de aluno e privilegiando os saberes clássico, geral e enciclopédico, isto é, propõe objectivos pouco pragmáticos, tendo em conta as realidades diferenciadas que são os alunos que a frequentam. Currículos iguais obrigam o uso de iguais pedagogias e prevêm uniformidade nas exigências, nos resultados, nos comportamentos, na linguagem, no saber, na extensão dos programas, dos tempos de transmissão de conhecimentos e dos períodos de avaliação. Há assim, e de acordo com João Formosinho 1987³, uma standardização nas práticas escolares com força centrípeta para uma abstracção que é a noção de "aluno médio", "cultura a conhecimentos médios".

De acordo com o autor antes referido este tipo de escola privilegia os saberes académicos, gerais e sem fins objectivos em si já que estão orientados para serem aprofundados nos ciclos seguintes. A sua compreensão obriga a uma certa abstracção e a capacidade de lidar com hipóteses sem necessidade de verificação empírica. Se estas exigências podem ser satisfeitas pelos alunos vindos das classes médias e médias-altas dado que os códigos linguísticos e as posturas estéticas estão consonantes, o mesmo não se passa com as classes baixas sobretudo com as marginais ao sistema de valores dominante. Os últimos, para além duma definição de futuro mais limitada, são portadores de códigos linguísticos, de saberes práticos e posturas estéticas não privilegiadas pela escola a pelos

³ Pires, E. L.; Fernandes, A. S.; Formosinho, J. (1991). A construção social da educação escolar, Porto, ASA

professores. Estes factos, associados à incapacidade de descodificação das mensagens por parte dos alunos criam bloqueios condicionadores da aprendizagem, acabando estes por serem sancionados pela reprovação a qual não apresenta efeitos pedagógicos, pelo contrário, o aluno que reprova uma vez tende para a cronicidade desenvolvendo comportamentos específicos e adquirindo estatuto entre os outros alunos.

3.2.3. a escola e o sistema de ensino

Do ponto de vista histórico importa referir que a uma escola elitista, destinada a alguns, se seguiu no pós-guerra uma escola de massas onde se defendia não só o acesso de todos à educação como também o seu sucesso escolar. Paralelamente começou a defender-se a ideia de que a educação era indispensável ao desenvolvimento e que a escola seria capaz de democratizar a sociedade, no sentido de criar uma maior igualdade social. Esta postura contribuiu para o prolongamento dos tempos escolares e para a unificação dos currículos e das práticas pedagógicas, reforçando-se a objectividade da designada "escola democrática".

Este tipo de escola foi caracterizada por três grandes fenómenos, entre outros, que importa referir: 1. à entrada em massa de alunos, social e culturalmente muito heterogéneos, não foi dada resposta nem quantitativa nem qualitativa por parte dos sistemas de ensino; 2. criou-se a ideia de que a educação era um bem essencial à melhoria das condições de vida individual e colectiva, foram criadas e potenciadas as aspirações dos indivíduos, sendo que a sua não realização conduziu a um aumento do nível das frustrações; 3. a "escola unificada", entendida como a unificação de dois saberes, o intelectual e o prático, não resultou. O primeiro não só se impôs pelo número de horas escolares, como (e sobretudo) pelo prestígio social que lhe era e é atribuído. Assim e no dizer de Lemos Pires 1988⁴ dum escola unificada e democrática que se pretendia surgiu uma escola selectiva e elitista (só que, agora, ao invés do passado, destina-se a todos, conduzindo não a um ensino elitista mas a um ensino massificado).

Nesta perspectiva a instituição escolar em vez de adequar as aspirações dos indivíduos às necessidades dos sistemas envolventes preparando-os para esse desempenho (visão funcionalista) potenciou as suas aspirações para níveis que os sistemas sociais não puderam satisfazer e não articulou saberes capazes de dar resposta às necessidades individuais e sociais. Com base nestas posturas teóricas, mas circunscrevendo a problemática

⁴ Pires, Eurico Lemos (1988). "A massificação escolar" in Revista Portuguesa de Educação, 1 (1), pp.27-43

aos aspectos práticos que envolvem a vida escolar, analisar-se-ão algumas disfuncionalidades capazes de fazer aumentar de forma muito significativa as taxas de insucesso escolar.

É hoje possível delimitar grandes áreas e inventariar alguns aspectos anómalos em si e na forma como se articulam com os restantes elementos do sistema: 1. a rede escolar apresenta-se mal dimensionada, quer quanto ao número de alunos por estabelecimento de ensino, quer porque os obriga a sucessivas mudanças em função do ciclo frequentado e, não raramente, os alunos ficam sujeitos a fazer grandes distâncias-tempo-casa-escola; 2. a centralização do poder nos órgãos centrais do ministério e o confronto com interesses locais condicionarão não só o seu funcionamento como também os resultados; 3. a gestão dos estabelecimentos de ensino apresenta grandes lacunas, quer devido à falta de autonomia, quer devido à falta de preparação específica dos elementos que desempenham essa função; 4. a composição dos currículos escolares, que privilegiam os saberes académicos e não contemplam as aptidões de certos grupos de alunos e os interesses locais; 5. a forma como os ciclos estão ordenados, uma só saída, a Universidade, que de forma regressiva condiciona toda a sequencialidade anterior; 6. a relação impessoal e formal professor-aluno resultante do elevado número de alunos por professor e do tipo da sua formação; 7. por último, merecem importância especial os papéis profissionais desempenhados pelos professores.

Tendo em atenção a sua importância, convém analisar as condições objectivas que envolvem a sua selecção e o desempenho das suas actividades profissionais. Quanto ao primeiro aspecto, a sua selecção, a partir do primeiro ano do ciclo preparatório, pode ser feita sem qualquer exigência de carácter pedagógico, situação que se agrava por ser a única saída para um número elevado de licenciados. Relativamente ao segundo aspecto o desempenho das actividades profissionais, são exercidas, regra geral, fora das áreas geográfica e pedagógica de interesse do docente e desempenhadas em condições materiais por vezes degradadas e, sobretudo, sem qualquer motivação para a docência.

Daqui, resultarão um conjunto de situações anómalas a saber: 1. falta de preparação para a docência; 2. não vinculação efectiva ao ensino e conseqüente desinteresse; 3. elevadas taxas de absentismo; 4. não existe qualquer dinâmica de investigação salvo situações pontuais; 5. gestão empírica das escolas e a não visualização dos seus objectivos. Estes factos, para além das disfuncionalidades inerentes, podem levar a uma subalternização dos aspectos pedagógicos aos administrativos.

4. resolução do insucesso escolar em Portugal

De forma sintética podemos agrupar as políticas de combate ao insucesso em Portugal em três pólos: 1. Instituto de Apoio Sócio Educativo (IASÉ); 2. Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE); 3. Políticas no âmbito da(s) Reforma(s) do Sistema Educativo.

O IASÉ, criado pelo Ministro Veiga Simão em 1971 (Decreto-Lei nº 179/71, de 30 de Abril), como o nome indica visava apoiar alunos socialmente desfavorecidos ou com deficiências físicas e ou psicológicas. As modalidades de ajuda consistiram, predominantemente em: 1. Auxílios Económicos Directos com o objectivo de subsidiar na totalidade ou em parte os custos com livros e material escolar, alojamento, alimentação e com transportes; 2. Alimentação, quer refeições completas, quer fornecendo leite escolar; 3. Alojamento em residências estatais e casas particulares, transportes escolares, medicina escolar, seguro escolar e educação especial. Para além da discussão que este processo possa proporcionar, importa reter que as políticas desenvolvidas nesta fase e por esta instituição visaram levar o aluno à escola e proporcionar-lhe condições materiais para que ele aí se mantivesse.

O PIPSE criado em 1988 (resolução do conselho de ministros de 10/12/1987; DR. II Série, 21/1/1988), visou potenciar e articular as acções existentes e criando outras no sentido de minorar as deficiências físicas, psíquicas e sociais dos alunos.

Por último o insucesso escolar esteve sempre presente nas diferentes reformas quer pelo intensificar dos processos antes referidos, quer pela alteração das realidades escolares ao nível da gestão dos estabelecimentos de ensino, de adaptações curriculares, da formação de professores, alteração dos critérios de avaliação, entre outros aspectos.

Em síntese, as políticas de combate ao insucesso escolar, por parte dos dois primeiros processos, tomaram a escola como instituição inquestionável. As acções por elas desenvolvidas procuraram homogeneizar as condições (físicas, psicológicas, sociais e culturais) dos alunos fazendo com que o acesso e o sucesso de todos os alunos fosse real. No primeiro caso, acesso de todos, os efeitos parecem positivos já que as taxas de escolarização, em todos os graus de ensino, não pararam de aumentar e de forma contínua. Quanto às taxas de (in)sucesso o problema está longe de ser resolvido e as taxas de reprovação e de abandono escolar mantêm valores incompreensivelmente elevados.

5. apresentação dos dados

5.1. caracterização da população estudada

Os alunos que constituem a população estudada são predominantemente do sexo masculino (cf quadro I) e com idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos (cf. quadro II). Os dados deste quadro denotam a existência de muitos alunos com idade incompreensivelmente elevada a traduzir duas realidades: elevado número de retenções e repetição da retenção pelos mesmos alunos.

Género	N	%
Masculino	177	55,5
Feminino	142	44,5
Total	319	100,0

I. Estrutura da população segundo o género

Idade dos alunos	Ano frequentado				Total
	1º	2º	3º	4º	
6	76,7	1,9	0,0	0,0	15,0
7	20,0	41,9	0,0	0,0	17,6
8	3,3	43,8	42,5	2,5	25,4
9	0,0	6,7	34,2	44,4	21,3
10	0,0	4,8	13,7	27,2	11,6
11	0,0	1,0	5,5	16,0	5,6
12	0,0	0,0	1,4	8,6	2,5
13	0,0	0,0	1,4	0,0	0,3
14	0,0	0,0	0,0	1,2	0,3
15	0,0	0,0	1,4	0,0	0,3
Total	18,8	32,9	22,9	25,4	100,0

II. Estrutura da população segundo a idade e o ano frequentado

5.2. escola e os professores

Os dados que se apresentam referem-se à estrutura e dimensão das escolas, à constituição das turmas e ao número de alunos por professor.

Quanto ao primeiro aspecto os 319 alunos frequentam 33 escolas sendo que a maioria, 78.8%, tem menos de 10 alunos e algumas delas são frequentadas por apenas dois alunos (cf. quadro III).

No que respeita ao número de professores tidos pelos alunos a maioria (95%) teve dois ou mais professores num só ano lectivo. Deve referir-se o caso extremos de 14 alunos terem mesmo sido ensinados por nove professores (cf. quadro IV). Para lá destes professores "regulares" 95% dos alunos tiveram ainda um professor de apoio, ou apenas para a sua escola, ou para um grupo escolar (cf. quadro VI).

Relativamente à constituição das turmas a maioria (86.8%) tem duas ou mais classes sendo que em 36.1% são mesmo constituídas pelas 4 classes existentes (cf. quadro V). Os dados mostram as deficientes condições em que o ensino ocorre neste espaço estudado: 1. a pequena dimensão das escolas dificulta as aprendizagens particularmente a socialização entre grupos de pares, impede a reorganização das turmas e acarreta custos exagerados para o sistema; 2. o número de professores tidos pelos alunos num só ano não parece positivo para nenhuma das partes e só pode interferir negativamente em todos os domínios particularmente nos processos de aprendizagem; 3. a constituição das turmas com alunos em diferentes ciclos etários e fases de aprendizagem é igualmente um indicador negativo na vida da escola; 4. a estas anomalias estruturais e funcionais responde o sistema com professores de apoio sem que os resultados em termos de aprendizagem se alterem.

Dimensão Escola	N	%
2	4	12,1
3	5	15,2
5	6	18,2
6	2	6,1
7	3	9,1
8	2	6,1
9	4	12,1
Sub-total	26	78,8
12	1	3,0
14	1	3,0
15	2	6,1
20	1	3,0
61	1	3,1
49	1	3,1
Sub-total	7	21,3
Total	33	100,0

III. Dimensão das escola
seundo o nº de alunos

Nº de professores	Nº alunos	%
1	16	5,0
2	113	35,4
3	64	20,1
4	67	21,0
5	45	14,1
9	14	4,4
	319	100,0

IV. Nº de professores tidos
pelos alunos num ano lectivo

Nº de classes por turma	Nº alunos	%
1	42	13,2
2	61	19,1
3	101	31,7
4	115	36,1
Total	319	100

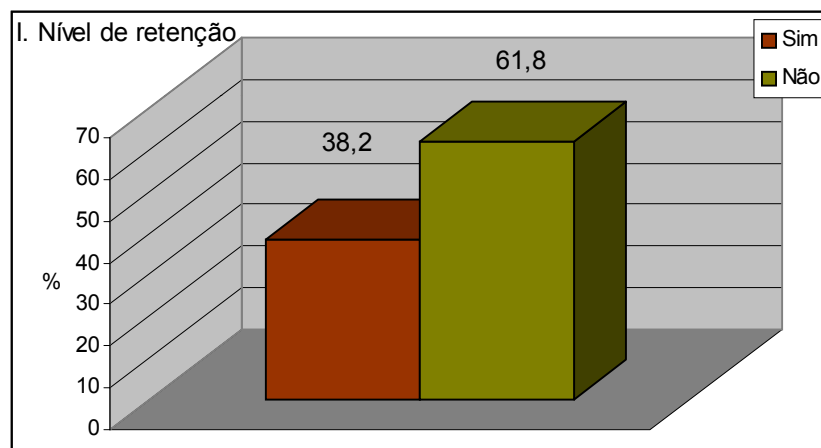
V. Constituição das turmas segundo o nº de classes frequentadas

Nº de professores	alunos	%
0	16	5,0
1	204	63,9
2	99	31,0
Total	319	100

VI. Professores de apoio tidos pelos alunos

5.3. O insucesso escolar e sua (co)relação com variáveis sociais e escolares

O insucesso escolar, medido pelas taxas de retenção, pode considerar-se muito elevado na medida em que 38.2% ficou retido pelo menos uma vez (cf. gráfico I). Estas repetições não parecem ter um carácter pedagógico na medida em que elas tendem a repetir-se verificando-se mesmo a existência de dois alunos, com 15 anos, que já repetiram 5 vezes (cf. quadro VII). Importa referir que os 3 alunos que já repetiram 4 e 5 vezes pertencem à etnia cigana e os seus objectivos serão outros que não realizar aprendizagens escolares. Estes dois aspectos dificultarão os processos de aprendizagem e de socialização das crianças particularmente quando se trata de crianças com 6 e 7 anos.



Nº de retenções	Nº alunos	%
1	73	60
2	32	26
3	14	11
4	1	1
5	2	2
Total	122	100

VII. Número de retenções sofridas pelos alunos

Este insucesso escolar está fortemente (co)relacionado com a origem social e cultural dos alunos. Não obstante tratar-se de uma população com níveis económicos e culturais baixos é possível verificar, mesmo assim, valores significativos na (co)relação antes referida. De acordo com os valores dos gráficos II e III as retenções dos alunos diminuem na medida em que aumenta o prestígio da condição social e profissional dos seus pais. Deve mesmo referir-se que nos níveis mais elevados (professores, educadores e técnicos superiores) não se verificou qualquer retenção.

A (co)relação entre retenção e nível de instrução dos pais assume valores ainda mais significativos sendo que a maioria dos pais dos alunos que ficaram retidos ou não têm qualquer instrução ou ela é bastante baixa (cf. gráficos IV e V). Neste sentido não se verificou qualquer retenção entre filhos de pais com instrução de nível superior e apenas se verificou a retenção de um aluno em que o pai tem o ensino secundário.

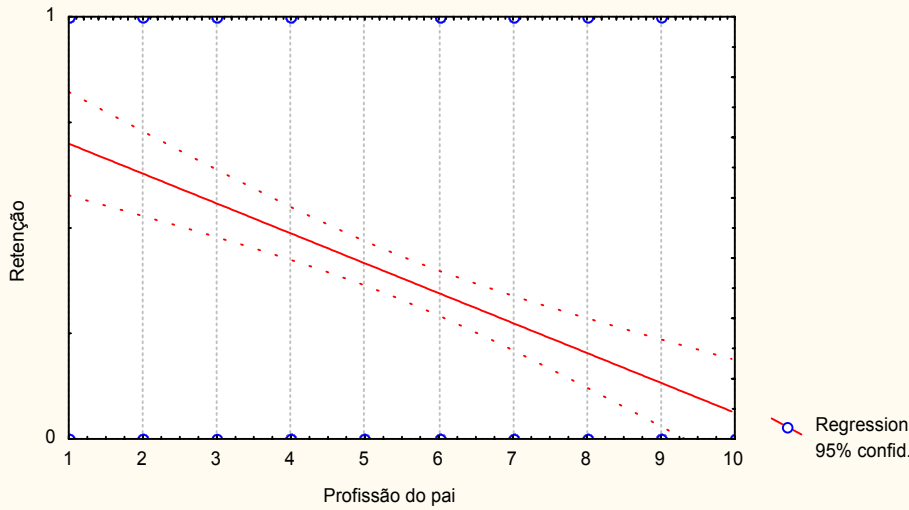
De acordo com os dados dos gráficos VI e VII existe igualmente uma (co)relação positiva entre a retenção e a idade dos pais, particularmente do pai. De referir que estes têm, em média, bastante mais idade do que as mães.

Relativamente às variáveis escolares a retenção aumenta na relação directa em que aumenta o número de professores tidos num ano lectivo pelos alunos (cf. gráfico VIII), quando as escolas se situam em meio mais rural e, inversamente, com o número de alunos por escola.

Os valores assumido pelo insucesso escolar desta população confirmam claramente uma realidade já bem conhecida: a não aprendizagem dos alunos é fortemente influenciada pelos processos de socialização primária que ocorre no seio da família e nos grupos restritos diferenciados pela marcagem social, cultural, étnica e geográfica, no sentido do rural e do urbano. A escola ao não articular saberes transmitidos com as capacidades da sua apreensão pelos alunos e ao não se ter estruturado funcionalmente contribuiu para a manutenção dos processos de não aprendizagem. Os professores também não conseguiram alterar estas dinâmicas e, pelo contrário, parece terem sido arrastados e serem eles próprios vítimas de um insucesso profissional.

II. (Co)relação entre profissão do pai e retenção

Correlation: $r = -.2794$

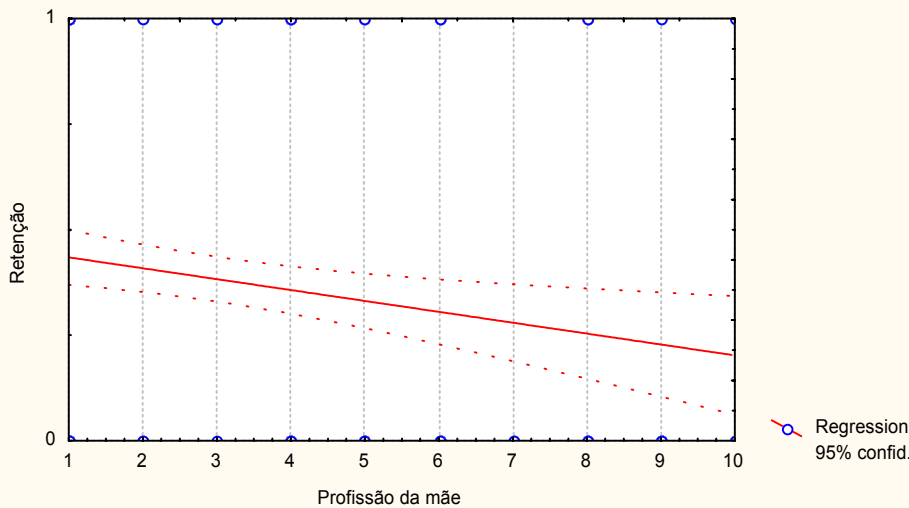


Profissão (ou condição)

1. doméstica, reformado ...
2. emigrante
3. cigano
4. jornalista, trab. Precário.
5. Ajudantes de cozinheiro, fiel de armazém, operários não qualificados...
6. Pedreiro, carpinteiro, maquinista, cantoneiro..
7. Agricultor por conta própria
8. Empresários: Industriais, comerciantes ...
9. Empregados dos serviços
10. Professores, educadores e técnicos superiores

III. (Co)relação entre profissão da mãe e retenção

Correlation: $r = -.1516$

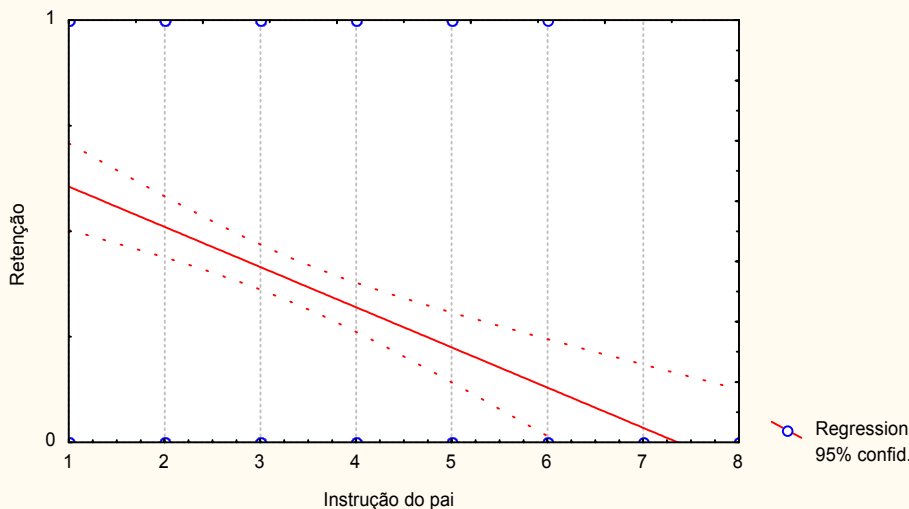


Retenção

- 0. não
- 1. sim

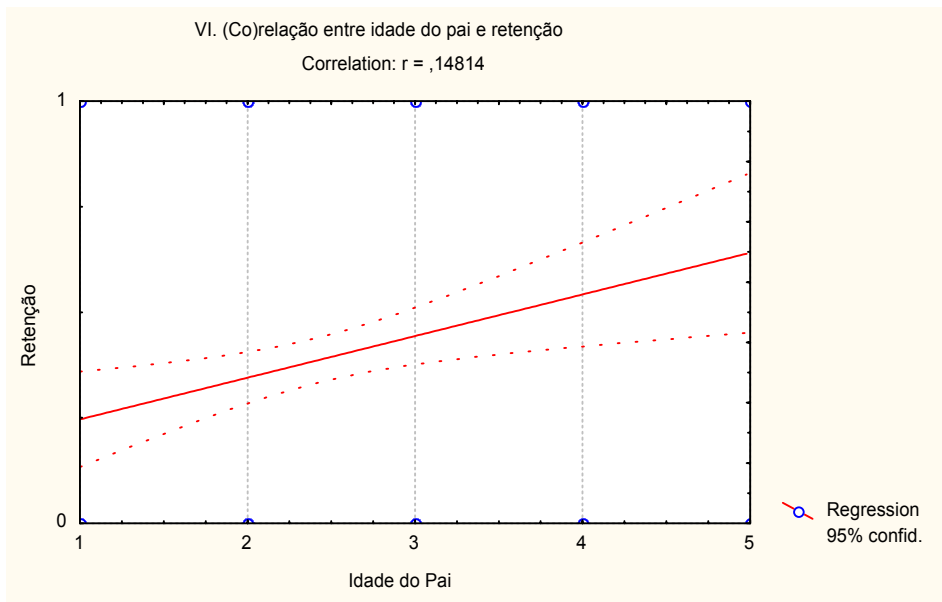
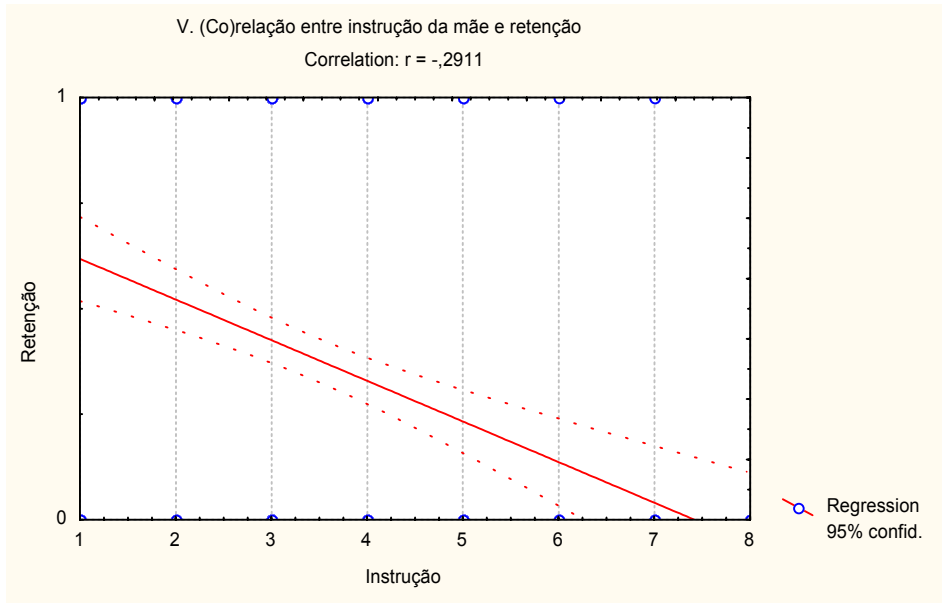
IV. (Co)relação ente instrução do pai e retenção

Correlation: $r = -.2490$

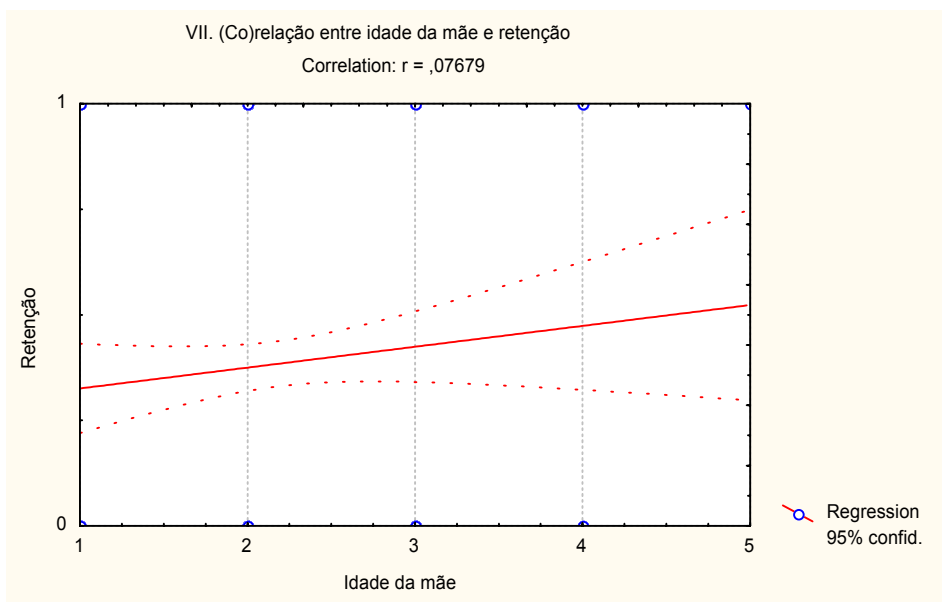


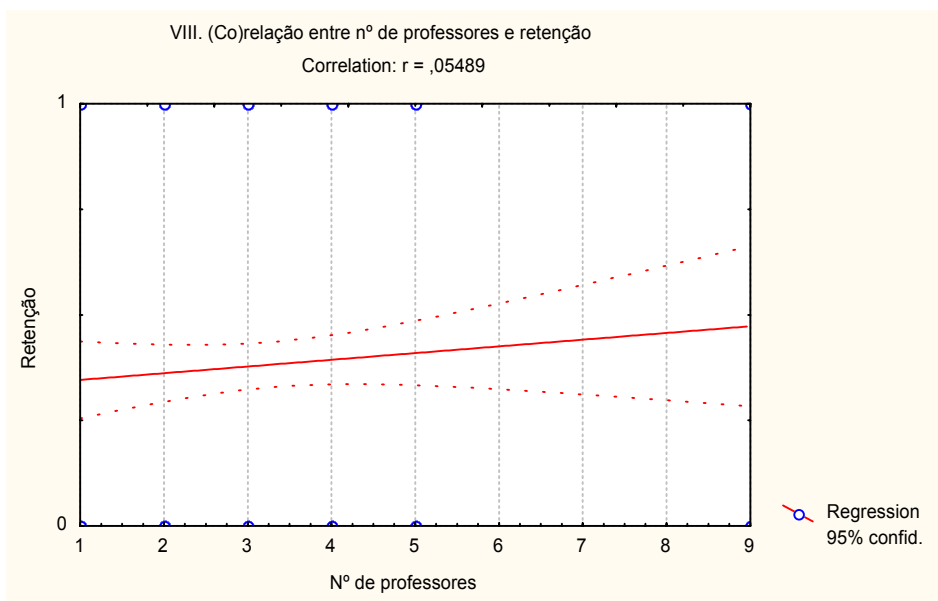
Instrução

1. não sabe ler nem escrever
2. sabe ler e escrever mas sem qualquer diploma
3. 4ª classe
4. 6ª classe ou 2º ciclo
5. 9º ano ou 3º ciclo
6. 7º ano antigo ou 12º ano
7. ens. Superior Politécnico
8. ens. Superior universitário



Idade	
1.	até 30 anos
2.	31 a 40 (")
3.	41 a 50 (")
4.	51 a 60 (")
5.	sup. a 61 (")



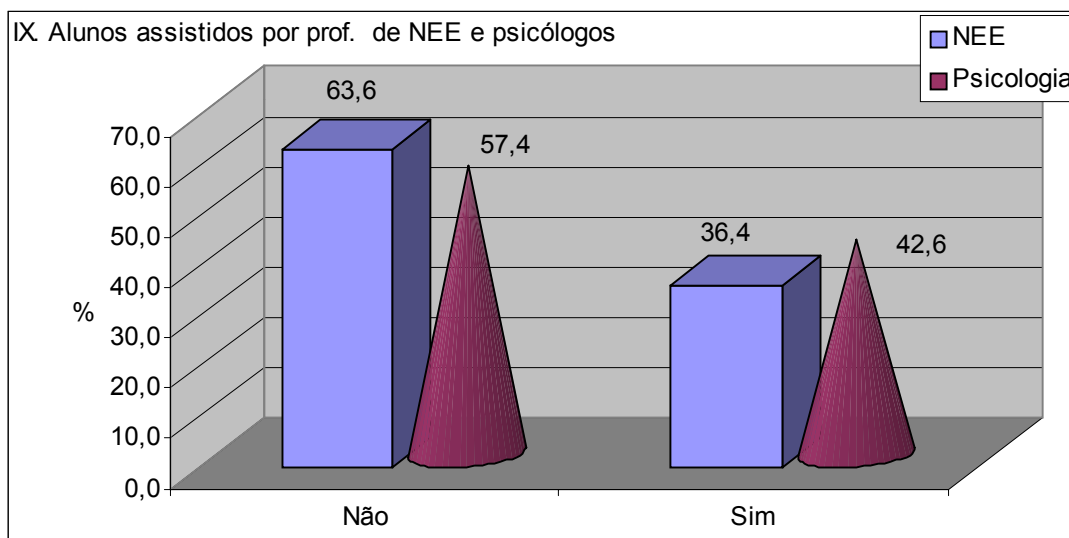


5.4. resolução da não aprendizagem: o enfoque psicológico

Do total dos 319 alunos 36.4% foram acompanhados por professores especialistas em necessidades educativas especiais (NEE) e 42.6% (isto é 136 alunos) foram seguidos por técnicos de saúde mental, pedopsiquiatra e psicólogas (cf. gráfico IX). Importa lembrar que estes alunos tiveram o seu professor ou professores "normais", um professor de apoio e, ainda, professores de NEE⁵. Conforme dados do quadro VII a maioria dos alunos retidos (88.5%) foram acompanhados nos referidos serviços de saúde. Este valor foi de 14.2% entre os restantes alunos, isto é, que não sofreram qualquer retenção.

Do ponto de vista quantitativo estamos em presença de valores incompreensíveis e que só uma interpretação mais qualitativa e por conseguinte mais subjectiva nos permitirão (senão entender o fenómeno) fazer algumas considerações: 1. o envio de alunos aos serviços de saúde (pedopsiquiatra e psicólogas) significará que o sistema e os professores atribuem a não aprendizagem a problemas de natureza cognitiva e comportamental logo estamos em presença de uma psychologização do insucesso escolar; 2. a ida do aluno a um pedopsiquiatra e a um psicólogo, por si só, tem capacidade para legitimar a retenção do aluno; 3. como resultante das duas ordens de ideias, antes referidas, a escola como um todo e a organização local e o corpo dos professores, em particular, podem assim desresponsabilizar-se do fenómeno insucesso escolar massivo dos seus alunos.

⁵ De forma mais precisa temos: 37 professores do quadro; 51 professores de substituição; 16 professores de apoio; 4 professores de NEE.



Retenção	psicologia	
	Não	Sim
0	85,8	14,2
1	17,8	82,2
2	0,0	100,0
3	7,1	92,9
4	0,0	100,0
5	0,0	100,0
Total	11,5	88,5

VII. (Co)relação entre retenção e ida aos serviços de psicologia

6. nota conclusiva

Os dados referentes a toda uma população escolar do interior norte legitimam a nossa pergunta inicial e mostram que as teorias da reprodução social e cultural e dos processos escolares apresentam ainda capacidades heurísticas para explicar este fenómeno do insucesso escolar. Por outro lado parece que o sistema e os professores, a este nível local, interpretam o fenómeno segundo o descrito pelas velhas teorias meritocráticas e dos "handicaps" culturais desresponsabilizando-se do problema e apresentando-se, muito pelo contrário, como vítimas do processo.

A situação descrita apresenta alguma gravidade e com consequências muito negativas para o sistema social em geral e para os alunos envolvidos no processo, em particular: 1. o elevado absentismo dos professores (que obriga a recorrer a professores de substituição), o número elevado de professores de apoio e especialistas em NEE, os gastos com os serviços de saúde privados e, ainda, os baixos níveis de produtividade (38.2% de re-

tenções) tornam o sistema irracionalmente dispendioso; 2. a não aprendizagem para lá dos custos sociais tem consequências negativas para o aluno a nível psicológico e social, no presente e sobretudo no seu futuro; 3. o aluno foi assim penalizado pelo sistema e pelos professores quando não realizou a aprendizagem devida e acabará por ser ainda mais penalizado com o estigma da cura quando foi enviado ao pedopsiquiatra e aos serviços de psicologia o que por si implica o colocar de um rótulo, por estes técnicos, e a sua consequente rotulação social.

Temos assim um sujeito que não faz as necessárias aprendizagens que o prepare para a vida profissional e social e cumulativamente o sistema ao aplicar-lhe um rótulo que estigmatiza fará agravar a sua posição enquanto sujeito individual e social.