

DA PREVENÇÃO DO INSUCESSO ESCOLAR AO DESENVOLVIMENTO INTERPESSOAL

NOTAS PRELIMINARES SOBRE UMA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO *

I. INTRODUÇÃO

I.1. *Alguns aspectos fundamentais do contexto teórico*

O insucesso escolar constitui um dos sintomas mais significativos do «mal-estar» existente nos sistemas educativos de um grande número de países, sinal evidente da «hecatombe escolar» (BASTIN, 1967) ou da «crise mundial da educação» denunciada há alguns anos por COOMBS (1968). Pela sua extensão e generalidade, pelo desperdício de energia psíquica investida por professores e alunos, cujo valor é incalculável, e não contabilizando o desperdício de recursos financeiros envolvidos no funcionamento das escolas, cujo valor é calculável (e deveria ser calculado), e ainda por outras razões que, não poucas vezes,

(*) O presente trabalho assenta no «relatório de avaliação» de um programa de actividades psicopedagógicas concebido e executado, no decurso do ano lectivo de 1982-83, pelos membros do Serviço de Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra em três turmas de alunos do ensino secundário com fraco rendimento escolar.

Um programa de *action-research*, no sentido que Kurt LEWIN (1946) lhe atribuiu não é possível ser concretizado por uma só pessoa; exige, pelo contrário, um intensivo e persistente trabalho de equipa com distribuição de tarefas entre os seus membros. O autor principal é responsável pela articulação teórica, pela concepção e coordenação das actividades práticas, pela realização das reuniões periódicas com os professores e pela redacção do «relatório» e do presente texto; os restantes autores são responsáveis por muitas sugestões que foram transpostas para a prática, pela concepção, preparação e execução de grande número de actividades psicológicas realizadas com os alunos nas sessões semanais, pela recolha e tratamento dos dados, e por muitas outras actividades suplementares que um trabalho desta natureza envolve.

visam objectivos diferentes da introdução de aperfeiçoamentos e de mudanças qualitativas no sistema educativo, por todos ou por vários destes diversos motivos, enfim, tem-se assistido nos últimos anos a uma crescente preocupação pela problemática do insucesso escolar traduzida na realização de trabalhos de pesquisa, na publicação de numerosos livros e artigos, e na organização de simpósios, colóquios e reuniões de professores, psicólogos, sociólogos, pedagogos, especialistas de organização e planificação do ensino (1).

Não obstante a situação acima referida, proporcionalmente à gravidade do fenómeno em causa, escassos são ainda os trabalhos que procuram aliar a preocupação de estudo ou de esclarecimento dos factores e processos responsáveis pelo fracasso escolar à preocupação de intervenção prática na *perspectiva relacional* ou *interaccionista do comportamento*, susceptível de superar as limitações quer da perspectiva *individualista-defectológica* quer da *perspectiva ambientalista — sociológica* (2).

Com efeito, na perspectiva analítico-sintética e individualista do comportamento e da personalidade, o fraco rendimento escolar é, em geral, atribuído a um disfuncionamento, deficiência ou defeito de uma ou várias aptidões, «traços» ou «factores» que integram a «estrutura geral da personalidade». Posição assaz comum, neste contexto teórico, consiste em apontar como «causa» do insucesso escolar um «déficit» da inteligência, sublinhando-se, em muitos casos, a dependência desta relativamente à «herança genética» (EYSENCK, 1973; 1977; HERRNSTEIN, 1973).

(1) Em Portugal foram realizados e publicados vários trabalhos, de que se indicam, a título meramente ilustrativo, os de A. BENAVENTE e A. P. CORREIA (1980), L. CORTESÃO e M. A. TORRES (1981, 1983), R. GRÁCIO e S. MIRANDA (1976), L. M. SILVA (1982).

(2) A obra de GILLY (1969), embora se coloque numa perspectiva tipicamente característica da Psicologia diferencial, é ilustrativa da sua insuficiência perante a problemática teórica e prática do insucesso escolar, revelando a necessidade de uma outra perspectiva mais adequada ao seu esclarecimento; com efeito, é evitada a posição de atribuir a falta de rendimento escolar exclusivamente às características individuais que diferenciam os «maus» dos «bons» alunos, o que, por vezes, conduz a aproximações relativamente à perspectiva relacional.

É nos estudos fundados nesta perspectiva individualista do comportamento que assenta frequentemente um certo *fatalismo biológico* perante o insucesso escolar. E importa referir que as concretizações práticas inspiradas na perspectiva individualista do psiquismo (consultas individuais, centros de apoio médico-pedagógico, diagnósticos precoces), embora não sejam de todo irrelevantes, apresentam-se, perante a amplitude do problema, não só manifestamente insuficientes mas também ultrapassadas como solução adequada. Não poderia, aliás, ser de outro modo uma vez que a perspectiva teórico-epistemológica que suporta tais concretizações práticas reduz, de forma explícita ou implícita, o psicológico ao individual, negligenciando ou escamoteando factores psicológicos que são especificamente relacionais ou intersubjectivos. E no processo de desenvolvimento do comportamento ou no processo educativo esses factores especificamente relacionais desempenham papel tão importante quanto os «traços», «factores» ou «dimensões» individuais, na medida em que a mobilização destes últimos depende frequentemente da acção dos primeiros. É o caso, a título meramente ilustrativo, do *efeito*, positivo ou negativo, que sobre o rendimento escolar exercem as *expectativas*, positivas ou negativas, dos pais e dos professores quanto às capacidades e aos resultados escolares dos alunos (ROSENTHAL e JACOBSON, 1968; ABREU, 1976).

A perspectiva relacional do comportamento supera também limitações e insuficiências da perspectiva ambientalista-sociológica do insucesso escolar, em que se apoia uma outra modalidade de *fatalismo*, susceptível de inibir os ensaios de intervenção que visam provocar mudanças e melhorias qualitativas na escola sem colocarem no princípio e no fim, como postulado ou como meta, transformações súbitas da macroestrutura social ou mutações do sistema de organização económica e política da Sociedade.

Importa referir que na perspectiva ambientalista permanece a identificação entre psicológico e individual. A diferença entre as duas perspectivas, a individualista e a ambientalista, reside no facto de uma considerar as características individuais radicadas na herança genética, enquanto que a outra as concebe como produto das condições ambientais.

E se a perspectiva individualista tende a negligenciar ou a secundarizar as variáveis situacionais na interpretação teórica do comportamento e nas suas implicações de natureza prática, a perspectiva ambientalista tende a sobrevalorizá-las e a sub-estimar toda e qualquer interpretação teórica e intervenção prática que entre em consideração com variáveis e processos psicológicos, designando-as, algo pejorativamente, como «psicologização». Neste contexto, «psicologizar» será ter em conta o papel de variáveis psicológicas na compreensão de fenómenos que a perspectiva ambientalista considera determinados por factores sociais. Daqui até à desvalorização de qualquer programa de intervenção psicológica não medeia grande distância. Se a intervenção prática se situar no domínio psicológico ou psicopedagógico, todo o trabalho será considerado, na perspectiva ambientalista-sociológica, como inútil, incapaz de corrigir deficiências ou de aperfeiçoar o que se manifestou menos bem ou incorrecto. Nesta perspectiva, só a intervenção a nível estrutural seria eficaz, produtiva ou «correcta». Sem esta meta macroscópica no horizonte, não valeria a pena iniciar qualquer tentativa de mudança: é esta a feição do *fatalismo socio-lógico*.

A perspectiva *relacional* do comportamento, assente em princípios epistemológicos que caracterizam o modo de pensar galileano, concebe o comportamento como uma *estrutura* ou *sistema de interações recíprocas, organismo-meio, sujeito-situação* ou *Eu-mundo*. Cada um dos polos não tem *existência* ou *realidade psicológica* sem o outro. E mesmo a consciência não é mais concebível como «interioridade fechada a que só o próprio tem acesso por introspecção» porque, sob influência da Fenomenologia, ela não é concebível sem a referência *intencional* aos objectos ou sem a abertura ao mundo.

Que o comportamento ou o psiquismo constitui uma realidade fenomenal resultante da *interacção* ou do sistema de relações recíprocas do sujeito e do mundo, e não como um produto, exclusivo ou predominante, da «herança genética» como pretendem os inatistas, nem das condições sociais, económicas e tecnológicas do meio, como defendem os ambientalistas é o que um conjunto convergente de provas permite «testar», funda-

mentando a *escolha* das concepções teóricas relacionais do comportamento e a *refutação* das concepções individualistas (ABREU, 1980; 1982).

A prática decorrente da teoria relacional do comportamento não pode deixar de revestir um carácter relacional, privilegiando o tecido ou a textura de *intersubjectividade* que as relações interpessoais necessariamente criam, tecido ou textura de relações significativas do sujeito com o *seu* «mundo próprio» (*umwelt*), mundo de coisas com sentido ou valor para o sujeito, mundo das outras pessoas significativas (pais, irmãos, colegas, professores, modelos do ideal do Eu), e mundo das auto-representações ou da imagem que o sujeito tem de si próprio (relação do sujeito consigo mesmo).

No contexto da teoria e da prática relacionais, o psicólogo não actua na Escola, por exemplo, como um «técnico aplicador» de conhecimentos condensados em «receitas» mais ou menos eficazes. Ele actua, sim, como membro integrante da *comunidade interpessoal* que é a Escola, como *agente catalizador* de um sistema de relações interpessoais favorável ao desenvolvimento global da personalidade dos alunos, deste modo contribuindo para a prossecução do objectivo primeiro e fundamental da Educação (ABREU *et al.*, 1982).

As actividades que desde 1980-81 têm vindo a ser desenvolvidas no âmbito da organização e supervisão dos Estágios de Orientação Vocacional dos licenciados em Psicologia inserem-se no contexto de uma *prática relacional*; e é também nele que se situa o *trabalho heurístico* de desenvolvimento cognitivo e de prevenção do insucesso escolar que no ano lectivo transacto (1982-83) foi iniciado em três turmas de alunos com fraco rendimento escolar. Embora a intervenção tenha revestido um carácter exploratório, os primeiros resultados obtidos constituem indicadores positivos da possibilidade de diminuir as elevadas taxas de fracasso escolar, contribuindo para melhorar a rentabilidade do ensino quer do ponto de vista quantitativo, quer sobretudo, do ponto de vista qualitativo. Consideramos ser legítimo afirmar que é possível fazer a prevenção do insucesso escolar desde que satisfeitas determinadas condições favoráveis à concretização de um programa de actividades em que um dos tópicos

básicos consiste no desbloqueamento ou no aperfeiçoamento das relações entre professores \rightleftharpoons alunos, entre alunos \rightleftharpoons pais, entre pais \rightleftharpoons professores e entre alunos \rightleftharpoons alunos, e entre cada aluno e a sua própria representação ou imagem de si.

É o relato preliminar das actividades levadas a efeito no ano transacto que aqui se realiza, de forma a constituir balanço inicial para desenvolvimentos futuros. É neste espírito que deve ser lido e analisado.

1.2. *Origem e condições de execução objectiva do programa de investigação-acção*

No final do ano lectivo de 1981-82, no âmbito de diversas actividades de prática psicológica que, conforme foi já referido o Serviço de Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação tem vindo a desenvolver, desde 1980-81, junto de três Escolas Secundárias de Coimbra (Avelar Brotero, Infanta D. Maria e Jaime Cortesão), foi proposta a realização de um programa de actividades de natureza psicopedagógica em duas turmas de alunos repetentes (bi- e tri-repetentes) do 7.º ano de escolaridade. Em princípio, a intervenção teria lugar exclusivamente na Escola Avelar Brotero; no entanto, a solicitação do Conselho Directivo da Escola Jaime Cortesão, foi o programa alargado também a esta Escola.

No documento de formalização da proposta, dirigido aos Conselhos Directivos e Pedagógico das duas Escolas referidas, explicitavam-se várias condições respeitantes ao número máximo de alunos por turma, critérios de escolha de professores, nomeadamente do director de turma, e ao pedido de autorização de redução do horário em dois tempos lectivos de modo a que «os professores pudessem dispor de tempo para se entregarem a um ensino mais personalizado que tivesse em conta não só os vários ritmos de aprendizagem como também as dificuldades individuais».

Das acções planeadas e indicadas nesse documento, salientavam-se a organização de um Seminário de sensibilização, reflexão e estudo sobre as tarefas e problemas que se levantam aos directores de turma e o enunciado das linhas gerais do pro-

grama de actividades tendentes a favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, nomeadamente no domínio cognitivo.

Importa deixar assinalado que, por motivos diversos, a concretização das condições referidas não foi a mais adequada, nomeadamente na Escola Avelar Brotero. Assim, por dificuldades funcionais, em vez de se formarem turmas de 7.º ano de escolaridade, foram constituídas duas turmas de alunos repetentes do 8.º ano; muitos professores não puderam ser previamente contactados e as direcções de turma sofreram também modificações de última hora, devido a deslocações de professores. Por fim, a redução de dois tempos lectivos no horário dos professores não foi autorizada para a Escola Avelar Brotero, ao contrário do que sucedeu na Jaime Cortesão. Perante as condições insuficientes de trabalho nas turmas do 8.º ano da Escola Avelar Brotero, as actividades do programa correram o risco de ser suspensas e só o não foram devido ao compromisso entretanto assumido entre a equipa de psicologia e os alunos daquelas duas turmas. Na Escola Jaime Cortesão, em que se constituiu apenas uma turma do 7.º ano, a dificuldade maior esteve na substituição tardia do professor de Matemática, o que originou que os alunos estivessem quase todo o 1.º período escolar sem aulas desta disciplina fundamental.

Conforme mais adiante se mostrará com a indicação de dados respeitantes à avaliação do programa, a concretização das condições funcionais de execução das actividades programadas revelou-se uma variável de importância primordial, alertando, assim, para o cuidado a dedicar-lhe em trabalhos futuros de investigação-acção neste domínio.

1.3. *Objectivos do programa de investigação-acção*

O objectivo principal que se pretendia alcançar consistia em mostrar, *na prática*, que:

- é possível diminuir o insucesso escolar;
- é possível fazer a sua prevenção;
- é possível dinamizar um sistema de relações entre pro-

fessores, alunos, autoridades escolares, pais e encarregados de educação com vista à obtenção dos dois objectivos anteriores.

Como objectivos específicos pretendia-se:

— incentivar a consciencialização da importância que as *expectativas* dos professores, dos pais e dos próprios alunos quanto às capacidades destes últimos, e às suas possibilidades de êxito, exercem efectivamente no comportamento e rendimento escolares;

— clarificar e procurar resolver um certo número de problemas e dificuldades com que os alunos se confrontam e respeitantes a: métodos de estudo e de organização cognitiva das informações, motivação das actividades escolares e percepção das suas relações como *meio* ou *instrumento* de concretização de *planos* ou *projectos* de futuro;

— apoiar, por intermédio de iniciativas adequadas, o desenvolvimento global dos alunos como pessoas empenhadas na consolidação da sua identidade e na construção dos seus projectos de vida;

— favorecer uma melhoria do rendimento escolar dos alunos como meio eficaz de valorização pessoal e de progressiva reestruturação de uma «imagem de si» mais positiva e mais confiante.

Feitas estas considerações preliminares acerca do contexto teórico, origem e objectivos do programa de prevenção do insucesso escolar e condições operacionais da sua execução, passamos seguidamente a relatar, sem pretensões de exaustividade, o programa das actividades realizadas com os alunos, a colaboração com os professores, as acções promovidas junto dos pais e encarregados de educação, e, por fim, os resultados respeitantes à avaliação do programa.

2. DESCRIÇÃO DAS PRINCIPAIS ACTIVIDADES DO PROGRAMA

2.1. *Actividades realizadas com os alunos*

Do programa constaram diferentes tipos de actividades, devendo, por isso, distinguir-se as que foram levadas a efeito com

o conjunto dos alunos, enquanto *turma*, das que foram desenvolvidas nas entrevistas individuais e, ainda, das que se concretizaram em acompanhamento e apoio psicológico individual.

2.1.1. *Actividades realizadas com o Grupo-Turma*

O conjunto destas actividades teve início logo no começo do ano e prolongou-se até final, embora em *três fases* diferenciadas.

A *primeira fase* estendeu-se «grosso modo» por todo o primeiro período do ano lectivo e comportou, nas sessões iniciais, actividades de:

- análise da situação da turma;
- clarificação dos objectivos do programa de trabalho;
- formulação das expectativas respeitantes à situação da turma e às actividades programadas.

Feita esta clarificação inicial por meio de conversações e debate com os alunos, deu-se início a um sub-programa de controlo do comportamento na sala de aula integrando exercícios de:

- treino da atenção e concentração;
- domínio da emotividade;
- regras da comunicação.

Para o efeito, foram utilizadas técnicas de domínio da impulsividade e de inibição da acção. Explicitaram-se e exemplificaram-se as regras fundamentais da didáctica da comunicação interpessoal.

Nesta primeira fase, procedeu-se ainda ao *levantamento das dificuldades no domínio das aprendizagens escolares* e fez-se uma primeira abordagem dos *métodos de estudo*.

Esta abordagem foi feita com base na interpretação dos resultados obtidos pelos alunos no «Teste da Figura Complexa de Rey», nomeadamente no que respeita aos diferentes *tipos de estruturação perceptiva*. Os dados recolhidos foram utilizados com vista à consciencialização e aperfeiçoamento:

- das modalidades de apreensão e ordenação de elementos diferenciados mas ligados entre si por um sistema de relações que constitui a sua estrutura ou organização;

— da transposição destas modalidades para os tipos de apreensão e estudo das matérias escolares;

— dos processos de memorização e sua facilitação por intermédio de estruturação perceptiva.

Procedeu-se, neste contexto, ao levantamento e análise dos métodos de estudo.

No decurso desta primeira fase realizou-se ainda a recolha de dados sobre as atitudes dos alunos perante a escola, perante as actividades de estudo e perante a família, por intermédio do «Questionário de Auto-avaliação Escolar».

Procedeu-se também à aplicação do «Teste das Figuras Escondidas de Witkin» com vista à determinação do *estilo cognitivo* predominante de cada aluno.

A análise dos dados obtidos foi aproveitada nas entrevistas individuais, explorando-se a sua interpretação com os próprios alunos.

As actividades da *segunda fase* tiveram lugar durante o segundo período e centraram-se em torno do *sub-programa de activação ou de desenvolvimento* das potencialidades cognitivas dos alunos mais directamente relacionadas e envolvidas no processo de aprendizagem: atenção-concentração; organização perceptiva, memória, raciocínio, criatividade.

O método utilizado neste sub-programa, que os alunos seguiram com muito interesse, consistiu:

— numa *pré-avaliação* de cada uma das capacidades referidas através da aplicação de provas específicas;

— num *treino de desenvolvimento*;

— numa *avaliação* dos resultados obtidos.

Com vista a um maior aproveitamento dos exercícios de treino, a turma foi sub-dividida em dois grupos, trabalhando cada um deles com um psicólogo.

Na *terceira-fase*, que decorreu no período terminal do ano lectivo, sentiu-se a necessidade de se retomarem:

— os exercícios de auto-controle da emotividade e da ansiedade, desta vez com aplicação de técnicas de «bio-feedback»;

— a análise da metodologia de estudo, com recurso a exemplos mais pormenorizados sobre «estudo dirigido» e organização do trabalho escolar.

No termo dos trabalhos, a turma procedeu ao balanço das actividades e cada aluno respondeu, por escrito, a um questionário de avaliação geral.

2.1.2. Entrevistas individuais

Com a realização das entrevistas individuais pretendeu-se alcançar um conhecimento mais aprofundado de cada aluno e das características próprias das condições socio-culturais envolventes de forma a:

— identificar com maior rigor os motivos geradores das dificuldades encontradas pelos alunos e das respectivas expectativas de sinal negativo quanto às suas possibilidades de sucesso nos estudos;

— ajudar a sua substituição por expectativas mais realistas e positivas relativamente à situação escolar.

Durante as entrevistas procedeu-se também à exploração com os próprios alunos dos dados recolhidos nos questionários, testes e outras provas psicológicas que haviam já sido realizadas e, bem assim, à exploração dos dados obtidos no decurso das actividades de grupo.

Dado que das informações colhidas nas entrevistas individuais poderiam derivar modalidades de acompanhamento e apoio psicológico individual, que convinha determinar e pôr em prática em tempo ainda útil, procurou-se que a realização das entrevistas estivesse completa até final do segundo período lectivo. Por isso, algumas entrevistas individuais tiveram de ser feitas em tempo de aulas, para o que foi solicitada por ofício a autorização do Conselho Directivo e comunicada aos professores a justificação para o pedido de comparência do aluno no Gabinete de Psicologia.

2.1.3. Acompanhamento e apoio psicológico individual

A todos os alunos cuja situação exigia uma estratégia mais personalizada foi dispensado apoio psicológico por intermédio de consultas periódicas realizadas no «Gabinete de Psicologia» da Escola (5).

2.2. Actividades realizadas com os professores

Há que referir aqui quatro realizações diferenciadas, embora complementares entre si: organização de um Seminário inicial sobre «Relações interpessoais na Escola ou Educação e reciprocidade», reuniões periódicas realizadas ao longo do ano, sugestões metodológicas e sessão de dinâmica de grupo.

2.2.1. Seminário sobre «relações interpessoais na escola ou educação e reciprocidade»

A fim de sensibilizar os directores de turma e os professores para um grande número de aspectos relevantes das relações interpessoais em jogo na prática educativa e susceptíveis de contribuir para uma clarificação da problemática do insucesso escolar, organizou-se um Seminário dedicado ao tema em epígrafe, com várias sessões que se estenderam durante os meses de Novembro e Dezembro de 1982. As sessões tiveram lugar todas as quartas-feiras, a partir das 14h30 na sala do Laboratório de Psicologia Experimental (6).

(5) As entrevistas e as actividades de consulta e acompanhamento individual foram realizadas por Eduardo Santos, Paula Paixão e Isabel Viana Fernandes.

(6) O programa do *Seminário sobre Relações Interpessoais na Escola: Educação e Reciprocidade* integrou as seguintes sessões:

1. *O efeito desencadeador ou o papel das expectativas* por MANUEL VIEGAS ABREU;
2. *A autoridade do Professor* por LIGIA MEXIA LEITÃO e EDUARDO SANTOS;

2.2.2. Reuniões periódicas ao longo do ano

Com estas reuniões pretendeu-se estabelecer a *comunicação indispensável* entre a equipa de Psicologia, proponente do programa e parte executante nos domínios anteriormente referidos, e os professores responsáveis pelas actividades pedagógicas, de forma a se conseguir uma identificação clara dos objectivos do programa de actividades e da participação de cada um.

Foi também propósito motivador destas reuniões a efectivação sistemática de troca de experiências e de informações consideradas relevantes para a concretização dos objectivos propostos.

Em função das situações e dos problemas concretos analisados, eram debatidas sugestões globais ou específicas de actuação, quer no domínio das relações interpessoais, quer no domínio da metodologia.

2.2.3. Sugestões metodológicas

Porque se pretendeu, de forma prioritária, sensibilizar os professores para a importância decisiva que as *expectativas* e as *atitudes* exercem no comportamento e rendimento escolares, procurou-se evitar sistematicamente a explicitação de regras ou normas metodológicas susceptíveis de ser encaradas como «receitas-modelo» a aplicar independentemente das situações concretas, das características particulares de cada turma, cada aluno e cada professor.

Por outro lado, houve preocupação em não interferir de forma directa ou impositiva num domínio em que a cada professor cabe a iniciativa de procurar os meios adequados ao seu

3. *Crise da adolescência ou mudança de valores* por ALVARO MIRANDA-SANTOS e LÍGIA MEXIA LEITÃO;

4. *A agressividade dos jovens* por ANTÓNIO CASTRO FONSECA;

5. *A relação professor-aluno* por ÁLVARO MIRANDA-SANTOS e EDUARDO SANTOS.

estilo pessoal ou à sua personalidade e susceptíveis de solucionar os problemas de natureza didáctica ou mesmo de natureza disciplinar com que eventualmente se confronte. O que se acaba de expor não exclui, é claro, que os professores recorram a outros especialistas sempre que as situações o exijam.

No entanto, no decorrer das reuniões foram sendo esboçadas algumas sugestões de que salientamos a referente à organização de uma *visita de estudo ao Planetário*, cujas vantagens possíveis foram indicadas, nomeadamente, no *plano psicológico*, por favorecer a experiência da *descentração*, e, no *plano pedagógico*, por incentivar a *interdisciplinaridade*. Por outro lado, um benefício não despreciando das visitas de estudo situa-se no *plano das relações interpessoais* não apenas entre os alunos mas também entre estes e os professores, permitindo a experiência de uma *modalidade de comunicação diferente* da que se estabelece e predomina na sala de aula.

Importa referir, ainda neste domínio, a proposta especialmente dirigida aos professores da disciplina de Português no sentido de tentarem conciliar o cumprimento do «programa» da disciplina com as *Sugestões para um programa de recuperação de aquisições ou competências básicas no domínio do Português*. Estas *Sugestões* foram elaboradas no ano transacto de 1981-82 no Serviço de Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia na sequência da verificação das dificuldades experimentadas pelos alunos do 7.º ano nas respostas às provas psicológicas a que foram submetidas no início desse ano no âmbito do «Plano de orientação vocacional contínua» integrado nas actividades do «Estágio de Orientação Vocacional» e a concretizar de forma gradual e progressiva. Com efeito, muitas questões ou «itens» dessas provas ficavam sem resposta ou suscitavam respostas incompletas ou erróneas, devido à deficiente compreensão do seu sentido por parte dos alunos. Deste modo, os maus resultados obtidos por grande número de alunos nesses testes, nomeadamente nos de componente verbal mais acentuada, não podiam deixar de ser atribuídos, em larga medida, às dificuldades encontradas na prévia compreensão do enunciado dos problemas. A partir daqui, pode inferir-se, com algum fundamento, que não poucas dificuldades dos alunos no domínio das aprendizagens

escolares residem muito provavelmente no deficiente domínio da língua portuguesa, quer ao nível da compreensão, quer ao nível da expressão escrita e oral. Com efeito, dado que a língua portuguesa é o veículo formal dos conceitos e informações inscritos nos programas das restantes disciplinas curriculares, se há deficiências básicas no domínio do Português nelas podem radicar muitas dificuldades encontradas pelos alunos nessas disciplinas. Daqui a importância atribuída às *Sugestões para um programa de recuperação de competências básicas no domínio do Português*.

Registe-se, no entanto, que a concretização destas sugestões foi em grande parte realizada na Escola Jaime Cortesão e em muito menor grau na Escola Avelar Brotero.

2.2.4. Sessão de sensibilização à dinâmica de grupos

Aproveitando a estadia em Coimbra do Prof. Doutor José Luiz Hesketh, o Serviço de Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia assegurou a colaboração daquele especialista na realização de uma sessão de sensibilização à Dinâmica de grupo, que teve lugar no dia 13 de Abril de 1983 e em que participaram 12 professores da turma 7.ª-6.ª da Escola Jaime Cortesão e apenas 6 professores das duas turmas da Escola Avelar Brotero.

A notícia da realização desta sessão foi largamente difundida através de uma carta-circular e de fichas de inscrição distribuídas com grande antecedência nas duas Escolas.

2.3. Actividades desenvolvidas junto dos Pais e Encarregados de Educação

Logo na primeira reunião geral com os professores e o director de turma foram apontadas algumas vantagens decorrentes de uma efectiva aproximação entre a Escola e a Família dos alunos, mais concretamente entre os professores, por um lado, e os pais e encarregados de educação, por outro. Foi aventada a realização de diversas iniciativas susceptíveis de conduzir a um melhor conhecimento recíproco e a uma comunicação mais confiante entre agentes educativos que, na maioria dos casos, se desconhecem inteiramente. Infelizmente, por falta de recursos

necessidades acima apontadas como muito positivo e sente-se, deste modo, mais à-vontade para promover acções adequadas à satisfação dessas necessidades quase unanimamente reconhecidas; tais actividades surgirão, assim, por solicitação dos professores e não por proposição ou «imposição» da equipa de Psicologia.

Os professores das turnas 11.^a e 12.^a do 8.^o ano da Escola Avelar Brotero que acompanharam o programa desde início — e pelas razões apontadas inicialmente foram apenas pouco mais de metade do total dos docentes das turmas — pronunciaram-se no mesmo sentido, reconhecendo os aspectos positivos e inovadores do programa e insistindo na necessidade que experienciaram de uma cooperação mais sistemática com a equipa de Psicologia no decurso do ano lectivo.

3.2. Avaliação feita pelos alunos

As respostas dos alunos da Turma 7-6.^a da Escola Jaime Cortesão aos Questionários de avaliação podem ser condensadas nos seguintes pontos:

a — Todos consideram ter-lhes sido de grande utilidade o programa de actividades que realizaram ao longo do ano;

b — Gostariam de, no próximo ano, continuar juntos na mesma turma, embora alguns tenham manifestado uma certa ambivalência relativamente a um colega;

c — Preferiam continuar com os mesmos professores;

d — Manifestaram o desejo de poderem dispor do apoio que este ano receberam da parte do Gabinete de Psicologia.

3.3. Avaliação feita pelos pais

Não chegaram a ser distribuídos Questionários de avaliação aos pais e encarregados de educação. Os elementos de avaliação disponíveis desta fonte são, por conseguinte, os que resultam das opiniões expressas nas últimas reuniões de pais convocadas pelas Directoras de turma. Nelas foi referida a utilidade do trabalho desenvolvido, lamentando alguns pais que estas actividades não tivessem tido início no ano anterior.

4. AVALIAÇÃO COM BASE NOS DADOS DE PROVAS PSICOLÓGICAS E NOS RESULTADOS FINAIS DO RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS

4.1. Os dados obtidos nas provas psicológicas

Já foi anteriormente referido que nem todos os dados foram recolhidos com a intenção de se proceder a um controlo ou a uma comparação orientada para a avaliação da eficácia do Programa. Muitos deles tiveram o seu aproveitamento e utilidade intrínseca nas acções desenvolvidas no decurso da concretização das directrizes programáticas.

Dos dados entretanto disponíveis, podemos aqui referir que da primeira aplicação do *Teste de raciocínio geral I.A.* (Aferição portuguesa de Rodrigues do Amaral) para a segunda se registou um aumento na pontuação média de 1,8 pontos ($M_1 = 18,1$; $M_2 = 19,9$), aumento que não alcança o limiar de significação estatística mas que, apesar disso, constitui um sinal positivo e indicador de uma tendência segura de potencialidades de desenvolvimento intelectual.

Não caímos na tentação fácil de considerar esta subida média de pontos como resultado do treino de raciocínio realizado pelos alunos no decurso do «sub-programa de desenvolvimento cognitivo». Outros factores, como a idade, poderão igualmente ter contribuído para o resultado registado. Não podemos, no entanto, deixar de sublinhar o valor psicológico do facto em si, isto é, do aumento da pontuação média, enquanto sinal de *melhoria* dos resultados numa prova de raciocínio passado a alunos repetentes, quantas vezes considerados à partida como «diminuídos» ou incapazes de progresso devido a uma «qualquer» falta de inteligência, «objectivamente» medida e fixada pelo Q.I. (Quociente intelectual).

Registamos aqui também, pela relação que têm com os anteriores, os dados provenientes da utilização do *Teste NA-DB: Nivel de aspiração-Dupla barragem* e exclusivamente os que respeitam às sucessivas execuções de «barragem» dos sinais propostos.

Conforme se pode verificar por intermédio dos dados expostos no Quadro I, houve um progresso acentuado entre a pontuação média da 1.^a execução (48,80 pontos) e a pontuação média da 3.^a execução (93,80) — progresso que é estatisticamente significativo, o que mostra não apenas a possibilidade de aprendizagem como a capacidade de empenhamento ou de investimento energético dos alunos no aperfeiçoamento de uma tarefa.

QUADRO I

NÚMERO MÉDIO DE SINAIS CORRECTAMENTE RISCADOS NAS DUAS APLICAÇÕES DO «TESTE NA - DB»

	1. ^a Execução	2. ^a Execução	3. ^a Execução	Valor de «D»
Primeira aplicação	48,80	55,80	93,80	3,61 *
Segunda aplicação	81,10	79,60	94,50	

* $\alpha = 0.002$.

Os resultados destas provas vêm confirmar a hipótese de que as dificuldades de aprendizagem escolar não residem fundamentalmente em «déficits» de capacidade intelectual, mas em limitações, obstáculos ou inibições de outra ordem. Tais dificuldades advêm certamente de uma pluralidade de condições e factores que podem convergir ou actuar isoladamente, e de que indicamos as que se afiguram como mais importantes:

a — existência de expectativas, auto-imagem e auto-atribuições negativas que retiram a auto-confiança e a auto-asserção;

b — fragilidade da motivação de realização por ausência de percepção das relações entre as actividades escolares e o objectivo ou projecto futuro; ausência de valorização do estudo como meio para alcançar metas desejadas ou antecipadas como valiosas;

c — condições situacionais problemáticas, pouco estáveis ou segurizadoras, implicando dificuldades no relacionamento interpessoal e em relação às quais os indivíduos parecem ser muito dependentes.

Importa, finalmente, assinalar os dados obtidos no *Teste das Figuras escondidas de Witkin*, teste que visa determinar não tanto a capacidade intelectual no seu aspecto quantitativo como o modo predominante de actuação dos processos intelectuais no seu aspecto qualitativo, ou seja, o *estilo cognitivo* ou o tipo preferencial de uma pessoa apreender e «processar» as informações relevantes numa determinada situação.

Os dados obtidos indicam que a maioria dos alunos apresenta um estilo cognitivo caracterizado pela «dependência do campo» o que remete para o facto de as actividades cognitivas tenderem a ser afectadas por circunstâncias ou condições do meio de forma mais acentuada do que os indivíduos com um estilo cognitivo predominantemente caracterizado pela «independência do campo», que conseguem «isolar» a tarefa a realizar das condições envolventes.

É, por conseguinte, recomendável ter em consideração estes dados de *natureza quantitativa* de forma a promover nas actuais condições de ensino-aprendizagem as *mudanças qualitativas* correspondentes.

4.2. Avaliação do rendimento escolar

Os Quadros 2 e 3 apresentam os dados respeitantes à avaliação da eficácia do programa a partir do rendimento escolar dos alunos da Turma 7.^o-6.^a da Escola Jaime Cortesão e das turmas 8.^o-11.^a e 8.^o-12.^a da Escola Avelar Brotero. Para efeitos de comparação, foram recolhidos dados de todas as turmas do 7.^o e do 8.^o anos de escolaridade dos mesmos estabelecimentos de ensino.

Na primeira linha dos Quadros, encontram-se assinaladas as turmas existentes e nas linhas subsequentes estão registados sucessivamente: o número de alunos por turma, o número absoluto de alunos aprovados (canto superior direito de cada célula) e respectiva percentagem (ao centro da célula) e, por fim, o número de alunos que não transitaram para o ano seguinte, sendo aqui especificado o número de alunos que reprovaram por faltas, o número de alunos que reprovaram por desaproveitamento e o total dos dois valores indicados anteriormente. No Quadro 3,

a turma n.º 5 não é referenciada por se tratar de uma turma de ensino integrado constituída apenas por quatro alunos, não constando por esta razão para efeitos comparativos.

Os dados recolhidos permitem a comparação entre os resultados dos alunos das turmas onde se desenvolveram actividades de prevenção do insucesso escolar e os resultados dos alunos das restantes turmas. Esta comparação torna-se mais «visível» nos histogramas correspondentes aos Quadros 2 e 3.

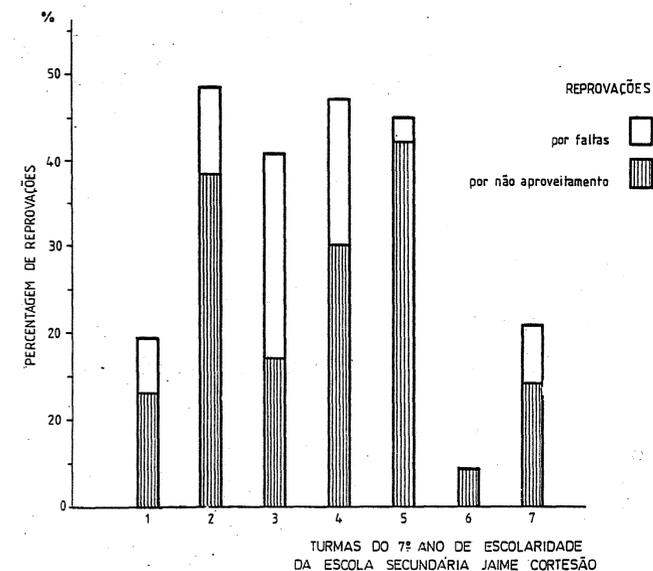
No que respeita ao Quadro 1, é de salientar que a turma n.º 6, em que se registou a intervenção, foi aquela em que a percentagem de aprovações alcançou o valor mais elevado (96%), seguida da turma n.º 1 (81%) e da turma n.º 7 (79%). Todas as restantes turmas apresentam valores entre os 52 e 59%.

Devemos sublinhar também o facto de na turma n.º 6 não se terem registado reprovações por faltas; este tipo de reprovações ocorreu em todas as restantes turmas e com percentagens bastante elevadas em algumas delas. Houve apenas uma aluna que não transitou por desaproveitamento, a que corresponde um valor de 4%, nitidamente inferior à percentagem média de reprovações das restantes turmas (26% como valor percentual médio de reprovações por desaproveitamento e 37% como valor percentual médio de reprovações por faltas e por desaproveitamento).

Quanto aos dados respeitantes às turmas do 8.º ano da Escola Secundária Avelar Brotero (Quadro 3 e respectivo histograma), cumpre assinalar, antes de mais, que o efeito positivo do programa de intervenção não é tão nítido como o que se registou na turma n.º 6 da Escola Jaime Cortesão. Todavia, importa sublinhar que, em termos globais, as percentagens de reprovação das turmas n.º 11 e 12 são inferiores às percentagens da maioria das restantes turmas. O valor percentual de reprovações da turma n.º 11 é, aliás, o segundo valor menos elevado, o que indica ter sido a turma onde houve uma maior taxa de aproveitamento escolar (79%) imediatamente a seguir à turma n.º 1, onde a totalidade dos alunos transitou de ano, apresentando-se, deste modo e por razões que não pudemos ainda identificar completamente, como uma «turma-modelo». Na turma 12.ª, a percentagem total de reprovações ultrapassou ligeiramente o valor percentual médio (43%), devido à elevada

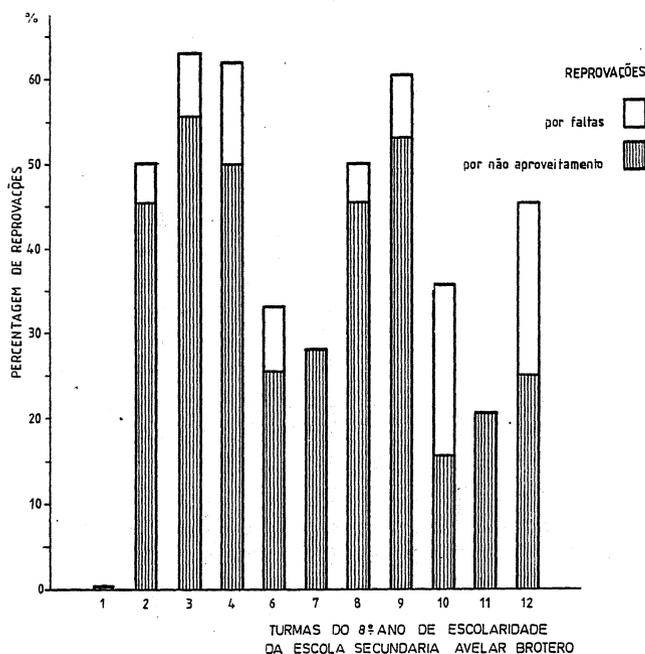
QUADRO 2 - COMPARAÇÃO DO RENDIMENTO DOS ALUNOS DA TURMA N.º 6 DO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE DA ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME CORTESÃO, JUNTO DA QUAL SE DESENVOLVERAM AS ACTIVIDADES DE PREVENÇÃO DO INSUCESSO ESCOLAR, E DO RENDIMENTO DAS RESTANTES TURMAS DO MESMO ANO E ESCOLA

TURMAS		1	2	3	4	5	6	7
ALUNOS		31	29	29	30	31	24	29
APROVAÇÕES	N	25	15	17	16	17	23	23
	%	81	52	59	53	55	96	79
FALTAS	N	2	3	7	5	1	0	2
	%	6	10	24	17	3		7
DESAPROVEITAMENTO	N	4	11	5	9	13	1	4
	%	13	38	17	30	42	4	14
TOTAL	N	6	14	12	14	14	1	6
	%	19	48	41	47	45	4	21



QUADRO 3 - COMPARAÇÃO DO RENDIMENTO DOS ALUNOS DAS TURMAS N.ºs 11 E 12 DO 8.º ANO DE ESCOLARIDADE DA ESCOLA SECUNDÁRIA AVELAR BROTERO, JUNTO DAS QUAIS SE DESENVOLVERAM AS ACTIVIDADES DE PREVENÇÃO DO INSUCESSO ESCOLAR, E DO RENDIMENTO DAS RESTANTES TURMAS DO MESMO ANO E ESCOLA

TURMAS	1	2	3	4	6	7	8	9	10	11	12
ALUNOS	26	24	27	26	30	29	28	28	25	19	28
APROVAÇÕES	N	26	12	10	10	20	21	14	11	16	15
	%	100	50	37	38	67	72	50	39	64	79
FALTAS	N	0	1	2	3	2	0	1	2	5	0
	%	0	4	7	12	7	0	4	8	20	0
DESAPROVEITAMENTO	N	0	11	15	13	8	8	13	15	4	4
	%	0	46	56	50	26	28	46	53	16	21
TOTAL	N	0	12	17	16	10	8	14	17	9	4
	%	0	50	63	62	33	28	50	61	36	21



percentagem de reprovações por faltas. De facto, se compararmos as percentagens de reprovação por desaproveitamento verificamos que o valor percentual da turma n.º 12 é inferior (25%) ao valor percentual médio (36%). Conforme ressalta igualmente de uma inspecção cuidada do histograma 2, podemos dizer que as turmas n.ºs 11 e 12 se situaram abaixo dos valores percentuais médios de reprovações por rendimento escolar insuficiente.

O facto de nestas duas turmas não se terem concretizado algumas condições operacionais recomendadas na proposta inicial (v.g., escolha de professores e do director de turma segundo critérios de experiência, competência e relacionamento com os alunos; redução de dois tempos lectivos no horário dos professores) constituiu um dos factores responsáveis pela menor amplitude que o efeito positivo do programa de intervenção alcançou nas turmas mencionadas. Nesta medida, os dados aqui registados sublinham a importância que reveste a concretização de determinadas condições funcionais para a avaliação final da eficácia de um qualquer programa de intervenção psicológica ou psicopedagógica. Importa cuidar tanto do programa em si quanto das condições em que ele se vai realizar.

Na sua globalidade, os dados de avaliação que acabamos de examinar apresentam-se como positivos, fornecendo indicadores suficientes para podermos afirmar que os objectivos do programa de prevenção do insucesso escolar foram alcançados nos seus aspectos mais relevantes, encorajando a prossecução das actividades com vista ao seu aperfeiçoamento. Julgamos legítimo afirmar que o caminho encetado é susceptível de se revelar frutuoso não apenas para o esclarecimento e resolução de diversos aspectos do problema do insucesso como para a prática pedagógica em geral.

MANUEL VIEGAS ABREU
 EDUARDO RIBEIRO SANTOS
 LIGIA MEXIA LEITÃO
 MARIA PAULA PAIXÃO
 ISABEL VIANA FERNANDES
 Universidade de Coimbra

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M. A., O Efeito Pigmalião. Considerações sobre as atitudes do educador. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano X, 1976, 235-255.
- ABREU, M. A., Desenvolvimento da personalidade e motivação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XIV, 1980, 159-193.
- ABREU, M. A., Motivos e organizações cognitivas na construção da personalidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVI, 1982, 331-342.
- ABREU, M. A., LEITÃO, L. M., FERNANDES, I. V. e SANTOS, E. R., O Psicólogo na Escola. Dos modelos de organização escolar aos modelos de prática psicológica. *Jornal da Sociedade das Ciências Médicas de Lisboa*, Tomo CXLVI, Abril, 1982, 219-227.
- AMARAL, R. J., *Aferição do Teste I.A. (Escala reduzida das Matrizes Progressivas de J. C. Raven)*. Lisboa, F. C. Gulbenkian, 1966.
- BASTIN, G., *L'hécatombe scolaire*. Bruxelles, Ch. Dessart Ed., (*Hecatombe escolar*, tr. port., Lisboa, L. Horizonte, 1976).
- BENAVENTE, A. e CORREIA, A.P., *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa, I.E.P.D., 1980.
- COOMBS, P., *La crise mondiale de l'éducation*. Paris, P.U.F., 1968.
- CORTESÃO, L. e TORRES, M.A., *Avaliação Pedagógica I — Insucesso Escolar*. Porto, Porto Editora, 1981.
- CORTESÃO, L. e TORRES, M.A., *Avaliação Pedagógica II — Perspectivas de sucesso*. Porto, Porto Editora, 1983.
- EYSENGK, H., *The I.Q. Argument: Race, Intelligence and Education*. London, The Library Press, 1973.
- EYSENCK, H., *The Inequality of Man*. London, Temple Smith, 1973.
- GILLY, M., *Bon élève, mauvais élève*. Paris, Lib. Armand Colin, 1969 (tr. por. *Bom aluno, mau aluno*. Lisboa, Moraes Editores, 1981).
- GRÁCIO, R. e MIRANDA, S., *A Escola Portuguesa: Insucesso Escolar e Origem Social*. C. I. Pedagógica, F. C. Gulbenkian, Lisboa, 1976.
- HERRNSTEIN, R. J., *IQ in the meritocracy*. Atlantic Little, 1973.
- LEWIN, K., The Conflict between Aristotelian and Galileian Modes of Thought in Contemporary Psychology. *Journal of Genetic Psychology*, 1931, 5, 141-177 (tr. fr. in LEWIN, K., *La Psychologie Dynamique. Les relations humaines*. Paris, PUF, 1959, 21964).
- LEWIN, K., Action research and minority problems, *Journal of social issues*, 1946, 2, 34-46.

- NUTTIN, J., *La structure de la personnalité*. Paris, PUF, 1965, 41975.
- NUTTIN, J., *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. Paris, PUF, 1980.
- REY, A., *Test de copie d'une figure complexe*. Paris, C.P.A., 1959.
- SILVA, L. M., *Planificação e metodologia. O sucesso escolar em debate*. Porto, Porto Editora, 1982.
- WITKIN, H.A., OLTMAN, P.K., RASKIN, E. and KARP, S.A., *A Manual for the Embedded Figures Test*. Palo Alto, Calif., Consulting Psychologist Press, 1971.

RESUMO

São descritos os primeiros resultados de uma investigação-acção (*action-research*), com carácter heurístico ou exploratório, realizada em três turmas do ensino secundário (7.º e 8.º anos de escolaridade), e tendo por objectivo a prevenção do insucesso escolar. O programa de actividades procura pôr em execução uma *prática relacional* em Psicologia que decorre da Teoria relacional do comportamento e da personalidade (NUTTIN). Neste contexto, o fracasso escolar é concebido em função do sistema de interacções significativas «sujeito-mundo» e não como efeito de um qualquer «déficit» individual nem como produto, exclusivo ou predominante, da organização social. Deste modo, longe de se centrar sobre a promoção do desenvolvimento cognitivo dos alunos, o programa integrou também actividades realizadas com professores e com pais dos alunos, visando aperfeiçoar o sistema de relações interpessoais que se estabelecem entre todos os membros do «projecto educativo».

RÉSUMÉ

Les premiers résultats d'une «recherche-action» exploratoire réalisée dans trois classes de l'enseignement secondaire (7.è et 8.è années), et ayant pour but la prévention de l'échec scolaire, sont ici exposés. Le programme d'activités essaye de mettre au point une *pratique relationnelle* en Psychologie découlant de la Théorie relationnelle du comportement et de la personnalité (NUTTIN). Dans ce contexte, l'échec scolaire est conçu en fonction du système d'interactions significatives «moi-monde» et non pas comme l'effet d'un quelconque «déficit» individuel ni comme le produit, exclusif ou dominant, de l'organisation sociale. Ainsi, loin d'être centré sur la promotion du développement cognitif des élèves, le programme a aussi intégré des activités auprès des maîtres et des parents, cherchant à améliorer le système de rapports interpersonnels réciproques entre tous les membres du «projet éducatif».

SUMMARY

The present article describes the results of an experimental action-research project carried out in three secondary-school classes (7th and 8th forms), with the aim of preventing academic failure. The project was an attempt to promote a relational practice in Psychology derived from the Relational Theory of Behaviour and Personality (NUTTIN). In this context, lack of academic success is seen as a consequence of the net of significant interactions between the individual and the world, nor as the result of any personal deficiency or as the exclusive or predominant product of the organization of Society. Consequently, rather than focussing on the promotion of the cognitive development of the students, the project includes activities with the teachers and parents of the students, in an attempt to improve the interpersonal relationships which develop among all the members of the «educational project.» (*).

(*) O presente artigo foi entregue na Redacção da *Revista Portuguesa de Pedagogia* no dia 31 de Outubro de 1983.