

O ACOMPANHAMENTO INDIVIDUALIZADO DO ALUNO NA PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

ANA CRISTINA DUARTE E GONÇALO RAMOS

Introdução: Enquadramento teórico

Temos como propósito nesta comunicação proceder a uma reflexão sobre um projecto que está em fase de implementação na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, cujo objectivo principal é intervir junto dos alunos que apresentaram problemas de insucesso e/ou absentismo com o intuito de fomentar o seu sucesso.

Procuraremos, pois, desvelar os pressupostos que estiveram subjacentes à sua criação, numa reflexão que por ser levada a cabo por dois elementos da equipa que o criou e assumiu a sua implementação está naturalmente inquinada. O que aqui trazemos não são mais do que as cogitações levadas a cabo, a “quente”, por duas pessoas amplamente implicadas neste processo.

Debruçando-nos um pouco sobre as questões inerentes ao (in)sucesso, pensamos poder afirmar que é, hoje, amplamente aceite que as suas causas são múltiplas e complexas, podendo centrar-se isoladamente no aluno-pessoa, no seu meio sócio-familiar e ou ao nível da sua relação com a própria escola, ou, mais provavelmente, residirem na relação entre estas realidades que podem ser, por vezes, tão dispares.

Segundo Benavente (1976) quando nos debruçamos sobre o fenómeno do sucesso/insucesso escolar temos que considerar o estudo de três realidades, o meio social, o aluno e a instituição escolar, já que é na relação entre estas realidades que poderemos encontrar os factores de insucesso e as correspondentes causas explicativas.

A criança ou o jovem, enquanto pessoa, necessita de satisfazer as suas necessidades psicológicas de afeição e de afirmação. Necessita conciliar os interesses e expectativas inerentes às exigências dos novos e velhos meios sociais que frequenta: a família, a escola, o grupo desportivo, o grupo de pares, etc. Tem forçosamente que se adaptar, adequar-se às exigências e solicitações. Todavia, este processo nem sempre é linear e, por vezes, por força do excesso de pressões, quebra-se o bom equilíbrio emocional e cognitivo e, conseqüentemente, gera-se uma diminuição da auto-estima.

Se, por um lado, ponderámos a hipótese de que possam existir casos em que as causas do insucesso residam apenas em aspectos intrínsecos do aluno, por outro cremos que é mais plausível que advenham da sua relação com o meio social e/ou da sua relação com a escola, e que em muitas circunstâncias os problemas de índole psicológica são, isso sim, uma consequência destas deficientes relações.

Tal como Benavente (1976) refere, durante muito tempo foram aceites interpretações de insucesso com origem na criança que residiam essencialmente em causas da ordem das perturbações individuais (designadamente debilidades e dislexias e afins) ou dos "handicaps sócio-culturais" (considerando-se que a origem sócio-económica, por si só, era geradora de atraso psicológico). Deste tipo de análises poder-se-ia inferir que é certo o comentário que ouvimos corriqueiramente de que aquele indivíduo "não aprende", todavia se atentarmos nas teorias do desenvolvimento psico-social verificamos que a relação com o outro e o meio desempenham um papel importantíssimo no desenvolvimento do indivíduo.

Segundo Fino (2001), na perspectiva vygotskiana, a interacção assume uma grande relevância já que Vygotsky considera que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem dos fenómenos sociais. Mais, diz que sendo a interacção entre os indivíduos e entre estes e o seu envolvimento mediada pelo "...uso de sistemas de signos (que são ferramentas simbólicas culturalmente construídas e partilhadas, como a linguagem, por exemplo)..." é dessas interacções que se formam os processos sociais e psicológicos humanos.

Sendo assim, à luz desta teoria as funções mentais superiores são dependentes das inferiores e são determinadas pelo contexto cultural, evoluindo de uma função partilhada para uma função individual.

Também Piaget e Papert, perfilhando a ideia de que as crianças são construtoras das suas próprias ferramentas cognitivas, assim como das suas realidades exteriores, defendem que o conhecimento e o mundo são constantemente reconstruídos através da experiência pessoal, ganhando cada qual existência através da construção do outro.

A epistemologia de Piaget assenta sobre o seu modelo biológico em que defende que o próprio sistema genético muda (auto regula-se) durante as interacções com o meio ambiente. Assim, para Piaget, o problema central, quer da Biologia, quer de uma epistemologia interessada no conhecimento em termos do seu desenvolvimento, "...é a interacção entre as pressões que o meio ambiente coloca sobre o organismo e a reacção que o organismo apresenta a essas pressões. (Doll, 2002: p.96)

Piaget foca a importância da interacção entre o organismo e o seu meio ambiente, particularmente o modo pelo qual o organismo busca responder ao meio ambiente e em simultâneo resiste às pressões, para mudar os seus padrões. As perturbações a um equilíbrio estabelecido são, assim, essências, são o estímulo que leva o organismo a se reformular. (Doll, 2002)

Conhecimento é, assim, uma construção progressiva, resultante do processo constante entre equilíbrio, desequilíbrio que advém da relação constante entre perturbação, acomodação.

Nas palavras de Doll (2002):

"...Piaget propõe um modelo de equilíbrio-desequilíbrio-reequilibração para o desenvolvimento individual. [...] o desequilíbrio desempenha um papel crucial – ele é "a força propulsora do desenvolvimento" [...] Ao tentar superar o desequilíbrio – aqui perturbações, erros, enganos,

confusões – o aluno se reorganiza com mais *insight* e num nível mais elevado do que previamente atingido.” (p.98)

Piaget, citado por Doll (2002), afirma que “...toda a transformação ou reorganização é “sempre uma reconstrução endógena [interna] de dados exógenos [externos]”.” (p.99). Ao educador, nesta conjuntura, compete promover a ocorrência desse desequilíbrio, mas, também, cuidar para que o desequilíbrio, por excessivo, não “se transforme numa disrupção desenfreada”. (Doll, 2002: p.99)

Bruner, por seu lado, numa teoria para onde confluíram o pensamento de outros construtivistas, concebe os aprendizes como construtores cujas construções melhoram através do uso de instrumentos, interação social e pensamento “recursivo”. Num processo em que dá particular enfoque ao indivíduo dentro de uma cultura e um grande ênfase à auto-reflexão, da qual, considera, emergem as novas possibilidades.

Considerando que o conhecimento é adquirido através da interação, pensemos em que meios se dá então essa interação. Se o primeiro meio de socialização da criança é naturalmente a sua família, é também presumivelmente este o meio em que constrói os seus primeiros conhecimentos; é através da mãe, pai, irmãos e outros familiares que a criança faz as suas primeiras aprendizagens e é igualmente nesse meio e desse meio que adquire e interioriza os hábitos, modos de vida e valores morais e culturais.

É na família que a criança adquire as suas primeiras percepções acerca da escola, positivas ou negativas consoante as opiniões veiculadas pelos familiares sobre a relevância das aprendizagens que lá se fazem ou acerca do carácter e atitudes dos professores. É também no seio da família que tomam conhecimento da relação existente entre a certificação académica e a colocação no mercado de trabalho e se apercebem das discrepâncias ou convergências entre essas e as exigências das actividades profissionais dos familiares. Estes factores, por si só ou conjugados com factores de ordem económica, podem constituir-se como factores condicionantes do sucesso, já que os princípios, normas, valores e modos de ver o mundo aprendidos na família não correspondem, muitas vezes, aos vigentes na escola.

Assim, excluídas as situações particulares, mais raras de handicaps do foro interno do indivíduo, segundo Benavente (1976) o insucesso escolar é causado pela incapacidade do aluno em resolver as contradições externas impostas, designadamente entre: a escola e a sua realidade quotidiana; as aspirações, normas e valores da família e as da escola; as aprendizagens exigidas na escola e as que a família e o seu meio social lhe podem dispensar.

Para que o indivíduo tenha a capacidade de ultrapassar essas contradições precisa de uma personalidade forte e do apoio dos dois meios. Família e escola têm que convergir no estímulo à superação.

Sendo assim, concluímos que uma intervenção planeada para mitigar o absentismo e promover o sucesso deveria fundar-se na análise caso a caso, porque cada aluno é um caso, procurando desvelar os motivos que originaram o problema e fazendo incidir a intervenção na superação desses factores. Mais, consideramos que dada a presumível complexidade do estudo e intervenção, teria necessariamente que passar por uma visão holística do problema, que não sendo possível em absoluto, estaria no bom caminho se fosse da responsabilidade de uma equipa multidisciplinar que considerasse as problemáticas do indivíduo, do meio sócio-familiar e as inerentes ao meio escolar.

O ponto de partida: Contextualização

A Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, implantada numa freguesia da cidade do Funchal, recebe uma população estudantil heterogénea, oriunda de diferentes meios sócio-económicos e culturais, e, tal como a maioria das escolas públicas do país com uma dimensão razoável, apresenta um número significativo de casos de insucesso, de absentismo e de abandono escolar ainda dentro da idade legalmente definida como de frequência obrigatória.

Tendo sido, no âmbito das acções preparatórias do Projecto Educativo de Escola, aplicados inquéritos a todos os actores da comunidade educativa, designadamente, alunos, encarregados de educação,

peçoal docente e não docente, e promovido nos diversos níveis de análise o debate dos respectivos resultados, considerou-se que para superar os problemas existentes seria necessário intervir prioritariamente em quatro domínios, entre os quais o abandono escolar e o insucesso.

Assim, com o objectivo de reduzir o abandono escolar delineou-se um conjunto mais ou menos extenso de estratégias que passam, entre outras, pela criação de percursos alternativos; desenvolvimento de cursos de educação e formação e outras modalidades profissionalizantes; desenvolvimento de estruturas de orientação; e criação de estruturas que permitam identificar, avaliar e acompanhar alunos em situação de risco, dentro da escolaridade obrigatória.

Para promover o sucesso aponta-se, numa extensa lista, a adopção de medidas que visam promover um maior envolvimento dos alunos e dos encarregados de educação, sensibilizando-os para a importância do esforço formativo e criando estruturas que permitam aconselhar na reorientação e acompanhamento das aprendizagens. Vemos ainda, explicitamente proposto que se adoptem, em sala de aula, no desenvolvimento dos currículos, estratégias diversificadas adequadas à população alvo que gerem uma maior participação dos discentes, e que se fomente frequentemente o desenvolvimento de estratégias de autoavaliação, passíveis de favorecerem a reorientação dos processos de aprendizagem.

Foi, provavelmente, na sequência da divulgação dos dados recolhidos e das propostas de actuação presentes neste projecto que o Conselho Executivo, consciente da necessidade de se procurarem também outros caminhos de estudo e actuação na área do combate ao insucesso e abandono escolares, convidou um grupo de professores de diferentes áreas a criar um projecto de intervenção. O grupo, deliberadamente heterogéneo, incluía professores das línguas, ciências sociais, ciências exactas e naturais, artes e educação especial, com diferentes percursos formativos e profissionais, que, no dizer dos órgãos dirigentes, tinham em comum uma boa relação com os alunos e uma atitude activa perante os problemas.

À equipa inicial, a quem coube a construção em linhas gerais do projecto, constituída pelos professores Ana Lúcia Sousa; António Jorge Rodrigues; Gina Carvalho, Maria de Fátima Aveiro; Gonçalo Ramos e Ana Cristina Duarte, que assumiu a sua coordenação, veio juntar-se Agostinho Lopes já na fase de implementação, tendo o António Jorge Rodrigues se afastado por ter dificuldades em conciliar o projecto com o cargo que passou a desempenhar fora da escola.

A dimensão do problema:

Frequentam a escola cerca de 1800 alunos, distribuídos por diversos níveis de ensino: segundo e terceiro ciclos do ensino básico diurno e recorrente, secundário diurno e recorrente, percursos alternativos e modalidades profissionalizantes. Desses concentram-se no ensino diurno 1489 alunos distribuídos da seguinte forma:

	2º Ciclo			3º Ciclo				Secundário			
Anos	5º	6º	PCA	7º	8º	9º	CEF	10º	11º	12º	CEF
Nº alunos	224	229	25	251	176	166	31	139	144	104	13
Totais	478			624				387			
Total diurno	1489										

Quadro 1 – distribuição dos alunos do ensino diurno.

Feita uma análise retrospectiva aos números relativos ao insucesso e absentismo do último triénio (2005/6; 2006/7; 2007/8), apurámos que, tal como nos mostram os gráficos a seguir apresentados, há um número significativo de alunos retidos nos diversos anos, com maior incidência nos níveis mais baixos e nos anos de mudança de ciclo. Assim, no 5º ano não transitaram no referido triénio respectivamente

18%, 18,9% e 12%; no 6º ano não transitaram 19,3%, 7,1% e 9,1%, enquanto no 7º ano ficaram retidos respectivamente 24,6%, 10,4% e 28,5%, e no 8º ano apenas ficaram retidos, respectivamente, 11,0%, 14,3% e 17,7%.

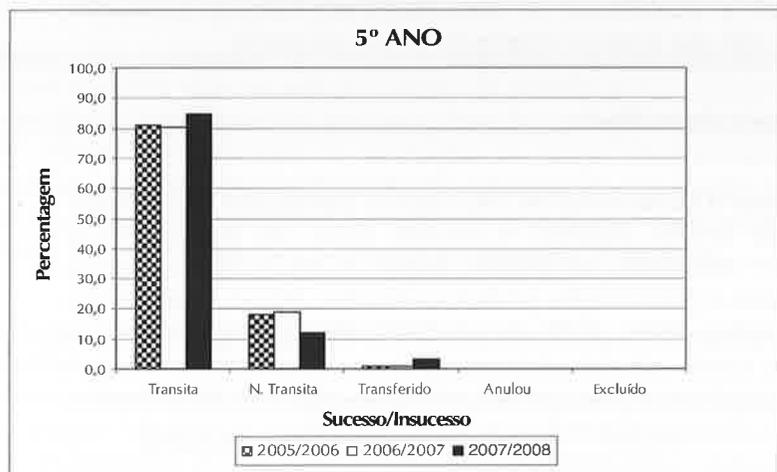


Fig. 1 - Distribuição percentual dos alunos de 5º ano após a avaliação sumativa final.

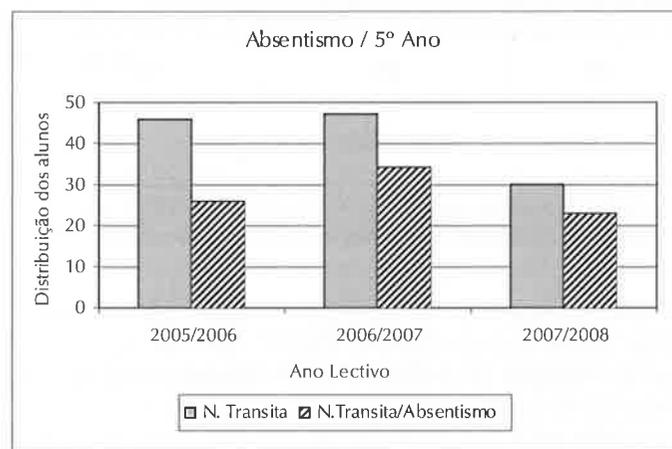


Fig. 2 - Distribuição dos alunos de 5º ano que não transitaram.

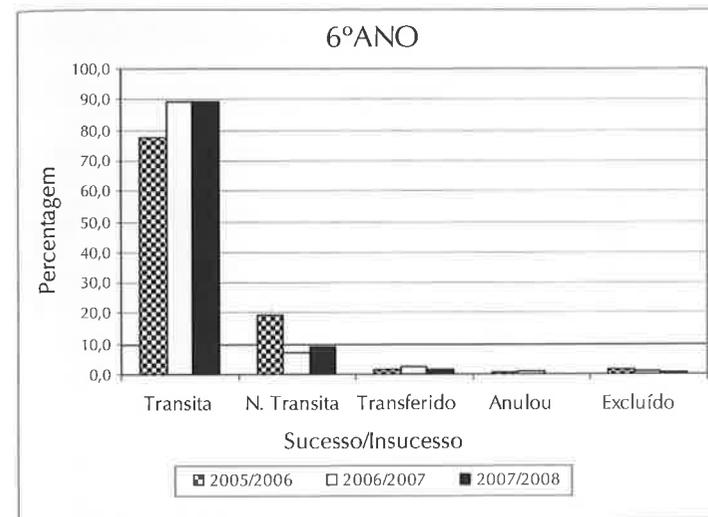


Fig. 3 - Distribuição percentual dos alunos de 6º ano após a avaliação sumativa final.

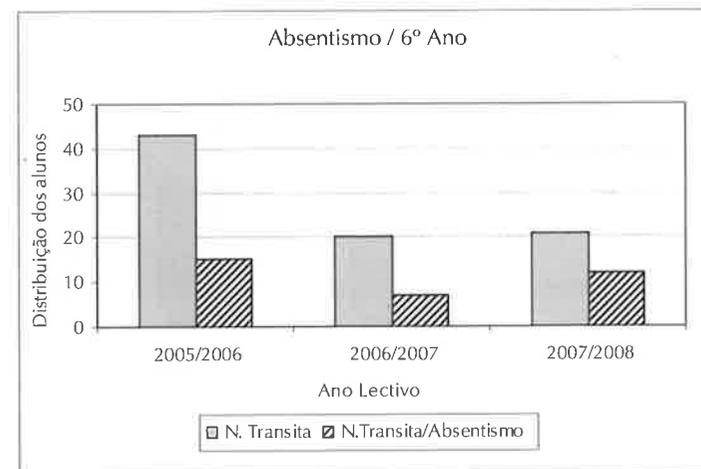


Fig. 4 - Distribuição dos alunos de 6º ano que não transitaram.

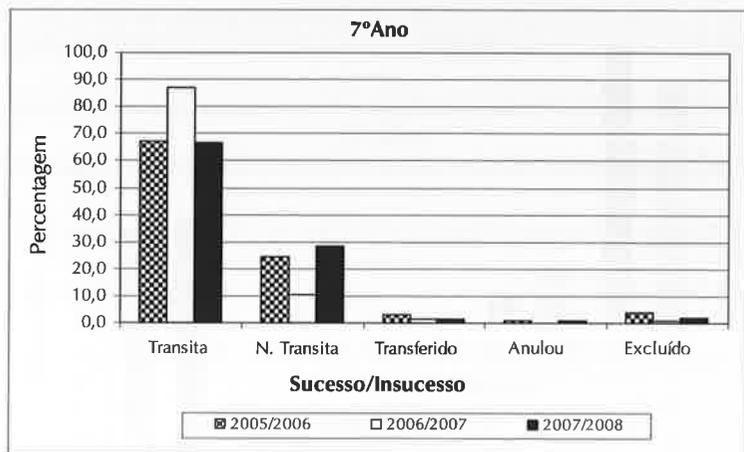


Fig. 5 - Distribuição percentual dos alunos de 7º ano que não transitaram.

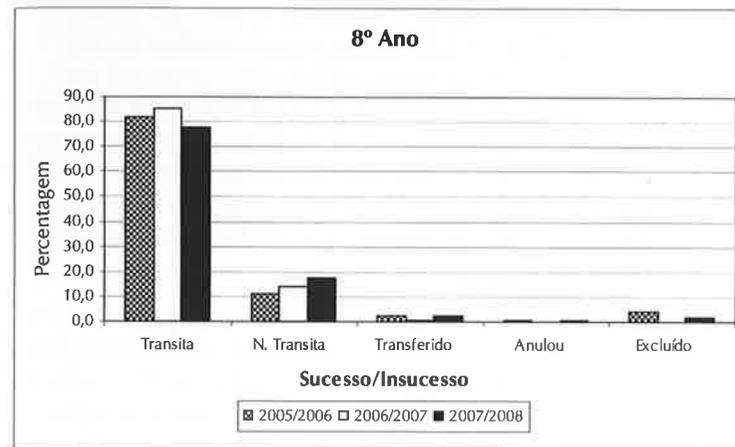


Fig. 7 - Distribuição percentual dos alunos de 8º ano após a avaliação sumativa final.

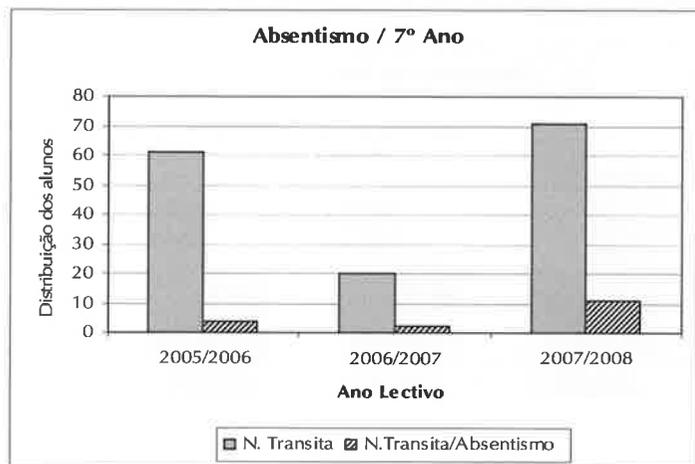


Fig. 6 - Distribuição dos alunos de 7º ano após a avaliação sumativa final.

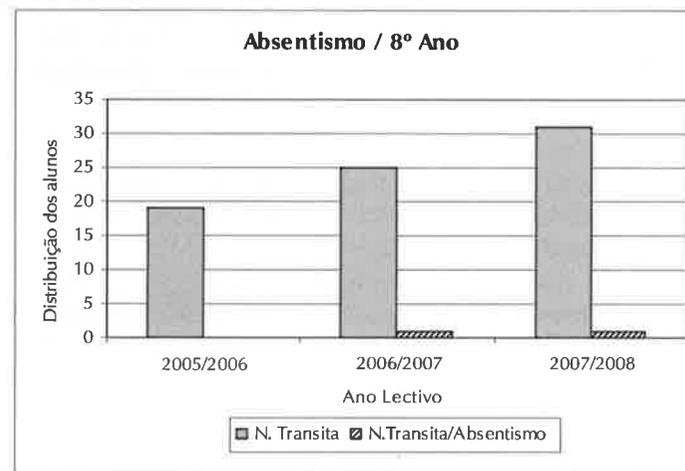


Fig. 8 - Distribuição dos alunos de 8º ano que não transitaram.

Apurámos ainda que existia também um número significativo de alunos que haviam ficado retidos por apresentarem elevados níveis de absentismo, sendo que, no mesmo triénio, no 5º ano dos alunos retidos no ano de 2005/6, 26 em 46 foram-no por causa do absentismo, em 2006/7, 34 em 47 e em 2007/8 foram 23 em 30. No 6º ano em 2005/6 foram 15 em 43, em 2006/7, 7 em 20 e em 2007/8, 12 em 21. No 7º ano no ano de 2005/6, registaram-se 4 em 61 retenções por causa do absentismo, em 2006/7, 2 em 20 e em 2007/8, 11 em 71. No 8º ano os números são, todavia, bastante inferiores, não se tendo registado nenhuma retenção por absentismo no ano de 2005/6 entre as 19 retenções, enquanto nos anos seguintes apenas se registou uma em cada um deles, em respectivamente 25 e 31 retenções.

O projecto *ALTAMENTE GZarco.com*:

Considerámos, pois, como merecedores da nossa atenção os alunos, dentro da escolaridade obrigatória, que tivessem, em anos anteriores, apresentado um número elevado de faltas injustificadas, perpetradas de modo recorrente, com ou sem problemas de aproveitamento; os alunos que, não revelando problemas de absentismo, apresentaram, todavia, um fraco aproveitamento, traduzido na sua grande maioria em retenções; e, ainda, alguns casos que, por motivos diversos (de saúde ou por diagnosticar), foram tidos pelos directores de turma como potenciais casos de insucesso.

Com o objectivo de levar os alunos a superar os seus problemas, a equipa do projecto, com a assessoria de uma equipa técnica multidisciplinar¹ e a ajuda de parcerias externas², propôs-se intervir no acompanhamento dos alunos em risco, estabelecendo planos individualizados de intervenção e acompanhamento, que abrangessem os domínios cognitivo, afectivo e familiar, actuando sobretudo ao nível

¹ Composta por: Psicólogo(s) - Residente; Parceria com a Universidade da Madeira, Departamento de Psicologia e Estudos Humanísticos, grupo de estágio da licenciatura em Psicologia; Assistente(s) Social(is) - Parceria com a Segurança Social; Parceria com a Universidade da Madeira, Departamento de Psicologia e Estudos Humanísticos, grupo de estágio da licenciatura em Serviços Sociais; Professor de teatro; Professor de música; Professor de expressão visual; Professor de informática; Professor de expressão corporal.

² Comissão de Protecção de Crianças e Jovens do Funchal; Segurança Social; Universidade da Madeira, Departamento de Psicologia e Estudos Humanísticos, núcleos de estágio das Licenciaturas em Psicologia e Serviço Social;

das dificuldades de inserção, insucesso e abandono escolar precoce, sem descuidar os casos de indisciplina e violência escolar.

As metodologias adoptadas visam incrementar modalidades de orientação dos alunos e promover a prática de atitudes e comportamentos positivos, através da implementação de um programa de tutoria e da dinamização de projectos relativos ao desenvolvimento de relações interpessoais assertivas, assim como a sensibilização e aproximação das famílias.

A cada jovem é prestada uma atenção individualizada. Após a análise multidisciplinar de cada situação, e elaborado um diagnóstico, mediante as necessidades, é estabelecido um plano de intervenção e acompanhamento multifacetado e nomeado um "Tutor"³ que acompanha o seu percurso em cooperação com a equipa e as equipas técnicas de psicologia e serviços sociais, aconselhando-o e orientando.

Tal plano de acompanhamento pode incluir, consoante as carências de cada um, a frequência de diversas actividades, nomeadamente: oficina de trabalho na área das atitudes e valores; oficinas de actividades lúdico-pedagógicas; sessões de apoio académico; sessões de acompanhamento psicológico; actividades extra-curriculares de oferta da escola.

Está ainda prevista uma intervenção tanto quanto possível concertada⁴ junto das famílias com o intuito de as aproximar da vida escolar e de, nos casos em que os ambientes familiares se revelem psicológica e intelectualmente pouco estimulantes e/ou que demonstrem apartar-se da promoção do desenvolvimento global dos jovens, promover acções de sensibilização e formação, procurando fomentar uma participação activa e assertiva das famílias na formação dos alunos.

³ Professor da turma, a quem é atribuído dois tempos semanais para reunir com o aluno e com a equipa orientadora e com o director de turma.

⁴ Em cooperação com os parceiros atrás referidos.

Na estrutura montada, embora seja muito importante todo o trabalho da equipa, o papel do tutor é fundamental já que é o elo privilegiado com o aluno. É o tutor que tem que desenvolver o trabalho inicial, muitas vezes difícil, de criar empatia com um jovem que “não quer saber da escola” e ganhar a sua confiança para poder começar a influenciá-lo positivamente, trabalhando a sua auto-estima, ouvindo-o, descobrindo caminhos a percorrer para motivar o aluno e possíveis elos de ligação entre as suas necessidades e expectativas e as do seu meio sócio-familiar e a escola. Caminho que é necessário percorrer para conseguir gerar o seu sucesso.

Reflexão final:

Sabemos que estas não são, de facto, as medidas de fundo ideais, desejáveis para cativar os nossos jovens, essas passariam necessariamente por uma profunda transformação do nosso sistema educativo. Todavia, procurou-se montar uma estrutura exequível na escola actual, tirando partido da obrigatoriedade de os professores permanecerem na escola em actividades não lectivas⁵, destinando algum desse tempo para a “tutoria”; negociaram-se parcerias com a Segurança Social e Comissão de Protecção de Crianças e Jovens no sentido de tornar mais céleres os processos de intervenção junto das famílias mais complexas, e com a Universidade da Madeira, departamento de Psicologia e Estudos Humanísticos, promovendo a inserção no projecto de núcleos de estágio de Psicologia e Serviços Sociais, fomentadora de um elo que consideramos poder ser significativo para ambas as partes.

Estando o projecto no seu início, já que começou a ser implementado no início deste ano escolar, apesar dos contratempos relativos ao desenvolvimento das relações atempadas com os diferentes parceiros e colaboradores e das resistências inerentes à implementação de algo novo, está a ser desenvolvido um trabalho concertado de acompanhamento de quarenta e nove alunos que esperamos dê alguns frutos.

⁵ Ao abrigo do estipulado no Despacho 29/2001 de 17 de Agosto de 2001 e do Despacho nº 87/2008 de 20 de Outubro 2008 que revogou o Despacho 13/2006 de 29 de Maio.

Entre os professores o projecto despertou as mais variadas reacções, positivas ou negativas, tendo, nos extremos, alguns considerado que não valia a pena tal intervenção junto destes alunos, havendo mesmo quem tenha recusado desempenhar as funções de tutor, enquanto outros o encararam com bons olhos, disponibilizando-se para cooperarem, alguns deles voluntariamente sem que lhes tivesse sido solicitada a colaboração.

No que diz respeito à receptividade das famílias e dos alunos pensamos poder afirmar que, dada a situação, tem sido, de um modo geral, muito positiva. Entre as famílias, apenas se registaram duas situações especiais em que os encarregados de educação recusaram o apoio do projecto, embora não possamos afirmar que temos a cooperação activa de todas as restantes. Os alunos visados, casos especiais por natureza, na sua maioria, foram receptivos à figura do tutor e têm comparecido, alguns assiduamente, outros nem tanto, aos encontros semanais (embora também tenhamos registado alguns casos de rejeição peremptória), o que nos leva a crer que, de algum modo, lhes agrada a atenção de que estão a ser alvo, embora nem sempre compareçam aos apoios pedagógicos previstos no seu plano de acompanhamento.

Veremos, então, se este acompanhamento individualizado dará os seus frutos na promoção do sucesso de alguns destes jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENAVENTE, A. (1976). *A escola na sociedade de classes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENAVENTE, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DOLL Jr., W. E. (2002). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. São Paulo: Artmed.
- FINO, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. In *Revista Portuguesa de educação*, vol 14, nº2, pp.273-291. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37414212.pdf>
- KINCHELOE, J. (2006). *Construtivismo Crítico*. Mangualde: Pedago.
- QUILLES, M. J. E ESPADA, J. P. (2007). *Educar para a auto-estima*. São Mem Martins: Keditora.