Análise do sucesso e do fracasso escolar: um estudo exploratório, como base para gerar hipóteses de pesquisa*

MARILÚ FONTOURA DE MEDEIROS**

1. Introdução; 2. Fatores relacionados ao problema do fracasso; 3. Possíveis implicações para o sistema educacional.

O presente trabalho analisa, de forma exploratória, experiências de sucesso e fracasso dentro do ambiente escolar. Explora os reforços que o sistema educacional providencia na manutenção das vivências de fracasso. Tomando como referência fatores que poderiam ser preditoras das variáveis sucesso e fracasso, examina uma série de variáveis critérios. Para esta análise há a proposição de estruturar estes fatores ou variáveis critérios em *três contextos* amplos, tais como: *ambiental, psicológico* e *metodológico*. Em uma abordagem inovadora do tema, tenta-se organizar um sistema de referência com base nestes três contextos que possa gerar, em síntese, questões ou hipóteses de pesquisa. Uma das contribuições, ainda em caráter tentativo, está em apresentar a auto-estima como dimensão nuclear do processo de busca de sucesso ou fracasso.

1. Introdução

"No fim do ano acadêmico de 1964-65, solicitou-se aos professores que descrevessem o comportamento dos alunos na sala de aula. As crianças cujo desenvolvimento intelectual era esperado foram descritas como detentoras de melhores probabilidades de serem bem sucedidas na vida e como sendo mais felizes, mais curiosas e mais interessantes do que as outras. (. . .)

Interessante contraste se patenteou quando se pediu aos professores que avaliassem as crianças não indicadas no primeiro relato. Muitas delas também haviam acusado um aumento de Q.I. durante o ano. Quanto maior o aumento, tanto

* Agradecimentos à Dra. Thereza Penna Firme, orientadora do Doutorado em Educação da UFRGS, pela proposição deste tema à nossa consideração e análise.

** Mestre em Educação, 1975. Professora Assistente do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS. Doutoranda dos Cursos de Pós-Graduação em Educação.

menos favorável a avaliação. (. . .) Dir-se-iam azares do progresso intelectual não predito." (Experiência desenvolvida na Oak School, EUA – apud Glasser, 1972, p. 97-8.)

Os seguintes exemplos ilustram o problema do fracasso oriundo, respectivamente, das áreas social e familiar:

Raimundo tem 8 anos de idade. Foi trazido à clínica devido ao seu nervosismo (. . .) é tímido e chora facilmente.

(. . .)

Raimundo pertence à classe média alta, cujos interesses são concertos, leituras e ênfase no desenvolvimento intelectual.

O que se segue mostra as atitudes da família com relação à escola. Quando Raimundo trouxe para casa o seu primeiro relatório escolar, os pais ficaram desapontados pelo fato de que os seus conceitos fossem médios e não excelentes. Os psicólogos escolares disseram a sua mãe que ele era um aluno brilhante e, logo, a mãe não pode tolerar conceitos medíocres. Observa-se, nesta família, que a educação é supervalorizada. Tudo parece indicar que os sintomas nervosos demonstrados por Raimundo se devem mais à alta expectativa que os pais têm com relação a ele (Harris, 1961, p. 16-7).

Nesse primeiro exemplo, a pressão existente na família e a superexpectativa parecem produzir um clima que não permite o exercício da liberdade de escolha, podendo levar à vivência de maiores fracassos.

A segunda ilustração de Harris (1961, p. 37) refere-se às investigações de Anna Freud e Dorothy Burlingham sobre as conseqüências da separação entre crianças e suas mães durante a evacuação de Londres na II Guerra Mundial.

Crianças que foram educadas sem as mães mostraram muito maior evidência de ansiedade do que crianças que foram evacuadas junto com as mães (. . .) A *ansiedade* certamente é um sentimento básico resultante destas vivências. Gera preocupações que repercutem no trabalho escolar. Respostas como *desatenção, dificuldade de concentração, repetência* são comuns.

As situações descritas servem para salientar os diversos fatores passíveis de interferência nas experiências escolares para a produção de vivências de fracasso. Problemas provenientes de diferenciações quanto à classe social e quanto à estrutura psicológica familiar podem delinear o quadro em que o fracasso está inserido.

Outros fatores, mais diretamente ligados à escola, são levantamentos por Corcy (1944). O seguinte depoimento de um aluno ilustra esta posição:

"Não, eu não vou bem na escola. Esse é o meu segundo ano na sétima série e sou muito maior do que os outros alunos. Entretanto, eles gostam de mim. *Não falo*

muito em aula, mas fora de sala sei ensinar um mundo de coisas. Eles estão sempre me rodeando e isso compensa tudo o que acontece em sala.

Não sei porque os professores não gostam de mim. Na verdade, eles nunca gostaram muito. Parece que nunca acreditam que a gente sabe alguma coisa, a não ser que se possa dizer o nome do livro onde a gente aprendeu. Tenho vários livros lá em casa. Mas não costumo sentar e lê-los todos, como mandam a gente fazer na escola. Uso meus livros quando quero descobrir alguma coisa.

Mas na escola a gente tem de aprender tudo o que está no livro e eu não consigo guardar. Ano passado, fiquei na escola depois da aula, todo dia, durante duas semanas, tentando aprender os nomes dos presidentes. Claro que conhecia alguns, como Washington, Jefferson, Lincoln. Mas é preciso saber os 30, todos juntos e em ordem. E isso eu nunca sei. Também não ligo muito, pois os meninos que aprendem os presidentes têm que aprender os vice, depois. Estou na sétima série pela segunda vez, mas a professora agora não é muito interessada nos presidentes. Ela quer é que a gente aprenda os nomes de todos os grandes inventores americanos.

Acho que nunca conseguirei decorar nomes em História. Esse ano, comecei a aprender um pouco sobre caminhões porque meu tio tem três e disse que posso dirigir um quando fizer 16 anos. Já sei bastante sobre cavalo a vapor e marchas de 26 marcas diferentes de caminhão, alguns Diesel. É gozado como os motores Diesel funcionam. Comecei a falar sobre eles com a professora de Ciências na quarta-feira passada, quando a bomba que a gente estava usando para obter o vácuo esquentou. Mas a professora disse que não via a relação entre um motor Diesel e a nossa experiência sobre a pressão do ar. Fiquei quieto. Mas os colegas pareceram gostar. Levei quatro deles à garagem do meu tio e vimos o mecânico desmontar um enorme caminhão Diesel. Rapaz, e como ele entende disso!

Moral e Cívica também é fogo. Andei ficando depois da aula, tentando aprender os artigos da Constituição. A professora disse que só poderíamos ser bons cidadãos sabendo isso. E eu quero ser bom cidadão. Mas detestava ficar depois da aula porque um bando de meninos estava limpando o lote da esquina para fazer um *play-ground* para as crianças do Lar Metodista. Eu até fiz um conjunto de barras, usando canos velhos. Conseguimos dinheiro, vendendo jornais velhos, para fazer uma cerca de arame em volta do lote.

O pai disse que eu posso sair da escola quando fizer 15 anos. Estou doido para isso porque há um mundo de coisas que eu quero aprender a fazer e já estou ficando velho."

Os exemplos trazidos até agora, ainda que substanciais na ilustração do fracasso escolar, indicam apenas de forma nebulosa as diversas facetas com que o problema pode ser visualizado. Os estudos realizados sobre o tema (Gaudry & Poole, 1972; Lintner & Ducette, 1974; Butler & Nisan, 1975; Bloom, 1976; Fry, 1976) trabalham geralmente com alguns dos fatores apontados até agora. Com exceção dos estudos de Coleman e outros (1966), que tratam de um modo amplo

das variáveis que afetam o desempenho escolar, os demais não exploram mais que um ou outro fator.

O que pretendemos no presente trabalho é propor e analisar, numa primeira tentativa de estudo do fenômeno, uma estruturação de fatores que têm probabilidade de incidir sobre as experiências de fracasso.

Embora as variáveis sucesso e fracasso venham sendo abordadas na literatura afim como um binômio, de tal forma que a análise de uma envolve a da outra e vice-versa, neste trabalho daremos mais ênfase ao fenômeno do *fracasso*, tendo em vista suas dramáticas dimensões já atingidas e não analisadas suficientemente no sistema educacional. No entanto, estamos consciente da necessidade de, oportunamente, não só analisar em separado o fenômeno do sucesso, mas também a integração de ambas as variáveis, de vez que uma não exclui necessariamente a outra. É provável que as duas estejam juntas em muitas situações, sendo que uma em maior ou menor proporção que a outra.

A análise desses fatores pode levar à formação de um quadro de referências que contribua para clarificar o estudo do problema em questão. Em síntese, este estudo tem como propósitos: a) destacar as bases conceituais sobre as quais o fenômeno do fracasso será analisado. O conceito de fracasso, neste contexto, focaliza tanto a falha acadêmica como a percepção do indivíduo frente às situações adversas. Nesse sentido é que o estudo se concentrará na análise da vivência de fracasso e na percepção desta vivência, já que este sentimento parece se mostrar, às vezes, mais importante que a própria experiência do fenômeno (Butler & Nisan, 1975); b) com base nas proposições anteriores apresentar, de forma exploratória, uma classificação para o estudo e entendimento do problema de fracasso; c) oferecer uma análise mais detalhada da classificação proposta, com apresentação de estudos e pesquisas realizados sobre a questão em exame; d) propor uma síntese – tentativa sobre o tema, indicando o fator que parece ser nuclear no estudo do problema; e, finalmente, e) fazer um levantamento das possíveis implicações da análise do fenômeno fracasso para o sistema educacional.

2. Fatores relacionados ao problema do fracasso

Coleman e outros (1966) realizaram uma ampla investigação sobre a qualidade da oportunidade educacional. O relatório Coleman contém uma série de dados referentes ao desempenho acadêmico do aluno em diferentes níveis de ensino. Os autores trabalharam com variáveis como raça, localização geográfica, residência urbana ou rural, índices sócio-econômicos e variáveis relacionadas com a escolarização. Tinham como objetivo estimar a eficácia do sistema educacional nos EUA e a pressuposição inicial era de que o produto educacional é melhor desenvolvido quando as escolas são capazes de utilizar maiores recursos. Os achados da pesquisa, no entanto, mostraram que os *insumos* da escola pouco contribuem para o melhor

desempenho acadêmico, uma vez que variáveis ambientais e outras variáveis sócio-econômicas interfiram nos resultados.

A relevância do relatório Coleman como fonte de informações para este trabalho está em que ele evidencia certa relação entre o desempenho acadêmico e outras variáveis mais diretamente ligadas à escola, como dados do professor, estilo de ensino, recursos da escola ou mesmo aparelhagem existente. No entanto, estamos consciente de que o estudo de Coleman tem sido amplamente criticado por uma série de autores como Cohn (1975) e Bowles & Gintis (1977). Cohn (1975), especificamente, se refere a inadequações estatísticas no tratamento dos dados e à limitação dos instrumentos de mensuração do desempenho acadêmico. Tais críticas, além de não chegarem a desmerecer o valor da pesquisa de Coleman, servem também para ilustrar o que vem se constituindo a preocupação inicial do trabalho, isto é, o fato de que o problema do fracasso escolar carece de maiores e mais profundas investigações. Em síntese, portanto, o que Coleman oferece de significativo, nesta oportunidade, são as relações entre o sistema escolar e o sistema sócio-econômico.

No intuito de analisar mais amplamente o fenômeno, este estudo pretende focalizar não só o contexto ambiental, sócio-econômico e possível área relacionada com o fracasso escolar, mas também o contexto individual, psicológico, do aluno e o educacional ou, mais concretamente, o contexto metodológico.

A figura 1 representa o esquema adotado para análise das experiências de sucesso e fracasso. Supõe-se que os três contextos se inter-relacionem, na sua conexão, tanto com o sucesso como com o fracasso escolar.

Subentende-se por *contexto ambiental* os fatores que dizem respeito ao nível sócio-econômico e suas relações com ocupação dos pais, número de filhos, diferenciações quanto a sexo, idade, escolaridade dos pais, repetência. Nesse sentido, o *ambiental* refere-se ao contexto mais amplo em que vive o indivíduo, seu grupo social e familiar.

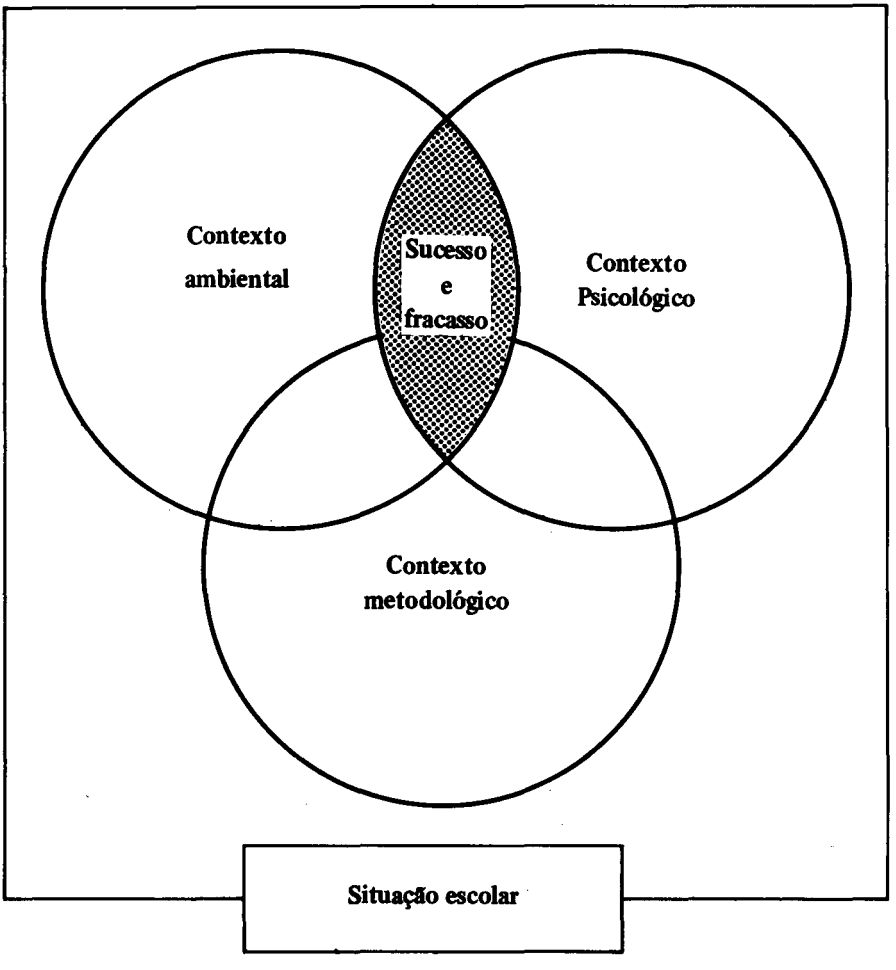
Subentende-se por *contexto psicológico* os fatores envolvidos na organização familiar, como, por exemplo, ordem de nascimento dos filhos, nível de expectativa etc., e as relações desses fatores com respostas como ansiedade, agressão, autoestima, atitudes de desatenção, não concentração, isolamento.

Com *contexto metodológico* pretende-se enfatizar o problema daquilo que é ensinado nas escolas e sua relação com valores como pertinência e significado, com o fator professor e com o processo de avaliação em suas várias acepções e modalidades.

A figura 2 constitui uma tentativa de visualizar estas variáveis, agrupadas segundo o contexto que representam, isto é, ambiental, psicológico ou metodológico. Na análise desta figura pode-se observar as relações pressupostamente estabelecidas entre os diversos contextos. As linhas não pontilhadas indicam, neste estudo teórico exploratório, as possíveis relações mais diretas entre os fatores. Por sua vez, as linhas pontilhadas apontam para uma relação menos direta entre os diversos contextos e os fatores indicados em cada um deles.

Figura 1

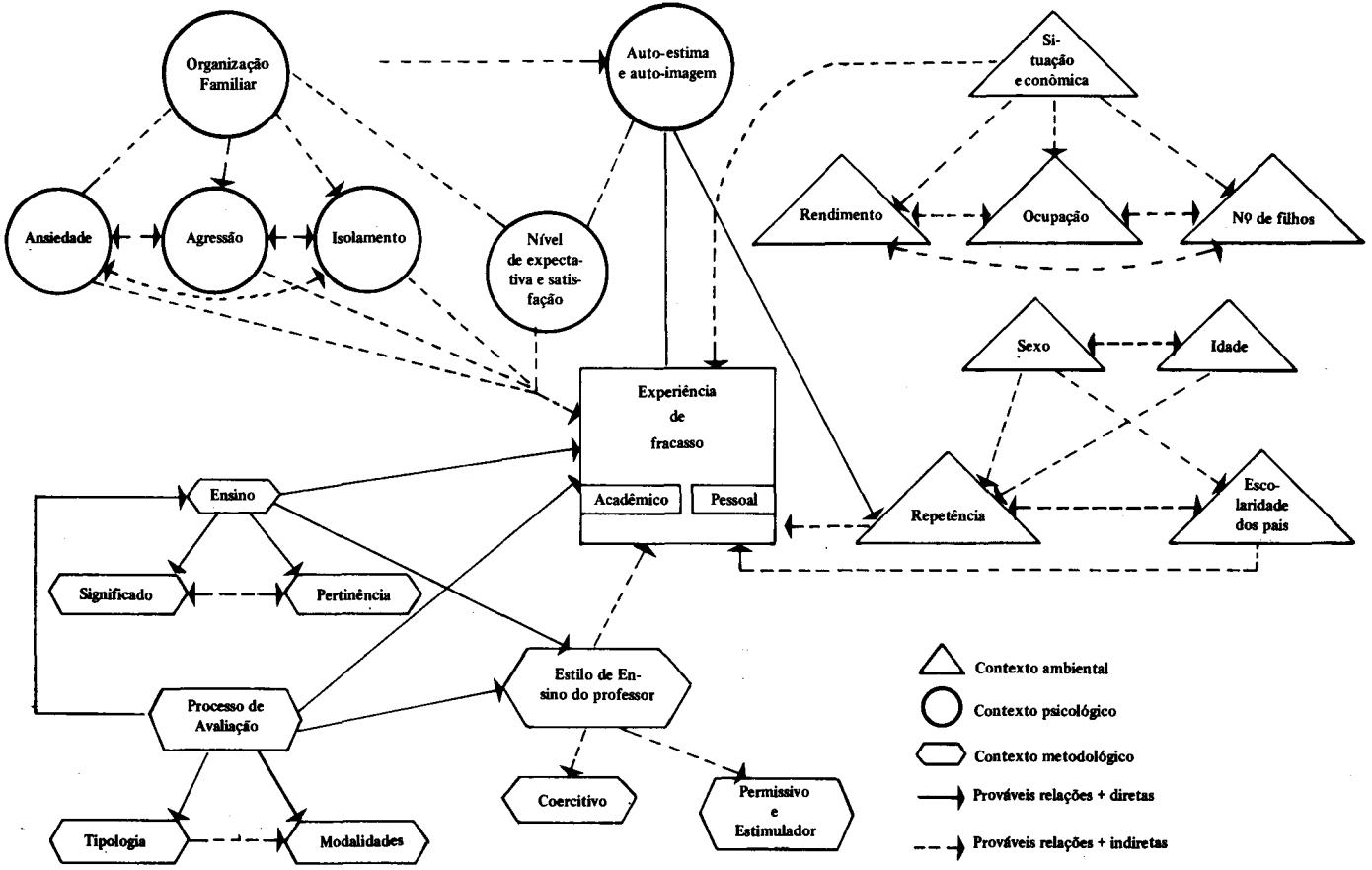
Dimensões interferentes nas experiências de sucesso e fracasso vividas na escola



Nas próximas seções deste trabalho faremos uma breve análise de cada um dos contextos considerados, em termos das suas relações com o problema do fracasso escolar. Alguns estudos na literatura pertinente substanciam, de alguma forma, este exame. De qualquer maneira, tenta-se abordar o problema de um modo exploratório tendo em vista um enfoque integrado dos diversos componentes que poderiam vir a formar uma estrutura mais sistemática e organizada das origens e implicações do fracasso escolar.

Figura 2

Fatores que incidem na experiência de fracasso



2.1 *Contexto ambiental*

Estudos destacados nesta área (Harris, 1961; Coleman, 1966; Butler & Nisan, 1975; Bowles & Gintis, 1977) têm demonstrado que o contexto ambiental vem-se mostrando como fator relevante na melhoria ou manutenção do rendimento escolar e, conseqüentemente, com certa influência no processo de vivenciar sucesso e fracasso. A preocupação com este contexto, pela sua influência em experiências de fracasso, levou à busca da estruturação dos fatores que o compõem. Numa concepção preliminar, pretende-se analisar o contexto ambiental mediante fatores como situação sócio-econômica da família, sexo, idade, escolaridade dos pais e repetência do aluno. Nos fatores sócio-econômicos incluem-se variáveis como rendimento, ocupação dos pais, número de filhos. Por sua vez, a análise dos demais fatores, independentemente do aspecto sócio-econômico, não indica que eles sejam desvinculados entre si. A estrutura apresentada é somente uma proposição para facilitar a análise teórica do nível sócio-econômico (classe social, sexo, idade, escolaridade dos pais e repetência) como capazes de afetarem as vivências de fracasso.

2.1.1 Classe social

Os estudos de Butler & Nisan (1975) lidam com variáveis como classe social privilegiada/desprivilegiada e com sexo para determinar o receio de sucesso. Segundo estes autores, as atitudes negativas para com o sucesso mostram que as meninas de classe privilegiada da escola de 2.º grau evidenciam maior receio do que os meninos da mesma classe social. Com relação à classe denominada desprivilegiada, não houve diferenciação quanto a sexo, já que meninos e meninas apresentaram altos níveis de medo de ter sucesso. Neste mesmo estudo, tendo por base a idade, os dados apontam que meninos e meninas do 2.º grau de ensino, independentemente da classe social, mostram maior receio de ter sucesso que os alunos do 1.º grau.

Outro fator passível de estar relacionado à situação econômica refere-se à ocupação dos pais. Segundo Harris (1961, p. 21), estes dados, associados à circunstância de a mãe trabalhar fora do lar ou ao número de filhos do casal, podem provocar maiores experiências frustrantes, com consideráveis efeitos no desempenho do indivíduo. De acordo com este autor, tais fatores referem-se somente a algumas das variáveis, provavelmente interferentes na configuração do problema sócio-econômico. Harris afirma ainda que famílias com grande número de componentes têm evidenciado grande correlação com baixo nível de inteligência e abandono precoce da escola.

2.1.2 Sexo

Considerando, agora, a variável sexo, estudos como os de Horner (apud Butler & Nisan, 1975) levantaram a questão sobre o problema de a menina evidenciar mais atitudes negativas em relação ao sucesso do que os meninos. Os estudos de Shaw &

McCuen (1960) destacaram que poucas meninas, em comparação com meninos, tiveram acréscimo no rendimento; pelo contrário, existe até um decréscimo. Os autores atribuem este resultado à influência de fatores como tendência à conformidade e à dependência. Gaudry & Poole (1972) tratam dos efeitos da experiência de sucesso ou fracasso no nível de ansiedade de meninos e meninas. Os resultados mostraram, aparentemente, escores mais elevados de ansiedade no grupo das meninas. Afirmam os autores que os achados na escala de ansiedade, sobre este escore mais elevado nas meninas, parecem ser de pouco interesse, pois eles podem meramente refletir a situação presente na sociedade, onde é mais aceitável que as mulheres admitam serem ansiosas. Lintner & Ducette (1974) realizaram estudos sobre os efeitos do controle da tarefa e o fracasso acadêmico. Com relação à variável sexo, estes autores afirmaram que os dados apresentam um valor de previsão quanto ao fracasso. Os padrões dos resultados obtidos indicaram que, para os meninos, a existência de controles externos, como prêmios, tende a aumentar os esforços para a melhoria do desempenho. Em contraste, as meninas parecem reagir pouco aos prêmios oferecidos.

Com linhas similares de investigação, Epps (apud Trachtman, 1975) constatou a correlação entre as diferenças de sexo e o desempenho acadêmico.

Fry (1976), por sua vez, trabalhou com sucesso, fracasso e escalas de avaliação. Seu objetivo era verificar a conseqüência das experiências de sucesso ou de fracasso na adoção de autoclassificações mais positivas ou negativas. Os resultados destacaram que não houve interação entre as diferenciações de sexo e as autoavaliações decorrentes das experiências de sucess ou fracasso. Somente na condição de sucesso as mulheres evidenciaram maiores ganhos em autovalorização.

2.1.3 Idade

Para efeitos deste trabalho, o fator idade é analisado como interveniente em relação aos demais fatores ligados ao contexto ambiental. Nesse sentido, as pesquisas de Butler & Nisan (1975) preocuparam-se com a idade na determinação das vivências de fracasso. Estes autores dedicaram-se ao exame das atitudes negativas com relação ao sucesso. Os dados indicaram que 64% das meninas de escola de 2.º grau (15 a 18 anos) evidenciaram maior medo de alcançar sucesso do que as meninas da escola de 1.º grau.

Os estudos de casos expostos por Harris (1961) mostram que para o fracasso do pré-escolar são mais importantes as influências da estrutura e do relacionamento familiar, enquanto que o fracasso para crianças e adolescentes parece ser determinado mais pelas condições de classe social. O autor, entretanto, continua a incluir efeitos da desorganização familiar no reforço das experiências de fracasso.

2.1.4 Escolaridade dos pais

Pesquisas têm demonstrado (Coleman, 1966) que o nível de escolaridade dos pais pode afetar as condições de oportunidade educacional dos filhos. Por sua vez, esta

desigualdade, analisada em termos do indivíduo ou do padrão grupal, tem condições de interferir nas atitudes em relação ao sucesso e fracasso.

Um fator que pode estar associado a isto refere-se ao sistema de valores norteadores do comportamento familiar. De acordo com Harris (1961), as crianças de classe social menos privilegiada e cujos pais possuem menor experiência educacional têm tendências a apresentar certas capacidades intelectuais menos desenvolvidas. Segundo ele, estas pessoas estão geralmente mais preocupadas com aspectos ligados à sobrevivência e podem descuidar do aprimoramento de valores ligados à estrutura cognitiva e a atitudes mais positivas para com a educação. Em conseqüência da pouca estimulação dos fatores intelectuais, estas crianças, quando colocadas em situação de sala de aula em que o valor seja o acadêmico, podem estar mais propensas a vivenciar fracasso.

Bowles & Gintis (1977) afirmam que as desigualdades de oportunidade educacional apenas constituem amplos sintomas das desigualdades dos sistemas educacionais.

2.1.5 Repetência

Foi somente em caráter exploratório, visando facilitar sua análise, que se colocou o fator repetência num só contexto: o ambiental.

Conforme já foi afirmado por Harris (1961), o maior número de repetências escolares ocorre entre os elementos pertencentes à classe social menos privilegiada. Um fator determinante, de acordo com o autor citado, pode estar relacionado com o menor valor que esta classe atribui à educação.

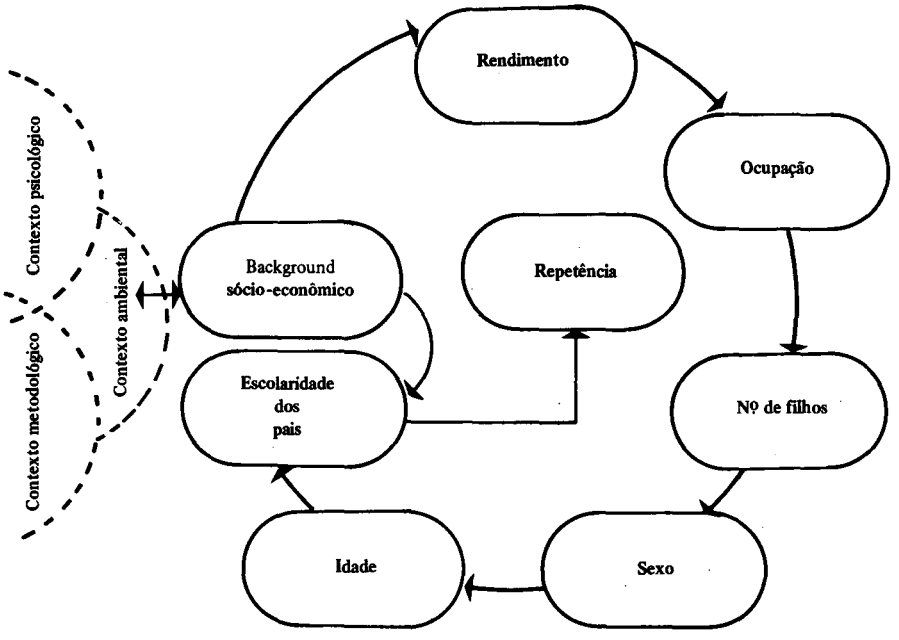
Costa (1976) realizou um levantamento sobre os antecedentes da delinqüência e observou que, da sua amostra, 95% haviam freqüentado a escola ou instituição similar. No entanto, uma percentagem altamente significativa (90%) não concluiu os estudos de 1.º grau, abandonando a escola. Segundo este autor, o abandono da escola, entre os delinqüentes, está ligado em grande parte à necessidade de profissão, à inadaptação ou ao fracasso escolar, à mudança freqüente da família ou a uma atividade contestatória ao sistema.

Neste contexto, a repetência passa a ser, aparentemente, mais uma resultante do *background* sócio-econômico, da estrutura familiar e educacional, do que propriamente uma provável variável preditora do fracasso. Parece evidente que a repetência pode estar relacionada às variáveis envolvidas nos três contextos, ambiental, psicológico e metodológico.

Finalizando esta etapa, cabe ainda destacar que os fatores ligados, neste trabalho, ao contexto ambiental devem ser visualizados em seu todo. Uma abordagem sistemática pode facilitar a percepção das inter-relações estabelecidas entre os diversos fatores. A figura 3 sumaria estas inter-relações apresentando a vivência de fracasso mais como um sintoma provocado por um conjunto de variáveis que se interfluenciam:

Figura 3

Inter-relações entre os fatores que podem compor o contexto ambiental



2.2 *Contexto psicológico*

Neste contexto são analisados os fatores mais diretamente relacionados ao aluno, como indivíduo. Difícil será abranger toda a gama de possibilidades existentes dentro desta área, não só pelas limitações de tempo e espaço mas, principalmente, pela falta mesma de definição, na literatura afim, daquilo que seria o contexto psicológico na perspectiva do fracasso escolar. São aqui destacados, a título exploratório, aqueles fatores considerados mais relevantes e representativos do aluno, em termos de sua relação com a família e consigo mesmo. São eles: organização familiar, nível de expectativa, nível de satisfação e auto-estima/auto-imagem.

2.2.1 Organização familiar

Como parte das situações que têm, possivelmente, condições de predizer o fracasso, ao lado da estrutura sócio-econômica, estão também os fatores ligados à organização familiar. Por organização familiar pode-se considerar a forma de rela-

cionamento existente entre os pais ou familiares próximos e entre estes e a criança. Nesse relacionamento insere-se o quadro da separação efetivada entre pai e mãe ou o fato de a mãe trabalhar fora e não estar próxima da criança. Segundo autores como Harris (1961), as crianças cujas mães trabalham fora apresentam índices mais baixos de inteligência. Outros estudos, no entanto, realizados por Coopersmith (1967), têm mostrado que o importante nesses casos em que a mãe trabalha fora, é que a condição ambiental-psicológica seja favorável. Assim, o desenvolvimento da criança se fará sem maiores problemas futuros.

Considerando crianças pequenas, Harris (1961) apresenta como conseqüência da desorganização familiar: a) dificuldades psicológicas, como alienação, desatenção e dificuldade de concentração; b) trabalho aquém das capacidades; c) repetência; d) problemas de leitura.

Respostas como isolamento, agressão, ansiedade podem depender da estrutura familiar. Os estudos de Freud e Burlingham (apud Harris, 1961), já relatados anteriormente, evidenciaram os efeitos da separação entre os filhos e os pais, no nível de ansiedade nos primeiros. Complementando estes dados, as pesquisas realizadas por Sarnoff e outros – Cok, Cok e Hammond (apud Gaudry & Poole, 1972) – salientam que a associação de estágios mais elevados de ansiedade com as experiências de sucesso e fracasso parece estar mais relacionada a vivências anteriores de fracasso. O resultado destas experiências é que determina níveis mais altos ou mais baixos de ansiedade.

Associadas, possivelmente, ao fator ansiedade, pode-se encontrar respostas como agressão ou submissão. A atuação dos pais e a caracterização da desorganização familiar têm condições de determinar reações situadas nos extremos – agressividade ou submissão – que provavelmente repercutirão, no processo de aprendizagem, na própria visão de si mesmo como indivíduo capaz de alcançar sucesso.

Situações como as apresentadas nos estudos de Harris (1961) servem para ilustrar a influência dos fatores agressão-submissão nas experiências de fracasso:

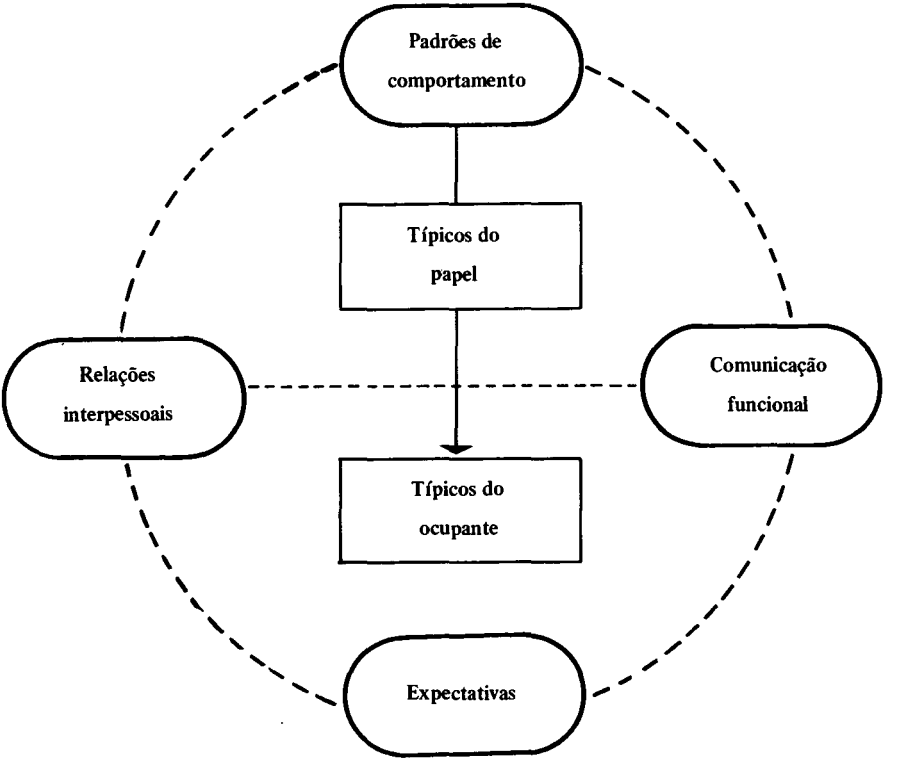
> Vilson apresenta falta de habilidade para compreender o trabalho escolar; ele não tem outros problemas, sendo muito cooperativo em tudo, exceto no trabalho escolar. (. . .) ele pode ter falta de habilidades para utilizar sua inteligência. Não tem respondido bem aos trabalhos de recuperação, mas tem-se mostrado mais confiante na leitura quando mantém um contato físico com a professora. Assim, ele deseja que ela mantenha o braço sobre o seu ombro durante a leitura (Harris 1961, p. 91).
>
> Bernardo tem 11 anos, apresenta comportamento de distúrbio na escola e não está apresentando progressos satisfatórios. Está na quinta série em função da idade e não devido ao seu rendimento. Praticamente não lê, embora se suponha que sua idade mental esteja ao redor dos 13 anos. Esta é a terceira escola que ele freqüenta e de onde teve de ser transferido pelo seu comportamento agressivo (Harris, 1961, p. 86).

Reações de submissão ao meio, isolamento, desatenção ou mesmo agressão fazem parte de um complexo derivado tanto da organização familiar, como de fatores que provêm do contexto ambiental. Não resta a menor dúvida de que a separação de cada fator, para uma análise específica, é apenas teórica, considerando os propósitos do presente estudo. Na prática, tais fatores atuam de modo mais relacionado, dificultando a especificação do contexto a que pertencem.

2.2.2 Nível de expectativa e de satisfação

Analisando este tema, Marques (1977) afirma que tanto a expectativa da pessoa visada como a dos demais em relação a ela atribui ao papel desempenhado um certo estilo ou feição, embora este tenha que seguir o padrão de comportamento que lhe é típico. As relações interpessoais modificam não somente as expectativas como os padrões de comportamento. A figura 4 salienta as inter-relações existentes entre a expectativa, o papel e as influências nos padrões de comportamento.

Figura 4
Interferentes no nível de expectativa (Marques, 1977)



Por outro lado, em virtude do estudo de expectativas, a mesma autora observa que o significado do nível de satisfação tem sido amplamente estudado como um fator de eficiência e eficácia. Gluskinos e Wainer (apud Marques, 1977) estudaram o nível de satisfação dos alunos universitários e constataram que o fator que mais propicia satisfação para os estudantes é ter e fazer amigos, incluindo entre estes tanto colegas como professores. Os conceitos tiveram nesta pesquisa um significado ambivalente, de vez que, para os alunos de alto rendimento eles se constituíram em uma fonte de satisfação, enquanto para os alunos de baixo rendimento tiveram conotação de insatisfação, em virtude do medo do fracasso.

Tanto a expectativa quanto o grau de satisfação são variáveis interferentes com o desenvolvimento do indivíduo, quer a nível de experiências acadêmicas, quer a nível de percepção de si próprio. Uma alta expectativa dos pais em relação a um filho que não apresenta habilidades ou interesses para atendê-la pode provocar o acúmulo de experiências de fracasso, da mesma forma que o aumento do grau de satisfação.

Psicólogos e sociólogos vêm procurando verificar porque e como o desempenho se altera quando também se modificam os níveis de expectativa. Merton, Getzels e Rosenthal foram alguns dos pesquisadores que se preocuparam com este fenômeno.

De Cecco (apud Sperry, 1972) observa que, em Psicologia, os estudos sobre nível de expectativa ou nível de aspiração têm-se concentrado na maneira pela qual certas experiências, com suas conseqüências, alteram a forma de antecipar sucesso ou fracasso. Ele apresenta três conclusões preliminares: a) a experiência de sucesso no passado pode aumentar realisticamente a expectativa do aluno; b) a experiência de fracasso no passado, vivenciada por certo período de tempo, pode levar os alunos a diminuírem suas expectativas, como proteção contra o fracasso; c) parece que a esperança de sucesso pode diminuir o fracasso e conduzir ao sucesso.

De Cecco (1968) afirma ainda que as pesquisas têm concluído que nem todas as atividades do aluno devem ser coroadas de sucesso, embora elas sejam importantes para manter o seu nível de expectativa.

Outras experiências e teorizações, como as de Atkinson (1970) e Feather (1968), trabalham com os conceitos de alta e baixa expectativa ligados ao problema de fracasso. O que estes autores enfatizam, no entanto, é exatamente o componente motivacional (motivo de realização) do comportamento como mediador entre o sujeito e o receio do fracasso. Este posicionamento gera comportamentos de baixo nível de expectativa.

Coopersmith (1967) afirma que as pessoas habituadas a terem sucesso nas situações sociais acreditam que serão apreciadas pelo seu valor. Por sua vez, expectativas de fracasso e rejeição manifestadas pelos pais provocam dúvidas na adequação dos comportamentos sociais das crianças, levando ao desenvolvimento de

imagens de fraqueza e de inferioridade. Quanto às diferenças sexuais, Simmons & Rosenberg (1975) demonstraram que as meninas têm menos atitudes positivas com relação a si mesmas e que são mais autoconscientes sobre seu papel. Isto se deve, em parte, ao fato de que as meninas não se consideram importantes no mundo adulto.

2.2.3 Auto-estima e auto-imagem

Simmons & Rosenberg (1975) propõem que a auto-imagem envolve três grandes dimensões: a) nível de conscientização; b) nível de auto-estima; c) estabilidade da própria figura.

Estas autoras realizaram estudos com 1988 crianças adolescentes. Os resultados indicaram que as meninas brancas são mais autoconscientes, têm mais alto grau de instabilidade na sua auto-imagem e mais baixa auto-estima, quando comparadas com adolescentes, meninos ou meninas, independentemente da cor.

Outros estudos de Rosenberg & Simmons (1971), lidando com auto-estima de alunos brancos e pretos, apresentam resultados como os que se seguem: a) a auto-estima está relacionada a uma série de fatores; b) parece que a escola está aumentando a auto-estima das crianças pretas, embora estas não apresentem, em essência, baixa auto-estima por provirem de condições mais precárias que as crianças brancas.

Relacionando a idéia de expectativa com a de auto-estima, as autoras atrás mencionadas (Simmons & Rosenberg, 1975) afirmam que uma grande expectativa com relação à oportunidade educacional está correlacionada com uma auto-estima favorável, o que, conseqüentemente, pode trazer conexões com o sucesso e diminuição ou eliminação do fracasso.

O *path diagram* decorrente das pesquisas de Simmons & Rosenberg (1975) explica a relação existente não entre raça e autoconscientização, mas entre sexo e autoconscientização. Estudos desenvolvidos com adolescentes de 12 a 14 anos evidenciaram uma correlação de 0,24. Para estas variáveis, o baixo escore tem os seguintes significados: a) as meninas não acreditam que seja positivo pertencerem ao seu próprio sexo, atuando freqüentemente como o sexo oposto; b) apresentam baixa satisfação para com o esperado no futuro; c) colocam baixos valores no seu próprio futuro; d) apresentam percepção de poucas oportunidades educacionais; e) evidenciam baixos valores de popularidade em geral; f) mostram um grau não favorável de autoconscientização.

Retomando, mais especificamente, o problema da auto-estima, Coopersmith (1967) demonstra que os seus antecedentes podem ser apresentados com base em três condições: a) total ou quase total aceitação da criança por seus pais; b) limites claramente definidos e reforçados; c) respeito às possibilidades de ação individual, que existem dentro dos limites definidos. Nesta perspectiva, o mesmo autor afirma que os limites provêem à criança uma base para a avaliação do seu desempenho

presente, assim como facilitam a comparação com comportamentos anteriores. Os limites servem para definir a geografia social, através do delineamento de áreas de segurança e de perigo, pela indicação dos meios para alcançar os objetivos e pela identificação da estrutura que outros usam para julgar sucesso e fracasso.

Analisando o processo de obtenção da auto-estima, Bateson, 1944, Whiting, 1954, Sears, 1957 e Coopersmith, 1967 identificaram duas combinações, consideradas com grande freqüência, quando se visa tal obtenção: a) grande auto-estima dos pais pode estar associada com aceitação; b) firme definição de limites tem relação com a expressão individual.

Em relação à *aceitação*, Coopersmith (1967) afirma que ela geralmente se manifesta pelos cuidados e pela atenção dos pais. Crianças com elevada auto-estima são mais propensas a ficar próximas de seus pais, confiar neles, reagir favoravelmente às punições, serem sociáveis e emocionalmente equilibradas. Tratando, agora, da importância dos limites, pode-se discutir o problema da aspiração relacionado com a auto-estima. Indivíduos que apresentam baixa auto-estima são desejosos de sucesso, mas alimentam poucas esperanças quanto a sua obtenção. O pessimismo resultante é uma expressão antecipada do fracasso, o que, por si só, decresce a motivação e provavelmente contribui para a ocorrência do fracasso. Em contraste, indivíduos com grande auto-estima, condicionados e fortificados por um tratamento favorável, acreditam ser bem sucedidos, esperando sucesso em suas atividades sociais e acadêmicas. Por sua vez, estas reações estão relacionadas à existência da expressão individual dentro de limites bem definidos.

Dentro desta perspectiva pode-se detectar a auto-imagem e auto-estima como *constructos* sujeitos à evolução. Mosquera (1975) afirma que esta evolução decorre de todas as circunstâncias encontradas em vida pelo indivíduo, nos diferentes momentos de sua vivência. O autor analisa o tema apresentando contribuições de autores como Sears, Pikunas, Vygotsky, Erikson e Massad.

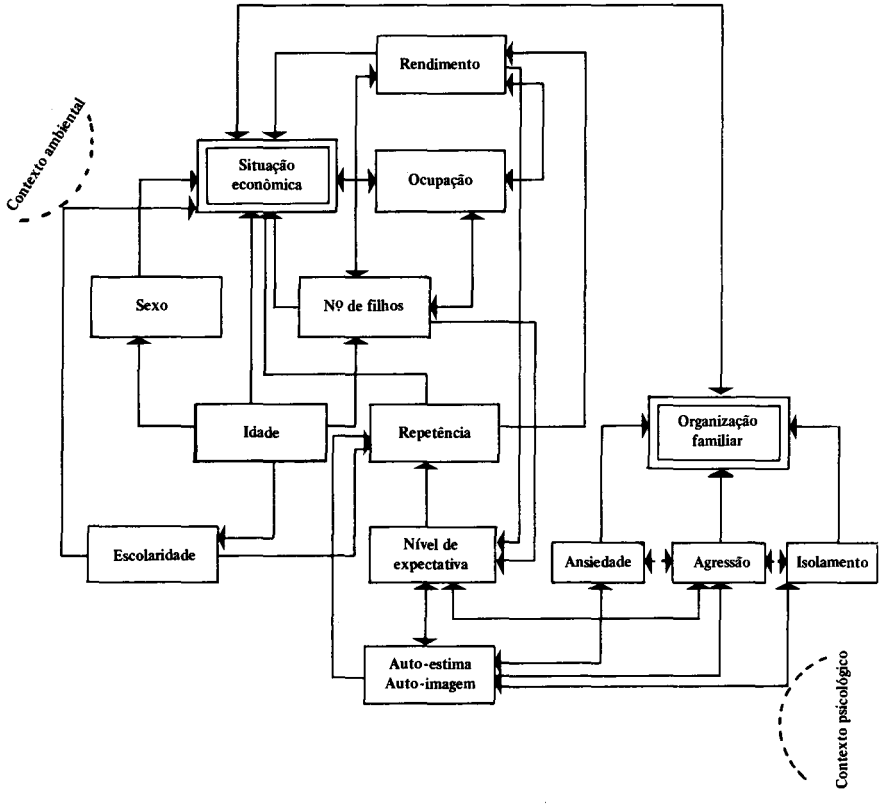
Por sua vez, Penna Firme (1969) realizou relevante pesquisa sobre este tema com crianças americanas de 7 a 11 anos, de origem mexicana (os *chicanos*), apresentando um duplo componente cultural: mexicano-americano. Mediante um estudo experimental, constatou-se que a auto-estima é sensível a modificações favoráveis de crescimento, quando situações de sucesso são vivenciadas e seguidas de aprovação e estímulo por parte de adultos importantes para a criança (no caso, professores). Um fator chave desse efeito foi que as crianças com baixa auto-estima inicial melhoraram este nível quando receberam aprovação quanto a comportamentos *sócio-emocionais* bem sucedidos, os quais foram considerados os mais condizentes com seu componente cultural *mexicano*. Ao contrário, as crianças com elevada autoestima inicial melhoraram ainda mais este nível quando receberam aprovação quanto a comportamentos bem sucedidos de tipo *acadêmico*, os quais foram considerados os mais condizentes com seu componente cultural *norte-americano*. Também se observou o efeito contrário. Em síntese, sucesso e auto-estima estão relacionados, e a percepção e a experiência de sucesso depende do nível

de auto-estima e dos padrões culturais do indivíduo, isto é, do valor atribuído ao tipo de sucesso. Uma outra implicação crucial desse estudo para a educação é que sucesso e auto-estima estão relacionados com uma vastíssima gama de fatores fundamentais, favoráveis ao processo ensino-aprendizagem, tais como criatividade, interesse pela escola, freqüência, domínio da leitura e participação nos trabalhos escolares, entre outros.

Os dados e resultados dos estudos apresentados até agora levam a pressupor, em caráter tentativo, certas relações existentes entre os contextos ambiental e psicológico decorrentes das experiências de sucesso e fracasso. A figura 5 ilustra estas relações.

Figura 5

Inter-relação entre o contexto ambiental e o contexto psicológico, decorrentes das experiências de sucesso e fracasso



2.3 *Contexto metodológico*

Tal como na delimitação dos contextos anteriormente analisados, seria teórica e praticamente impossível tentar abranger todos aqueles fatores que viessem a constituir o contexto metodológico. Trata-se, portanto, de selecionar aqueles que mais freqüentemente são citados e analisados, na literatura afim, como variáveis que, na sala de aula, mais se relacionam com o desempenho escolar do aluno, especialmente visando sucesso e fracasso: ensino, professor e procedimentos de avaliação. Antes, porém, de analisar cada um desses fatores, uma breve análise do que dizem distintos autores sobre contexto metodológico, em geral, talvez sirva para melhor embasar a escolha daqueles fatores.

De acordo com Marques (1977), contexto metodológico refere-se tanto a métodos e técnicas de ensino, como às múltiplas metodologias da pesquisa, da avaliação do ensino e da aprendizagem. Ainda segundo esta autora, Cronbach (1977) foi um dos primeiros estudiosos a chamar a atenção para a importância das definições metodológicas, tanto destinadas à pesquisa quanto à prática educacional.

Fantini & Weinstein (1968) apresentam um modelo mais compreensivo para o desenvolvimento do enfoque metodológico mediante o planejamento de ensino. Consideram o aluno e sua realidade como dados pensados na estruturação do ensino.

Pode-se, ainda, adotar o conceito *estilo de ensino* de Sperry (1977) para evidenciar certos fatores que estão incluídos no contexto metodológico. De acordo com este autor, o estilo de ensino pode ser visto como sinônimo da descrição da estratégia de ensino de Lesser (apud Sperry, 1977) e que consiste na escolha do currículo, dos seus conteúdos, nível, seqüência, ritmo e estilo de apresentação.

Sperry (1977) apresenta quatro orientações principais no denominador do estilo de ensino: a) clima sócio-econômico, representado por Anderson e Brewer e por Flanders; b) clima cognitivo, defendido por Gallagher e Aschner e por Brown, Ober, Soar e Webb; c) clima não-verbal, defendido por Galloway e por Strodbeck; d) clima de apreciação multidimensional, apresentado por Brown, Amidon e Hunter.

Os estudos até o momento realizados e relatados permitem verificar uma preocupação com a eficácia do professor, com a mensuração dos padrões de ensino e com a conseqüente possibilidade de alcançar uma teoria de ensino. Alguns destes estudos voltam-se para a identificação e o atendimento das características dos alunos. O que deve preocupar mais, no entanto, são as experiências propiciadas e as mudanças positivas que elas provocam no aluno.

Tomando em consideração os pontos de vista até agora mencionados e incorporados àquelas experiências mais fundamentais do desenvolvimento de ensino, este trabalho focaliza o problema dos fatores incidentes sobre as experiências de sucesso e fracasso. Para isso a análise é feita mais especificamente sobre aqueles

fatores já mencionados, quais sejam: ensino, relacionado ao que é organizado e trabalhado na escola; o professor, no que tange às formas de apresentação e comunicação do ensino; o processo de avaliação que, integrando um e outro fatores, provê a informação útil sobre o desenvolvimento e o resultado do processo ensino-aprendizagem.

2.3.1 Ensino

Estudiosos da educação vêm procurando determinar o quanto de probabilístico a educação possui. As pesquisas realizadas são indicadoras da conscientização sobre a necessidade de melhor conhecer a realidade educacional. Revisões de literatura afim (Hartley e Davis, 1976), sobre pesquisa com objetivos, vêm apresentando três variáveis fundamentais, capazes de sumariar os achados. As variáveis são: características das estratégias de ensino associada com sua utilização, características das tarefas e características dos alunos.

Situando o ensino no contexto metodológico, caberia agora expor as conceituações de ensino que se pode considerar como mais completas ao abordar o complexo fenômeno do processo ensino-aprendizagem: a) Gage (1965) afirma que o ensino se caracteriza por qualquer influência interpessoal cujo propósito seja mudar os modos segundo os quais as pessoas poderão ou virão a comportar-se. Observa-se nesta definição a preocupação com os fatores sociais que influem no ensino; b) por sua vez, Marques (1977) afirma que o ensino se constitui em uma organização do ambiente, onde pessoas se interinfluenciam direta ou indiretamente, com o objetivo de atingir, mediante atividades variadas, resultados previamente definidos. Destacam-se no conceito os fatores organizacionais, intencionais, além dos fatores sociais já mencionados. Relevante, no entanto, é a valorização dos contatos pessoais e do diálogo afetivo-cognitivo para obter modificações nas pessoas.

Diversos elementos serão aqui destacados da ampla gama de fatores que pode caracterizar o ensino.

Nesse sentido, serão tratados o aspecto ligado ao conhecimento e sua obsolescência, a utilização dos recursos tecnológicos, a desumanização do ensino, o desenvolvimento de processos mentais, o trabalhar com incerteza para chegar até o exame crucial da *pertinência* e do *significado*. (1) De acordo com Sant'Anna (1976), o processo ensino-aprendizagem não ocorre sem algo a ser aprendido, o que comumente se denomina de matéria de ensino. E é sobre o tema, conhecimento que faz parte da matéria de ensino, que se discorrerá neste momento. Muito se tem falado sobre a obsolescência do conhecimento. Sua influência no ensino parece ser enorme. O que tradicionalmente se colocava como função do professor – transmissor do conhecimento – passou a ser exercido por uma série de outras fontes, incluindo o professor. (2) Como uma resultante ou como defesa, ele passou a se utilizar de recursos tecnológicos que tinham condições de apresen-

tar maior armazenamento da informação. Dois problemas graves surgem com esta situação: o primeiro deles situa-se nas próprias funções dos professores. Tendem eles a considerar, de forma apropriada, que sua função não é meramente apresentar a informação. Se fosse somente isso, poder-se-ia, com maior sucesso, fazer uso de outros recursos tecnológicos. O segundo problema resulta da invasão acelerada destes mesmos recursos na educação. Tais meios vão desde o computador, com o ensino tipo CAI (Pask, 1972), até o material instrutivo menos sofisticado, daquele que só inclui lápis e papel. (3) O que importa, no entanto, é a conscientização do recurso humano como potencial para o desenvolvimento sadio e criativo de outros seres humanos. Neste sentido é que o recurso tecnológico pode e deve ser capitalizado para o ensino.

Em seqüência aos aspectos apontados até o momento, outros fatores também decorrentes da falta de uma precisa e relevante conceituação do ensino surgem como problemas paralelos aos anteriormente salientados. É neste contexto (4) que Glasser (1972) clama que o ensino não coloca em relevo o desenvolvimento do raciocínio e das habilidades necessárias para o exercício de processos mentais mais complexos, que permitam chegar à solução de problema. Segundo este autor, a escola é tão-somente orientada para a memorização porque quase todas as escolas são dominadas pelo princípio da certeza. E esta capacidade de gerar alternativas faz com que se procure a certeza e a resposta certa em todas as atividades desenvolvidas. Glasser chega mesmo a uma posição extrema ao afirmar que enquanto se considerar os alunos como recipientes que precisam ser atulhados de fatos, enquanto se procurar treiná-los para serem computadores que apresentem respostas predizíveis, estar-se-á buscando a destruição do próprio sistema educacional.

Finalizando esta etapa, pode-se analisar dois fatores que parecem contribuir para as experiências de fracasso e que podem ser decorrentes dos demais fatores apresentados até agora: são eles a pertinência e a significação. Glasser (1972) também afirma que os grandes problemas da escola estão centrados no problema da pertinência e do significado. Segundo ele, muito do que é ensinado na escola não se aplica ao mundo dos alunos e, mais, o que os alunos aprendem em seu mundo não é aplicável ou reforçado na escola.

O que se pode deduzir na análise destes elementos refere-se à necessidade de pertinência e significado naquilo que é ensinado. Pertinência diz respeito àquilo que concerne a determinado assunto, objeto ou situação, isto é, aquilo que pertence e é importante, no caso específico, ao mundo do aluno ou ao contexto no qual está colocado. Por sua vez, significado trata daquilo que é expressivo, que é significante, que tem valor para a própria pessoa, prevendo uma mobilização entre o nível individual ou social. A distinção entre os dois termos parece estar posicionada em uma nuança, já que a pertinência tem um aspecto maior de utilidade, de pertencer. O significado apresenta uma dimensão mais pessoal, isto é, o valor e o significante atribuídos a certas condições de vida. Ambos, no entanto, possuem valores e dimensões de internalização.

2.3.2 Professor

Utilizando expressões de Sperry(1972), a conscientização sobre o papel do professor e sobre o estilo de ensino podem determinar a constituição de indicadores de como o ensino é passível de modificação, quando se visa a otimização do desempenho de aprendizagem e, conseqüentemente, a influência sobre o sucesso ou o fracasso.

De acordo com Marques (1977), os estilos de ensino representam outra possibilidade para o desenvolvimento de mecanismos de implementação de ensino. Por estilo de ensino entende o autor o padrão de comportamento típico de determinado professor, tanto na forma de organizar as situações de ensino-aprendizagem, como no manejo dos procedimentos e nos modos de relacionamento com o aluno.

Pesquisas desenvolvidas por Ekstrom (1976) mostram que as atitudes dos professores, seus estilos cognitivos e seus conhecimentos podem ser considerados como preditores dos seus comportamentos. McDonald & Elias também realizaram estudos sobre os efeitos do desempenho no ensino e na aprendizagem do aluno.

Gage (1963) apresenta uma série de estudos voltados para a identificação e análise dos métodos de ensino, visando descobrir as consistências entre o comportamento dos professores e o efeito dessas consistências no processo de aprendizagem. Diversas pesquisas são apresentadas indicando o valor da figura do professor como mediador do ensino-aprendizagem.

Cronbach & Snow (1977) afirmam que diversas investigações evidenciaram as interações dos métodos utilizados pelo professor e outras variáveis como motivação, atitudes dos alunos, nível de ansiedade. Especificamente, foi dito que alunos com motivação construtiva tendem a se beneficiar de condições de tratamento que providenciem maior liberdade e maior inovação, isto é, tratamentos que focalizem o aluno como pessoa, tais como estudos que apresentam os professores encorajando independência e participação, utilizando estudos independentes e meios audiovisuais; além disso, tais professores devem ser espontâneos.

É nesse ponto que Sperry (1972) encontra apoio ao apresentar os estilos de ensino que envolvam situações que vão desde a preocupação com o clima sócio-emocional, com o clima cognitivo, o não-verbal, e o de apreciação multidimensional. O que interessa, no entanto, é a forma como o ensino é desenvolvido, visando propiciar experiências de sucesso para os alunos. Logicamente, esta busca teria que resultar, primeiramente, de um conhecimento mais acurado dos alunos por parte do professor. Um segundo aspecto estaria relacionado à forma de alcançar cada aluno no seu nível de expectativa de sucesso e levá-lo a atingir este nível ou, ainda, a aumentar este mesmo nível.

2.3.3 Processo de avaliação

Em íntima conexão com o ensino, com o professor e seu estilo de ensino está o processo de avaliação por ele utilizado. A perspectiva adotada nos primeiros

fatores, ensino e estilo de ensino do professor, serve geralmente para determinar o tipo e nível de ação a ser utilizado no outro, isto é, a avaliação.

Trabalhos desenvolvidos por Medeiros e outros (apud UFRGS, 1974) apresentam a avaliação como um processo contínuo, cumulativo, descritivo e compreensivo que permite acompanhar o desenvolvimento do aluno em diferentes experiências de aprendizagem, evidenciando mudanças de comportamento. Embora neste contexto a avaliação considerada seja a de sala de aula, pode-se perceber as relações que eles tentam estabelecer junto ao processo de avaliação.

Outros autores especialistas no tema (Bloom, 1971) afirmam que a avaliação consiste na sistemática de dados por meio da qual se determinam as mudanças de comportamento do aluno e em que medida estas mudanças ocorrem. Nessa perspectiva ele apresenta as avaliações diagnóstica, de controle (formativa) e de classificação (somativa).

Stufflebeam (apud Worthen & Sanders, 1973) apresenta a avaliação como o processo de delinear, obter e prover informações pertinentes para o julgamento de alternativas e a tomada de decisões.

Todos estes posicionamentos, no entanto, estão às vezes um pouco desvinculados do *fazer* no sistema formal educacional. Novamente, Glasser (1972) critica de maneira radical o sistema ao afirmar que os conceitos ou notas são a essência e o fim da educação. Segundo ele, se os conceitos ou notas realmente motivassem os alunos em ambas as extremidades da escala, pouco ou nada haveria que criticar; mas eles não motivam agora e não motivarão no futuro. Price (apud Glasser, 1972), em um estudo realizado em 1964 na Universidade de Utah, concluiu que quase não há relação entre os conceitos que os alunos obtiveram na escola de medicina e suas competências e respectivos sucessos na prática médica.

Outro aspecto criticado por Glasser está na denominada falsidade da aplicação dos conceitos *A, B, C, D* e *E* ou outros equivalentes. Uma experiência desenvolvida na Escola de Medicina da Western Reserve University, que não utiliza sistema de conceitos há mais de vinte anos, mostrou que quando foram aprovados todos os estudantes, com exceção dos que não faziam esforço algum, descobriu-se que os alunos estudavam e aprendiam mais.

Importantes iniciativas vêm sendo implementadas com objetivo de trabalhar mais com o desenvolvimento de habilidades de pensar criticamente e com a melhor estruturação de responsabilidades sociais. Nesta direção estão incluídos os estudos de Gallagher (1963), sobre os estilos complexos de pensar, os de Medeiros (1975), na proposição de um modelo de ensino-aprendizagem com ênfase no desenvolvimento de atitudes, os de Scriven (apud Worthen & Sanders, 1973), com um modelo mais abrangente de avaliação, além dos estudos de Fantini e Weinstein, apresentando um modelo mais humano de planejamento de ensino.

A análise destes estudos, a sua análise e a preocupação crescente com a avaliação faz pressupor que este fator seja um dos que possui maior influência na fixação de certas experiências de fracasso. Pode-se considerar, particularmente, que, enquanto o emprego de recursos de *feedback* e da própria avaliação formativa

– aliado à identificação do aluno como ser em crescimento e à confiança nas suas capacidades – pode auxiliar a vencer certas experiências frustrantes, a utilização exclusiva e inadequada da avaliação do tipo somativa aprofunda o que pode existir de fracasso. Este posicionamento dá, cada vez mais, ênfase ao conceito ou à nota como fim na educação.

3. Possíveis implicações para o sistema educacional

A análise das possíveis implicações do estudo das vivências de sucesso e fracasso em suas relações com os desempenhos de aprendizagem e com a própria estrutura pessoal profissional do indivíduo é aqui focalizada de forma tentativa. Esta abordagem é realizada dentro de duas subdivisões básicas, com o objetivo de sintetizar as idéias discutidas dentro de uma perspectiva teórico-exploratória. A sua pressuposição é lançar idéias e questionar sobre certos posicionamentos assumidos com respeito ao desenvolvimento da educação e, mais particularmente, ao processo ensino-aprendizagem. Neste sentido é que a primeira subdivisão trata da *dimensão nuclear* do tópico estudado, enquanto a outra aborda as referências à organização do ensino.

A dimensão nuclear do problema da vivência de fracasso parece apontar o desenvolvimento positivo de uma auto-estima como centro de solução. A confiança e estabilidade em relação à própria imagem tendem a auxiliar o indivíduo não só a triunfar, mas também a vencer as situações de fracasso, considerando construtivamente as condições mais adversas.

A segunda dimensão em que se consideram as implicações do estudo sobre sucesso e fracasso está relacionada ao próprio processo de ensino-aprendizagem. Nesta dimensão se analisam os pressupostos referentes ao atendimento às diferenças individuais e suas conseqüências com relação ao planejamento de ensino.

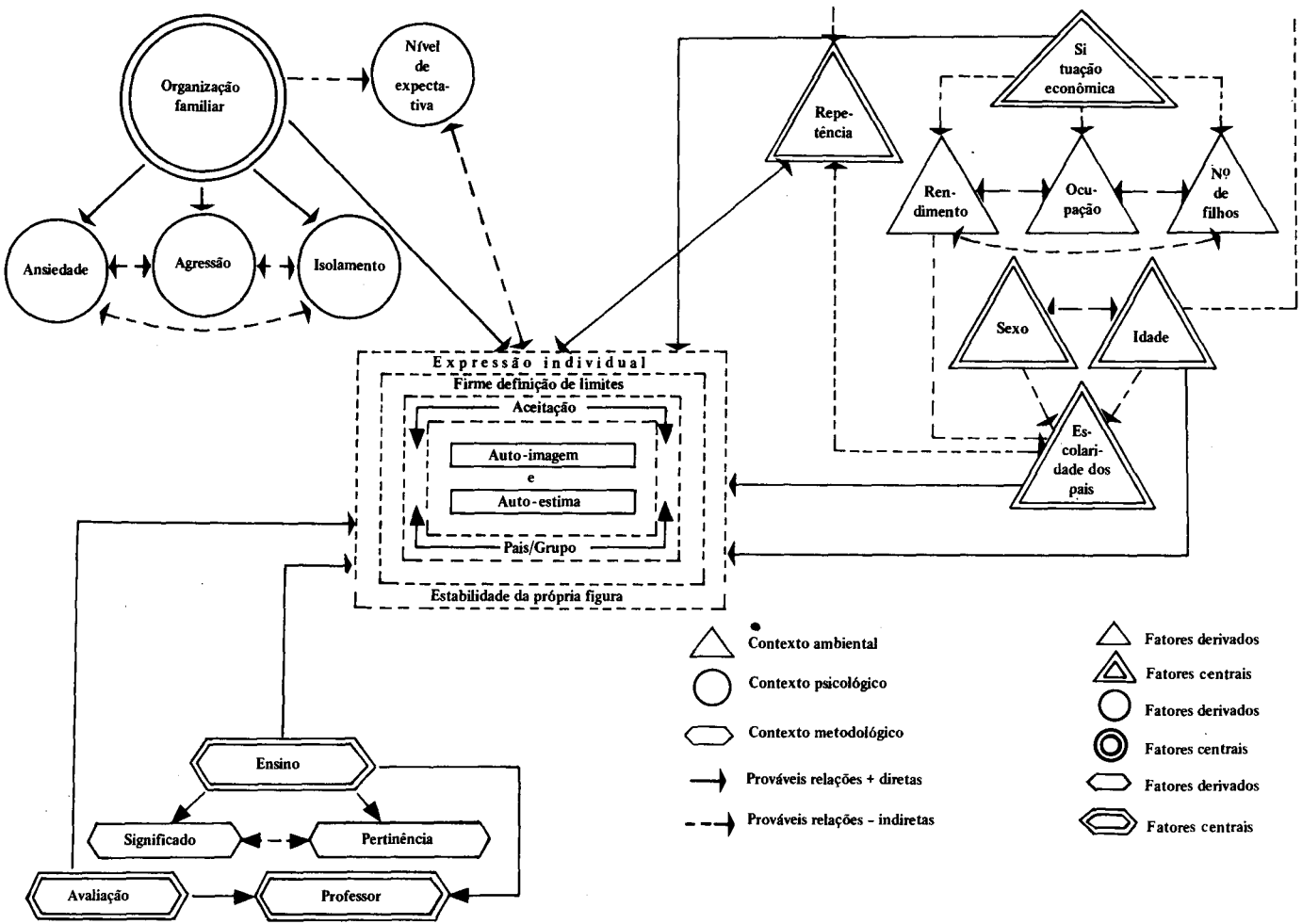
3.1 *Dimensão nuclear*

Os resultados de estudos atrás mencionados e as possíveis inferências aqui discutidas em caráter tentativo facilitaram a que se chegasse finalmente ao levantamento de alguns conceitos centrais no estudo das experiências de sucesso e fracasso, bem como de suas repercussões na educação do indivíduo.

O conceito de auto-estima esboça-se como nuclear em estudos e pesquisas que buscam analisar os antecedentes e as conseqüências das experiências de fracasso. A relação destes temas com o desempenho acadêmico e com a estrutura pessoal-profissional do indivíduo parece estar quase sempre ligada ao conceito de auto-estima. Este conceito foi situado como centro da dimensão, circundado por fatores assim especificados: a) aceitação da pessoa pelos pais e pelo grupo de companheiros; b) definição de limites por parte do ambiente; c) consideração da

Figura 6

Dimensão nuclear para as experiências de sucesso e as inter-relações entre os contextos ambiental, psicológico e metodológico



expressão individual. Tais fatores deveriam ser alimentados pelo processo educativo a fim de garantir o processo de desenvolvimento positivo da auto-estima.

3.2 *Organização do ensino*

Considerando o desenvolvimento de experiências positivas e mantenedoras de sucesso, a organização do ensino deveria apresentar as condições que permitissem a criação desse clima. Para a estruturação dessas condições, seria necessário que o objetivo estivesse centralizado no indivíduo, em suas características positivas e na manutenção e estabilidade de uma auto-imagem favorável.

Os resultados apresentados anteriormente indicam a necessidade de conduzir o processo ensino-aprendizagem no sentido de aprimorar continuamente a auto-imagem do aluno, aumentando-lhe a probabilidade de experimentar sucessos e de *triunfar* nas experiências de fracasso. Para isso torna-se crucial, no processo de ensino-aprendizagem, o respeito às diferenças individuais dos alunos. Nesta direção, Fantini e Weinstein (1968) propõem um modelo abrangente de planejamento de ensino, cujos passos podem ser resumidos da seguinte forma:

Primeira fase

a) definição das características da classe social dos alunos;
b) avaliação das preocupações comuns;
c) identificação das perspectivas dos alunos, resultando no
d) esclarecimento dos resultados de aprendizagem desejados.

Segunda fase

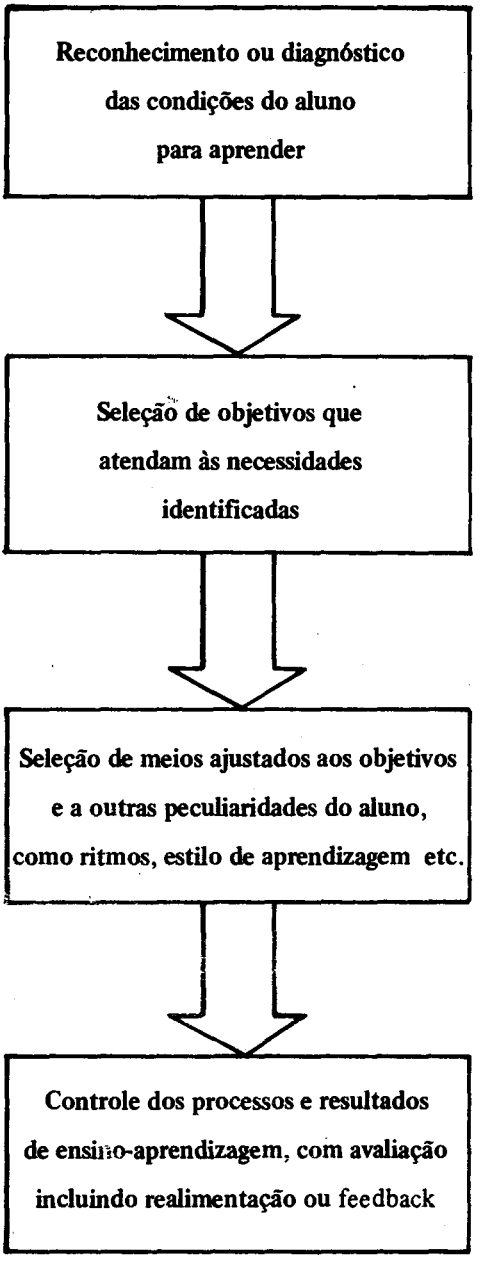
e) organização das condições através da generalização, procedimento e perguntas;
f) determinação do conteúdo a ser utilizado como veículo;
g) estruturação dos procedimentos e estilos de ensino adequados ao estilo do aluno, ao conteúdo e aos resultados desejados;
h) organização dos processos de aprendizagem;
i) estruturação das habilidades que o aluno necessita atingir;
j) apreciação do real desempenho de aprendizagem.

Outra estruturação um pouco semelhante é proposta por Medeiros (Figura 7).

Uma série de outras alternativas ligadas ou não ao ensino individualizado ou à educação humanística poderiam ser pensadas aqui. Entretanto, algumas das razões que levam a concluir este trabalho com esta abordagem são, em primeiro lugar, o fato de ser o presente estudo uma análise exploratória, em caráter preliminar; em segundo lugar, a pressuposição de que as implicações apresentadas já direcionam o tratamento do tema nas suas características essenciais, para a formulação de um

Figura 7

Passos para um modelo de ensino com ênfase na individualização do ensino



plano metodológico de trabalho educacional, tendo em vista a proposição de solução do problema; finalmente, o propósito, implícito neste estudo, de estimular a formulação de outras alternativas metodológicas de análise e tratamento do fenômeno fracasso escolar.

Em síntese, seja qual for a flexibilidade da direção que se tome na abordagem desse tema, algumas recomendações parecem ser cruciais, isto é, que não se *permita* que alunos sejam minados em suas capacidades, que o sucesso seja desencorajado, que o fracasso predomine no ambiente escolar e que, conseqüentemente, o sistema educacional chegue a sua auto-extinção funcional.

Summary

Analysis of academic success and failure: an exploratory study to generate research hypotheses. By means of an exploratory approach this paper analyses the dimensions related to students success/failure and points to specific situations of the school system which promote failure performance. In this respect attempts were made in order to identify some predictor variables of success and failure and a number of criterion variables. Previous literature on the subject allows the conceptualization of a three-factor structure concerning environmental, psychological and methodological contexts. The three-factor structure provides a conceptual framework for the generation of new hypotheses to be tested. In conclusion of the exploratory study the self-esteem has been shown as a nuclear dimension of this three-factor structure to maintenence of success or failure.

Bibliografia

Atkinson, R. The computer as tutor. In: *Readings in developmental psychological today.* California, CRM Books, 1970.

Bateson, G. Cultural determinants of personality. In: Hunt, Y., ed. *Personality and the behavior desorders.* New York, Ronald Press, 1944. v. 2.

Bloom, Benjamin et alii. *Handbook on formative and summative of student learning.* New York, McGraw-Hill, 1971.

Bloom, Benjamin S. *Human characteristics and school learning.* New York, McGraw-Hill, 1976.

Bowles, Samuel & Gintis, Herbert. *Schooling in capitalist America.* New York, Basic Books, 1977.

Butler, Ruth & Nisan, Mordecai. Who is afraid of success? and why? *Journal of Youth and Adolescence, 4* (3): 259-70, 1975.

Cohn, Elchanan. *The Economics of education.* Cambridge, Ballinger, 1975.

Coleman, J. S. et alii. *Equality of educational opportunity.* U. S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education. Washington, 1966.

Coopersmith, Stanley. *The antecedents of self-esteem.* San Francisco, Freeman, 1967.

Corcy, Stephen M. The Poor scholar's soliloquy. *Childhood education.* Jan. 20, 1944. p. 219-20.

Costa, Rovilio. *Descrição dos antecedentes da delinqüência juvenil em Porto Alegre.* Porto Alegre, UFRGS, 1976. Tese de mestrado em educação.

Cronbach, Lee J. & Snow, Richard E. *Aptitudes and instructional methods.* New York, John Wiley, 1977.

De Cecco, J. *The psychology of learning and instruction educational psychology.* Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1968.

Ekstrom, R. B. *Experimental studies of homogeneous grouping: a review of the literature.* Princeton, Educational Testing Service, 1959.

Fantini, Mario & Weinstein, G. *The Disadvantaged: challenge to education.* New York, Harper & Row, 1968.

Feather, N. T. Change in confidence following success or failure as a predictor of subsequent performance. *Journal of Personality and Social Psychology,* 1968. p. 38-46.

Fry, P. S. Success, failure, and self-assessment ratinas. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 44* (3): 413-19, 1976.

Gage, N. L. (ed.) *Handbook of research on teaching.* Chicago, Rand McNally, 1963.

Gallagher, J. & Aschner, M. A preliminary report on analysis of classroom interaction. *Merril-Palmer Quarterly,* (9): 183-94, 1963.

Gaudry, Eric & Poole, Charles. The Effects of an experience of success or failure on state anxiety level. *The Journal of Experimental Education, 41* (1): 18-21, Fall, 1972.

Glasser, William. *Escolas sem fracasso.* São Paulo, Cultrix, 1972.

Harris, Irring D. *Emotional blocks to learning; a study of the reasons for failure in school.* New York, The Free Press, 1961.

Lintner, Alfred C. & Ducette, Joseph. The effects of locus of control, academic failure and task dimensions on a student's responsiveness to praise. *American Educational Research Journal, 11* (3): 231-39, Summer, 1974.

Marques, Juracy C. *Paradigma para análise do ensino.* Porto Alegre, Globo, 1977.

Medeiros, Marilú Fontoura de. *Proposição e testagem de um modelo para individualização do ensino: aprendizagem independente.* Porto Alegre, UFRGS, 1975. Tese de mestrado em educação.

Medeiros, Marilú Fontoura de et alii. Individualização do ensino: expectativas e realidade. In: Enricone, Delcia et alii. *Ensino: dimensões básicas.* Porto Alegre, Sagra, 1977.

Mosquera, Juan José Mourino. *Psicodinâmica do aprender.* Porto Alegre, Sulina, 1975.

Pask, Gordon. Anti-Hodmanship: a report on the state and prospects of CAI. *Programmed Learning and Educational Technology, 9* (5): 235-44, Sept. 1972.

Penna Firme, Thereza. *The Effects of social reinforcement on self-esteem of Mexican American children.* California, Stanford University, 1969. Tese de Ph.D.

Rosenberg, Harris & Simmons, Roberta G. *Black and white self-ezteem*: the urban school child. Washington, American Sociological Association, 1971.

Sant'Anna, Flavia M. *O Processo ensino-aprendizagem na perspectiva humanística.* Porto Alegre, Emma, 1976.

Sears, R. R. Identification as a form of behavioral development. In: Harris, P. B. *The concept of development.* Minneapolis, University of Minnesota Press, 1957.

Scriven, Michael. The Methodology of evaluation. In: Worthen, Blaine R. & Sanders, James R. *Educational evaluation: theory and practice.* California, Wadsunorth, 1973.

Simmons, Roberta & Rosenberg, Florence. Sex, sex roles, and self-image. *Journal of Youth and Adolescence, 4* (3): 229-57, 1975.

Shaw, M. C. & McCuen J. T. Age of onset of academic underachievement in bright children. *Journal of Educational Psychology, 51*: 103-8, 1960.

Sperry, Len, ed. *Learning performance and individual differences.* Illinois, Scott Foresman, 1972.

_____, org. *Desempenhos de aprendizagem e diferenças individuais.* Porto Alegre, Globo, 1977.

Turra, Clódia M. G. et alii. *Planejamento de ensino e avaliação.* Porto Alegre, Emma, 1975.

Trachtman, Joan P. Cognitive and motivational variables as predictors of academic performance among disadvantaged college students. *Journal of Counseling Psychology, 22* (4): 324-8, 1975.

UFRGS. Faculdade de Educação. Laboratório de Ensino Superior. *Planejamento e organização do ensino: um manual programado para o treinamento do professor universitário.* Porto Alegre, Globo, 1975.

Whiting, J. W. Synposium paper. In: Tanner, J. M. & Inhelder, B. eds. *Discussions on child development* II. New York, International Universities Press, 1954.

Worthen, Blaine & Sanders, James R. *Educational evaluation: theory and practice.* California, Charles Jones, 1973.