

## O desinteresse escolar no ensino secundário

W. P. ROBINSON \*

Embora a investigação no campo educacional pareça frequentemente caracterizar-se por uma abordagem mais positiva do que a das ciências sociais aplicadas em geral, muito do seu entusiasmo gira em torno do sucesso imediato de qualquer novo aparelho, esquema ou modelo. Estas invenções estão, porém, sujeitas a sofrer devido a introduções demasiado rápidas e avaliações demasiado lentas — correndo mesmo o risco de serem postas de lado perante uma nova moda, antes que se complete, a seu respeito, alguma avaliação razoável. De facto, são simples mudanças que aparecem mascaradas de progresso.

Por outro lado, se a investigação teórica geral a longo prazo nem sempre é bem aceite — pois não é fácil, muitas vezes, traduzir as suas implicações em sugestões específicas relativas ao procedimento na escola — a verdade é que, a longo prazo, ela tem a vantagem de ultrapassar o domínio dos sintomas superficiais para se aproximar das doenças em si.

Assim, as nossas investigações sobre o desinteresse escolar não produziram um aparelho criador de Interesse Perpétuo, nem conduziram a sugestões precisas no domínio das tácticas a usar. Contudo, pensamos que elas nos fornecem

uma base para alguns comentários preceituais e nos autorizam a levantar algumas questões que podem ser úteis para os que estão implicados no processo de educação. Mas, se estes comentários se dirigem aos professores e aos responsáveis pela formação de professores (são eles que constituem os quadros docentes) não faz sentido que se considere que eles sejam particularmente responsáveis pela actual situação. Os alunos, os pais, os administradores e os políticos, todos podem contribuir para reduzir a incidência do desinteresse escolar nas escolas secundárias — o que não nos impede, contudo, de nos interrogarmos, aqui, sobre o que poderão fazer os professores, tendo em conta que as suas acções estão condicionadas pelos outros personagens em jogo, assim como pelas suas próprias limitações. Se o modelo do desinteresse escolar que descreveremos for válido, serão provavelmente os professores quem terá maiores possibilidades imediatas de levar as crianças a escapar ao ciclo dos acontecimentos que conduz ao desinteresse.

Este trabalho teve as suas origens remotas na verificação dos resultados das teses de Bernstein sobre as diferenças de classe social no uso da linguagem (Bernstein, 1971). A princípio, procurámos ver como respondem as mães às perguntas dos filhos, encontrando, a este respeito, diferenças significativas e previsíveis entre as

\* Professor de Ciências da Educação na Universidade de Bristol — Divisão de Estudos Avançados da mesma Universidade.

classes sociais. Em comparação com as mães das classes baixas, as mães da classe média são mais susceptíveis de responder às perguntas feitas e de dar respostas esclarecedoras e exactas. Respondendo aos «porquês?», teriam uma maior tendência para mencionar as causas e as consequências dos factos, sendo portanto menos susceptíveis de responder com asserções do tipo «porque sim» ou de recorrer à regularidade e tradição («é sempre assim»; «sempre foi assim»). É também com maior frequência que relacionam os acontecimentos uns com os outros, especificando as suas diferenças e semelhanças.

Quais as consequências para as crianças? Concluímos, através de um modelo de aprendizagem válido unicamente em contextos de conversação, que as crianças das classes médias tinham maiores possibilidades de adquirir conhecimentos transmitidos verbalmente, ligados com precisão ao mundo extra-linguístico, e que esses conhecimentos estariam mais sistematicamente organizados. Também aprenderiam a ver que fazer perguntas é um meio de obter conhecimentos, servindo estes, por sua vez, para fazer mais perguntas. Na medida em que esta sua experiência for satisfatória, estas crianças teriam, futuramente, uma maior propensão para perguntar.

Os conhecimentos, o método e o desejo de os adquirir, deveriam ligar-se entre si, num sistema dinâmico que contribuísse para o desenvolvimento.

Entretanto, em relação às crianças das classes trabalhadoras, nem as componentes desse sistema, nem as suas ligações entre si, são conhecidas com a mesma amplitude. Pode-se presumir que o recurso à regularidade e à tradição *assim como as respostas de tipo «porque sim»* dadas às perguntas do tipo «porquê?», desencorajariam, no mínimo, a expressão da curiosidade, e, no pior dos casos, a própria curiosidade. Não procurámos saber até que ponto fazer perguntas era definido como comportamento impróprio e/ou punido, mas pode acontecer que assim seja em algumas famílias.

Dados posteriormente obtidos, confirmaram a existência de diferenças de classe social nas qualidades e hábitos de pergunta-resposta (Heber, 1974; Robinson, 1972; Robinson e Arnold, 1977; Robinson e Rackstraw, 1972), com excepção das crianças de seis anos filhas de operários especializados, que fazem tantas perguntas quanto as crianças da mesma idade da classe média. Contudo, demonstrámos que, *independentemente da classe social*, as crianças que faziam maior número de perguntas tinham mães que davam respostas informativas com maior frequência — respostas que iam além das respostas feitas, radicando-se, apesar disso, na experiência da própria criança; estas mães procuravam apontar e corrigir os erros no que os seus filhos diziam e confirmavam as asserções correctas destes.

Por esta altura, o nosso interesse alargou-se, de modo a incluir, além das respostas das mães, o estudo da curiosidade e das próprias perguntas das crianças. Assim, embora prosseguindo o inquérito a crianças das escolas primárias, debruçámo-nos sobre o reverso do tema da curiosidade.

Havia diversas razões para isso. As nossas observações casuais sugeriam que as crianças mudavam a sua maneira de fazer perguntas à medida que cresciam. Se as crianças em idade pré-escolar faziam muitas perguntas, as crianças das escolas primárias só já mostravam ocasionalmente um tão vivo interesse pelo que as rodeia, e as crianças mais velhas, por seu turno, faziam poucas perguntas e, na sua maioria, não mostravam os menores sinais de curiosidade. Entrevistas com alunos e professores tendiam a confirmar a existência destas diferenças.

A esta nossa evolução, do tema da curiosidade para o tema do desinteresse, não são de certo alheias as mudanças de tónica que se podem encontrar nos relatórios governamentais.

De facto, os Comitês Reais ligados ao ensino primário produziram documentos optimistas. Plowden (1967) exultou com o sucesso da liberalização nas escolas primárias, sucesso este que avalizou as orientações estabelecidas a partir das recomendações do Comité Hadow (1926).

Afirmava este que o aparecimento nas escolas de uma confiança geral nas motivações intrínsecas das crianças para aprender, tinha melhorado a sua educação e viria melhor ao encontro das necessidades da sociedade. Uma acção efectiva para superar os pontos fracos das Áreas Educacionais Prioritárias completaria esses sucessos.

Ora, sem nos comprometermos com a exactidão deste tão idílico ponto de vista, podemos pô-lo em contraste com os tenebrosos relatórios sobre o Ensino Secundário. Crowther (1959) mostrava-se desolado com a elevada incidência de alunos que cedo abandonavam os estudos, embora não os tivesse interrogado sobre as razões que os levavam a fazê-lo. Newson (1963), mostrando-se igualmente perturbado, interrogou professores mas não alunos. O Comité perguntou aos professores quais os pontos de vista dos alunos e foi informado de que estes consideram o *curriculum* uma coisa académica, irrelevante e inútil. Apesar de tudo, estranhamente, todos estes relatórios recomendavam o aumento dos anos de escolaridade.

Um inquérito posterior feito pelo Conselho das Escolas, em colaboração com o Departamento de Educação e Ciência, ouviu tanto os professores como os pais e os alunos (Morton-Williams e Finch, 1958). A maioria dos professores pôs reservas ao aumento dos anos de escolaridade mínima — mas «estes professores não sentiam confiança na sua capacidade em vencer a apatia, o desinteresse e a falta de curiosidade dos alunos relativamente a tudo o que se referia à escola» (*op. cit.*, p. 89). (Começa a perceber-se por que razão muitos investigadores se mostraram tão irritados quando, perante este relatório e sem qualquer proposta construtiva nem nenhum acordo concluído quanto ao conteúdo e justificação do ano extra, o governo britânico aumentou a escolaridade obrigatória. Os cínicos disseram que a medida fora oportuna para diminuir, pelo menos temporariamente, a elevada taxa de desemprego actual. Os realistas concordaram com os cínicos.)

Estes relatórios sobre ensino secundário não se limitaram a referir o desinteresse, mais do

que a curiosidade; viram na sua vasta incidência a principal determinante do abandono precoce da escola. Ora, devendo a Psicologia da Curiosidade ligar-se à Psicologia do desinteresse, começámos a interessar-nos por este aspecto do problema, tanto mais que uma adequada análise dos factores do desinteresse esclareceria quais os meios para a sua eliminação e para o desenvolvimento da aprendizagem motivada pela curiosidade.

Mas o que é o desinteresse? Ou melhor, a palavra «desinteresse» é usada para significar o quê? Os psicólogos, nomeadamente Berlyne (1960), descreveram-no com base nos seus antecedentes, consequências e contrastes com a curiosidade. Quanto aos antecedentes, considera-se que ele seja resultado de uma falta de novidade, complexidade, incongruência, surpresa ou ambiguidade de estimulação, e consequência de uma ausência de estímulos ou de uma estimulação cronicamente repetitiva. Quanto aos seus próprios resultados, verifica-se que conduz à «exploração de diversão» (por exemplo, o jogo) e que motiva a pessoa a «deambular» física ou intelectualmente até que qualquer estímulo novo consiga captar a sua atenção. Se é verdade que o cansaço, a agitação e a perturbação emocional são mencionados normalmente como sintomas de desinteresse, na linguagem comum também se diz que o desinteresse pode produzir apatia e sonolência. Uma comparação de três respostas hipotéticas a uma situação que envolva estímulos monótonos pode ajudar a clarificar o problema. Uma pessoa em vias de se aborrecer pode escapar a essa situação começando a fazer alguma coisa que a interesse; mas também podemos supor que ela tenha outras estratégias de controle<sup>1</sup>, sendo livre de as adoptar; e ainda que, caso não haja para isso nenhum impedimento, se entregue ao sono ou ao devaneio. Mas se ela não puder escapar por estes meios à situação, o que poderá fazer? Pode esforçar-se por manter o interesse, ou adoptar actividades de diversão, sendo provável

<sup>1</sup> *Strategies for coping.*

que venha a ficar cansada, agitada e emocionalmente perturbada.

Caso estas distinções sejam palpáveis, a aplicação da palavra «desinteresse» para cada um dos casos referidos será compreensível, embora se preste a confusões. Acentuar a semelhança dos estímulos indutores encoraja a adopção de um termo único; mas dar atenção às diferentes respostas possíveis conduz à ideia de que um tal termo não será apropriado. Porém, a retenção de um termo único não implica necessariamente dificuldades. Ele permite asserções do tipo: «foi levar o cão a passear porque estava a aborrecer-se», «adormeceu porque estava aborrecido», e «como estava a ficar aborrecido, começou a atirar aviões de papel». Provavelmente é este último o problema das salas de aula.

A imagem imediata que nos surge é a do professor a recitar uma lenga-lenga — com um olho de água sempre alerta, à procura da menor distração. A ameaça de sanções imediatas, as normas escolares, e finalmente a tradição determinam que os alunos fiquem onde estão, que escutem e aprendam. Os professores não são obrigados a fazer assimilar o programa de estudos — mas simplesmente a cumpri-lo.

A existência e o uso de sanções introduz complicações numa análise conceptual do desinteresse escolar. Algumas entrevistas que fizemos indicam que, por vezes, as crianças podem dizer que estão aborrecidas quando de facto querem dizer que estão ansiosas; dizem que um assunto não lhes interessa quando de facto estão amedrontadas pelas consequências da reprovação. Tínhamos de ignorar esta complicação na nossa análise e, em primeira instância, tratar o referido desinteresse como um fenómeno unitário, embora considerando que ele tem uma grande diversidade de respostas associadas.

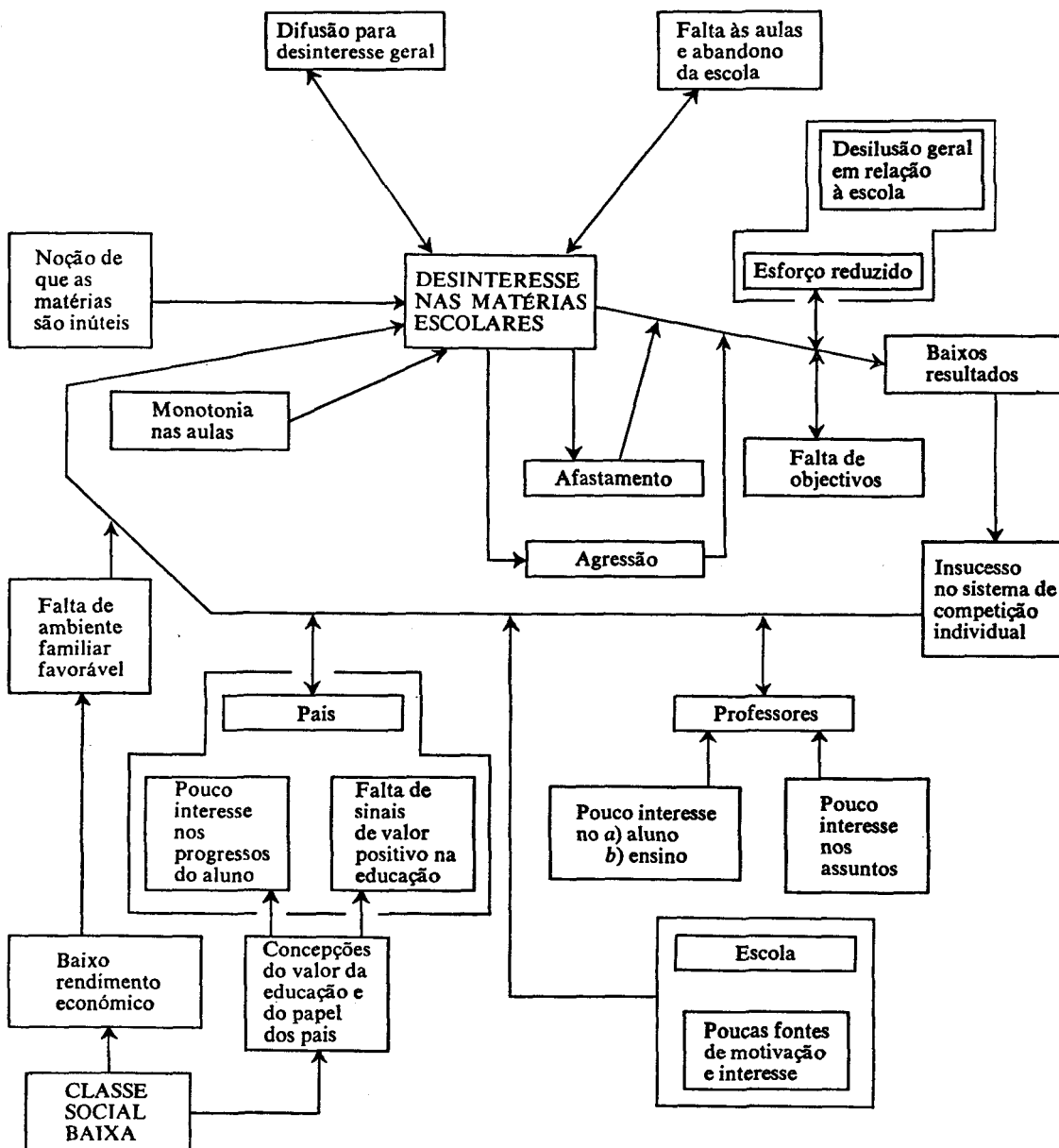
Mas não têm os estudantes do ensino secundário interesse pelas actividades escolares? E se de facto não têm, quem se desinteressa mais por quê? Quais são os antecedentes e as consequências do desinteresse? Morton-Williams e Finch (*op. cit.*) conseguiram estimar a incidên-

cia de interesse, em cada uma das matérias escolares (pp. 59 e 74), indicar a natureza da covariação entre inutilidade e desinteresse para diversos assuntos (p. 60) e apontar o que, segundo os alunos, tornava as matérias aborrecidas (p. 79): «sempre a mesma coisa», «os professores de um lado para o outro», e a «falta de variedade» foram factores mencionados por mais de 40 % dos alunos, referindo ainda um número semelhante, a «não-compreensão», o «não servir para nada», e «o não ter matérias suficientemente explicadas». 44 % dos alunos afirmaram aborrecer-se com mais de um quinto das matérias dadas na escola. 21 % consideravam aborrecido mais de 30 % do que faziam. Acharmos estes números suficientemente elevados para inferir a existência de um problema tão grave quanto digno de estudo.

Na nossa análise (Robinson, 1975) procurámos especificar alguns antecedentes e consequências possíveis do desinteresse. Inicialmente desenvolvemos um modelo e uma série de hipóteses. Incluímos neste as características sobre as quais pensámos ter alguma informação para análise (ver figura 1).

Forçosamente, o modelo não deve ser considerado completo. Nem pode ser visto como uma sequência causal rígida; por exemplo, não afirmamos que a presença do factor A é uma condição necessária ou suficiente para se induzir o desinteresse. As setas têm o significado «aumenta a possibilidade», e mesmo a isto talvez se deva acrescentar «dadas as actuais condições nas escolas». Por exemplo, a probabilidade de um aluno se esforçar pouco no estudo de uma matéria será afectada por factores diferentes do «desinteresse», mas, mantendo-se as mesmas condições, se não tem interesse por essa matéria provavelmente fará menos esforços do que se estivesse interessado. E se ele se esforça menos, aumentará a plausibilidade de se interessar. Torna-se então inapropriado, dentro deste ciclo, interrogarmo-nos sobre quais as causas e quais os efeitos — pois as possíveis consequências são igualmente possíveis causas.

Os pais e professores estarão igualmente envolvidos em ciclos tais que, por exemplo, as ten-



→ Significa: aumento das probabilidades de ocorrência sequencial

Figura 1. Representação da dinâmica do desinteresse escolar e outras variáveis

tativas dos professores para inspirar maior entusiasmo poderão ser entravadas pela ausência de resposta dos estudantes, críticas dos colegas, desespero quanto à validade do *currículum*. Qualquer mudança é difícil, mas uma vez realizada impulsiona mais facilmente novas mudanças. O desinteresse terá mais meios de expressão do que os que estão registados. A forma de

os superar, geralmente adoptada pelos estudantes, será provavelmente função da lei do menor esforço e do princípio do custo mínimo, em interacção com a experiência passada e a percepção presente.

O ponto central do modelo é o «desinteresse pelas matérias escolares». As suas expressões imediatas seriam o afastamento, a agressão (acti-

vidades de diversão) e/ou o reduzido esforço para aprender essas matérias. O esforço reduzido pode associar-se ao abaixamento ou abandono das aspirações a melhorar, centradas nos resultados escolares, e cada um destes factores, ou ambos, conduziriam a *performances* mais baixas. Na ausência de atracções extra-aprendizagem, na escola, a falta às aulas é um meio intermitente de evitar o aborrecimento, consumando-se a fuga no facto de abandonar a escola o mais depressa possível. As consequências dos baixos resultados são susceptíveis de ter um efeito contingente sobre os valores atribuídos ao sucesso escolar pela própria escola, pelos pais ou pelos colegas, mas, a manterem-se iguais os restantes factores, pode esperar-se que sejam mais pronunciados os sentimentos de insucesso enquanto a escola for formalmente competitiva. A existência de vários escalões e a elevada incidência de alunos que fazem exames nacionais, são dois sintomas de competição. Uma história crónica de reprovações e a expectativa de futura reprovação, como já se sugeriu, pode fazer aumentar alternadamente o desinteresse e os estados de ansiedade registados como desinteresse. Deve notar-se que, uma vez activado, o sistema tenderá a manter-se a si próprio. Contudo, há influências externas que podem afectá-lo.

Os professores podem tornar-se modelos para os estudantes. Se os professores se desinteressam pelas matérias que dão, os estudantes terão menos probabilidades de se entusiasmarem com elas. Os professores também podem mostrar não ter o menor respeito nem interesse quer pela aprendizagem dos seus alunos, quer pelos alunos como pessoas. A falta de exemplo, assim como de encorajamento, por parte dos professores, tenderá a manter ou a aumentar o desinteresse. O comportamento dos professores será sem dúvida condicionado pelos meios da escola e pelos comportamentos dos outros professores e directores — e por aí adiante até chegar ao ministro da Educação. Tanto o interesse como o encorajamento dado pelos colegas e pelos pais podem também afectar o desinteresse, sendo aqueles, por sua vez, expressões de uma

confiança mais geral no valor da educação para a vida. Tal como em relação aos professores, não se deve esquecer também o poder dos pais e colegas enquanto modelos.

Podem faltar às crianças meios materiais capazes de evitar ou de atenuar o ciclo desinteresse-baixos resultados — como acontece quando, por exemplo, há excesso de gente em casa. O bom ambiente familiar pode, em parte, mas só em parte, depender dos meios económicos das famílias. O conceito de «classe social» normalmente abrange muitas características covariantes de estilos de vida diferentes, que afectarão o desinteresse das crianças em relação às matérias escolares. As crianças das classes trabalhadoras mais baixas são particularmente vítimas do ciclo do desinteresse.

Graças aos bons officios de Roma Morton-Williams e Stewart Finch, e com a autorização do Conselho para as Escolas e do Departamento da Educação e Ciência, pudemos realizar uma segunda análise dos seus dados, coligidos a partir de entrevistas a 4618 estudantes de treze a dezasseis anos. No seu relatório podem ver-se os pormenores dos processos de amostragem, da recolha e codificação dos dados.

Não pudemos ter em conta todas as variáveis por eles retidas. Por razões económicas e administrativas, fomos obrigados a limitar a nossa análise a três das suas seis divisões dos dados. Dentro dos condicionalismos aceites, tentámos seleccionar as fichas com os dados mais imediatamente relevantes, assegurando-nos que as três fontes de informações (estudante, professor e pais) estavam representadas em todas.

Tivemos de calcular uma pontuação sumária para o desinteresse. Partindo de uma base de dezassete matérias escolares, perguntou-se aos alunos se as estudavam todas ou não. Entre as matérias estudadas aqueles seleccionavam as que consideravam úteis e as que consideravam inúteis, deixando de lado, num terceiro grupo, as que não classificavam nem como úteis, nem como inúteis. Depois disto, designavam as matérias que consideravam interessantes, as que não achavam nem interessantes nem aborrecidas, e

finalmente as que para eles eram aborrecidas (pp. 260-261, q. 7).

Calculou-se um Índice de Desinteresse com base no número de matérias assinaladas como aborrecidas, expresso em percentagem, em relação a todas as matérias estudadas. Para a análise geral, usou-se uma divisão em quatro escalões: de 0 a 10 por cento (Baixo Desinteresse), de 11 a 20 por cento, de 21 a 30 por cento e acima de 31 por cento (Alto Desinteresse). Estudaram-se as relações entre o Índice de Desinteresse e cada uma das outras variáveis, e a significância das diferenças foi calculada por intermédio do teste  $\chi^2$ . Os resultados apresentados não são mais do que simples exemplos. As percentagens obtidas são ilustradas pelo contraste entre a percentagem mais elevada (AD) do Índice de Desinteresse, e a mais baixa (BD). Dos factores de influência imediata assinalados, 66 % dos estudantes AD e só 39 % dos estudantes BD ( $\chi^2=166$ ,  $p < .001$ ) consideraram ser a escola «sempre a mesma coisa dia após dia». 55 % de AD, assim como 26 % de BD ( $\chi^2=195$ ,  $p < .001$ ) pensam não haver muitas coisas interessantes para fazer na escola. Pouquíssimos estudantes AD consideraram úteis a maior parte das matérias escolares ( $\chi^2=139$ ,  $p < .001$ ). O Índice de Inutilidade das matérias estudadas estava intimamente ligado ao do Desinteresse ( $\chi^2=946$ ,  $\nu=9$ ,  $p < .001$ ,  $C=.41$ ). Dos estudantes que classificaram de inúteis menos de 10 % das matérias estudadas, apenas 7 % eram AD, enquanto 43 % dos que as classificaram inúteis na sua maioria eram BD. Embora nem o considerar uma matéria inútil nem a aparente repetição resultem necessariamente em desinteresse, aqui surgem como factores relevantes para o seu aparecimento.

Que podem fazer os professores para persuadir os estudantes de que as matérias que estudam não são inúteis? Que podem para fazer introduzir novidades na experiência dos estudantes?

Entre as consequências imediatas previsíveis, verifica-se que os professores consideravam agressivos 16 % dos estudantes AD, contra 9 % dos BD ( $\chi^2=22$ ,  $p < .005$ ). São pouco fre-

quentes as classificações relativas aos alunos, por parte dos professores, de isolamento ou timidez, e só muito ligeiramente associadas ao Índice de Desinteresse ( $\chi^2=11$ ,  $p < .1$ ). Contudo, o afastamento manifestado sob a forma de falta às aulas, era mais comum no grupo AD (15 %) do que no BD (5 %) ( $\chi^2=56$ ,  $p < .001$ ). O «afastamento» final na idade mínima para abandonar a escola era também mais característico dos AD: 23 % destes deixaram a escola com essa idade, contra apenas 13 % dos BD — e dos que com tal idade ainda a frequentavam, 59 % de AD e 40 % de BD declararam ter a intenção de a deixar assim que pudessem ( $\chi^2=115$ ,  $p < .001$ ).

Embora não possamos citar dados relativos ao sentido da influência, podemos notar que os estudantes AD se desiludiram mais com a escola no seu todo e com a vida fora da escola; são menos susceptíveis de procurar continuar a ir à escola por muito tempo ( $\chi^2=121$ ,  $p < .001$ ); fartam-se mais frequentemente de ouvir o professor dizer o que eles podem ou não fazer ( $\chi^2=120$ ,  $p < .001$ ); ficam mais satisfeitos do que os seus colegas BD quando têm oportunidade de não ir um dia às aulas ( $\chi^2=187$ ,  $p < .001$ ); o número dos que pensavam que os professores esqueciam que eles estavam a crescer é maior entre os AD que entre os BD ( $\chi^2=125$ ,  $p < .001$ ).

Estas diferenças eram tão amplas quanto estatisticamente significativas. Elas levantam a questão de saber (embora não constituam uma resposta!) até que ponto compreendem os professores o mundo dos seus alunos. Será que aqueles podem compreender os pontos de vista destes, embora discordando deles? Ou, pelo contrário, será que não sabem o suficiente sobre os seus alunos para poderem ver o mundo segundo a sua perspectiva? Não podemos fazer nada quanto à possível discordância, mas a ignorância pode ser corrigida. Têm os professores conhecimento e respeito pelo que os seus alunos pensam? De um modo geral, encontramos a tão profetizada falta de aspirações académicas, o reduzido esforço e as reduzidas capacidades associados ao desinteresse, mas

com uma peculiaridade: é que se o entusiasmo pelo próximo abandono da escola indica uma ausência de objectivos educacionais, as únicas medidas positivas da aspiração eram as estimativas, por parte dos professores, da intenção dos alunos de obterem pelo menos duas classificações de nível «O». Desta forma apenas 21 % dos AD aspiravam a obter mais de três «O», contra 36 % dos BD ( $\chi^2=96$ ,  $p < .001$ ). Somente 38 % dos AD eram classificados de «trabalhadores», contra 48 % dos BD ( $\chi^2=96$ ,  $p < .001$ ). 53 % dos pais de alunos AD pensavam que os seus filhos faziam uma grande quantidade de trabalhos escolares em casa, enquanto a percentagem dos pais de BD que pensavam o mesmo era de 71 % ( $\chi^2=86$ ,  $p < .001$ ). Os professores consideravam os mais desinteressados como os menos aptos: julgavam 34 % dos alunos AD capazes de obter pelo menos duas classificações de nível «O», mas esta percentagem era de 50 % no grupo BD ( $\chi^2=78$ ,  $p < .001$ ).

Os resultados a testes de inteligência feitos com dez anos de idade, só estavam disponíveis para 53 % da amostra. A associação com o índice de desinteresse não era tão forte ( $\chi^2=26$ ,  $p < .025$ ) e a sua natureza não era simplesmente linear; os QIs elevados pareciam fornecer uma imunidade contra o desinteresse escolar, mas por outro lado quanto mais baixo era o QI mais elevado o desinteresse indicado.

O facto de a associação negativa entre a capacidade actual avaliada e o desinteresse, ser mais forte do que a associação entre a anterior medida da capacidade da criança e o desinteresse, pode-se interpretar sugerindo que os estudantes têm frequentemente resultados inferiores às suas verdadeiras capacidades. Se assim é, os seus baixos resultados não podem ser atribuídos só à falta de aptidões.

A competição vem exacerbar o problema, em vez de o atenuar, como sugerem os resultados seguintes: 79 % dos estudantes AD estavam em turmas gigantes, o que só acontecia com 75 % dos BD ( $\chi^2=10$ ,  $p < .025$ ).

Infelizmente, só temos escassos dados sobre os próprios professores. 40 % dos estudantes

AD não pensam que os seus professores tenham grande interesse por eles ou que os ajudem muito, mas somente 25 % dos BD tinham esta opinião ( $\chi^2=161$ ,  $p < .001$ ). Já mencionámos outros aspectos da desilusão em relação aos professores. Tal facto foi apoiado e ampliado através de discussões de grupo com pequenos números de estudantes. (Fiquei surpreendido com a situação de adolescentes preferirem que os professores se interessassem por eles como pessoas, mas as discussões de grupo foram categóricas — e indicaram que eles desejariam mesmo que os professores gostassem mais deles. Foram também unânimes e plenamente convincentes ao referir que muitos dos seus professores estavam fartos do processo de ensino e das matérias que ensinavam.)

Tínhamos poucos dados sobre os pais enquanto modelos e avaliadores. Os pais dos estudantes AD liam habitualmente menos livros do que os dos estudantes BD ( $p < .01$ ) e tinham menos livros em casa ( $p < .001$ ). Os professores pensavam que era menor o número de pais dos AD interessados na educação dos filhos ( $p < .001$ ).

Pouquíssimas características demográficas do lar estavam associadas ao desinteresse escolar. Porém, facto interessante, viver em vivendas e em casas com grande número de assoalhadas está relacionado com a ausência de desinteresse — mas baixas condições materiais, dentro dos limites desta amostra nacional, não estavam ligadas com elevado desinteresse.

Enquanto a educação e a classe social dos pais, medida em sete escalões profissionais, estavam relacionadas com o desinteresse, os meios económicos da família não estavam. A relação era monótona, embora não linear ( $\chi^2=50$ ,  $\nu=18$ ,  $p < .001$ ). As profissões dos escalões 1 a 3 não estavam diferencialmente associadas ao desinteresse. O escalão profissional quatro (capatazes, supervisores, trabalhadores manuais por conta própria) tinha uma proporção mais elevada de estudantes AD que as profissões dos escalões 1 a 3 ( $p < .05$ ); o escalão 5 (operários especializados) tinha uma proporção de AD maior que os escalões 2 a 4 ( $p < .05$ ); os esca-

lões 6 e 7 (semiespecializados) uma proporção maior que os escalões 1 a 6 ( $p < .001$ ). Assim, era na classe trabalhadora mais baixa que o grupo AD se fazia representar com maior peso.

Os resultados obtidos deixam sem resposta questões importantes sobre o desinteresse escolar, mas correspondem intimamente ao modelo proposto em que os dados relevantes estão presentes. Se aceitarmos os resultados pelo seu aspecto exterior, há poucos motivos para presunções. Os Departamentos de Educação, os pais e estudantes terão de exercer apropriadamente as suas influências se quiserem melhorar a actual situação. O modelo ajuda a localizar os pontos de intervenção. Mencionámos de passagem algumas das possibilidades de acção dos professores. É claro que estes têm menos influência potencial sobre certos factores do que outras pessoas e instituições. Individualmente, eles não podem mudar um sistema que conduz só alguns ao sucesso à custa do fracasso de muitos — mesmo que o desejassem fazer. Nem conseguem influenciar muito os pais.

Mesmo dentro da esfera de acção em que podem ter um maior impacto, não podem esperar obter um sucesso rápido e brilhante. Terão de perseverar nos seus esforços perante a contínua oposição de todas as forças que têm razões para manter a actual situação. Quando mudar a maré, porém, estes esforços multiplicarão os seus efeitos.

O modelo põe a questão de saber se os professores estão interessados em ensinar os estudantes. Querem ver os seus alunos aprender, e actuam para facilitar isso? Ou são alguns completamente indiferentes ao ensino, de modo a dever-se encorajá-los a mudar de profissão e a procurar um outro trabalho que satisfaça melhor os seus interesses e não prejudique tanto as crianças? Confiam os professores nas possibilidades que os seus alunos têm de aprender? Muitos afirmam explicitamente e parecem actuar como se realmente acreditassem que os seus alunos nem querem nem são capazes de aprender coisa alguma. Um momento de refle-

xão mostrará, por redução ao absurdo, que isto não é verdade. A questão deve ser sempre, o que e como podem esses alunos aprender, aqui e agora, e não quais são as suas características em comparação com os outros estudantes. Professores que não acreditam que os alunos que têm a seu cargo possam e queiram aprender, deveriam procurar descobrir factos que os ajudem a mudar de opinião, ou pedir transferência para outros alunos em quem tenham alguma confiança — ou então mudar de ofício.

E os professores que têm uma opinião positiva da matéria que dão ou dos aspectos dela que se espera que eles ensinem? Ou nem sequer se interessam por isso? Se eles não têm o menor gosto pela matéria, porque supõem que os estudantes hão-de ter interesse por ela? Actuam por acaso como vendedores em relação às suas disciplinas? Tanto no mundo do comércio como no político, os vendedores têm de elogiar as suas mercadorias aos consumidores e de contar com a procura activa por parte destes últimos de artigos e produtos de interesse intrínseco para eles. Ou então terão de indicar como as suas mercadorias e serviços são relevantes para os fins que os consumidores têm em vista. Ora porque razão as crianças hão-de querer «comprar» a mercadoria e os serviços dos professores? Isto não implica que se deva encorajar os estudantes a exigir a justificação de um *curriculum* como questão de princípio, mas sim que com honestidade e boa vontade de ambas as partes o processo educacional pode ser uma ocasião para haver cooperação e não conflito. Se os professores têm resposta para as perguntas «porque ensinam, o que ensinam, do modo como o fazem», porque não apresentar essas razões aos estudantes? Às crianças de cinco anos de idade, as mães da classe média davam respostas que as satisfiziam e que estimulavam a sua curiosidade; elas evitavam responder: «porque eu digo que é assim», «porque é bom para ti», «porque sempre foi assim». Talvez também mais estudantes devessem ser introduzidos às secretas razões do actual *curriculum* ser como é.

Mas sabem os próprios professores porque estão a ensinar o que ensinam? Provavelmente aumentariam tanto a sua satisfação como a sua eficiência, se o descobrissem.

Se eles não são capazes de encontrar sentido e relevância no programa, por si próprios, os que têm mais autoridade do que eles deveriam ser capazes de responder a estas questões. Se mesmo assim ainda continuam incapazes de ver os «porquês», pelo menos têm probabilidades de estarem melhor informados — para oferecer e exigir alternativas justificadas, ou então mudar de profissão.

É verdade que nem os cursos de formação de professores nem a experiência escolar facilitaram aos professores as respostas a essas questões. Na profissão, pode não ser fácil arranjar tempo disponível para analisar os «porquês». Contudo é só quando começamos a responder a esses «porquês» que podemos começar a sentir satisfação com um trabalho valioso e bem exercido. Temos esperança de que tais questões possam eventualmente conduzir a uma redução do desinteresse escolar imposto durante um tempo excessivo a demasiados estudantes do ensino secundário.

No fim da nossa investigação ficámos muito impressionados pela capacidade de resistência dos seres humanos. Uma criança de quinze anos das classes trabalhadoras mais baixas, passa pelo menos dez anos na escola. Há todas as possibilidades de que tenha começado a ficar mal desde a primeira avaliação por que tenha passado. Tem dificuldades na aritmética, na leitura, na escrita e na maior parte das matérias que encontra. Na maioria dos dias da quase totalidade das semanas da maioria dos anos as suas insuficiências serão evidenciadas. E, mesmo assim, continua a assumi-las e a ajustá-las à sua experiência. Conseguiremos fazer uma ideia do que é ser um «falhado» dentro de tal sistema por um tempo tão longo?

E os professores do ensino secundário? Têm de enfrentar estes estudantes desinteressados, dia após dia, fornecendo aquilo que é visto como um conhecimento inútil e irrelevante. O que será para eles esta situação?

Parece absurdo e inacreditável. E também trágico — uma miséria mútua, com que fim?

Em Portugal, desejar-se-ia imaginar que tudo isto fosse simplesmente uma outra manifestação do estado doentio da Inglaterra, mas o padrão e a extensão do vosso próprio abandono da escolaridade é provavelmente semelhante ao da Inglaterra e, se assim for, não deixa margem para complacências. Mas talvez venham a mostrar maior entusiasmo em ter em conta e em ultrapassar estas dificuldades.

#### RÉSUMÉ \*

*L'auteur analyse différentes manifestations de désintérêt scolaire, en montrant l'ampleur du désintérêt au niveau de l'enseignement secondaire. Il propose un modèle du désintérêt et révèle des différences entre le comportement d'étudiants intéressés et ceux qui ne le sont pas, ainsi que le rapport entre ces phénomènes et l'appartenance sociale. Finalement, il soulève quelques questions concernant les professeurs, dont la résolution pourrait contribuer à diminuer le désintérêt scolaire au niveau secondaire.*

#### REFERÊNCIAS

- BERLYNE, D. E. (1960) — *Conflict, Arousal and Curiosity*, McGraw-Hill, New York.
- BERNSTEIN, B. (1971) — *Class, Codes and Control*, vol. I, Routledge, London.
- CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION (England) (Crowther) *15 to 18*, London: Her Majesty's Stationery Office, 1963.
- CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION (England) (Newsom) *Half our Future*, London: Her Majesty's Stationery Office, 1963.
- CONSULTATIVE COMMITTEE ON THE PRIMARY SCHOOL (Hadow), *The Primary School*, London: Her Majesty's Stationery Office, 1962.
- HEBER, M. (1974) — «A Comparative Study of the Questions Asked by Seven Year Old Boys Differing in Social Class», *Sociology*, 8:254-264.
- MORTON-WILLIAMS, R. e FINCH, S. (1968) — *Young School Leavers*, Her Majesty's Stationery Office, London.
- ROBINSON, W. P. (1972) — «Where do Children's Answers Come From?», in Bernstein (ed.) *Social Class, Codes and Control*, vol. II, Routledge & Kegan Paul, London.
- ROBINSON, W. P. (1975) — «Boredom at School», *Brit. J. Educ. Psych.*, 45:141-152.
- ROBINSON, W. P. and ARNOLD, J. (1977) — «The Question-Answer Exchange Between Mothers and Young Children», *Europ. J. Soc. Psych.*, 7:151-164.
- ROBINSON, W. P. and RACKSTRAW, S. J. (1972) — *A Question of Answers*, Routledge, London.

\* Da responsabilidade da Redacção.