

APRESENTAÇÃO

1. *A escola, tal como é oficialmente representada, tem por objectivo transmitir uma cultura considerada indispensável à vida na sociedade actual. Todavia, verifica-se que, ao invés de responder cabalmente a esse objectivo, ela funciona como um verdadeiro centro de reprodução do sistema social, condenando ao fracasso escolar certas crianças, impulsionando outras ao longo de cursos cada vez mais selectivos.*

Não constitui tal facto uma perversão do sistema escolar, antes lhe é constitutivo. É que tal sistema reflecte estruturalmente a sociedade global, as suas contradições intrínsecas, e a competitividade e selectividade que a caracterizam.

Nesta ordem de ideias, estamos convencidos que o Insucesso Escolar não define um problema simplesmente técnico, mas sim um problema que se articula à instância do político — querendo nós por «político» significar aquilo que não só se relaciona directamente com o Aparelho de Estado, mas que também tem que ver com conflitos de culturas, relações de poder de âmbito microsocial, zonas de fricção entre espaços subculturais diferenciados, etc.

Sendo assim, poder-se-ia concluir pela inutilidade de acção e pela incapacidade de alteração do campo pedagógico. Face à viscosidade das instituições, as forças sociais e científicas empenhadas na transformação do sistema escolar seriam impotentes. Tal é uma das expressões daquilo que se convencionou qualificar de fatalismo sociológico.

Não é essa porém a opinião expressa neste número de ANÁLISE PSICOLÓGICA.

O sistema escolar, como todos os sistemas e instituições, tem zonas de abertura nas quais é possível intervir, melhorando a qualidade do ensino e diminuindo a sua selectividade. É evidente que neste campo os «técnicos» têm uma palavra a dizer. Mas não só os técnicos. Os actores sociais, se empenhados no aumento efectivo da qualidade

e democraticidade do ensino, não podem relegar nos «técnicos» tarefas de transformação que necessariamente os transcendem.

Por outro lado, para uma melhoria real do nosso sistema escolar, torna-se também necessário que nos desembaracemos de concepções caducas sobre Insucesso e dificuldades escolares e apuremos vias que estreitem a colaboração entre os especialistas, constituindo uma equipa educativa (professor, pedagogo, psicólogo...) em relação directa com a comunidade na qual se insere a escola.

2. Entre essas concepções do Insucesso Escolar, que em última instância paralisam a acção (ou a pervertem), há que referir três, que têm tido maior relevo.

Existe, em primeiro lugar, a ideia de que as crianças com fracasso escolar seriam menos inteligentes. A raiz do insucesso seria de ordem cognitiva. Ideia que se liga à relação estreita entre insucesso escolar e baixos resultados a provas psicométricas — relação que se acentua nas crianças de meios populares. A crítica a este tipo de «factos» está feita, e é largamente ilustrada ao longo das páginas seguintes. Digamos somente aqui, que julgando constatar esta distribuição de capacidades intelectuais em função da classe social de origem, e a sua associação com o insucesso escolar, viraram-se alguns psicólogos para o campo da genética em busca de elementos explicativos. E através de estudos largamente discutíveis e por vezes de metodologias duvidosas, concluíram, grosso modo, que há crianças feitas para seguirem carreiras académicas socialmente valorizadas, e outras feitas para profissões manuais com grande exigência cognitiva; que há crianças feitas para serem brilhantes alunos e outras para reprovarem repetidamente. (É o caso de psicólogos como Burt Jensen, Eysenck e tantos outros.) Em nossa opinião pode-se aqui falar com propriedade de perversão do campo científico ao serviço de uma ideologia secular.

Outros psicólogos, embora não contestando a existência de uma distribuição de capacidades intelectuais em função da origem social, procuraram explicá-la por razões de âmbito sócio-cultural. As crianças de meios sociais baixos seriam menos inteligentes não por razões de ordem biológica, mas por serem submetidas a estimulantes menos ricos no meio familiar — o que atrasaria o seu desenvolvimento. Teoria coerente, na aparência, nem sempre verificada no plano empírico, e que se torna inaplicável ao insucesso escolar em países onde a riqueza de estimulação em meios sociais diferentes tende a homogeneizar-se, embora a taxa de insucessos se mantenha elevada.

Outros autores ainda, julgaram encontrar raízes do insucesso escolar em questões de ordem linguística. Uma estimulação verbal insuficiente, uma organização deficitária da linguagem, impediriam os bons resultados na escola de crianças de meios sociais populares. Contudo, também aqui a investigação científica se torna um anexo de decisões meramente ideológicas, pois os primeiros teorizadores deste handicap linguístico não tinham senão um conhecimento extrema-

mente superficial da estrutura da linguagem a que se referiam. Estudos de campo, e mais elaborados, vieram a demonstrar, de maneira inequívoca, a falácia das teorias do handicap linguístico, como explicação do Insucesso Escolar.

Finalmente, em certos países, como a França, por exemplo, procurou encontrar-se a explicação das dificuldades escolares em variáveis relacionadas com a psicomotricidade. É a época das lateralidades cruzadas, dos problemas de ritmo, das desorganizações do esquema corporal, das inibições e instabilidade psicomotoras. Dir-se-ia que o corpo e o movimento, recalcados durante séculos, despertaram então, fornecendo explicações, respostas, e indicações de conduta a adoptar.

Não se estruturou porém a tendência para explicar a dificuldade da criança na escola a partir de variáveis psicomotoras como verdadeira corrente científica.

Tais são, a traços excessivamente largos, as respostas mais ou menos tradicionais ao problema do insucesso escolar, que desembocam também, naturalmente, em soluções tradicionais: classes paralelas, ensino especial.

Todas estas teorias convergem porém para um mesmo ponto: centrar na criança as origens das suas dificuldades (menos inteligente, com carências linguísticas e culturais, com perturbações psicomotoras), e ignorar o espaço pedagógico no interior do qual estas dificuldades se manifestam. Claro que sempre se refere que a criança com dificuldades escolares não pode ser separada da escola, que a escola é uma variável de peso, etc., mas, por fim, é sempre a criança enquanto tal que é posta em questão, acabando muitas vezes por ser integrada numa das múltiplas categorias da psicopatologia infantil: debilidade, dislexia, discalculia, instabilidade, etc., etc., e integrada numa rede paralela de escolarização.

3. O objectivo deste número de ANÁLISE PSICOLÓGICA é o de dar um contributo para a crítica de concepção defectológica e psicopatológica do Insucesso Escolar, e o de fornecer pistas, decerto embrionárias, para novas investigações sobre o campo pedagógico.

A ideia que, em filigrana, atravessa todos os artigos apresentados, é a de que a raiz da maioria das dificuldades escolares se encontra num espaço interactivo de que o pólo dominante é a própria escola, e não a criança, individualmente.

A consequência global a que, em primeira análise, chegamos, é a de que é necessário, do ponto de vista científico, avançar no terreno de uma Psicossociologia de acção educativa, e forjar novos instrumentos metodológicos que nos permitam estudar em profundidade a dinâmica de classe, os fenómenos interactivos que nela se produzem, os processos nunca explicitados de selecção — e ultrapassar, no campo da pedagogia, os métodos tradicionais de estudo, que persis-

tem em ver nas crianças uma patologia muitas vezes imaginária, produzida pelos próprios instrumentos de observação.

4. Queríamos finalmente sublinhar que lamentamos o nosso desconhecimento de mais trabalhos portugueses que se inscrevam na perspectiva impressa a este número, e sobretudo não ter tido o tempo necessário para solicitar de parte de professores primários contribuições originais nesta matéria. Esperamos que, mesmo assim, e apesar desta e doutras inevitáveis lacunas e insuficiências, este número de ANÁLISE PSICOLÓGICA seja um contributo interessante, no espaço das nossas Ciências da Educação, pela problemática que introduz e pelas orientações possíveis que fornece.

Gostaríamos ainda de referir o interesse depositado na sua organização e o trabalho fornecido por alguns alunos do ISPA, especialmente J. Pessanha, C. Capela, J. Calisto e R. Serrão. Por razões técnicas foi-nos impossível publicar neste número os trabalhos de F. Carrugatti, N. Lantier-Rafalovitch e Evelyne Burguière, que serão publicados oportunamente em ANÁLISE PSICOLÓGICA.

FREDERICO PEREIRA
MARGARIDA ALVES MARTINS