

Significação Social da Psicologia

I — A Psicologia Escolar

ROBERT FRANCK (*)

INTRODUÇÃO

Este texto consagrado à psicologia escolar é o primeiro de uma série de quatro artigos acerca da significação social da psicologia, que me foram pedidos pela Redacção da *Análise Psicológica*. É sem dúvida útil, no momento em que a psicologia inicia uma fase de grande desenvolvimento em Portugal, extrair lições da experiência feita noutros países que conheceram bastante mais cedo a expansão da psicologia. Infelizmente ainda não foi feito até hoje um balanço desta experiência. Pode constatar-se mesmo, com surpresa, que foram feitos muito poucos estudos ou análises críticas sobre os efeitos sociais da psicologia, em comparação com a extraordinária expansão que ela conhece nas instituições dos países altamente industrializados, e à sua intensa difusão na cultura.

Ao invés a psiquiatria e a psicanálise têm dado origem, desde há muitos anos, a debates apaixonados, a confrontações profissionais, e até conflitos sociais algumas vezes, dando até origem a reflexões e análises

exemplares. Mas a psicologia não se confunde com a psiquiatria nem com a psicanálise. Quer isto dizer que a tentativa de avaliação da psicologia que vou propor dispõe de poucos apoios sobre trabalhos anteriores e que ela reclama do leitor uma prudência circunspecta. O que se segue não é síntese de resultados de investigação longamente amadurecidos mas antes, um corpo de hipóteses que numerosos factores parecem confirmar, parece-me, mas será necessário, talvez relativizar, ou mesmo corrigir numa fase posterior.

Este trabalho inscreve-se, por outro lado, num projecto colectivo de investigação, no âmbito da Universidade Católica de Lovain, sobre a significação social da psicologia; a sua publicação sob a forma de livro tem por ambição colmatar uma lacuna na reflexão sobre as ciências que, em outros domínios, conheceu um real desenvolvimento desde há dez anos.

Resta acrescentar que, como por vezes se diz, a história não se repete. Não se pode afirmar que a psicologia em Portugal será o passado da psicologia na Bélgica ou na França. Não faltam razões para pensar o contrário. Haverá, por exemplo, uma telescopagem das ideias e das técnicas que noutros países se sucederam no tempo. Por

(*) Professor na Universidade Católica de Lovaina e no ISPA.

outro lado, as condições socioeconómicas particulares de Portugal e as suas tradições culturais próprias, imprimirão a sua própria marca à prática da psicologia. Convém, entretanto, não subestimar também as constantes sociais e culturais que acompanham qualquer processo de industrialização. Seria igualmente arriscado pretender que se pode fazer seja o que for com a psicologia! Esta veicula uma maneira de pensar, valores, e regras de conduta que são outros tantos imperativos para o profissional que faz psicologia e para o seu cliente...

Então, se se quer evitar que a história se repita, ou pelo menos prevenir certos passos em falso será bom tirar as lições das experiências feitas noutros países.

Porque é que a psicologia se desenvolve nos países altamente industrializados? Quais os efeitos que ela produziu na vida social? Qual foi a importância desses efeitos?

Para responder a estas questões convém, para não se ficar ao nível das generalidades, partir da análise das instituições nas quais a psicologia conheceu os seus maiores sucessos. Trata-se, em primeiro lugar, da instituição escolar; em segundo lugar, da empresa industrial; e finalmente da instituição psiquiátrica. Estas três instituições permitiram o desenvolvimento, respectivamente, das três orientações principais da psicologia; a psicologia escolar, a psicologia industrial ou das organizações e a psicologia clínica ou terapêutica.

Cada um destes sectores importantes da psicologia constituirá o objecto de um artigo distinto. O quarto artigo procurará determinar o que constitui a unidade ou a identidade da psicologia para lá da heterogeneidade das suas inserções institucionais.

A hipótese que eu avançarei é que esta identidade reside numa mesma maneira de pensar: a psicologia é pois abordada aqui sobre o plano epistemológico. Tenho igualmente em vista explicar em detalhe o papel ou a utilidade da psicologia para as instituições onde ela encontrou a sua mais forte

expansão. Finalmente procurarei explicar porque é que a maneira de pensar psicológica nasceu precisamente com a industrialização da produção.

1. *Para que serve a psicologia nas escolas?*

Para que serve a psicologia nas escolas? Para o controlo social? Ou para a reprodução das relações sociais? Para o reforço ou para a remodelação da instituição escolar? Será ela um remédio para o seu mau funcionamento ou para as dificuldades resultantes do crescimento demográfico no ciclo secundário? Será ela exigida pela evolução da origem social dos alunos, ou pela mudança das mentalidades? Contribuirá ela para uma melhor selecção e para uma democratização do recrutamento escolar? Será ela o instrumento de uma pedagogia nova, «personalizada» ou menos rígida?

Não falta verosimilhança em todas estas respostas. Que devemos pensar então? Ao agrupar as questões assim desta maneira, depressa verificamos que de facto elas recobrem questões diferentes. A fórmula geral «para que serve a psicologia» recobre várias interrogações que importa distinguir e que podemos equacionar assim:

1.º — Para que deveria servir a psicologia, segundo os responsáveis da escola que lhe abriram as portas?

2.º — Como respondeu a psicologia aos pedidos da escola? Tem dado satisfação a esses pedidos? E tem respondido de uma maneira não esperada a outras necessidades da instituição?

3.º — Quais as funções sociais — intencionais ou involuntárias — da psicologia sobre o terreno escola e para além dele? Estas funções são específicas da psicologia ou confundem-se com a função social da própria instituição escolar?

Tentemos desbravar um caminho no meio de todas estas respostas avançadas.

2. *Uma explicação socioeconómica do desenvolvimento da psicologia escolar*

Jean Nizet, num texto inédito, mostrou cabalmente que a expansão da psicologia escolar na Bélgica, a partir dos anos cinquenta, está ligada ao desenvolvimento do ensino secundário. Enquanto antes a maioria das crianças deixava a escola após o ensino primário ou após o ciclo preparatório, ou era orientada para ciclos curtos de estudos profissionais ou técnicos, a ascensão social de novas classes médias criou um afluxo maior de alunos para aquilo que se chamam as «humanidades clássicas» ou «modernas», e para o ciclo secundário superior dos estudos técnicos.

Esta nova população escolar apresenta características sociais diferentes que podem explicar, em parte, o aumento considerável da percentagem de insucessos⁽¹⁾.

Como reagir perante este afluxo, perante esta disparidade social, e perante a «hecatombe escolar»?

Eis o que se fez: diversificaram-se os programas das «humanidades» e as diferentes orientações dos estudos foram ordenadas segundo uma ordem decrescente de dificuldades; ao mesmo tempo que se valorizam os estudos técnicos. Em 1964, na Bélgica, estes são rebatizados «humanidades técnicas», e aqueles que acabam o ciclo passam a ter acesso aos estudos universitários, ao mesmo título que os alunos que vinham dos outros programas das «humanidades», desde que sejam aprovados num exame chamado «maturidade»⁽²⁾. Esta diversificação dos progra-

⁽¹⁾ Outra parte da explicação pode procurar-se no recuo da qualidade pedagógica do próprio ensino: sobrecarga crescente dos programas e dos horários, esclerose progressiva dos valores pedagógicos tradicionais, dos quais se conservam apenas as formas disciplinares menos bem aceites, etc.

⁽²⁾ Até 1975, entretanto, o exame de maturidade deve ser feito perante um júri exterior ao estabelecimento, contrariamente aos restantes alunos.

mas requeria, por sua vez, uma orientação adequada dos alunos. E, para assegurar esta orientação, as atenções viraram-se para aqueles que tinham adquirido uma certa experiência na orientação profissional.

3. *Esta explicação não explica tudo*

Esta explicação histórica e socioeconómica (a ascensão de novas classes sociais) que é proposta para justificar a entrada da psicologia nas escolas é conveniente e eu subscrevo-a inteiramente. Mas não parece, por outro lado, suficiente e deve ser completada, pois deixa um ponto por esclarecer: porque razão a orientação escolar tomou uma faceta psicológica?

Não se pense que esta questão é supérflua: a orientação podia ser feita de outra maneira e sobre outras bases que as da medida da inteligência por meio dos testes de Q. I., da caracteriologia e da identificação da personalidade por meio dos testes projectivos.

Nada melhor do que um exemplo concreto para sublinhar a nossa convicção.

Jean Nizet sublinha muito justamente que se já durante os anos cinquenta, e sobretudo depois de 1960, se fizera apelo aos psicólogos para colaborar na orientação escolar das crianças, a reforma introduzida na Bélgica com a instauração do ensino secundário «renovado» permite exactamente continuar a atribuir à escola a responsabilidade da orientação, porquanto esta se torna prerrogativa do «conselho de classe» que reúne todos os professores de uma classe de alunos. O psicólogo toma parte no conselho, evidentemente, mas os professores e o director podem facilmente impor critérios não «psicólogos», tais como os sucessos obtidos em certas matérias de ensino, a aplicação ao estudo por parte do aluno, ou até os interesses do próprio estabelecimento.

Porquê então esta penetração massiva da psicologia na escola há vinte anos?

4. *Não podemos invocar a evolução natural das ideias...*

Poder-se-ia explicar tudo isto pela evolução das ideias? O recurso à psicologia para assegurar a orientação teria sido uma etapa, e até a melhor possível em 1960, estando hoje ultrapassada pelas ideias novas nascidas do desenvolvimento das ciências sociais? Teria sido em particular uma acrescida atenção às determinantes sócio-culturais, propostas como novo princípio de explicação dos insucessos e dos atrasos escolares das nossas crianças, que teria levado a propor hoje remédios mais especificamente «pedagógicos» ou «institucionais»? De modo nenhum. A diversificação das hipóteses desde os anos cinquenta, a valorização dos estudos técnicos secundários do ciclo superior em 1964 e a reforma dos programas e da pedagogia com o «Ensino Renovado» em 1969 na Bélgica, são pura e simplesmente remédios institucionais: e no entanto, são *contemporâneos* do desenvolvimento da psicologia escolar. E podemos ainda remontar mais longe no passado. Entre 1900 e 1910 já encontramos entre os pedólogos as duas tendências em confronto: há os que explicam o «atraso» escolar pela entrada tardia da criança na escola, ou pela frequência irregular do estabelecimento, ou ainda pelo meio social «defeituoso» de que a criança era originária; e depois há os outros, sobretudo os médicos que invocam falhas orgânicas ou psíquicas. Como vemos, trata-se de um velho debate! E a primeira escala métrica de Binet veio sem dúvida reforçar ainda mais a convicção daqueles que acreditavam no défice de uma faculdade psíquica inerente à criança; mas tem sido possível, tanto nessa época como ainda hoje, interpretar esses testes não como um instrumento de medida da «inteligência», mas como um instrumento cómodo do atraso escolar, sem emitir qualquer juízo acerca da natureza das suas causas. Como é evidente, a tese do défice orgânico ou psi-

quico impunha-se com facilidade no caso dos atrasos graves e aparentemente insuperáveis; no que respeita aos atrasos ligeiros, porém, essa tese já era então, como hoje de resto, menos credível visto poder ser minorado, aparentemente pelo menos, com a ajuda de intervenções pedagógicas adequadas.

Ora é precisamente de atrasos ligeiros que se trata na maior parte dos casos de orientação de alunos que obtiveram sucesso no ensino primário ou mesmo num ou outro ano do ciclo secundário. Porque é que então sendo a despistagem psicológica e a hipótese do défice psíquico, a menos credível na ocorrência, se impuseram à escola como método de orientação para o ciclo secundário e como remédio para a hecatombe escolar? Tudo parece mais estranho ainda se atendermos a que, já no início do século, como em 1960 ou hoje em dia, os professores são geralmente refractários à psicologia e reticentes, quando não hostis, à penetração dos psicólogos no terreno escolar...

5. *Ter-se-ia feito apelo à psicologia para reforçar a selecção?*

Tentemos uma segunda hipótese: ter-se-ia feito apelo à psicologia para reforçar a selecção escolar, e através dela, a selecção social? Não foram os professores nem os directores das escolas que pediram a ajuda da psicologia mas antes os responsáveis do ensino ao mais alto nível: trata-se, na Bélgica, principalmente do Ministério da Educação Nacional e da Direcção-Geral do Ensino Católico, muito importante, pois este tem mais alunos do que o ensino público.

A iniciativa nasce pois dos altos responsáveis da política escolar. Terão eles querido, então, travar um afluxo excessivo de jovens diplomados, que poderia comprometer o equilíbrio socioeconómico existente?

Esta hipótese não é o resultado de elucubrações de espíritos desconfiados, ela é

plausível. Bastará citar, para nos convencer-mos, um documento do Ministério da Educação Nacional belga, que data do início dos anos setenta: «o adolescente deve ser *protegido* contra as consequências de uma conjuntura económica flutuante (...) É igualmente vão, para o homem face ao devir e para a sociedade em evolução formar um grande número de diplomados, se se sabe antecipadamente que isso reforçará um desemprego intelectual e material». O ensino «deve oferecer aos mais dotados possibilidades tais de desenvolvimento que o ensino superior possa encontrar entre eles os elementos necessários para formar a elite que é indispensável à sociedade de amanhã»⁽³⁾.

A hipótese é portanto plausível; mas os factos não parecem confirmá-la.

É inegável que a escola contribui para a reprodução das relações sociais; a sua estrutura, os seus programas, a sua pedagogia obedecem aos imperativos da divisão social do trabalho. Pela atribuição dos diplomas a escola legitima mesmo, desde há algumas dezenas de anos, as desigualdades sociais e a sorte que cabe a cada um. Mas esta função socioeconómica da instituição foi até agora assegurada, não tanto pelos mecanismos de sucesso ou de insucesso (salvo talvez no primário, e em particular os insucessos da primeira classe), como pela própria estrutura dos programas que divide os alunos e os orienta para posições socioeconómicas diferentes⁽⁴⁾. A orientação das crianças para tais ou tais estudos, ou ainda a decisão de não os deixar continuar os estudos, toma em consideração os sucessos obtidos no ensino primário, mas depende muito mais de determinantes socioeconómicas e culturais exteriores à escola⁽⁵⁾. Pode notar-se ainda, que na hipótese segundo a qual os responsáveis da política escolar teriam tido por fina-

lidade reforçar a selecção escolar, eles podiam tê-lo feito sem recorrer à psicologia, bastando-lhes para o efeito aumentar as exigências escolares do sucesso.

Na realidade, porém, nada indica que se tenha procurado reforçar a selecção escolar. Um número considerável de medidas importantes foram tomadas, pelo contrário, para tentar reduzir a selecção social operada pela escola. No que diz respeito à Bélgica, as reformas introduzidas cerca de 1970 no ciclo dos estudos secundários, sob o nome de «Ensino Renovado», atestam claramente uma vontade de «democratização» dos estudos; e o mesmo se diga do projecto de reforma do ensino primário anunciado em 1976, que começou agora a ser aplicada a título experimental. Quanto ao lugar previsto para a psicologia no quadro destas reformas, visa-se entre outras coisas, no que respeita ao ciclo secundário, fazer prevalecer o critério das «aptidões» sobre o da origem social, e orientar para os estudos avançados todas as crianças «dotadas» qualquer que seja o seu meio de origem. Quanto ao ensino primário, os psicólogos deveriam contribuir para despistar, tão cedo quanto possível os *handicaps* socioculturais das crianças saídas dos meios desfavorecidos, a fim de encontrar um remédio.

Pode evidentemente argumentar-se que este esforço de «democratização» não obteve grandes resultados, e que nem sequer podia ser bem sucedido. Pode ainda contestar-se o bem-fundado de uma política de compensação dos *handicaps*. Mas continua a não ser possível explicar a entrada em força da psicologia na escola, por uma vontade de reforço da selecção escolar e da selecção social.

6. *A psicologia tem uma incidência sobre a selecção social?*

Dito isto, e posta de lado qualquer vontade deliberada de selecção social, interessa-

⁽³⁾ Citado por *Hypothese d'École*, Bruxelas, n.º 19, p. 3.

⁽⁴⁾ Cf. As análises de Bandelot e Establet.

⁽⁵⁾ Cf. As análises de Bourdieu e Passeron.

-nos perguntar se, *de facto*, a entrada da psicologia na escola teve uma incidência sobre o processo de selecção social que acompanha a orientação escolar. Um estudo publicado em 1979 por dois psicólogos belgas, Michel Legrand e Philippe Stasse, é extremamente esclarecedor a este propósito⁽⁶⁾. Baseia-se sobre a análise dos *dossiers* psicológicos de uma primeira amostra de 34 alunos (1974-1975) e de uma segunda amostra de 419 alunos (1976-1977) da 6.ª classe do primário, *dossiers* esses elaborados em dois centros psico-médico-sociais diferentes.

Do estudo desses *dossiers* depreende-se que o juízo de orientação emitido pela escola, como era de prever, era correlativo com a origem social das crianças: as crianças da classe operária eram mais facilmente orientadas para o ensino técnico⁽⁷⁾ do que as crianças da classe média; estes eram maioritariamente orientados para estudos de dificuldade média (as Humanidades Modernas) ou para o «Ensino Renovado», uma vez que a orientação nesses casos deve ser recolocada nos dois anos seguintes; e enfim, as crianças das classes superiores são orientadas, na sua maioria, para os estudos considerados difíceis (Humanidades Latinas e Humanidades Gerais). O juízo de orientação emitido pelo psicólogo atenua porventura a clivagem social assim estabelecida pela orientação escolar? De modo nenhum. Observa-se, pelo contrário, um reforço da clivagem: 50,5 % dos filhos de operários são orientados para os estudos técnicos pelo psi-

cólogo, enquanto que pela escola o número é de 21,4 %⁽⁸⁾.

Como vemos, isto contradiz a esperança daqueles que contam com a psicologia para orientar para os estudos avançados as crianças «dotadas» dos meios modestos. É possível que uma amostra de dados mais ampla não revelasse um tal reforço da clivagem social pelo psicólogo; é pouco provável, porém, que se viesse a descobrir, em sentido inverso, uma atenuação *sensível* pela psicologia, da clivagem social que a escola produz. E isso por várias razões.

Em primeiro lugar, como no-lo recordam os dois autores, porque as provas psicológicas são provas que efectuam uma clivagem social. No que se refere às provas de inteligência, isso é bem sabido, desde os trabalhos efectuados em Chicago, antes de 1951, por Eels, Davis, Havighurst, Herrick e Taylor.

Em segundo lugar, porque os critérios aos quais recorre o psicólogo possuem eles próprios um valor sociocultural; a polarização entre os «interesses manuais» e «interesses intelectuais», por exemplo, longe de assentar apenas sobre disposições individuais, vai ao encontro dos valores culturais promovidos respectivamente nos meios de trabalhadores e nos meios favorecidos. Outro exemplo: as qualidades de seriedade, de disciplina, de regularidade, do sentido do esforço pessoal durável são características dos *habitus* da pequena burguesia, mas de modo nenhum das famílias proletárias, em razão das suas condições materiais de existência diferentes⁽⁹⁾.

Em terceiro lugar, Legrand e Stasse observaram que os resultados escolares e o atraso escolar, como de resto o meio de origem do

(6) *Dossiers P.M.S.*, «L'orientation scolaire: une sélection sociale», n.º 2, Juin 79. Groupe pour une analyse des centres PMS e OSP, rue Sainte Adèle, 6, Gembloux.

(7) As crianças são orientadas para o ensino técnico, à saída do primário, quando se presume, que são demasiado fracas para ter sucesso no ciclo superior do secundário; orientar as crianças para o ensino técnico, equivale na realidade a orientá-las para o ciclo *inferior* dos estudos técnicos ou para os estudos profissionais.

(8) Quanto às «classes médias», 14,7 % deles são orientados para o ensino técnico, pelos psicólogos, e apenas 7,9 %, pela escola.

(9) Cf. G. Lienard e E. Servars, *Capital Cultural et Inégalités Sociales*. Ed. Vie Ouvrière, Bruxelles et Presses Universitaires de Louvain, 1978.

aluno, são explicitamente tomados em conta pelo psicólogo, no momento de formular o seu juízo de orientação e ainda que esses resultados corrigem o juízo que ele teria emitido caso se tivesse guiado exclusivamente pelos resultados dos testes. E isso compreende-se muito bem: ia-se orientar para um ramo avançado numa criança que experimentou dificuldades em passar nas provas escolares, mesmo tratando-se de criança «dotada»? Deve além disso fazê-lo, quando está convencido que a criança não vai encontrar no seu meio familiar o apoio e o estímulo indispensáveis?...

Que concluir destas observações?

Tudo indica que a intervenção da psicologia não pode modificar sensivelmente, num sentido ou noutro, a orientação dos alunos e a selecção social que ela comporta; os pareceres do psicólogo vão de encontro ao diagnóstico da escola, e mais não fazem, na realidade, do que *reforçá-lo*. E a isso deve ainda acrescentar-se que o psicólogo não tem poder de decisão: caso surjam por vezes divergências entre o psicólogo e a escola relativamente a certos casos particulares, são os professores ou o director do estabelecimento, que decidirão em última instância⁽¹⁰⁾. Isto conduz-nos a pôr a questão que Legrand e Stasse formulam igualmente no termo do seu estudo: «Porque razão a nossa sociedade se dota com psicólogos escolares aos quais confia uma missão no contexto de uma selecção escolar enquanto que aparentemente poderia muito bem dispensá-los?»

A orientação pela psicologia não faz senão reforçar a orientação e a selecção social feitas pela escola. Mas então ela não serve para nada?

Para nada!... a menos que o facto de operar esse reforço sirva para qualquer coisa.

(10) No que respeita à Bélgica, já acima notámos que a orientação escolar era uma prerrogativa do «conselho de classe» no sistema de «Ensaio Renovado».

7. Foi necessário repensar a escola

É exactamente disso que se trata: aquilo que a psicologia oferece à orientação escolar, não é uma orientação diferente, é uma nova legitimidade. Mas convém medir bem toda a amplitude desta legitimação da escola pela psicologia. Ela não consiste somente em acrescentar às decisões de orientação tomadas pela escola a caução da psicologia. De resto, quando a instituição escolar fez apelo maciço à psicologia e aos psicólogos, estes não dispunham de um crédito ou de uma autoridade social suficientes junto da opinião pública, ou junto dos responsáveis políticos da escola, ou junto dos professores, para constituir essa caução. Foi o inverso que se produziu: a psicologia adquiriu prestígio e credibilidade no dia em que as nossas instituições lhe abriram as portas de par em par.

O apelo à psicologia pela escola não resultou da astúcia de responsáveis preocupados em pintar com cores agradáveis o arbitrário da orientação escolar, e a selecção social que ela comporta⁽¹¹⁾. Pelo contrário, eles acreditam que a psicologia constituía verdadeiramente o remédio para assegurar uma orientação de qualidade, num momento em que no conjunto dos países industrializados as pessoas se preocupavam com a «hecatombe» dos insucessos escolares e do custo financeiro que recaía sobre o Estado, em que se reprovam como imoral o sistema competitivo dos concursos, e em que se consideravam como desumanos os insucessos, as repetições de classe ou de ano e as humilhações daí resultantes: num momento em que os valores pedagógicos tradicionais

(11) O recurso à psicologia mascara efectivamente a selecção social que acompanha a orientação escolar, fazendo valer a falta de aptidões da criança como único motivo da decisão tomada, em particular aos olhos dos pais. Mas eu quero afirmar aqui que não foi *por* isso que a escola fez apelo à psicologia há cerca de 20 anos.

já não eram aceites como indiscutíveis; num momento, enfim, em que os professores já não dispunham do crédito e da autoridade que outrora gozaram junto dos pais. Antes toda a gente sabia muito bem que havia os cancos e os génios, os barras da matemática e os alérgicos à história da Bélgica, e era evidente que os concursos eram dignos de fé e que os professores do primário ou do secundário eram juizes imparciais e clarividentes. Agora já nada disso era incontestável, a escola tinha perdido as suas evidências e os professores, uma parte do seu poder social. Era necessário repensar a escola, reforçar, emendar, completar o bem-fundado das decisões que era necessário tomar e as reformas que iam ser introduzidas. Como é que se fez tudo isso? Fez-se não fundamentando já essas decisões e essas reformas sobre os valores e as exigências da escola, mas sobre o que são as crianças, sobre a natureza de cada um, sobre aquilo que se sabe da sua «psicologia».

Numa palavra, aquilo que se introduziu na escola com a psicologia, *foi uma outra maneira de pensar*, no preciso momento em que a escola tinha maior necessidade disso: no momento em que os valores tinham perdido a sua criação e que tinham acompanhado a sua expansão, já não bastavam para estabelecer a sua legitimidade, e para comandar as reformas inadiáveis.

8. *Um curioso volte-face*

Se se pudesse explicar a intervenção da psicologia na orientação escolar, pela cautela que ela lhe traz e a máscara que empresta à selecção social, dispor-se-ia de uma explicação funcional do papel da psicologia na escola. Pelo contrário, afastamo-nos de um tal modelo de explicação, se se confirmar que a psicologia escolar é uma maneira de pensar da escola, ou para dizê-lo de outra maneira, se foi a maneira de pensar da es-

cola que se tornou «psicológica». Já não seria necessário, nesse caso, conceber a psicologia escolar como uma disciplina científica dispondo de uma autonomia relativa e à qual a escola recorreu, um belo dia, para resolver dificuldades novas às quais ela se encontrava confrontada; a psicologia escolar, seria antes uma forma nova, assumida pelo discurso escolar, de uma remodelação desta. A dita remodelação teria como especificidade o facto de autorizar a inserção neste discurso, de qualquer coisa que antes aí desempenhava um pequeno papel, ou seja, a tomada em linha de conta das aptidões e da personalidade de cada uma das crianças tomadas isoladamente. E já não seria necessário considerar os psicólogos escolares como um corpo de profissionais autónomo a quem a escola teria solicitado os bons serviços; antes seriam considerados como agentes da instituição escolar, ao lado dos professores, dos directores, do pessoal auxiliar e dos funcionários da Educação Nacional.

Eis-nos perante um curioso volte-face, que está em desacordo com as abordagens habituais da psicologia, e de um certo número de evidências. É, porém, esclarecedor a vários títulos. Vou tentar justificar este ponto de vista.

9. *A psychologização das estruturas da instituição*

Ao afirmar que com a psicologia se introduziu uma nova maneira de pensar, não quero dizer só que um certo número de agentes da instituição se pôs a pensar de outra maneira; é evidente que esse não é senão um aspecto secundário da evolução à qual se assistiu, e lembro que numerosos professores continuam a assistir à penetração das ideias de inspiração psicológica. É muito mais importante observar que a reforma que a escola teve que operar no secundário perante o afluxo de novas cama-

das de população (principalmente a multiplicação das vias e a renovação pedagógica) e as reformas às quais se assiste hoje em dia no ensino primário, na Bélgica e na França, por exemplo, fundamentam todo o seu sentido na tomada em consideração das disposições individuais da criança (as aptidões, mas também a personalidade, os gostos e os interesses e, enfim, o «ritmo» de desenvolvimento de cada um).

Não tomo em linha de conta neste momento, portanto, as condições socioeconómicas que provocaram estas reformas, tais como o afluxo de novas classes médias, mas antes o sentido que lhes presidiu. Como justificar a criação de um grande número de vias e de opções, e a oportunidade de repartir as crianças entre elas? Isso foi feito para melhor responder às suas disposições: individuais, o que devia levar — pelo menos assim se esperava — à redução do número de insucessos. Os valores pedagógicos tradicionais de educação e de instrução, as normas morais e as qualidades intelectuais que a escola até então se atribuía como missão inculcar, se recomendavam para todas as crianças, elas tinham um alcance universal; eles não podiam, pois, servir para fundamentar a orientação das crianças em direcção a programas de estudos diversificados, ou em direcção a grupos de níveis «fortes» e «fracos». A diferenciação dos programas e dos níveis nem sequer se preocupou em conformar-se aos imperativos do mercado do emprego, aos pedidos do patronato⁽¹²⁾.

Essa diferenciação pretendeu ser uma resposta à existência de diferenças entre as crianças. As coisas são ainda mais evidentes no que diz respeito à reforma do primário em que na organização dos estudos se tomou em conta o ritmo — lento ou rápido —

do desenvolvimento infantil⁽¹³⁾. As próprias estruturas da instituição foram psicologizadas.

Se nos contentássemos em constatar a difusão de ideias de natureza psicológica entre os agentes da instituição escolar, poderíamos, talvez, supor que isto é devido pura e simplesmente à influência dos psicólogos, ou à irradiação das suas investigações, ou das correntes de ideias como foi o caso da psicanálise na França no início dos anos 70. Quando observamos, entretanto, que uma maneira de pensar que põe em evidência as diferenças de aptidões, de personalidade, ou de ritmo intelectual está no cerne da reestruturação institucional da escola e que é exigida por esta reestruturação, sobrevem a hesitação: terá sido a existência da psicologia e a acção dos psicólogos que provocaram ou permitiram esta reestruturação da escola? Ou, pelo contrário, terá sido a necessidade da própria escola se reestruturar em resposta à evolução social, que está na origem do desenvolvimento de uma maneira de pensar psicológica na instituição?

Se a expansão da psicologia escolar resulta das transformações institucionais da escola, e da crise dos seus valores tradicionais, isso não quer dizer que lhe deva, por conseguinte, a sua existência: a psicologia escolar existe, sob formas bastante mais modestas, desde o princípio do século. Já voltaremos a este assunto. Aquilo que eu quero mostrar aqui é que a escola não se transforma sob a influência da psicologia, mas antes que a escola se psicologiza em função de imperativos próprios da instituição. E, seguidamente, tentarei entender esta hipótese aos outros sectores de aplicação da psi-

(12) A organização da vida económica explica as grandes divisões que se perpetuam na diferenciação dos programas em estudos fortes, médios e fracos. Mas ela não explica a multiplicação das vias à qual se assistiu.

(13) Uma vez ainda, se se pode avançar a hipótese que esta reforma do primário continuará a reproduzir a divisão social das crianças na escola, isso não passa de mais um efeito desta reforma, que encontra o seu sentido na constatação de que umas crianças aprendem mais lentamente do que outras.

cologia: a psicologização das nossas instituições não resulta do desenvolvimento da psicologia; estas psicologizam-se no momento em que os valores que lhes são próprios já lhes não asseguram uma legitimidade suficiente, ou já lhes não fornecem as razões que permitiam fundamentar e orientar as reformas que a evolução social ou económica lhes impunham.

10. *A psicologia escolar tem origem na escola*

Não estaremos, entretanto, obrigados a reconhecer uma autonomia relativa à psicologia escolar como disciplina científica, face à instituição escolar? É verdade que ela existia já antes das profundas reformas realizadas pela escola após 1950. Se quisermos, porém, remontar mais atrás na história, observamos que a psicologia escolar se constitui desde a origem como resposta aos atrasos *escolares* das crianças. E no que diz respeito aos atrasos, eles não existiriam se a escola não tivesse reagrupado as crianças em classes de idade.

Aquilo que diferencia a psicologia escolar das meras respostas pedagógicas que eram dadas àqueles atrasos, é que ela os atribui a um princípio «interno» à criança, orgânico ou mental. É a partir deste postulado que a psicologia pode fazer valer o uso de técnicas psicométricas e constituir-se numa abordagem autónoma. Mas as deficiências cuja origem ela situa na natureza das crianças, são, e continuam a ser, deficiências relativamente aos resultados escolares. Elas não se observam sobre a criança à maneira das deficiências orgânicas. Só na escola podem ser detectadas, muito embora se pretenda situar a sua origem na criança. E, se num segundo tempo, podemos ter a ilusão de que essas deficiências existem igualmente fora da escola, uma vez que até se podem medir por meio de testes, é preciso não esquecer que os testes foram eles próprios va-

liados pela correlação dos seus resultados com os resultados escolares. Mas, no caso de continuarmos a sustentar que a psicologia está no seu direito de extrapolar e de interpretar as deficiências escolares como deficiências gerais, autonomizando desse modo o seu objecto em relação à escola, seria necessário reconhecer que essa autonomia é mediada, que ela é adquirida através da escola e a partir da escola. A psicologia escolar não era originariamente um sistema de conhecimentos sobre a criança, posto à disposição das escolas; a psicologia escolar nasceu da escola e da sua organização em classes de idade.

Se existe autonomia, é necessário entendê-la no sentido de uma autonomização desta disciplina operada a partir de uma instituição específica e dos seus imperativos próprios; uma tal autonomia é diferente daquela que podemos reconhecer a outras disciplinas científicas.

11. *A psicologia da pedagogia*

Não falei ainda da psicologização da pedagogia. De facto, a maior parte da investigação em psicologia escolar tem tido por objectivo encontrar uma explicação e uma solução para os atrasos escolares das crianças, tentando determinar quais são as suas aptidões, e assegurar-lhes uma melhor orientação escolar. Mas também não é menos verdade que desde o início do século se vem assistindo a iniciativas visando reconverter a pedagogia numa pedagogia psicológica. E isto em duas direcções, uma procurando melhorar a qualidade da instrução ou do ensino, e outra preocupando-se com a arte de educar as crianças.

Como instruir as crianças? A psicologia tem vindo a propor teorias e técnicas de aprendizagem; ou então, seguindo uma via completamente diferente, ela tem estudado o desenvolvimento ou a «génese» do pensamento infantil, a fim de adaptar os progra-

mas de ensino. Num e noutro caso, esta psicologização de uma pedagogia da instrução respondia ao problema dos insucessos e dos atrasos escolares, e à organização da escola em classes de idade anuais.

Como educar as crianças? Neste aspecto, aquilo que se esperava da psicologia era um melhor conhecimento do carácter e da personalidade das crianças, e das molas da sua vida afectiva, a fim de os compreender melhor. Segundo certos autores, isso devia também poder explicar e resolver em parte a questão dos insucessos escolares. Mas por outro lado, tratava-se de transformar as relações humanas entre o educador e a criança, no sentido de uma maior autonomia consentida às crianças.

A muitos de nós parece-nos evidente, hoje em dia, que um melhor conhecimento psicológico da criança constitui a base ou o fundamento de toda a educação. Nada, porém, é menos evidente. Até 1860, na Bélgica, a escola estava exclusivamente nas mãos da Igreja Católica. A educação era aí mais importante do que a instrução, e guiava-se pelos princípios da ética cristã, e pelos valores morais que se impunham nessa época: a caridade, a temperança, a humildade, a obediência, mas igualmente a justiça, a honestidade, o sentido do trabalho e da disciplina. No fim do século XIX, e sob a pressão do liberalismo radical, o acento será posto sobre a instrução tanto nas escolas confessionais como nas laicas. Pode explicar-se a promoção da instrução nessa época pela evolução da situação social e económica; mas não é menos verdade que se lhe reconhece igualmente, e por longo tempo, até após a guerra de 1939-1945, um alto valor educativo. A escola é, para o movimento laico, um instrumento de libertação e de promoção social; e ela é igualmente, para todos, uma educação do espírito e do coração. Nessa época, ainda estamos longe dos programas sobrecarregados que conhecemos desde há trinta anos. Ler, escrever e contar, abrir os olhos sobre a vida pela história na-

tural, e adquirir o sentido do civismo pela história da Bélgica, eis o que é necessário aprender na escola primária; na escola profissional, aprende-se uma profissão; e para os que prosseguem o ensino secundário, a sintaxe do latim e do grego, a geometria e a álgebra são os meios através dos quais os jovens são formados em ordem a um juízo seguro e a um raciocínio rigoroso; o resto fará deles homens cultos. Mas através da instrução é igualmente o sentido do dever e da disciplina no trabalho que se lhes inculcará. Deste modo, que se trate de moral ou de instrução, o adulto pode guiar-se por valores seguros. Eles constituem o fundamento da educação. Nestas condições não há qualquer necessidade da psicologia. É a religião, a moral e os valores do espírito ou da cultura que ordenam ao educador aquilo que deve ou não ser feito.

Certamente que desde o início do século se observam os sinais de uma psicologização da educação. Mas constata-se igualmente que esta tendência continua extremamente minoritária; e que ela não tem outra finalidade, nessa época, que não seja a de ajudar a melhor inculcar os valores religiosos, morais e culturais. Uma maior autonomia e responsabilidades mais amplas concedidas às crianças, deveriam favorecer uma adesão consciente a esses valores e à sua interiorização mais firme e mais duradoura. Se a partir dos anos 60 se começa a espalhar a ideia de que a educação deve assentar sobre a psicologia e isso numa perspectiva completamente nova: o conhecimento psicológico das crianças não nos dirá somente *como* é que é preciso lidar com as crianças, pois se lhe pede igualmente que diga para onde é necessário conduzi-las. Assiste-se então a uma reviravolta radical do pensamento psicológico, cuja importância não é demais sublinhar. É a crise dos valores tradicionais da educação na escola, valores religiosos, morais e culturais que conduz a procurar, daí em diante, na própria criança, as razões e as normas às quais o educador se deverá

conformar. Este último, anteriormente, era o portador e o garante dos valores aos quais as crianças se deviam vergar, ele era a bússola que lhes mostrava o caminho, detinha a autoridade, a experiência e o saber requeridos para distinguir entre o bem e o mal, para recompensar a boa conduta e reprimir a falta. A sua autoridade, porém, é a partir de agora suspeita, tendo em conta todos os abusos disciplinares gerados pela «escola-caserna». E os valores que ele tinha a obrigação de promover perdem uma larga parte do seu crédito. Os valores da instrução sofrem o efeito, sem dúvida, da sobrecarga crescente dos programas e da parcelização do ensino entre um número demasiadamente elevado de titulares de curso, obrigados a passar de uma classe à outra e incapazes de levar um projecto educativo a bom termo num lapso de tempo demasiado curto; uma tal evolução traduz ela própria uma mudança de objectivo atribuída à instrução: não mais assegurar a formação do espírito, mas antes acrescentar uma informação de qualidade. Quanto aos valores religiosos e aos valores morais, eles enfraquecem devido a causas mais complexas, ligadas provavelmente ao desenvolvimento industrial; teremos ocasião de voltar a este assunto nos artigos seguintes. Para aquilo que nos propomos, é suficiente observar desde já que uma das saídas encontradas para esta situação, foi propor a criança como bússola, mostrando o caminho ao educador. Seria então um melhor conhecimento psicológico da «natureza interna» de cada criança que ensinaria ao educador como é que ele se deve conduzir com cada uma delas. A criança torna-se deste modo o princípio e a norma da educação... e do educador.

É inútil insistir sobre o facto de que a investigação psicológica solicitada ao serviço da educação, inspirada de perto ou de longe pela psicologia das profundidades, pelas ideias psicanalíticas, ou pela psiquiatria, não atinge de modo nenhum a grande operacionalidade obtida pelos estudos de psico-

logia da inteligência; e além disso seria bem difícil legitimar, num plano metodológico, esta espécie de indução segundo a qual se pretende deduzir da observação do perfil psicológico de uma criança, sem outra mediação, uma regra de conduta para o educador. Trata-se, antes de mais, de uma esperança e de uma atitude, que consiste em esperar da psicologia que ela sirva de paliativo para a ausência de critérios éticos para a acção educativa, e em esperar do psicólogo que ele preste socorro ao educador desorientado quando a criança resiste ou se conduz de modo diferente do previsto. Existe um sentido generalizado de que a única alternativa para uma disciplina repressiva e brutal, reside num melhor conhecimento psicológico da criança e num processo educativo inspirado nas práticas psicoterapêuticas.

De um outro ponto de vista seria conveniente interrogarmo-nos — não é esse, porém, o meu propósito aqui — sobre as consequências que podem advir para as crianças desta autêntica reviravolta do pensamento psicológico que acabo de evocar: já não será Deus, nem a razão moral, nem os adultos que a encarnam a norma como a qual toda a acção se deve conformar, mas a criança que a encarna.

Já não há um modelo a seguir, pois que a criança é ela própria o modelo ao qual se deverá conformar a sua mesma educação. Ela é como o barco que Werner Heisenberg⁽¹⁴⁾ evocava, «construído como uma tão grande quantidade de aço e de ferro que a bússola marítima, em lugar de indicar o Norte, se orientava, ao contrário, para a massa de ferro do barco. Um tal barco não chegaria nunca a parte alguma; entregue ao vento e às correntes, tudo o que ele pode fazer é rodar sobre si próprio».

Na realidade a psychologização da educação escolar não é a única alternativa hoje.

(14) W. Heisenberg, *La nature dans la Physique Contemporaine*. Ed. Gallimard, Collection Idées, p. 35, 1962.

Existe igualmente, muito minoritário mas vigoroso, o modelo cooperativo na educação. Se alguns dos seus representantes, entretanto, são tentados a misturar a isto umas pinceladas de psicologia, é preciso não esquecer que a sua lógica própria se afasta, igualmente, de uma abordagem psicológica da criança e da escola-caserna.

Feitas estas observações, bastar-nos-á reter que a psicologização mais ou menos aprofundada da pedagogia nas nossas escolas se processou de uma forma abrupta a partir do momento em que os valores ligados à instrução, os ditados pela moral e os requeridos pelo funcionamento da instituição, tinham perdido uma grande parte da sua credibilidade. Esta crise dos valores da escola inscreve-se num processo mais amplo de decomposição da microcultura tradicional da escola, que acompanha a reestruturação da sua organização sob o efeito da evolução social que evoquei mais atrás.

CONCLUSÃO

Resumamos os resultados aos quais nos conduziu este exame da significação social da psicologia escolar. Vamos formulá-los em quatro pontos.

1.º — *Os efeitos sociais que a psicologia escolar produz sobre os jovens que frequentam a escola são insignificantes.* Já vimos, com efeito, que a intervenção da psicologia não parece modificar sensivelmente a orientação dos alunos feita pela escola, nem a selecção social que ela comporta. Os pareceres da orientação que o psicólogo comunica à escola, estão em consonância a maior parte das vezes com aqueles que são formulados pelos professores; e quando são divergentes, raramente são seguidos. Enfim, certas observações mostram que o parecer do psicólogo não atenua a incidência dos determinantes sociais (em particular o estatuto socioeconómico da família da criança) so-

bre a avaliação feita, e que pode mesmo vir reforçá-la.

Não podemos afastar desde já a hipótese que a psicologia contribui, por seu lado, para a função de reprodução das relações sociais que é assegurada pela instituição escolar. Contribuição fraca, entretanto, se tivermos em conta o impacto do diagnóstico psicológico sobre as medidas de orientação escolar. O papel social da psicologia escolar revela-se muito importante, pelo contrário, se prestarmos atenção ao facto de que ela se tornou um instrumento poderoso de legitimação da escola, não somente porque fornece uma caução aos seus pareceres de orientação, mas também porque ela justifica, ao nível dos princípios, a reestruturação dos programas, num vasto leque de cursos escolares de dificuldade decrescente. E este ponto conduz-nos a duas novas conclusões.

2.º — *A psicologia escolar não tem efeitos sociais específicos.* Os efeitos sociais que ela contribui para produzir, fornecendo à escola as justificações de que ela tinha necessidade para se reestruturar, confundem-se com os efeitos da própria instituição escolar⁽¹⁵⁾.

3.º — *A significação social da psicologia escolar reside, essencialmente, na introdução na escola, de uma outra maneira de pensar.*

Procuraremos determinar de uma maneira mais aprofundada, em que reside a originalidade da maneira psicológica de pen-

(15) Como se vê, deixamos aqui de lado a questão da incidência que a psicologia escolar pode ter sobre a história individual das crianças: por exemplo qual é o impacto que pode ter a comunicação feita aos professores ou à própria criança, do seu Q.I.? Ou quais os resultados que se podem esperar das intervenções de aspiração psicoterapêutica, ou psico-sociológica, feitas à escola? A repercussão da psicologia sobre a evolução das crianças consideradas individualmente, deveria entretanto poder ser avaliada à escala social. Trata-se de um aspecto da significação social da psicologia que aqui não é abordado.

sar, no quarto artigo desta série. Mas já pudemos dar-nos conta, no que diz respeito à escola, que esta maneira de pensar consistiu em deixar de fundamentar as decisões de orientação e de selecção, assim como as reformas dos programas, sobre os valores escolares tradicionais e sobre as exigências próprias da instituição, e passar a fundamentá-las sobre aquilo que as crianças são, sobre a natureza de cada um. E notávamos num segundo tempo, que o mesmo se passava em relação às práticas pedagógicas na escola. Esta curiosa inversão de perspectiva, esta psychologização da escola, encontra a sua explicação no facto de que os valores e as normas da instituição tinham perdido muito do seu crédito, e não conseguiam sozinhos orientar as reformas necessárias, face ao afluxo de populações novas às escolas. Não é pois exagerado afirmar que a psicologia escolar deu à instituição escolar um novo

alicerce. Quando se conhece a importância do lugar que a instituição escolar ocupa nos países industrializados desde há um século, facilmente demonstramos como é importante a significação social da psicologia escolar, assim definida.

4.º — O último resultado importante ao qual chegamos é que a *psicologia escolar tem a sua origem na instituição escolar*. Para além de nos acrescentar qualquer coisa mais sobre a significação social da psicologia escolar, ou seja, a sua origem social, esta quarta conclusão poderia levar-nos a iluminar como uma nova luz a questão do estatuto epistemológico, porventura muito particular, da psicologia. Chegaríamos entretanto a semelhantes conclusões, ao abordarmos outros sectores da psicologia? Veremos esta questão no próximo artigo, em que procuraremos determinar a significação social da psicologia industrial ou das organizações.