

Processos psicossociológicos e insucesso escolar

ANNE-NELLY PERRET-CLERMONT*

I - PERSPECTIVAS

A problemática do insucesso escolar recobre um campo de estudo particularmente vasto. Não vemos sucessivamente ocuparem-se dele as diferentes ciências humanas: psicologia e medicina, sociologia, economia? Podem as análises conduzidas segundo perspectivas tão diversas articular-se de modo a explicarem os processos em jogo? E caso o consigam, esclarecem elas as opções relativas às práticas sociais e pedagógicas consideradas? A complexidade da questão e a importância social do insucesso escolar (e antes de tentar uma contribuição específica inspirada pelos recentes desenvolvimentos da psicologia social), parecem-me exigir uma perspetivação dos agentes (a menos que seja mais oportuno falar de «pacientes») do debate.

Quem se interroga sobre esta problemática? Quem procura explicar — e a quem? — o insucesso escolar massivo das crianças dos nossos sistemas educativos? Quem procura compreender os mecanismos sociais, institucionais, psicológicos subjacentes, e com que intenção?

Se colocamos estas questões não é porque pensemos que a sua resposta nos dê as chaves da problemática. Elas incitam, aliás muito facilmente, a interpretações que atribuiriam «inten-

ções» a grupos ou a instituições, o que seria operar uma redução subjectiva e animista de um problema mais complexo.

O que nos interessa, pelo contrário, são os laços entre a inserção do indivíduo no debate e a maneira como é levado a aprendê-lo. Assim, por exemplo, como reage a criança que reprova na escola? Embora verosimilmente não se refira a nenhuma espécie de «teoria», é contudo legítimo procurarmos saber quais as representações que ela tem das causas do seu fracasso. O próprio vocabulário é uma armadilha reveladora: não se é tentado a falar aqui das causas do *seu* fracasso? O que consiste em atribuir à própria criança a responsabilidade do insucesso. Mas não seria no entanto e justamente um sinal de saúde mental da parte da criança considerar exteriores a si mesma os processos responsáveis e situá-los, por exemplo, ao nível de uma imperfeição do ensino recebido ou de uma desigualdade dos meios de acesso às fontes dos conhecimentos, mais do que como sinais de uma carência ou falta pessoais? Certamente, a significação de tais condutas de atribuição causal pode variar segundo as circunstâncias. Mas pensamos ser importante levantar a questão.

Com efeito, muitas das observações fazem temer que o aluno que se encontra em dificuldade na escola tenda a sentir-se responsável por isso ou a construir, em consequência, uma ima-

* Professora na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

gem de si depreciada, interiorizando a identidade de «mau aluno», ou mesmo, em casos mais extremos, a percepção de ser um «falhado». Num inquérito a adolescentes em fim de escolaridade (Doise, Meyer e Perret-Clermont, 1976), pudemos constatar que os alunos que mais frequentemente se referem à escola na sua definição de inteligência, são precisamente aqueles que mais frequentemente reprovaram nesta instituição. Não estariam apenas, no contexto de um questionário, a restituir-nos um discurso (Mollo, 1975) que ouviram muitas vezes mas que não seria forçosamente o seu? Mesmo que fosse esse o caso, do que duvidamos, recearíamos que a aprendizagem de um tal discurso não deixasse de ter consequências para a sua própria personalidade e para a maneira como podem viver a sua realidade.

Consideremos agora um outro personagem do debate: o professor da escola primária ou secundária. É, ele também, susceptível de se auto-atribuir as causas do fracasso do seu aluno? Para o professor isto não pode ser senão uma fonte de angústia, tanto maior quanto mais ele se sinta desprovido de alternativas pedagógicas para compensar — «reparar» — a situação ou desprovido de meios de investigação para evitar a repetição frequente destes fracassos. Esta angústia, apercebemo-la muitas vezes durante os seminários que animamos junto de professores. Então, a alternativa mais simples para o professor, e que é a que impregna as práticas da escola, consiste em considerar que as causas do insucesso se situam ao nível de dificuldades próprias do aluno. Seria «normal» que um certo número (importante!) de crianças sofresse de «disfuncionamentos» — ou em todo o caso não beneficiasse de um funcionamento suficientemente bom para permitir o êxito escolar. A explicação da carreira do aluno no sistema educativo é geralmente formulada em referência às «suas capacidades». Segundo tal perspectiva, cujos fundamentos objectivos como veremos não estão assegurados, é grande o risco de encontrar uma fuga fora do debate pedagógico. É esta referência às «capacidades próprias do indivíduo», exterior à actividade educativa, uma referência

mítica? — e pensamos aqui em Platão e na sua categorização «dos irmãos na cidade: homens de ouro, de prata, de ferro e de bronze» (*La République*, III, 415a). Recobre ela uma realidade? Ou será, ainda, que a hierarquização das capacidades se torna realidade à força de ser esperada?

Poderíamos também falar dos pais e constatar como é frequente a propensão a acentuar que estes, sobretudo nos meios populares, tendem a explicar as dificuldades da criança no curso escolar em termos de limites das suas próprias aptidões. Mas existem no entanto excepções a esta tendência que vale a pena estudar. Ainda que não tratando directamente da representação social do insucesso escolar — estudo que continua sem dúvida ainda por fazer — Sieber e Wilder (1970) analisam nos Estados Unidos as atitudes das mães de meios sócio-economicamente desfavorecidos perante os diferentes métodos de ensino e sublinham a sua nítida preferência pelas relações pedagógicas de tipo «tradicional». Sieber e Wilder pensam isolar aqui uma das origens possíveis da tensão crescente verificada nas relações pais-escola, visto que esta cada vez mais se tem orientado para as perspectivas «modernas». Mas porque surgiriam conflitos quando os pais destes meios são geralmente considerados como pouco interessados pelas questões escolares? Significaria isto — e seria o mesmo fenómeno que tem lugar nas experiências de inovações do ensino em Genebra — que quando os pais são colocados perante métodos pedagógicos alternativos tornam-se, por esse mesmo facto, conscientes do impacto da escola e mais exigentes a seu respeito, enquanto que numa situação institucional estática eles racionalizam os *deficits* e refugiam-se no seu estatuto marginal sem intervir? O que teria como consequência uma certa interiorização destes *deficits*, finalmente atribuídos a eles próprios ou aos seus filhos. São hipóteses a verificar.

O relatório do Movimento Popular das Famílias (1978) é já um exemplo de pais intervindo no debate. Ele descreve a evolução das atitudes destes pais e mães de origem modesta que se encontram regularmente para discutir entre si

algumas destas questões e para conduzir um inquérito. Este permitiu evidenciar um número importante de situações escolares precisas em que os determinismos do fracasso dos seus filhos não relevam das capacidades próprias destes. O facto de ter conduzido esta investigação em grupos, o que facilita a tomada de consciência da generalidade do problema, foi sem dúvida uma das condições que lhes permitiu determinar e seguidamente descrever um certo número destes processos que mediatizam o insucesso escolar e que as ciências sociais, na concepção actual dos seus métodos e teorias, têm por vezes grande dificuldade em «dissecar».

Os investigadores científicos, quanto a si, parecem ter-se dividido no debate. De um lado, encontra-se o evidenciar sistemático da regularidade dos determinismos sociais do desenvolvimento cognitivo ou da carreira escolar do jovem. No outro pólo da problemática multiplicaram-se os estudos que procuram descrever as características individuais dos alunos considerados. O nosso objectivo é discernir certos processos susceptíveis de dar conta da articulação entre estes dois níveis de fenómenos; onde procurá-los? Recorrendo à descrição dos diferentes níveis de análise proposta por Doise (1978), verificamos que o nível I (o estudo psicológico, centrado no indivíduo) constituiu o objecto de múltiplas investigações; investigações em meio escolar foram também conduzidas, embora talvez de modo menos difundido, no campo abrangido pelo quarto nível (sociológico, centrado no contexto social, cultural, económico, histórico); mas os dois níveis intermédios, que tomam em consideração as relações interindividuais (II) e intergrupos (III), encontram-se longe de estar explorados. Ora eles são essenciais porque a situação pedagógica, se de certo põe em presença indivíduos num contexto social e histórico preciso, parece entretanto retirar uma parte importante da sua especificidade dos modos de relações entre indivíduos, entre grupos (particularmente profissionais) e entre as diferentes instâncias da instituição a que recorre.

Os níveis de análise que recobrem a psicologia e a sociologia deixam frequentemente, na prática, os professores desamparados ou ineficazes face à problemática do insucesso escolar, porque os determinantes estudados por estas disciplinas são geralmente exteriores à actividade pedagógica. Permitir-lhes compreender melhor os mecanismos em jogo nas suas *relações* com o aluno e na sua abordagem da *profissão* poderia contribuir, por um lado, para alargar o seu domínio dos processos pedagógicos e, por outro lado, para recobrir a sua qualidade de *agentes* do debate, abrindo novas possibilidades no seio da actividade educativa.

Se no seguimento da nossa exposição nos centramos essencialmente na actividade pedagógica, não ignoramos todavia que esta se situa num contexto mais largo, susceptível, ele também, de a clarificar. Mas pensamos que um exame da dinâmica de certas práticas escolares pode dar uma contribuição específica e que, somente num segundo tempo, os esforços de esclarecimento de uma perspectiva particular exigirão o recurso a outras abordagens.

II - PROBLEMAS METODOLÓGICOS NA APREENSÃO DO OBJECTO DO DEBATE

Encontramo-nos assim empenhados nesta investigação sobre o insucesso escolar em colaboração com professores que se sentem implicados nesta problemática por pressentirem que, para além dos limites que fixam as estruturas institucionais e sociais dentro das quais ensinam, existe um campo do «possível» que não exploram ainda na sua actividade profissional. Genebra é, sem dúvida, um contexto privilegiado para nos interrogarmos sobre a responsabilidade inerente às atitudes e métodos pedagógicos, visto que os «outros» factores de insucesso escolar foram relativamente controlados por uma vontade política determinada de democratizar a escola e de melhorar o aproveitamento, à medida que as alterações económicas, sociais e políticas dos dois últimos decénios o permitiam, necessitavam ou suscitavam (crescimento muito

acentuado do sector terciário do emprego, criação da escola secundária de tipo «global», gratuitidade das formações ou atribuição de bolsas, diversificação das filciras de estudos prolongados, multiplicação dos meios de apoio psicológico, pedagógico ou de orientação profissional oferecidos aos alunos, revisão dos programas escolares, reciclagens dos professores e alargamento das formações universitárias em pedagogia, etc...). Apesar do êxito destas medidas, que puderam elevar o nível médio de formação, acontece no entanto que a diferença entre as possibilidades de sucesso escolar dos alunos das diferentes origens sociais não se alterou (ver a este respeito Hutmacher, 1977). Se as modificações realizadas e as medidas adoptadas puderam demonstrar que era possível elevar o nível de estudos da população, e que as «capacidades» dos alunos não eram portanto completamente aproveitadas no sistema escolar precedente, a dimensão social do processo de selecção escolar não parece ter sido em si afectada. Estaria o impacto das soluções administrativas e financeiras adoptadas limitado por outros processos de selecção situados no seio da actividade pedagógica, nos níveis II e III anteriormente evocados? Estariam então os professores especialmente bem colocados para os «ver» em acção?

Responder afirmativamente a esta última questão não deixa de ser perigoso. Os professores são claramente uma parte integrante da situação, o que torna difícil uma procura de objectividade da sua parte (mas é forçoso constatar entretanto que todo o investigador se inscreve num contexto social do qual não é, também ele, totalmente independente). E, por outro lado, o que guiará a sua atenção? Quadros teóricos previamente estudados? Mas não serão, estes, *écrans*? Não haverá o risco de induzirem uma espécie de reificação, de naturalização dos processos sociais, porque seria muito grande a preocupação em «vê-los» quando não são mais do que postulados teóricos? Estes quadros interpretativos prévios arriscam-se a «congelar» a realidade e a limitar a sua apreensão.

Para fazer face a estas dificuldades propomos dois tipos de precauções. Uma consiste em cen-

trar os esforços de observação não sobre os exemplos «típicos» — amplamente previstos e descritos pelos estudos conhecidos — mas sobre as situações que parecem *incompreensíveis* para o observador ou professor implicado. No decurso da sua actividade, ou em visita à turma de um colega, vive — ou vê — situações que não compreende? Observa condutas que não esperava? É surpreendido pela resposta que obtém a uma questão que julgava simples, ou pelo sucesso — ou falta de interesse — que suscita a actividade que propõe? Existem crianças que não compreende porque «não entram no jogo»? Quais? Pode detectar em si condutas provavelmente «selectivas» e de modo nenhum «educativas»? Esta recolha de casos experimentados será em seguida analisada colectivamente no seio de um grupo de professores ou, caso uma atmosfera de confiança o permita, com especialistas de outras disciplinas. Ela pode conduzir à formulação de hipóteses precisas que serão postas à prova em modificações na prática pedagógica ou em investigações científicas clássicas. Um exemplo desta abordagem é o trabalho de Sermet, Sermet e Steffen (1978) realizado em colaboração com o grupo R.A.P.S.O.D.I.E. e com os nossos colegas de psicologia social da educação, da Universidade.

Uma segunda precaução a tomar é de tipo conceptual e diz respeito à própria definição de insucesso escolar. Foi propositadamente que não a abordámos anteriormente, considerando ser necessário tratar em si, e de maneira demorada, este problema, tendo em conta a confusão latente que tão frequentemente reina na matéria. O consenso é sem dúvida maior em torno da ideia do que é uma carreira escolar «bem sucedida»! Poderíamos então considerar que o «fracasso» qualifica tudo o que não releva do êxito? Esta abordagem precária e intuitiva não seria porém satisfatória, mesmo que tenha o mérito de obrigar a tomar em consideração a dimensão *subjectiva* do fracasso e do êxito; ela arriscar-se-ia contudo a não dar conta dos aspectos objectivos do fenómeno e, em particular, a negligenciar o valor do *adquirido* de toda a carreira escolar.

Depois de ter considerado os seus actores, parece-nos essencial contribuir para a clarificação do próprio objecto do debate e introduzir para isso uma distinção entre duas dimensões do insucesso escolar frequentemente confundidas uma com a outra. Propomo-nos distinguir o insucesso escolar *na sua definição institucional* (repetição de um ano, fracasso num exame de admissão, colocação numa fileira de estudos curtos desvalorizados do ponto de vista das suas saídas profissionais) do insucesso escolar enquanto *fracasso na aprendizagem* de conhecimentos e saber-fazer. Os dois aspectos estão certamente ligados: são em parte causa e consequência um do outro, justificam-se um pelo outro. Mas a natureza da sua interdependência não é evidente. O segundo aspecto, o insucesso na aprendizagem, poderia parecer mais propriamente pedagógico, mas na realidade um e outro têm características pedagógicas e psicológicas e participam na dinâmica social. Introduzindo esta distinção, esperamos que ela se revele heurística e nos permita encontrar os meios conceptuais e metodológicos de avaliar o papel dos diferentes níveis de processos psicológicos e sociais.

III — O INSUCESSO ESCOLAR: ABORDAGEM INSTITUCIONAL

Ao nível individual o insucesso escolar, na sua definição institucional, vive-se em circunstâncias diversas: repetição de um ano de estudos, orientação para uma secção «baixa», não admissão ou exclusão de uma formação desejada, etc. É claro que a percentagem destes fracassos decorre de opções institucionais, que relevam por vezes directamente das instâncias políticas (a título de exemplo, citemos o Grande Conselho do Valais — parlamento deste estado da Confederação Helvética — que fixa anualmente a taxa de alunos admitidos nas diferentes fileiras da escola secundária). Não é pois de admirar que estas opções, mesmo na ausência de plano, correspondam a outras decisões políticas em matéria económica e de estruturação profissional do mercado de trabalho. Sabe-se,

aliás, que certas alterações na organização e prestações do sistema educativo podem permitir evitar ou reduzir situações de crise de emprego. Mas, por mais importante que seja esta determinação político-económica da escola, ela não é nem única, nem sempre directa — a formação profissional não é a única função da escola. E esta constitui igualmente a trama de outras formas de aspirações sociais, tradições e influências culturais. Prova-o a acuidade dos problemas que se levantam na articulação entre a escola e a vida activa na Suíça e que conduziram o governo federal a promover um Programa Nacional de investigação em ciências humanas sobre este tema.

Outros exemplos da complexidade dos laços entre sistema escolar e sistema social poderiam ser encontrados no estudo das causas e consequências da transplantação de sistemas escolares europeus para países do Terceiro Mundo. Esta põe claramente em evidência que, lá como aqui, as opções inscritas na estrutura e funcionamento da escola, particularmente as relativas às modalidades de acesso aos locais que permitem o desenvolvimento das competências e aos tipos de formações e de conhecimentos que aí se distribuem, determinam em parte a estrutura social e profissional do país, quer esta última seja ou não congruente com as suas aspirações económicas e políticas.

Os sociólogos mostraram por várias vezes como as opções institucionais que determinam as redes de acesso aos conhecimentos e competências oferecidas pela escola determinam, particularmente através da selecção e da certificação, a distribuição ou preservação de um certo número de privilégios. Estão estas opções explícitas? E como se justificam elas? Isso não é isento de dificuldades, já que a *ideologia igualitária* subjacente às opções políticas e sociais de «democratização» se encontra de princípio em contradição com as características de uma *distribuição desigualitária* dos conhecimentos e dos privilégios.

Dizer que se «abre a escola a todos» porque já não se quer, ou já não se pode, reservar o êxito escolar a um grupo social determinado,

é ao mesmo tempo pretender desmentir a antiga afirmação popular: «os estudos não são para nós». Mas como explicar então o desnível que existe entre o que é dito e o que se passa na realidade? Que consciência se tem deste desnível? Como justifica um discurso liberal as decisões relativas às medidas de selecção escolar e como consegue a política de democratização ser simultaneamente igualitária e hierarquizante? Quais os postulados que estão na base da sua perspectiva *meritocrática*?

Uma das tentativas de resolução destas contradições ideológicas reside sem dúvida na tentativa de especificar que se trata aqui, na realidade, de democratização das *oportunidades de acesso* aos estudos. Significa isto como o poderia parecer então — decerto ingenuamente — que a escola, para responder ao mesmo tempo às pressões sociais e económicas, por um lado, e à ambição de igualdade social, por outro lado, sorteia a atribuição das possibilidades de instrução oferecidas aos indivíduos? Certamente que não. Se a sociedade procura afirmar-se como igualitária nas suas práticas institucionais em matéria escolar, vemos que ao mesmo tempo ela postula que os indivíduos são desiguais: a formulação mais corrente em matéria de política de democratização dos estudos não se limita geralmente ao simples conceito de igualdade de oportunidades e precisa que se trata de «oportunidades iguais a *capacidades iguais*». É claro que esta formulação só tem sentido *se se admite que as «capacidades» se encontram desigualmente distribuídas pelos indivíduos*. Por outro lado, ela favorece a tendência para *atribuir aos alunos*, através das suas características individuais («capacidades»), a causa do seu fracasso e passa em silêncio sobre as opções e processos institucionais, sociais e políticos anteriormente mencionados. O movimento é portanto duplo: postulado da existência na população de capacidades desiguais (segundo a imagem de Platão?) e redução explícita dos processos em jogo a causas individuais.

De que aptidões se trata? De «capacidades» a nível do poder social? Sabe-se que são desiguais. De «capacidades» cognitivas? Com toda

a justiça, a referência de uma política de educação a um princípio de «igualdade de oportunidades a capacidades iguais» deveria pelo menos correr o *risco* de formular a *hipótese* de que os indivíduos poderiam apresentar capacidades cognitivas ... iguais face às tarefas escolares que lhes são propostas!

Pretende esta última observação parecer paradoxal? Não. É próprio de uma interpretação científica formular alternativas na concepção das coisas para poder, em seguida, situar a realidade em relação a elas. E parece-nos que, actualmente, importantes correntes da psicologia contemporânea se encontram num impasse conceptual face a uma tal hipótese, por razões de métodos e de interesses. É o caso, por exemplo, da perspectiva da psicologia diferencial, que tira mesmo o seu nome da sua centração no evidenciar das diferenças individuais, e que tantas investigações suscitou em psicometria e em psicologia aplicada. O risco mencionado existe igualmente em outros campos de estudo que evitam levantar a questão, tais como certas *démarches* da psicologia geral que não se atribuem os meios teóricos para verificar as condições sociais da «universalidade» dos processos cognitivos que esta proclama.

1. *Atribuição do insucesso*

Mas examinemos primeiro o aspecto reducionista da causalidade invocada. Para *quem* — indivíduos ou grupos sociais — é esta justificação oficial a explicação do insucesso escolar? Na ausência de estudos científicos, de que tenhamos conhecimento, sobre este assunto, e tendo em conta a desigualdade de acesso aos conhecimentos, da qual a escola é um dos agentes mais eficazes, e a desigualdade de acesso ao poder ligada às diferentes inserções sociais e reforçada pelo insucesso escolar, reccamos que sejam justamente os indivíduos dos meios populares, e sobretudo aqueles que reprovaram na escola, a não terem acesso a nenhuma outra explicação dos processos em jogo senão a declaração «oficial» da sua própria incapacidade individual. Tentámos aliás (Doise, Meyer, Perret-

-Clermont, 1976) explicitar esta hipótese e ilustrá-la com um inquérito a adolescentes que seguiram diferentes carreiras escolares. Os resultados deixam supor que este falseamento por parte da explicação ideológica, em relação à realidade das práticas escolares, afecta profundamente a representação que o indivíduo tem de si próprio, das suas potencialidades e do sentido das suas acções. Podemos supor que as modalidades psicológicas deste impacto da ideologia escolar diferenciaram-se, em particular, consoante o tipo de inserção vivido na escola: e isto, quer o indivíduo interiorize esta justificação e se auto-atribua as causas do seu fracasso, o que, a acreditar nos actuais conhecimentos da psicologia clínica, não favorece a saúde mental da pessoa considerada e não se reveste de nenhum valor educativo (cf. os numerosos trabalhos experimentais sobre a importância de uma imagem de si positiva nas tarefas de aprendizagem); quer o indivíduo tente refutar aos seus próprios olhos esta acusação de responsabilidade no fracasso e procure então situar-se de outro modo no jogo escolar que lhe é imposto, ou mesmo recusá-lo. Mas, muito frequentemente, a escola não se atribui os meios para compreender estas tentativas do aluno, e só as reconhece sob o rótulo de diferentes formas de desvio. Sendo conhecida a pobreza dos alunos que reprovam, em matéria de acesso ao conhecimento dos mecanismos, e mesmo por vezes dos processos, em jogo na instituição escolar e no sistema social, é de esperar que a sua tentativa de se situar de modo diferente perante a escola seja particularmente difícil para estes, e se salde, também ela, por um fracasso. Não será, em parte, o que se exprime sob formas diferentes: conflitos interiorizados e problemas psicológicos associados, fugas (droga, apatia), agressividade, violência, ou a simples exibição de uma impermeabilidade ao que a escola transmite? Este deslocamento da atribuição causal do grupo («os estudos não são para nós») para o indivíduo («chumbei na escola», «sou mau aluno») desviou a atenção individual e colectiva dos problemas sociais para os problemas psicológicos, e isto com o risco de esquecer — ou

mesmo camuflar — os primeiros. É o que resulta de uma ausência de articulação sistemática da análise psicológica com a realidade social em que se situa.

2. A noção de «capacidades»

Por outro lado, na expressão «oportunidades iguais a capacidades iguais», que se entende por «capacidades iguais»? Debrucemo-nos primeiro sobre a incapacidade dos psicólogos em dar a esse termo um conteúdo científico, «objectivo» porque independente do campo social. A distinção entre «competência» e «rendimento»¹, longe de esgotar o debate, não fez mais do que remetê-lo para um terreno sem dúvida mais fecundo, mas ainda mais difícil de investigar: existe uma competência de base — a inteligência — que poderá ser descrita e quantificada como um traço susceptível de caracterizar o indivíduo?

Numerosos autores se têm dedicado a desenvolver uma teoria geral da inteligência. A teoria que Piaget construiu em Genebra é mais do que uma descrição detalhada da elaboração das competências intelectuais do sujeito, na medida em que procura explicar os processos por ela responsáveis. Porque põe em evidência que a inteligência se define pelos seus próprios processos, e de modo algum por características estáticas que estariam presentes em maior ou menor quantidade, a teoria piagetiana sublinha, sem dúvida mais do que nenhuma outra, a *difficuldade* conceptual da escolha de uma modalidade de *quantificação* das capacidades cognitivas do indivíduo. Porque dá nova importância à observação das aptidões do sujeito numa perspectiva *temporal*, que caracteriza justamente os seres vivos — *a fortiori* aqueles cujo desenvolvimento é lento —, a abordagem genética esclarece a identidade das aptidões cognitivas dos diferentes indivíduos nas diferentes etapas do seu desenvolvimento mental. Foi tentando prosseguir nesta perspectiva construtivista da inteligência que em trabalhos experimentais recentes (Doise, Mugny

¹ *Performance* no original.

e Perret-Clermont, 1975; Perret-Clermont, 1978; Mugny, Perret-Clermont e Loizu, 1978) pudemos evidenciar as características *interindividuais* destes processos cognitivos: a inteligência (apreendida pelos processos operatórios em jogo na aquisição duma noção, por exemplo) parece, de acordo com os resultados das nossas investigações, *elaborar-se de modo privilegiado na interacção com outras pessoas, só em seguida sendo interiorizada, e só então se tornando uma competência individual*. Se no estudo diferencial das idades de aquisição das noções operatórias estudadas por Piaget, e apesar da pretendida «universalidade» destas noções, foram muitas vezes constatados desníveis que revelam uma precocidade relativa das crianças de países ocidentais ou, no interior dessas sociedades, de meios socialmente privilegiados (Coll-Salvador, Coll-Ventura e Miras-Mestres, 1974, por exemplo), pudemos por várias vezes provar experimentalmente que não se tratava, no caso, de uma «incapacidade» de elaborar estas noções por parte das crianças de origem modesta: o atraso que se observava no seu rendimento desaparecia, em várias das nossas experiências, se lhes era proporcionada uma curta sessão (cerca de dez minutos) de interacções sociais adequadas à construção das operações implicadas (Perret-Clermont, 1978; Doise e Mugny, 1977; Mugny e Doise, a publicar).

Por outro lado, outras correntes de investigação tomaram como perspectiva não a elaboração de uma psicologia geral mas de uma psicologia diferencial da inteligência: centrados no objectivo de investigar e medir as diferenças interindividuais (frequentemente para fins práticos de selecção escolar ou profissional), estes autores tiveram tendência a não investir absolutamente nada numa investigação visando a compreensão da natureza dos processos cognitivos. Isto conduziu-os em muitos casos quer a evitar precisar o que se entende por «inteligência»: assim «a inteligência é o que o meu teste mede» seria a definição puramente operacional que dava Binet, fundando a técnica dos testes; quer a caracterizá-la *a posteriori* com o auxílio, por exemplo, dos métodos de análise factorial. Mas

estes apenas permitem ultrapassar a afirmação de Binet no sentido de uma análise descritiva sistemática das intuições dos autores na escolha dos itens que devem caracterizar os níveis de inteligência. No entanto, a utilização prática deste tipo de testes parece mostrar que as suas medidas recobrem uma certa realidade. Mas remete-nos esta para a inteligência definida em termos puramente psicológicos? Parece-nos que o contexto social desempenha um papel importante na representação do que é esta «realidade» chamada, talvez erradamente, «inteligência». Não depende a selecção dos itens quer de experiências ou normas pré-estabelecidas, exteriores ao funcionamento do sujeito, quer de critérios relativos ao valor preditivo destas provas quanto ao êxito escolar ou profissional ulterior? Estamos neste caso bem *longe* de uma apreensão da inteligência em termos unicamente *psicológicos*. Podemos mostrar todo o arbitrário das influências sociais que podem intervir na construção de um teste de capacidades, ou na sua utilização (Perrenoud, 1977; Cardinet, 1978). Mas se, de um ponto de vista psicológico, pode parecer tratar-se de um arbitrário — poderemos ainda considerá-lo como tal de um ponto de vista social? Sabe-se, por exemplo, que numerosos factores — não apenas simples aptidões intelectuais — concorrem para o êxito profissional ou estão na base da conformidade com certas normas. É possível que o objecto das medidas efectuadas com a ajuda destes testes não seja a inteligência — esse processo que permite conhecer, compreender, atribuir significado ao seu meio, e mesmo dominá-lo ou adaptar-se a ele — mas um conjunto de características decorrentes da pertença social do indivíduo, seja ela herdada da família ou uma nova pertença confirmada pela escola, a título de promoção social (cf. Doise, Meyer e Perret-Clermont, 1976).

Até aqui, apenas abordámos a questão da inteligência considerada de modo global. Mas a mesma análise poderia ser alargada aos problemas específicos que são levantados pela medida de capacidades particulares, de modo a deixar entrever que também elas nunca são indepen-

dentos do contexto social, não sendo portanto legítimo considerá-las como traços puramente psicológicos e individuais.

Assim, tivemos razões para supor que a possibilidade de raciocinar de maneira abstracta sobre uma situação particular estaria ligada à relação social que o indivíduo estabelece com esta situação, e que um mesmo raciocínio pode ser facilitado, ou pelo contrário dificultado, e de modos inversos em diferentes grupos sociais, consoante as representações sociais às quais os dados do problema apresentado fazem apelo (Haroche e Pêcheux, 1971; Doise, Meyer e Perret-Clermont, 1976). A capacidade de raciocinar formalmente não seria portanto uma característica do indivíduo isolado, mas dependeria igualmente da situação social (presente ou invocada) na qual é elicitada. Que situações, mais ou menos «abstractas» (do ponto de vista de quem?) escolher, para construir uma prova? Trata-se claramente de uma opção social, pois actualiza sempre a referência a certas práticas sociais.

No domínio da avaliação das capacidades linguísticas reina o mesmo tipo de confusão. Mede-se o domínio pelo indivíduo de uma «língua standard» — que é sempre, e apenas, a língua de um subgrupo da sociedade — ou considera-se a aptidão do indivíduo para comunicar? Mas comunicar é um processo interactivo em que estão implicados sempre, pelo menos, dois indivíduos (emissor e receptor): a quem atribuir a origem da dificuldade quando a mensagem «não passa»? Estamos de novo perante um problema de atribuição causal em matéria de insucesso. Medir a aptidão para comunicar exige no mínimo que nos coloquemos numa situação que permita inferir, sem ambiguidade, que a responsabilidade do fracasso incumbe ao que é testado. Mas quem define esta situação, como, e segundo que critérios? E com base em que representações da relação, situação, objecto e finalidade da comunicação (que não são forçosamente partilhadas pelas duas partes)?

Procurámos aqui identificar um certo número de mecanismos de natureza social que presidem

à escolha das modalidades de avaliação das diferenças interindividuais. Outros processos psico-sociais poderiam ainda ser descritos, tanto nas *démarches* do avaliador (Noizet e Caverni, 1978), como do avaliado (Fabre, 1977). Tentámos igualmente mostrar como é difícil descrever a inteligência — ou capacidades particulares — como características individuais abstraídas de todo o contexto social.

3. A quantificação das diferenças

A questão que tínhamos colocado — existe uma competência de base, a inteligência, que pode ser descrita e quantificada como um traço susceptível de caracterizar o indivíduo? — levanta ainda um terceiro problema: o da quantificação das diferenças, o que nos leva a formular algumas considerações relativas aos métodos mais correntes em psicometria.

Analisando as características técnicas dos testes, Trahan e Dassa (1978) mostram como «um instrumento elaborado segundo os princípios psicométricos clássicos, postulando a normalidade, serve para ampliar as diferenças interindividuais». As provas clássicas são construídas de modo a desempenhar «o papel de microscópio para o investigador em psicologia diferencial». Se, como o sublinham Trahan e Dassa, *este método se pode justificar em certos contextos de investigação, não é no entanto legítimo transpor-lo para outros contextos* — tais como os que implicam decisões — sem nos interrogarmos sobre as opções que veicula. Será o aumentar das diferenças (efeito da função «microscópio») uma opção legítima do domínio pedagógico? A partir de que limiar se poderá falar da existência de uma diferença? E haverá o direito de definir esse limiar por um princípio técnico? Esta questão relativa aos critérios utilizados para que se tenha o direito de falar de uma diferença é tanto mais pertinente quanto mais necessário é considerar que se as provas — por construção — realçam as «diferenças», o processo institucional em que se inscreve esta avaliação não fica por aqui. É com base nestas

diferenças — mas que valor tem a escala da lupa utilizada para as detectar? — que se pretende justificar, em seguida, o acesso a fileiras diferenciadas de estudos que conduzem a desigualdade de acesso aos conhecimentos e aos privilégios. Baseando (ou legitimando) as suas práticas institucionais em tal concepção da inteligência, tão estreitamente inspirada nos métodos de investigação da psicologia diferencial, a escola tem uma acção essencialmente diferenciadora e hierarquizante.

A análise do insucesso escolar, na sua definição institucional, permitiu que fossem examinados aqui diferentes mecanismos e processos mediadores da *função selectiva e diferenciadora da escola*.

Mas tal não poderia constituir a única função da escola. Espera-se que ela ensine, e mesmo eduque, as crianças que toma a seu cargo. Será que o faz?

Note-se que todos os processos anteriormente descritos não exigem, para actuarem, que a escola realmente ensine. Com efeito, nenhum deles foi apreendido como directamente ligado ao resultado de uma transformação das capacidades cognitivas dos indivíduos, no seguimento de uma intervenção com intenção educativa.

IV — O INSUCESSO NA APRENDIZAGEM DE CONHECIMENTOS

Que é educar? Que é aprender? A que chamamos conhecimentos? Estas questões poderiam, também elas, introduzir-nos num longo debate sobre o qual decidimos, por duas razões, não nos alargar. Uma é a similitude entre esta discussão e a relativa à inteligência. Com efeito, raros são os psicólogos que marcaram as correntes de estudo da inteligência sem o terem feito em função das suas preocupações pedagógicas prévias, ou sem terem ultrapassado o seu inicial campo de preocupações psicológicas para se debruçarem também sobre o dos processos educativos — e, aliás frequentemente, sem tomarem a precaução de analisar os problemas de transposição.

A outra razão que preside à nossa intenção de não tentar aqui a definição geral de educação ou do conhecimento — para além da dificuldade de uma tal empresa! — é a natureza essencialmente cultural e social dessa tarefa. A escola, não apenas enquanto instituição de selecção e de orientação profissional, mas também enquanto local de transformação das competências dos indivíduos e de desenvolvimento das suas potencialidades, constitui uma trama para os diferentes grupos sociais e os sistemas de valores e de representações sociais que veiculam: imagem da infância, relação com o saber, legitimação do poder, natureza das relações interindividuais, expectativas, etc...

O nosso propósito será antes centrado numa das condições que deveria estar satisfeita para que as ciências humanas pudessem contribuir para um debate sobre os objectivos pedagógicos: a necessidade de ter à disposição (e, portanto, de elaborar) quadros conceptuais e instrumentos de avaliação que permitam *observar* em que medida os *meios* pedagógicos preconizados contribuem efectivamente para que se atinjam os *objectivos explicitados* para os grupos de alunos considerados. Apesar de um certo despertar dos meios educativos para a consciência deste problema (cf. os trabalhos relativos à pedagogia do ensino, à avaliação formativa, aos testes criterizados, etc...), no momento este tipo de instrumentos está muito ausente da cena escolar.

Se, sensíveis à precariedade dos conceitos psicológicos relativos à definição das «competências individuais», não falamos já de «alunos inaptos» mas «das bases que lhes faltariam» para a aprendizagem de tal noção ou para seguir tal secção escolar, somos, por isso, mais precisos? Quais são essas bases pré-requeridas? O discurso pedagógico permanece ainda silencioso sobre este ponto. Esta perspectiva construtivista é heurística, certamente. Mas a investigação, nestes termos, continua ainda por fazer, como o preconiza Brun (1978): as situações didácticas, as suas características e as suas contribuições específicas para o aluno, nas diferentes etapas da sua aprendizagem, devem ainda ser estudadas

em si próprias a fim de, por um lado, poder eventualmente melhorá-las e, por outro lado, permitir ao professor seguir o aluno no processo da sua formação. Assim, por exemplo, se a psicologia genética soube enriquecer-se com descrições e análises dos estádios e dos mecanismos de construção dos conhecimentos, em particular no domínio da lógica, estas não podem ser directamente utilizadas para fundamentar uma intervenção pedagógica, mesmo em domínios tão vizinhos como o ensino das matemáticas. Com efeito, as particularidades psico-sociais do contexto didáctico, o seu objecto, culturalmente definido, e a sua finalidade, criam condições de desenvolvimento diferentes das que os psicólogos observam em situações de entrevista clínica.

As provas pedagógicas (testes ou exames) dos nossos sistemas escolares, apesar de serem frequentemente apresentadas como meios para despistar os alunos que estariam em condições de beneficiar de uma formação particular, não parecem nada ser construídas de maneira a desempenhar esta função e revelam ser, de facto, instrumentos de medida pouco objectivos que reflectem demasiado opções normativas exteriores à finalidade das intervenções propriamente didácticas. Isto parece-nos estar ligado ao facto de, na sua forma actual, a avaliação escolar ser um dos meios a que recorre o sistema escolar, na competição que reforça, e as suas modalidades de utilização dos processos de avaliação concorrem essencialmente para a exacerbação dos processos de diferenciação social que suscita, como se sabe (Doise, 1976), toda a situação de competição.

Com efeito, as provas pedagógicas, que seleccionam os alunos para um determinado ensino, não são geralmente construídas em função de uma análise precisa e comprovada das aprendizagens pré-requeridas para beneficiar dessa formação, mas baseadas noutras referências (teorias psicométricas ou tradições escolares e culturais). Se é muito possível que por experiência, em parte intuitiva, os construtores de provas aí incluam efectivamente itens relativos a esses conhecimentos prévios, necessários para poder

seguir o programa em causa, é muito provável² que a «necessidade» (devida ao método psicométrico e ao objectivo de seleccionar um número limitado de indivíduos) de elaborar um instrumento «discriminativo» os leve a aumentar o peso das diferenças não pertinentes do ponto de vista da aprendizagem considerada. Paralelamente, isto pode conduzir o professor, sobretudo se ele tem a preocupação de que uma proporção, reputada correcta, dos seus alunos seja bem sucedida nas provas, a uma certa distorção da sua actividade pedagógica, que o leva a descurar certos aspectos fundamentais da aprendizagem em favor de outros elementos menos importantes, mas mais discriminados (isto pode conduzir o professor, por exemplo, a insistir na precisão da ortografia a ponto de inibir, em numerosas crianças da turma, as suas capacidades de produção de textos escritos).

Trata-se de construir provas que permitam detectar o que o indivíduo realmente aprendeu no decurso da situação didáctica. Por outro lado, se o objectivo de uma intervenção pedagógica é permitir, ao conjunto dos seus destinatários, adquirir os conhecimentos que constituem o seu objecto (e necessitamos ainda aprender a ser precisos neste ponto), e se esta intervenção atinge este objectivo, deveríamos então poder efectivamente observar que o conjunto dos alunos se assemelha no facto de ter adquirido os conhecimentos considerados. As diferenças que subsistirão entre os alunos — que nunca serão, evidentemente, pessoas perfeitamente idênticas, tal não é o objectivo — não deveriam atingir, para a capacidade ensinada, um limiar previamente explicitado como testemunha da ausência de domínio da capacidade que se procura desenvolver. Se o ensino é bem sucedido, o modelo da distribuição dos sujeitos em relação ao conhecimento que ele promove, não deveria já ser uma curva de Gauss mas curvas envezadas

² Salvo, certamente, quando o ensino anteriormente recebido pelos alunos foi, em si próprio, selectivo; mas quando tal é o caso, é porque, frequentemente, o professor deseja preparar os seus alunos — pelo menos os «melhores» — de modo a serem bem sucedidos no exame, e a forma selectiva deste reforça, por este meio, a do ensino.

ou rectangulares (Trahan e Dassa, 1978). Certamente que, apurando — sobretudo *a posteriori* — a selecção dos itens, permanece sempre teoricamente possível reconstruir uma curva de Gauss. Mas será a modificação então introduzida no leque dos itens pertinente do ponto de vista pedagógico? Incidirá ela efectivamente sobre elementos *essenciais* do ensino? Se tal é o caso, eles deveriam ter sido anteriormente previstos na construção do instrumento e demonstrariam assim que a intervenção pedagógica não atingiu a sua finalidade: ensinar a todos os alunos as noções escolhidas. Vê-se que existe aqui, de novo, um problema de interpretação: a quem atribuir as causas do insucesso do acto de ensino? Uma intervenção pedagógica é um acto social interactivo de comunicação já que o educador se constitui em porta-voz de uma intenção particular, e previamente definida, quanto às condutas esperadas do aluno e esta expectativa deve, de uma maneira ou de outra, ser comunicada ao aluno para que este lhe corresponda.

Se num dado contexto, no seguimento de uma acção didáctica, a criança não corresponde à expectativa: isso deve-se à incapacidade do aluno, do professor ou do método? Responder imputando o fracasso a um ou outro destes termos não tem nenhum sentido, pois são, todos eles, elementos de *um processo interactivo*. Pelo contrário, poder determinar e observar tais situações e, sobretudo, atribuir-se os meios para observar os efeitos de modificações introduzidas num ou noutro destes elementos, deveria *permitir aos parceiros da empresa pedagógica entregarem-se à investigação, à reflexão sobre as suas práticas* (de aprendizagem, ensino, avaliação, comunicação, relação social, etc...), a fim de criar novas situações, de escolher e negociar os objectivos visados e de colaborar na elaboração de meios que permitam atingi-los. Uma tal dinâmica não apelaria já a uma concentração nas diferenças interindividuais, mas na qualidade e modalidades da intervenção educativa; ela não teria os tão pesados custos sociais a que a competição dá origem e que pudemos evocar em termos de perturbação psicológica, de deprecia-

ção das potencialidades de numerosos indivíduos, de estereotipia dos grupos sociais e das suas relações, de agressividade; e isto tanto ao nível dos alunos como dos professores; e no que diz respeito às capacidades gerais como a aptidões profissionais.

Finalmente, para isso é necessário que o próprio sistema educativo reveja certas modalidades do seu funcionamento institucional, particularmente no que diz respeito *ao papel do factor tempo*. Em muitas ocasiões, o acesso a uma formação é condicionado pela conclusão de um outro ensino num prazo fixado normativamente (limite de idade, duração dos planos de estudo, etc.). Seleccionar com base no critério da *rapidez* de aprendizagem no contexto escolar (com o risco, aliás, de que essas aprendizagens tenham tido lugar fora de escola) é uma modalidade de reforço da competição que não tem nada a ver, nem com a capacidade efectiva do sujeito de fazer face a aprendizagens, nem com as potencialidades da acção pedagógica para atingir os objectivos fixados. Qual é, pois, o limite do tempo? Aliás, não se regozijam as nossas teorias psicológicas em explicar, justamente, a relativamente grande duração da infância humana, em comparação com as de outros seres vivos, *pela riqueza das potencialidades que permite desenvolver?* Estas potencialidades, na sua extensão, na sua diversidade e na sua riqueza para a comunidade, estão talvez ainda por descobrir. Se existe uma urgência para a escola, é sem dúvida aí, nesse campo, que ela se situa.

REFERÊNCIAS

- BRUN J. (1970) — «L'évaluation formative dans un enseignement différencié de mathématique». Communication au Colloque de Genève (a publicar); Allal L., Cardinet J., Perrenoud P. (eds.) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, P. Lang, Berna.
- CARDINET, J. (1978) — *L'évaluation scolaire et l'égalité des chances*. IRDP/R 78.20. Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, Neuchâtel.
- COLI-SALVADOR, C.; COLL-VENTURA, C.; MIRAS MESTRES, M. (1974) — «Genesis de la clasificación y medios socio-económicos. Genesis de la seriacion y medios socio-económicos». *Anuarios de psicologia*, Universidade de Barcelona: 10, 53-99.

- DOISE, W. (1978) — *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*, De Boeck, Bruxelles.
- DOISE, W. (1978) — «Images, représentations idéologiques et expérimentation psychosociologique», *Information sur les Sciences Sociales*.
- DOISE, W.; MEYER, G.; PERRET-CLERMONT, A. N. (1976) — «Représentations sociales d'élèves en fin de scolarité obligatoire», *Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation*, n.° 2, Université de Genève.
- DOISE, W.; MUGNY, G.; PERRET-CLERMONT, A. N. (1975) — «Social interaction and the development of cognitive operations», *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.
- FABRE, J. M. (1977) — *Docimologie expérimentale et évaluation par questionnaires: étude du jugement multiple et de l'autopondération*, thèse pour le doctorat de troisième cycle, Université de Provence.
- HAROCHE, C.; PECHEUX, M. (1971) — «Étude expérimentale de l'effet des représentations sociales sur la résolution d'une épreuve logique à présentation variable», *Bulletin du C.E.R.P.*, 20, 2: 115-129.
- HUTMACHER, W. (1977) — *L'inégalité sociale devant l'école à Genève: bref bilan statistique*, Service de la Recherche Sociologique, DIP, Genève, 1977.
- MOLLO, S. (1975) — *Les muets parlent aux sourds. Les discours de l'enfant sur l'école*, Casterman, Paris.
- MOUVEMENT POPULAIRE DES FAMILLES (1978) — *L'école en question*. Imprimeries Populaires, Lausanne e Genève.
- MUGNY, G.; DOISE, W. (1977) — «Factores sociológicos y psicosociológicos en el desarrollo cognitivo», *Anuario de Psicología*, Universidad de Barcelona, n.° 6.
- MUGNY, G.; DOISE, W. — *Facteurs sociologiques et psychosociologiques dans le développement cognitif: nouvelle illustration expérimentale* (à publier).
- MUGNY, G.; PERRET-CLERMONT, A. N.; LOIZU, N. (1978) — «Psicosociologia y escuela: hacia una psicopedagogia genética», *Infancia y aprendizaje*, 2: 23-35.
- PERRENOUD, P. (1977) — *L'inégalité sociale devant l'évaluation des compétences. Quelques hypothèses*, SRS 77.06. Service de la Recherche Sociologique, Genève, 1977.
- PERRET-CLERMONT, A. N. (1978) — *A construção da inteligência pela interação social*. Universidade Aberta, Sociocultur, Lisboa.
- PLATÃO — *A República [La République]*, tradução de R. Baccou, Garnier-Flammarion, Paris, 1966.
- SERMET, G.; SERMET, M.; STEFFEN, M. (1978) — *Où et comment s'actualisent les différences socio-culturelles entre la famille et l'école*. Mémoire de recherche. Texte polycopié. Psychologie sociale de l'éducation. Université de Genève.
- SIEBER, S. D.; WILDER, D. E. (1970) — «Teaching styles: parental preferences and professional role definitions», in M. W. Milles et W. W. Charters *Learning in social settings*, Allyn & Bacon.