

Nota de Abertura

A implantação e o alargamento dos sistemas educativos a camadas sociais cada vez mais amplas é um dos objectivos centrais de qualquer política da educação. Porém, a vontade afirmada pelos agentes sociais e políticos de democratização da cultura pode, em muitos casos, limitar-se a remodelações quase formais do sistema educativo, sem que grandes alterações de fundo se manifestem — surgindo mesmo novos problemas, derivados do confronto entre objectivos eventualmente inovadores e a inércia das estruturas sociais e das instituições.

Por outro lado, paralelamente aos efeitos positivos inerentes a qualquer reforma inovadora, emergem regularmente outros efeitos, ditos perversos (ou de contrafinalidade), que entram em conflito com os primeiros, sendo, por vezes, capazes de os anular⁽¹⁾.

Vêm estas observações a propósito da necessidade e urgência de enfrentar não só os múltiplos problemas relativos ao número excessivamente grande de crianças que não seguem os ritmos normais de escolaridade, como também à deficiência, fenómeno a que é imperioso assistir com a maior rapidez e eficácia.

A generalização do ensino teve como correlativo, a nível social, a multiplicação dos insucessos escolares, os quais têm vindo a atingir taxas alarmantes. O objectivo positivo de a todos possibilitar o acesso a uma cultura considerada válida, teve como consequência, devido às formas como tal objectivo se materializou, o aparecimento em primeiro plano de uma massa de crianças incapazes de (ou resistindo a) seguir os chamados ritmos normais de escolaridade, para quem a escola se afigurava de pouca ou nenhuma relevância, e com cujos conteúdos elas se mostram incapazes de interagir positivamente.

A resposta clássica a esta multidão de «falhados» do sistema escolar foi, inicialmente, a criação de redes paralelas de ensino, onde tais «anormais»

⁽¹⁾ Ver a este respeito R. Boudon: «Effets Pervers et Ordre Social».

seriam submetidos a uma pedagogia especial, e adaptada ao seu «nível». Que este «nível», demasiado baixo para a escala normal, se encontre, sobretudo, em meios sociais desfavorecidos, era facto que não preocupava excessivamente muitos teóricos da educação, que para ele encontravam explicações convincentes em dialécticas e, porventura, apressadas sínteses bio-psico-sociais. A criação, nesse tempo, de redes paralelas de escolarização — objectivo válido em si — via-se, assim, contaminada pelos já referidos efeitos perversos, e, por conseguinte, as instituições paralelas transformavam-se, progressivamente, em depósitos de onde — graças a processos de estigmatização⁽²⁾ agindo em pleno (e muitas vezes com a caução da linguagem científica) — se tornava difícil sair.

Actualmente as questões são outras: todos os professores e educadores, importantes agentes de transformação em muitas instituições, todos os psicólogos e até todos os médicos estão alertados contra os processos de estigmatização/marginalização que operavam, em tempos, nas grandes organizações reeducativas.

É por esta razão que podemos afirmar que, se por um lado, se torna necessário implementar a criação de instituições regionais de apoio à deficiência, se deve também, por outro, pugnar pela integração do deficiente nas escolas normais, e, sobretudo, criar condições de apoio ao ensino regular, de maneira a que este deixe de segregar — ou criar? — grande parte dos «débeis» ligeiros, «caracteriais», «hipercinéticos», «inibidos», etc.

De facto, se é ao nível das redes normais de escolarização que os problemas vão surgindo, será também a esse nível que se deverá, prioritariamente, pensar a sua solução⁽³⁾. Se não é possível excluir-se uma abordagem individual dos fracassos escolares, também não é possível excluir-se uma análise institucional e sistémica desses mesmos fracassos. Em todo o caso, parece-nos legítimo acrescentar que a primeira deverá realizar-se no contexto institucional e relacional em que as dificuldades escolares surgem (não nos referimos aqui, evidentemente, às formas pesadas de psicopatologia infantil), e não no contexto de instituições mais ou menos macrocefálicas.

Isto fez-nos pensar também no papel do psicólogo escolar e na sua formação. Mais do que diagnosticar, despistar, etc. (e embora sem isso excluir), deveria o psicólogo escolar centrar a sua intervenção no domínio da prevenção institucional e pedagógica dos problemas escolares, em colaboração estreita com os professores, assim como na esfera da análise específica das dificuldades de aprendizagem e da busca efectiva da sua correcção.

Se existisse um maior número de psicólogos a apoiar activamente as instituições educativas, decerto que muitas das dificuldades escolares não teriam os efeitos perniciosos que normalmente têm, pois poderiam ser detectadas a tempo e resolvidas no próprio espaço escolar, no interior da própria dinâmica da classe.

(²) V. E. Goffman: *Asylums* (trad. francesa: *Asiles*, Ed. Minuit, 1968).

(³) Existem entre nós várias experiências que vão neste sentido. Seria útil que se procedesse à sua discussão e avaliação.

Em suma, o que pretendemos dizer é que é necessário e urgente que se ultrapassem as condições «dispedagógicas» de que enferma o nosso ensino, já que, se assim se proceder, reduzir-se-á, sem dúvida, a importância numérica que actualmente têm as dificuldades de aprendizagem, não se congestionando as estruturas de ensino especial existentes.

Mas quais serão as referidas «condições dispedagógicas»? A sua variedade e polimorfia leva a que sejam os agentes reais do ensino aqueles que mais aptos estarão para as inventariar e explicitar detalhadamente.

Por este motivo, lamentamos não apresentar nas páginas que se seguem contribuições de professores, pois é também da sua iniciativa e criatividade que poderão nascer novas ideias, com vista a uma melhoria das condições de ensino e a uma mais sólida definição dos grandes objectivos da Educação e da Educação Especial.

Embora deixando de lado várias questões essenciais (como sejam, o papel das creches e jardins de infância no desenvolvimento infantil e na prevenção das dificuldades escolares — assunto que deixaremos para número posterior), Análise Psicológica apresenta um certo número de trabalhos que constituem, sem dúvida, um contributo real para a discussão das problemáticas educacionais e que traduzem a persistência com que alguns de nós se têm dedicado ao estudo de tais temas — estudo esse realizado, por vezes, sem apoios de espécie alguma, numa área cuja investigação deveria ser, pelo contrário, vigorosamente incentivada.

FREDERICO PEREIRA/LUÍS RETO



INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA



ABERTURA DO ANO LECTIVO DE 1980/81

PRÉ-INSCRIÇÕES A PARTIR DE 1 DE JULHO

INÍCIO DAS AULAS EM OUTUBRO



Informe-se na Secretaria do ISPA

AVENIDA MARQUÊS DE TOMAR, 33, 4.º ESQ. — 1000 LISBOA

TELEFONES: 76 05 52 / 76 09 51