

Espaço Aberto

Escolarização e organização do pensamento

Marta Kohl de Oliveira

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Conferência proferida na 48ª Reunião Anual da SBPC, 7 a 12 de julho de 1996, PUC-SP.

O objetivo desta conferência é a discussão de alguns aspectos relativos à questão do papel da escola no desenvolvimento psicológico do ser humano, especialmente no que diz respeito ao seu funcionamento intelectual, cognitivo. Qual seria o papel da escola no funcionamento cognitivo daqueles que por ela passam? Isto é, haveria diferenças no modo de pensar, na forma de organização do pensamento, nos recursos intelectuais disponíveis, entre as pessoas que passam pela escola e as que não passam?

Duas observações iniciais devem ser feitas a fim de que seja bem delineado o campo da discussão a ser aqui realizada. Em primeiro lugar, ao abordarmos a questão da relação entre escolarização e desenvolvimento psicológico, deixamos de lado outras dimensões da relação entre a escola e os indivíduos que por ela passam e entre a escola como ins-

tituição e a sociedade em que ela está inserida (como, por exemplo, escola e mudança social, escola e mercado de trabalho, escola e cidadania, escola e mobilidade social). Essa escolha não significa desconhecimento ou desconsideração desses outros aspectos relativos ao papel da escola, mas uma tentativa deliberada de direcionamento da reflexão para um aspecto específico da questão, particularmente relevante para a área da psicologia da educação.

A segunda observação inicial a ser feita é que a definição desse tema nos remete, imediatamente, a um tipo particular de sociedade: falamos aqui não da sociedade humana em termos genéricos, mas das sociedades escolarizadas em particular, já que a escola não é um componente natural da vida humana, que acompanha o ser humano em todo seu percurso de desenvolvimento, mas uma criação histó-

rica, enraizada num tipo específico de formação cultural. Isto é, a escola não é uma instituição universal, mas uma realização cultural das sociedades letradas e marcadas por uma determinada modalidade de desenvolvimento científico e tecnológico, as quais, na atualidade, apresentam também clara presença de processos de urbanização, industrialização, burocratização e dos meios de comunicação de massa. A reflexão sobre o papel da escola será, assim, necessariamente marcada pela inserção histórica da escola num determinado tipo de formação cultural.

Consistentemente com o lugar que a escola ocupa nas sociedades letradas e com o objetivo de promover transformações presente na própria definição da instituição escolar, o contraponto entre sociedades, grupos ou indivíduos escolarizados e não escolarizados tem estado tradicionalmente presente na literatura em ciências humanas em geral e nas áreas de educação e psicologia em particular: a passagem pela escola (ou o processo de alfabetização, nos estudos que contrastam alfabetizados e analfabetos) tem sido considerada um “divisor de águas” no desempenho de sujeitos em vários tipos de indicadores sociais e psicológicos.

No âmbito psicológico, aquele que aqui nos interessa especificamente, sujeitos mais escolarizados têm sido consistentemente apontados como mais aptos em diversos tipos de tarefas cognitivas, tais como categorização de objetos e palavras, raciocínio silogístico, sensibilidade a contradições, dedução e inferência. Em termos gerais, as conseqüências cognitivas do processo de escolarização referem-se sempre a aspectos relativos à descontextualização do pensamento (capacidade de operação com categorias abstratas, independente das vivências pessoais concretas e liberta das coações do campo perceptual imediato), o controle da própria produção cognitiva (mecanismos de auto-instrução, monitoramento ou regulação intencional do desenvolvimento da tarefa em curso) e procedimentos meta-cognitivos (consciência sobre os próprios processos de pensamento, escolha deliberada de estratégias para realização de diferentes tarefas).

É interessante observar que, embora recorrente na literatura, o contraste entre escolarizados e não escolarizados não conduz sempre à constatação de diferenças relevantes. Alguns estudos, freqüentemente embasados numa crítica severa ao etnocentrismo presente nas classificações de grupos e indivíduos como mais e menos desenvolvidos intelectualmente, buscam desvendar, por trás das diferenças nos conteúdos culturais e nos procedimentos de pensamento, a universalidade dos mecanismos de funcionamento intelectual dos seres humanos. As diferenças psicológicas associadas a diferenças culturais não são tomadas como evidência de maior ou menor competência intelectual, mas como respostas apropriadas a diversas demandas contextuais, dadas por sujeitos igualmente aptos para funcionar cognitivamente, de uma forma que é universal. Rompe-se, assim, a associação da idéia de diferença com a idéia de déficit, com a postulação da equivalência de todo conhecimento e de toda forma de conhecer.

A questão dos efeitos da escolarização pode levar, portanto, a conclusões opostas, cujo confronto tende a nos conduzir a um impasse, de difícil solução no âmbito da psicologia e da educação. Por um lado, quando são encontrados efeitos relevantes da escolarização, que definem os sujeitos escolarizados como mais capacitados intelectualmente, mais aptos para o desempenho de diversos tipos de tarefas cognitivas, instrumentalizados para um modo de pensar supostamente mais sofisticado, parece haver a conseqüente postulação de um estágio superior de pensamento, inacessível aos sujeitos não escolarizados. Isto é, as conquistas intelectuais supostamente promovidas pela escola alterariam a competência do sujeito, tornando-o um indivíduo mais desenvolvido intelectualmente, mais pleno psicologicamente, de alguma forma “melhor” quando comparado aos sujeitos não escolarizados.

Por outro lado, a rejeição dessas conclusões, com a postulação de que não há diferenças relevantes entre escolarizados e não escolarizados, conduziria à noção de que a escola não tem nenhuma função, nenhum papel no desenvolvimento psicológico dos sujeitos que por ela passam. Escola-

rizados e não escolarizados não apresentariam diferenças no modo de pensar, na forma de organização de seu pensamento. A sociedade letrada estaria, portanto, depositando esperanças e investindo recursos em uma instituição que não cumpre seus propósitos básicos de operar transformações no plano cognitivo, intelectual, dos sujeitos sobre os quais atua.

É em torno desse impasse que serão organizadas as reflexões que seguem, no sentido de apontar possibilidades de conciliação entre a constatação de diferenças entre escolarizados e não escolarizados (e a conseqüente valorização da escola na sociedade letrada) e a noção de que essas diferenças não indicam uma superioridade global daqueles que passaram pela escola, já que há muitos caminhos possíveis para o desenvolvimento psicológico humano, todos conduzindo à construção de seres humanos plenos, complexos e sempre únicos em sua configuração psicológica particular.

A base teórica em psicologia para essa idéia da multiplicidade de caminhos para o desenvolvimento encontra-se nas abordagens centradas na gênese do psiquismo como resultado da inserção do indivíduo na história de seu grupo cultural e da construção social do conhecimento a partir de práticas interativas entre sujeitos contextualizados em múltiplas situações sociais. Postula-se, aqui, a extrema plasticidade do sistema psicológico humano, não sujeito a determinismos biológicos ou sociais, mas em constante construção ao longo de seu próprio percurso de desenvolvimento.

A compreensão das diferentes práticas culturais e dos diferentes contextos de atividade em que os sujeitos se encontram envolvidos torna-se, portanto, essencial para a compreensão dos múltiplos aspectos do desenvolvimento psicológico. Assim, a análise dos efeitos da escolarização tem que referir-se necessariamente à especificidade da escola na sociedade letrada: que instituição é essa, qual seu significado enquanto palco de interações sociais dirigidas por determinados objetivos, como se estrutura enquanto contexto no qual ocorre um certo tipo de atividade.

A despeito das muitas possibilidades de definição da função da escola na sociedade letrada e, conseqüentemente, das diversas propostas a respeito de como devem ser os currículos, os programas, os conteúdos, os métodos, parece indiscutível que a leitura e a escrita e as disciplinas científicas constituem conteúdos escolares fundamentais. Podemos considerar consensual a idéia de que a escola tem como função básica instrumentalizar os indivíduos para serem, por um lado, usuários competentes do sistema de leitura e escrita, isto é, pessoas plenamente alfabetizadas, e, por outro lado, capazes de interagir com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência. O contato sistemático e intenso com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção do conhecimento é, pois, parte essencial da função da escola. As práticas escolares incorporam e potencializam os possíveis efeitos da escrita e da ciência no desenvolvimento psicológico.

A escrita favorece o pensamento descontextualizado e independente da experiência do sujeito ao separar o produto escrito de seu autor e do tempo e local de sua criação e ao separar signo de significado. Favorece também a consciência metalingüística, ao fornecer material para reflexão sobre a própria língua, e a consciência metacognitiva, ao permitir o exame repetido e crítico de fatos, idéias e argumentos armazenados sob forma de registro gráfico. Fornece, ainda, ao seu usuário, inúmeros recursos que podem auxiliar na utilização de procedimentos de controle cognitivo.

A ciência enquanto modalidade específica de construção de conhecimento trabalha com a construção de categorias formalizadas de organização do real e com processos deliberados de generalização, buscando leis e princípios universais, estruturados em sistemas teóricos com clara articulação interna. Predição e controle são objetivos explícitos do empreendimento científico, que envolve tanto a criação de instrumentos, artefatos e tecnologias como a produção de corpos de conhecimento sem aplicabilidade imediata, com a finalidade de descre-

ver e explicar os vários fenômenos que constituem objetos de conhecimento dos sujeitos humanos. Podemos dizer que a esfera da ciência se diferencia claramente da esfera do cotidiano e do senso comum na medida em que se afasta daquilo que é particular, contextualizado, referido à experiência individual e às necessidades imediatas.

Relaciona-se a essa questão o fato de que a escola, ao mesmo tempo em que socializa o saber acumulado e forma o cidadão de acordo com os padrões estabelecidos pela sociedade que a institui, apresentando relações de continuidade com essa sociedade, apresenta também um caráter de ruptura com relação a outras esferas da vida social: em sua especificidade, apresenta descontinuidade em relação ao saber predominante no cotidiano, na vida familiar e doméstica, no mundo do trabalho, na rua. Na escola, o conhecimento em si é o objeto privilegiado da ação dos sujeitos, o ensino é realizado basicamente por meio de instrução verbal, regras e princípios gerais são formulados e sua aplicabilidade a diferentes tipos de tarefas cognitivas é explicitada. O distanciamento dos dados da experiência pessoal, a descontextualização com relação à realidade imediata, o desenvolvimento de procedimentos específicos de reflexão fornecem ao sujeito uma aproximação com a teoria, com a consciência reflexiva, com a transcendência, que o instrumentalizam para um trânsito pelo conhecimento que não está balizado por seu valor pragmático, mas por um valor intrínseco. Isto é, a validade do saber escolar não será estabelecida por sua utilidade fora da escola, mas primordialmente por critérios referidos à própria relação entre sujeito e objeto de conhecimento. Nesse sentido é fundamental que a escola forme sujeitos que saibam lidar com idéias, sejam capazes de refletir sobre os objetos de conhecimento e os processos de construção de conhecimento, apreciem o conhecimento como um bem cultural valioso.

É importante destacar que, ao propor aqui essa implicação pedagógica, de caráter normativo, estamos nos referindo a uma posição que não é consensual. Pelo contrário, é bastante polêmica, já que uma

idéia corrente nos meios pedagógicos é a de que o trabalho escolar deve partir do universo do saber trazido de fora da escola pelas crianças e jovens, construindo um caminho de aprendizagem cumulativo, sem rupturas bruscas. A idéia aqui apresentada supõe que o trabalho com o conhecimento que ocorre na escola constitui um âmbito particular da atividade social, delineando uma prática cultural peculiar. A escola operária, portanto, por definição, no plano do novo, do desconhecido, e não do familiar. Essa seria, na verdade, a própria razão de ser da instituição escolar: uma instituição com objetivos específicos, voltada para a realização daquilo que não é realizado fora dela. Essa seria, também, a fonte básica da diferenciação entre sujeitos escolarizados e não escolarizados: o acesso a uma modalidade particular de construção de conhecimento promoveria transformações no desenvolvimento psicológico, isto é, o trabalho com o sistema de escrita e com a ciência forneceria aos sujeitos um instrumental diferente daquele que é obtido no trânsito pelas dimensões cotidianas da vida social e pelas categorias de organização do pensamento que são próprias do senso comum.

Mas aceitar o efeito da escolarização no desenvolvimento psicológico implica necessariamente a postulação de um estágio superior de pensamento para os sujeitos escolarizados? Isto é, as transformações cognitivas promovidas pela escola “contaminariam” o desempenho psicológico do sujeito, tornando-o uma pessoa mais avançada de maneira geral? Esse é o cerne do impasse mencionado anteriormente: como conciliar a constatação de diferenças entre escolarizados e não escolarizados com a noção de que o efeito da escola não incide sobre um percurso único de desenvolvimento, resultando na promoção do acesso ao estágio mais avançado desse suposto percurso?

Tendo aceito que o desenvolvimento psicológico é sempre e fundamentalmente cultural, não se pode postular um caminho único, linear, universal, para esse desenvolvimento, ao longo do qual se alinhariam modos de funcionamento progressivamente mais desenvolvidos. As abordagens que enraízam

o desenvolvimento psicológico nas formas de atividade dos sujeitos no mundo, ou seja, nas práticas culturais que definem contexto e significado para as ações humanas, propõem justamente que as diferenças entre sociedades, grupos e indivíduos são o resultado necessário da própria dinâmica do desenvolvimento psicológico. A interação entre as várias dimensões históricas do desenvolvimento do indivíduo juntamente com a variabilidade e complexidade das esferas de atividade encontradas na vida social de diferentes grupos humanos promovem configurações psicológicas únicas e multifacetadas. Existiria, assim, além das diferenças entre grupos e entre indivíduos, heterogeneidade dentro de cada sujeito. Isto é, sujeitos e grupos não funcionam psicologicamente de forma homogênea, mas enfrentam diferentes atividades e tarefas que lhes são apresentadas como estratégias diversificadas, baseadas em diferentes modalidades de pensamento.

Nesse sentido podemos afirmar que a escola consiste numa prática cultural específica, demandando, para a realização de suas próprias atividades, e, ao mesmo tempo, desenvolvendo nos sujeitos sobre os quais atua, um tipo de ação intelectual ou modalidade de pensamento particular. Dadas as peculiaridades da escola enquanto contexto no qual ocorre um certo tipo de atividade, é razoável supor que a ação da escola sobre o desenvolvimento psicológico se dê no âmbito das atividades letradas e científicas e pouco provavelmente se estenda a outras esferas do funcionamento psicológico. Um indivíduo escolarizado pode ser mais capacitado para resolver silogismos, por exemplo, mas não será necessariamente mais bem orientado no espaço que um sujeito não escolarizado; pode ter mais desenvoltura em procedimentos de classificação de objetos, mas não sabemos se terá mais equilíbrio emocional ou maior facilidade no convívio com as pessoas; pode realizar inferências com base em regras lógicas, mas não ser particularmente habilidoso em tarefas que exijam destreza manual. Assim sendo, uma comparação global entre escolarizados e não escolarizados não faz sentido: além de o processo de escolarização atuar num âmbito específico de

competência intelectual, não transformando a psique inteira do sujeito mas apenas parte dela, esferas de atividade que não têm relação com o pensamento científico ou especificamente letrado podem demandar outras modalidades de funcionamento psicológico não melhor dominadas pelos sujeitos escolarizados. Outras dimensões da vida social (por exemplo, dimensões cotidianas, artísticas, religiosas, políticas) desenvolvem-se em outros contextos e podem não guardar nenhuma relação com a escolaridade.

O impasse a que nos referimos anteriormente (isto é, o confronto entre a postulação do efeito da escolarização sobre o desenvolvimento psicológico e a não aceitação de que haja uma superioridade global dos indivíduos escolarizados com relação aos não escolarizados) pode ser enfrentado, em síntese, da seguinte maneira: é inegável que a escola promove transformações cognitivas nos sujeitos que por ela passam; essa ação da escola é relevante e desejável, dados os próprios objetivos da escola como agência socializadora instituída pela sociedade letrada. Essas transformações, no entanto, atuam sobre um aspecto específico do desenvolvimento psicológico e não sobre todo o complexo e multifacetado psiquismo do sujeito, não nos permitindo definir os sujeitos escolarizados como mais avançados, num suposto percurso linear de desenvolvimento, com relação àqueles que não passaram pela escola.

É importante destacar, no presente contexto, que, quaisquer que sejam nossas reflexões sobre o papel da escola, a própria concepção de desenvolvimento humano nas sociedades escolarizadas tem nessa instituição uma referência básica: a escola tem um papel central na construção do adulto concebido como cidadão pleno dessas sociedades. A exclusão do processo de escolarização, bem como quaisquer formas de empobrecimento da experiência escolar, estariam, portanto, deixando de promover o acesso do indivíduo a dimensões fundamentais de sua própria cultura.

MARTA KOHL DE OLIVEIRA é doutora em Psicologia da Educação pela University of Stanford. É professora doutora do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da FEUSP, nos cursos de graduação, licenciatura e pós-graduação. Escreveu, entre outras: *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993. 111 p.

Referências bibliográficas

- GOODY, J., WATT, I., (1968). The consequences of literacy. In: GOODY, J. (ed.). *Literacy in traditional societies*. New York: Cambridge University Press.
- KLEIMAN, A.B., (1995). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- LURIA, A.R., (1990). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone.
- RIEBER, R., CARTON, A., (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky*. New York: Plenum Press.
- STREET, B.V., (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN der VEER, R., VALSINER, J., (1991). *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.
- YIGOTSKY, L.S., (1991). *Obras escogidas: problemas teóricos e metodológicos de la psicología*. Madrid: Visor/Centro de Publicaciones del MEC.
- TULVISTE, P., (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. Commack/New York: Nova Science Publishers.