

RESENHAS

FREITAG, Bárbara. *Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo, Cortez, 1984. 239p.

Em *Sociedade e Consciência*, Bárbara Freitag objetiva esclarecer as relações entre classe social, escolaridade e o que ela denomina, muito apropriadamente, estruturas de consciência.

Na Introdução, a autora parte da evidência de que os trabalhos em torno da educação, no mundo capitalista e no Brasil, têm analisado instituições e aspectos da política e da realidade educacional dentro de uma ótica sociológica, sem, no entanto, estudar a criança em idade de escolarização em seu contexto social, histórico, regional, específico.

Esclarece qual a sua intenção com o estudo em pauta: focalizar o problema da constituição de estruturas formais de consciência de crianças em idade escolar, num contexto concreto. Mostrar de que modo a experiência (regular) ou a sua falta (absoluta) "repercute sobre a estruturação das formas de consciência (ao nível lingüístico, moral e cognitivo)" é um dos objetivos do trabalho.

O seu referencial teórico é a psicologia genética de Piaget, justificada tanto pela coerência dessa teoria quanto pela sua riqueza metodológica. Apesar de reconhecer este quadro teórico como rico e dinâmico, Freitag introduz uma dimensão sociológica ao seu trabalho, com a inclusão dos resultados da pesquisa intercultural.

Os dados empíricos foram obtidos com uma amostra de 206 sujeitos de classes sociais distintas, com idade entre 6 e 16 anos (a fim de respeitar a gênese das categorias de pensamento). A influência do fator escolarização sobre o desenvolvimento das estruturas de consciência foi testada, a partir da seleção das crianças em início da escolaridade regular (6 a 8 anos) e das crianças com uma vivência de 8 anos de escolaridade (13 a 16). O grupo de controle constituiu-se de uma amostra de 32 crianças faveladas, sem passagem pela escola e dentro das mesmas faixas etárias. A diversidade característica dos habitantes de São Paulo justificou a escolha deste Município e suas áreas periféricas para a definição da amostra. O critério de distribuição geográfica (Santo Amaro, Brooklin, Penha, Vila Prudente e Itaquera), associado à profissão, ao nível educacional do pai ou responsável e a seu salário, definiu a classificação das crianças em quatro grupos sócio-econômicos: classe média alta, classe média baixa, classe operária e favelados.

O Capítulo I aborda a teoria piagetiana nos aspectos da linguagem, do julgamento moral e do pensamento, integrando-os em seu conceito de estruturas de consciência.

Do modelo lingüístico de Piaget, que representa a sua produção da década de vinte, são apresentados, fundamentalmente, os conceitos de egocentrismo, linguagem egocêntrica e linguagem socializada. As críticas de Wygotski, Flavell e Kohl-

berg ao conceito de egocentrismo lingüístico são assinaladas para, em seguida, serem ressaltadas as semelhanças entre as posições de Piaget e Wygotski, a partir dos estudos interculturais realizados por Kohlberg e seus colaboradores. Depreende-se do texto que é irrelevante a diferença entre Piaget e Wygotski, quanto ao papel atribuído à linguagem egocêntrica.

O modelo piagetiano do desenvolvimento moral (produção da década de trinta) é apresentado em sua gênese: o estágio pré-moral, o da moralidade heterônoma, um estágio intermediário, a semi-autonomia e o estágio da moralidade autônoma. Refere-se, em seguida, aos estudos de Kohlberg que, mesmo utilizando e admitindo o modelo da moralidade de Piaget, coloca-se em posição crítica, ao postular a possibilidade de regressão nas etapas da moralidade pela ação dos fatores do meio social que teriam “um poder coercitivo sobre a mente, impondo suas convicções (mesmo que falsas) à consciência (correta) da criança”.

Segue-se a descrição do modelo lógico que tem o predomínio no universo piagetiano e constitui a sua produção mais ampla na década de quarenta.

Na apresentação desse modelo, vale ressaltar a análise realizada pela autora de que Piaget e seus colaboradores, ao se aprofundarem no modelo lógico, reduziram, de algum modo, a análise dos fatores impulsionadores da adaptação, ao diminuir o peso dos fatores externos, como, a linguagem, regra e instituições sociais que estiveram, bem mais presentes, nos modelos da linguagem e da moralidade. Conclui que Piaget, ao reconhecer este fato em trabalhos mais recentes, volta aos pressupostos da sua fase inicial (1923).

O papel da linguagem nos estágios do pensamento lógico é analisado, e o capítulo se encerra com uma síntese e crítica dos estudos interculturais no campo da psicologia genética que mais interessavam ao trabalho em questão. Analisa, neste momento, a tese da diferença e a tese do déficit, questionando, na primeira, a incapacidade de encontrar os caminhos para a “equivalência funcional” das estruturas lingüísticas e/ou cognitivas. A linha de argumentação leva-a a concluir, com muita propriedade, que “os adeptos da tese da diferença legitimam, sem saber, a existência de tais diferenças”.

Partindo do pressuposto de que o equívoco dos estudos interculturais é incluir no conceito de “cultura” estruturas sociais muito heterogêneas, mascarando as diferenças de classe social existentes nas sociedades capitalistas, levanta as seguintes hipóteses de trabalho:

- as diferenças de classe social têm repercussões na construção das estruturas cognitivas das crianças;
- o processo de escolarização tem efeito sobre o desenvolvimento das estruturas de consciência retardando-o, quando totalmente ausente.

O Capítulo II apresenta a realização, a codificação e a avaliação dos resultados empíricos da pesquisa realizada, como foi dito na Introdução, em quatro áreas residenciais do município de São Paulo, escolhidas a partir de indicadores de origem sócio-econômica.

Para a obtenção dos dados referentes ao modelo lingüístico, foram realizadas gravações da conversa dos sujeitos, em grupos de quatro a cinco anos, numa situação em que se propôs a realização de colagens para cartazes em torno de um tema. A análise desse material permitiu a caracterização dos seguintes tipos de linguagem: tipo I – fala essencialmente egocêntrica, tipo II – passagem da fala egocêntrica à fala socializada, tipo III – o diálogo simples, tipo IV – a fala totalmente socializada.

A avaliação estatística desses dados permitiu afirmar que os tipos extremos não foram encontrados na amostra. O cruzamento dessa variável com a variável grau de desenvolvimento lógico indica a seguinte relação: quanto mais alto o estágio de desenvolvimento atingido, mais diferenciado é o diálogo.

Os dados referentes ao modelo da moralidade foram obtidos através de três testes: o teste das regras do jogo e o teste sobre a intenção e as conseqüências de uma ação (Piaget, 1932), que foram aplicados a toda a amostra e o teste sobre o julgamento de ação em situação de conflito (Kohlberg, 1969) aplicado somente às crianças de mais idade.

Como foi aplicada mais de uma prova, para serem obtidas informações sobre o desenvolvimento moral das crianças, a autora necessitou elaborar uma escala, para sintetizar os níveis encontrados. Foi, então, construído um “indicador global” da moralidade infantil com os seguintes níveis: 1. estágio pré-moral, 2. estágio da moralidade heterônoma, 3. passagem para a autonomia do julgamento moral, 4. estabilização do estágio da moralidade autônoma e 5. estágio da moralidade autônoma estabilizado. São evidenciados os seguintes dados: a idade é fator decisivo na determinação do nível de moralidade atingido pela criança; há correlação entre moralidade e origem social e há estreita relação entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento moral. Há evidências de que o atingimento das estruturas operatórias formais não é condição para se chegar ao nível da moralidade autônoma.

O desenvolvimento do pensamento lógico dos sujeitos foi obtido com a aplicação das seguintes provas: teste da correspondência biunívoca, teste da inclusão, teste da conservação (líquidos e massa), teste das proporções (da balança) e teste da correlação (cartas).

Como na avaliação do desenvolvimento da linguagem e do desenvolvimento da moralidade, a autora reuniu os dados obtidos com as diversas provas em um “indicador global do pensamento lógico”. Nesta escala são discriminados os seguintes estágios: até a entrada das operações concretas, 2. operações concretas estabilizadas, 3. até a entrada das operações formais e 4. operações formais estabilizadas. São, então, apresentados os dados do desenvolvimento do pensamento lógico, segundo a idade, e confirma-se “a teoria piagetiana da influência decisiva do processo maturacional biológico (idade) sobre o atingimento ou não dos estágios mais altos do pensamento lógico-formal”.

Cruzando os dados relativos ao pensamento lógico com os da origem sócio-econômica, a autora conclui que o fator sócio-econômico exerce uma influência cada vez maior (à medida que a criança cresce) no desenvolvimento das estruturas lógico-formais.

O Capítulo se encerra com o resumo, entre outros, dos seguintes resultados: a validade da proposta teórica piagetiana através da verificação empírica da universalidade dos estágios; a confirmação da maturação biológica como fator significativo na construção das estruturas de consciência; a confirmação da influência de fatores do meio (origem sócio-econômica), facilitando ou bloqueando o atingimento dos estágios finais do desenvolvimento.

O Capítulo III analisa “a participação da escola na construção das estruturas de consciência”. Apesar de Piaget (sem um trabalho empírico correspondente) atribuir, em alguns trabalhos, uma função negativa à escola na constituição das estruturas lógicas, a autora abordou, nesta pesquisa, uma hipótese oposta, atribuindo à escolaridade um efeito positivo, não só favorecendo o atingimento dos últimos níveis psicogenéticos como, também, ampliando as possibilidades de um desenvolvimento cognitivo pleno, a partir de um efeito cumulativo resultante de uma mais longa permanência da criança na escola.

A variável “escolaridade” foi controlada em três níveis: escolaridade plena (8 anos de escolarização regular), escolaridade inicial (matrícula no 1º ano do 1º grau) e nenhuma escolaridade (analfabetismo). Verificou-se, separadamente, a relação entre a experiência escolar e o desenvolvimento entre a fala, a moralidade e o pensamento lógico e, também, a relação entre os desempenhos nas estruturas de consciência com os desempenhos nas disciplinas, português, matemática, história e inglês. Os resultados revelam que a experiência de 8 anos de escolaridade favorece o atingimento dos níveis mais altos da linguagem, da moralidade e do pensamento da criança, ao comparar-se com os dados obtidos pelo sujeito sem escolaridade. No entanto, não se registrou correlação entre os níveis de desenvolvimento atingidos nos três modelos e as notas escolares obtidas nas disciplinas já citadas o que, para a autora, pode significar que “a escola tem efeito ‘democratizante’ sobre o desenvolvimento psicogenético e sóciolingüístico, independentemente dos conteúdos transmitidos”. A análise decorrente desses dados leva-a a questionar algumas interpretações da escola (Illich, Establet, Baudelot, Passeron, Bourdieu, Althusser, Gramsci e outros) frente aos dados empíricos encontrados em nossa realidade.

Julgo ser esta a grande contribuição deste trabalho: evidenciar a significância da escola (não pelos conteúdos específicos que veicula, mas pelas interações que propicia) como um importante fator social na construção das estruturas de consciência.

O livro se encerra com as “considerações finais” abordadas em dois planos: a contribuição teórica e a contribuição prática. No primeiro plano é assinalado o “caráter interdisciplinar” do estudo ao integrar a perspectiva sociologista com a abordagem epistemológica. Da análise dos estudos interculturais são retomadas as conclusões sobre o como as diferenças culturais podem afetar o atingimento dos estágios, mas não a essência de psicogênese. Essa discussão leva-a a conceituar “cultura” em termos de “efeito cultural”, ou seja, “o efeito provocado, basicamente, por diferenças de origem sócio-econômica ou diferenças de classes”.

Por outro lado, propõe uma reformulação da questão de falsa consciência, ao afirmar que explicá-la à luz do conceito de ideologia não ajuda a compreender nem a sua gênese, nem o seu funcionamento, já que “o que é pensado e articulado depende de estruturas formais que condicionam o que será pensado e articulado”. Logo reduz a ênfase atribuída à ideologia na problemática de consciência e abre uma nova perspectiva à psicogênese.

A síntese teórica proposta contém um avanço tanto em relação à psicologia genética quanto ao que até hoje foi discutido no âmbito da sociologia da educação. Ao demonstrar, através dos dados empíricos, que as relações materiais de vida influenciam o desenvolvimento das estruturas de consciência, mas não o fazem de forma absoluta, pois a escolaridade regular funciona como um fator compensador das diferenças de classe social, Freitag introduz uma nova interpretação à tese da escola como aparelho ideológico do Estado. A escola continua sendo o mecanismo de divisão das classes sociais, mas com uma diferença: enquanto na Europa é dentro da escola que se processa a divisão de classes, na sociedade brasileira é a escola “em si” que processa essa divisão, favorecendo os que nela ingressam e permanecem e discriminando os que a ela não têm acesso. A contribuição prática é vista através das implicações para a pesquisa futura, das implicações para a política educacional e das implicações para a ação social e política. No primeiro nível, são apontadas algumas direções para futuras investigações. Ao nível das implicações para a política educacional, é proposta a extensão da escolarização a todas as crianças brasileiras (procurando-se assegurar a sua permanência na escola pelo tempo necessário à superação das diferenças devidas à origem da classe social e outros fatores), a democratização da escola e a melhoria dos currículos com base na psicogenética. Quanto às implicações para a atividade política, o que se depreende do pensamento da autora é que, somente quando a população, hoje marginalizada pelo bloqueio do desenvolvimento das suas estruturas de consciência, puder atingir a competência plena ao nível cognitivo, lingüístico e moral, a sua participação no processo dialógico estará assegurada.

Finalmente, encontramos nesta obra de Freitag um novo fundamento para as nossas velhas reivindicações de escolarização plena para todos, democratização da escola e reformulação curricular com base científica.

Yara Maria Cunha Pires
Prof. Titular do Dep. de Educação