

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Claudeonor Antônio de Vargas

O PAPEL DO GRUPO E A FORMAÇÃO DO
PENSAMENTO AUTÔNOMO SEGUNDO PIAGET

Passo Fundo - RS

2016

Claudeonor Antônio de Vargas

O PAPEL DO GRUPO E A FORMAÇÃO DO
PENSAMENTO AUTÔNOMO SEGUNDO PIAGET

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco.

Passo Fundo - RS

2016

À vida, que recebi de meus avós paternos e maternos - José Leopoldo de Vargas e Castorina Clara de Jesus, Afonso Guilherme Adamy e Guilhermina Afonsina Adamy (*in memorian*) - através de meus pais Arceno Machado de Vargas e Ivone Locila Adamy de Vargas (*in memorian*), e que segue com meus filhos Cláudio Marcelo de Vargas e Carlos Eduardo de Vargas.

À minha namorada, Cláudia Maria de Almeida Valiati, presença inegavelmente inspiradora.

Às instituições educacionais EMEF Anna Willig e Ginásio Polivalente, de Passo Fundo e Colégio Mauá, de Santa Cruz do Sul, todas do Rio Grande do Sul, onde obtive o ensino inicial para enfrentar as incertezas.

À Universidade de Passo Fundo (UPF), especialmente ao corpo docente, colegas e funcionários do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (FAED).

À banca, composta pelos professores doutores Angelo Vitorio Cenci e Altair Alberto Fávero (UPF) e Amarildo Luiz Trevisan (UFSM).

À orientação serena, eficiente e esclarecedora do professor doutor Cláudio Almir Dalbosco.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

Ao Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação (NUPEFE), grupo de estudos vinculado ao PPGEDU e à linha de pesquisas Fundamentos em Educação.

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo a investigação acerca do *papel do trabalho em grupo para a formação do pensamento autônomo* com base nas intuições do *jovem Piaget*. Nesse sentido, percorremos o caminho que o levou a rejeitar a *Educação Tradicional* e a colocar-se na defesa dos ideais do emergente movimento da *Educação Nova*. A referida rejeição piagetiana encontra seu objeto primeiro na proposição pedagógica que possui suas raízes na filosofia escolástica, entendida como autoritária e livresca. Em contrapartida, Piaget alinha-se com a perspectiva pedagógica ativa do *trabalho em grupo*, constituído por pares coetâneos, em relação ao qual destacamos as principais características. Intentamos demonstrar que, na base deste movimento em direção à inovação educacional, repousa uma profunda alteração na recepção aos sujeitos educandos: estes deixam de ser considerados como passivos e passam a ser, em consequência, tidos como ativos. Do núcleo desta transformação receptiva aos sujeitos, emergem os conceitos de *cooperação, solidariedade, reciprocidade e respeito mútuo*, todos girando em torno de um ideal interativo que se dá entre iguais. Da concepção de grupo como elemento vital ao desenvolvimento da razão destacamos seu papel emulador à evolução da consciência nos níveis do *intelecto, da moral e do afeto*. Para uma maior compreensão do raciocínio de Piaget, desvelamos a raiz filosófica subjacente a seu trabalho de viés científico. Por fim, refletimos sobre as repercussões da relação profícua de Piaget com a Filosofia e abstraímos algumas possibilidades de renovação de questões filosóficas com vistas a uma ideia de Filosofia da Educação. Adotamos como metodologia investigativa a leitura e a análise crítica de obras relacionadas à temática em Piaget e em comentadores relevantes. Trabalhamos com a visão hermenêutica gadameriana que rejeita o conceito de *medido* para as questões humano-educacionais e concede precedência ao conceito de *adequado*. Os esforços de reflexão nos levam a uma dupla conclusão, obviamente que sem a pretensão de fechar questão. Primeiro, consideramos que o retorno ao jovem Piaget oferta uma rica alternativa para tecermos considerações acerca das problemáticas educacionais, em especial as questões de sentido que perpassam o ato educativo formal de forma específica e a existência humana de maneira geral. Na segunda, acreditamos que radica no trabalho em grupo um expressivo potencial da formação racional humana para desenvolver a autonomia necessária à constituição de sentido ético-existencial singular e coletivo.

Palavras-chave: Piaget. Trabalho em grupo. Autonomia. Filosofia da Educação.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the role of group work for the formation of autonomous thinking based on the intuitions of the young Piaget. In this sense, we walk the path that leads him to reject the Traditional Education and put himself in defense of the ideals of the emerging New Education movement. This Piagetian rejection of tradition finds its object first in the pedagogical proposition which has its roots at the scholastic philosophy understood as authoritarian and bookish. On the other hand, Piaget is aligned with the active pedagogical perspective of the group work, specifically composed of peer-peers, in relation to which we highlight the main characteristics. We try to demonstrate that, on the basis of this movement towards educational innovation, there is a profound change in the reception of the learners: they cease to be considered passive and are therefore considered as assets. From the core of this receptive transformation to the subjects emerges the concepts of cooperation, solidarity, reciprocity and mutual respect, all revolving around an interactive ideal that occurs between equals. From the conception of the group as a vital element to the development of reason we emphasize its emulatory role to the evolution of consciousness in the levels of the intellect, morality and affection. For a better understanding of Piaget's reasoning, we unveil the underlying philosophical root of his scientific work. Finally, we reflect on the repercussions of Piaget's profitable relationship with Philosophy, and we abstract some possibilities of renewing of philosophical questions with a view to an idea of Philosophy of Education. We adopted as an investigative methodology the reading and critical analysis of works related to the subject in Piaget and in relevant commentators. We work with the Gadamerian hermeneutic vision that, connected with Piaget's thinking, rejects the concept of measured to human and educational issues and it gives precedence to the concept of adequate. The efforts of reflection lead us to a double conclusion, obviously without the pretense of closing the question. First, we consider that the return to the young Piaget offers a rich alternative to make considerations about educational problems, especially the questions of meaning that pass through the formal educational act in a specific way and the human existence in general. In the second, we believe that in the group work is an expressive potential of human rational formation able to develop the necessary autonomy to the constitution of a singular and collective ethical and existential sense.

Keywords: Piaget. Group work. Autonomy. Philosophy of Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
1. CRÍTICA À TRADIÇÃO E DEFESA DA EDUCAÇÃO NOVA	11
1.1 Educação tradicional: professor autoritário e aluno passivo	14
1.2 Educação nova: professor mediador e aluno ativo	18
2. O TRABALHO EM GRUPO E AS INVESTIGAÇÕES PSICOLÓGICAS	24
2.1 Três observações preliminares	26
2.1.1 Comunicação: as dificuldades de entendimento entre professor e aluno	26
2.1.2 Criança: pensamento racional ainda em pré-formação	27
2.1.3 Cooperação: o percurso social como vital ao desenvolvimento da razão	29
2.2 O conceito de cooperação: desenvolvimento histórico-conceitual em Piaget	30
2.2.1 Cooperação: constituição conceitual no primeiro período da obra	30
2.2.2 Duas formas de cooperação: como <i>método</i> e como <i>produto</i>	33
2.3 As implicações psicológicas inerentes ao trabalho em grupo	35
2.3.1 A perspectiva inicial do infante: o egocentrismo inconsciente	36
2.3.2 A perspectiva da cooperação: a objetividade coletiva	37
2.3.3 A cooperação como fonte de regras para o pensamento	38
2.4 O trabalho em grupo: confluências e objeções	40
2.4.1 Confluência 1: a complexidade intrínseca às faixas etárias	40
2.4.2 Confluência 2: a problemática relativa às lideranças	42
2.4.3 Confluência 3: a questão da constituição da personalidade do indivíduo	43
2.4.4 Objeção 1: quanto à quantidade e ao valor das aquisições racionais	46
2.4.5 Objeção 2: quanto à possibilidade de registros equivocados	47
3. PIAGET, O TRABALHO EM GRUPO E A FILOSOFIA	48
3.1 O papel do grupo na formação do pensamento autônomo	51
3.1.1 A perspectiva intelectual	52
3.1.2 A perspectiva <i>moral</i>	54
3.1.3 A perspectiva <i>afetiva</i>	56
3.2 Piaget e a Filosofia: influências e contribuições	58
3.2.1 As raízes filosóficas do pensamento científico do jovem Piaget	59
3.2.2 Possíveis desdobramentos filosóficos a partir de Piaget	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
BIBLIOGRAFIA	71

INTRODUÇÃO

A pauta das discussões contemporâneas - relacionadas à convivência social - coloca frequentemente em questão os hábitos comportamentais e as posturas pessoais apresentadas nas interações cotidianas. A multiplicidade de condutas entendidas como “normais”, presumivelmente originadas por uma realidade diversificada do ponto de vista dos valores pessoais, dota a ação humana, e, conseqüentemente, os seus efeitos, de uma complexidade crescente. Esta, por sua vez, passa a constituir-se como um dos enormes desafios a quem quer que se proponha a pensar a formação humana pelo viés da racionalidade.

Talvez em nenhum momento de nossa história humana a questão do desenvolvimento da razão tenha sido dotada da relevância que assume na atualidade - bem como também de dúvidas quanto às suas reais condições de possibilidades. Vivemos tempos de comunicação instantânea, de expansão permanente dos recursos tecnológicos, de ensino instrumentalizado e instrumentalizador, de relações marcadas pelo individualismo excessivo e de uma falsa compreensão de sentido da vida alocado na capacidade de consumir. Dentre as mais diversas características que poderíamos agregar a estas para situar a civilização atual, certamente assume capital importância a questão das formas de relações humanas que emergem deste contexto francamente conturbado, para dizer o mínimo. Nestes termos, em nossa compreensão, uma das principais funções dos processos formativos dos indivíduos radica no desenvolvimento da capacidade humana de gerar condições para a convivência civilizada e inteligente das mais diversas e diferentes visões de mundo.

É neste ponto, de maneira radical, que identificamos o valor do pensamento do jovem Piaget que percebe e defende as proposições renovadoras da educação nova. Falamos aqui de um “jovem” Piaget em função de nos associarmos a uma leitura (DALBOSCO, 2015, p. 336) que aponta para um distanciamento entre o pensamento manifestado nas intuições morais da juventude piagetiana, presente em especial na obra clássica *O juízo moral na criança*, e a produção posterior. Na primeira fase de produção, situada entre os anos vinte e trinta, evidencia-se a imbricação entre a razão e os aspectos socioculturais, bem como a relevância do trabalho cooperativo no desenvolvimento racional-reflexivo humano. Na segunda interpõe-se e prevalece a tendência cognitivista, com ênfase nos estágios de desenvolvimento, na justificação psicológica de uma teoria do conhecimento e na crença do potencial do pensamento lógico-formal.

Notadamente, o Piaget da juventude alinhou-se com os denominados “métodos ativos”, em especial com o trabalho em grupo, em cujo núcleo vislumbrou elementos vitais à superação de um estado de coisas em franca deterioração. A estratégia pedagógica inovadora das atividades grupais carrega, em seu interior, uma capacidade interativa e formativa que Piaget, atento e visionário, prontamente sinalizou como tendo a potência de ser o antídoto às dificuldades referidas acima.

Em suas argumentações, principiou pela rejeição às posturas tradicionais de educação, adensou o tensionamento das mesmas com suas pesquisas e com as informações que recebeu em função da tarefa de dirigir instituições vinculadas à educação e, desta posição privilegiada, enumerou os fatores positivos do grupo coetâneo. Neste, fundamentalmente, valorizou o terreno fértil às relações sociais ampliadas e visualizou o espaço vital para a emergência das singularidades e das discrepâncias de pensamento. Para o ajuste das dissenções, ou, como ele mesmo disse, para a coordenação dos diversos pontos de vista, arrolou como decisivos ao desenvolvimento da razão e para a conseqüente superação do egocentrismo inconsciente os conceitos de cooperação, solidariedade e reciprocidade. Nestes conceitos abstratos concretizam-se, no pensamento de Piaget, as formas ideais e necessárias ao enfrentamento e a superação dos excessos individualistas já então em plena vigência. O papel do grupo, nesta ótica, é o de, por um lado, trabalhar para a ruptura de um nível pernicioso de relações sociais e, de outro, através do desenvolvimento de atividades cooperativas imbuídas pelo respeito mútuo e recíproco, gerar condições para o surgimento de indivíduos livres e autônomos.

Entendemos que o pleno desenvolvimento da capacidade de pensar¹, e conseqüentemente conduzir-se existencial e socialmente de forma consciente, encontra-se entre as maiores dificuldades hoje enfrentadas pelo universo educacional formal. Pode-se elencar uma série de fatores acerca das possíveis origens de tal dificuldade - que, sempre é relevante recordar, não tem como único *habitat* o ambiente institucional e sim permeia a amplitude do espaço social. A avaliação da gênese e a elaboração dos elementos que compõem o quadro disfuncional relacionado ao pensar, comportar e conduzir social, em âmbito restrito ou amplo não é - de imediato - o alvo da presente investigação e será, portanto, tangenciado.

¹Trata-se, aqui, da inspiração arendtiana (ARENDDT, 1991), que coloca a capacidade de pensar como sendo aquele âmbito que, uma vez estruturado racionalmente e amparado em elementos plausíveis, potencializa nos indivíduos a possibilidade de compreensão intelectual e moral e, desejavelmente, os habilita a realizar escolhas norteadas por uma tomada de consciência o mais próximo possível da condição de responsabilidade, liberdade e autonomia pessoal. Neste sentido ver ARENDT, 1991, em especial as páginas 53-95.

Nossos objetivos, nesta pesquisa, passam exatamente pela problemática do desenvolvimento da racionalidade como forma de gerar novas condições de relações entre indivíduos. Em vista disto intentaremos alavancar elementos que propiciem: a) elaborar argumentos, com Piaget, que fundamentem um percurso à autonomia do pensamento através do grupo; b) desvelar novas formas de enfrentar o atual estado de individualismo com base nas interações coetâneas e c) aportar novas questões à educação com vistas a uma determinada concepção de Filosofia da Educação.

Pretendemos, através das concepções teóricas de Piaget especificamente imbricadas com a avaliação psicológica dos *trabalhos em grupo*, refletir em torno da perspectiva apresentada pelo autor buscando resposta a um problema nuclear. Tendo como base a estratégia pedagógica das atividades grupais de pares coetâneos, é possível educar intelectual e moralmente a partir da superação racional dos elementos da anomia, da heteronomia e do egocentrismo, presentes inicialmente nos indivíduos, levando-os à autonomia? Ou seja, nosso problema central é: *qual é o papel do grupo na formação do pensamento autônomo?* Do interior deste problema abordaremos ainda as interconexões entre a intelectualidade, a moralidade e a afetividade, dimensões que elegemos como vitais ao bem viver humano.

A hipótese que orientará nossa reflexão dar-se-á no justo entrecruzamento do pensamento de indivíduos em interação no espaço coetâneo. Nos vincularemos à compreensão de que no tensionamento de visões de mundo, dentro da perspectiva dialético-cooperativa pautada pelo respeito mútuo e pela reciprocidade entre pares que se percebem como iguais reside a potência do desenvolvimento da razão. E que, principalmente - este será nosso desafio de fundo - *reside nesta forma de interação a real probabilidade de constituição racional de indivíduos capazes de dotar, autonomamente, a sua própria vida de sentido.*

Dadas as premissas acima, apresenta-se a necessidade de realizar outros questionamentos a serem enfrentados no decorrer do processo investigativo. Tais questões passam por tentar compreender, por exemplo: a) de que maneira as ideias pedagógicas de Piaget, cujas raízes filosóficas remontam a Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e a Immanuel Kant (1724-1804), repercutem em sua defesa incontestada do *trabalho em grupo*? b) qual é, efetivamente, o papel do *grupo* como procedimento impulsionador do desenvolvimento das dimensões humanas da *razão*, da *moralidade* e da *afetividade*? c) no mesmo sentido, como se constitui a função presente na atividade em *grupo* que possibilita o *pensar* livre das amarras da coerção do *Eu* interno e da tradição? Estas e outras questões - que provavelmente

emergirão do trabalho -, traduzir-se-ão em esforço intelectual para a elaboração de possíveis respostas à temática da formação educacional pelo viés do desenvolvimento da racionalidade.

Objetivando contemplar a investigação com subsídios significativos, a fonte de fundamentação teórica terá como central o pensamento do jovem Piaget. Mais pontualmente, seu ensaio “Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo”, de 1935, presente na coletânea *Sobre a Pedagogia*, na qual o autor discorre justamente acerca de questões relativas à ação pedagógica com vistas ao desenvolvimento da razão nas atividades grupais coetâneas. Ainda, como forma de melhor elaborar o trabalho, estaremos utilizando outras obras de Piaget, em conjunto com textos de reconhecidos autores próximos à temática abordada.

Presente ao percurso do trabalho acima delineado está nosso entendimento de que a pesquisa de caráter educacional requer a superação da ideia moderna de Ciência, ou seja, grosso modo, exige abandonar a busca por algo que pode ser medido e entrar em interlocução com a temática por meio do conceito de adequação. Não se trata, aqui, de rejeitar em bloco o cientificismo moderno nem os seus fundamentos últimos e sim, explicitamente, de questionar a lógica da métrica quando aplicada a questões educacionais.

Por *medido*, entende-se tudo que pode ser observado - experimentado e comprovado -, excluindo-se tudo o que não atenda a estas exigências. Por *adequado*, compreende-se algo que não pode ser verificado e que se situa no âmbito do sentido aporético, não finalizado, aberto e realizável (GADAMER, 2006, p. 130-144). Tal postura, ainda no rastro do pensamento hermenêutico gadameriano, exige do pesquisador um triplo movimento: a) a entrega ao outro, ao texto, na forma como ele se apresenta; b) o distanciamento necessário do objeto de investigação e c) o retorno a si mesmo, agora com as modificações inerentes ao estranhamento realizado. O desafio de fundo diz respeito a reposicionar a educação na perspectiva do diálogo vivo, flexível, na consideração do outro e da alteridade e, principalmente, a recuperar o precioso exercício da escuta verdadeira.

Dentro desta proposição, a metodologia irá contemplar os seguintes passos: a) leitura e fichamento de obras do jovem Piaget especificamente vinculadas à temática anunciada; b) leitura e busca de fundamentação em autores reconhecidos e relacionados às questões trabalhadas e c) exposição dos resultados. O processo de pesquisa, de caráter bibliográfico, conterà, ao longo de sua elaboração, a apresentação do quadro histórico-conceitual acerca do pensamento de fundo e dos conceitos trabalhados e buscará obter compreensões dentro de uma perspectiva analítico-reconstrutiva nos termos acima citados.

Com o intuito de ordenar e desenvolver a investigação, buscaremos: 1) descrever os elementos tensionadores entre a educação tradicional e a emergente educação nova na visão piagetiana e de como isto encaminha argumentos favoráveis à mudança do sistema educacional pelo viés do trabalho em grupo; 2) trabalhar os pressupostos básicos que norteiam a proposta de Piaget de trabalho em grupo - expondo seu papel, seu significado e a imbricação com as investigações psicológicas do autor - detalhando o conceito de cooperação por compreendê-lo como vital às atividades grupais e 3) refletir acerca do papel do grupo na formação do pensamento autônomo por meio de três dimensões da vida humana - intelectual, moral e afetiva - desvelar as raízes filosóficas subjacentes ao pensamento científico de Piaget e, por fim, tensionar as elaborações teóricas do jovem Piaget na reformulação de problemas filosófico-educacionais dentro de uma determinada visão de Filosofia da Educação.

1. CRÍTICAS À TRADIÇÃO E DEFESA DA EDUCAÇÃO²NOVA

Pensar a educação como uma arte prática que - pelo viés do desenvolvimento das potencialidades racionais inerentes à espécie humana - mantém viva a ideia de humanidade e de formação integral, é obra gerada no ventre iluminista. No dizer de Mühl:

A maior inovação introduzida pelo Iluminismo, acerca do poder emancipador e utópico da educação, foi a sua fundamentação na capacidade racional do ser humano. Os iluministas foram os primeiros que colocaram exclusivamente na razão a base do conhecimento humano, acreditando que esta, graças ao seu poder de reflexão, poderia fornecer aos homens critérios para orientar seu agir e seu destino (2008, p. 110).

Na esteira desta concepção, claro que sem deixar de levar em consideração as resistências e críticas direcionadas ao Iluminismo³ no decorrer da história, situa-se a base de nosso trabalho. A centralidade colocada no agir social moralmente estruturado, que se constitui a partir da educação da razão entrelaçada à efetivação da moralidade do indivíduo - enquanto espécie humana - será investigada tendo por orientação o pensamento de um não pedagogo. A intensa atividade intelectual e as pesquisas de Piaget- acerca das questões relacionadas a como se dá o conhecimento - ligam-se às questões educacionais por laços originados à margem de seus interesses imediatos. O ilustre genebrino aproxima-se das questões educacionais quando assume a direção do Instituto Jean-Jacques Rousseau em 1921

² Optamos por privilegiar o conceito de *educação* em relação ao de *pedagogia*, em primeiro lugar, por entendermos que o mesmo é mais abrangente, incluindo as esferas mais amplas em que ocorrem as interações educativas humanas - por exemplo, família, trabalho, mídias sociais, etc. - enquanto que a ação pedagógica se efetiva no interior das instituições educacionais, na relação direta entre educador e educando. Em segundo lugar, isto dá-se por uma questão de coerência para com o texto ora apresentado. Neste, como veremos na sequência, apontamos como alvo das críticas de Piaget as teses sociológicas relacionadas à educação desenvolvidas por Durkheim. Ato seguinte, apontamos as raízes do pensamento durkheimiano na filosofia escolástica, no sentido de que ao indivíduo resta tão somente buscar compreender uma verdade já dada e adaptar-se a uma ordem necessária e perfeita. Desta concepção resulta, de maneira lógica, uma concepção de pedagogia e, de forma mais ampla, uma ideia de educação com vistas a uma maneira de o indivíduo posicionar-se na vida, incluindo neste processo um exercício de livre arbítrio restrito a referida conformidade.

³ O movimento do Iluminismo - igualmente denominado como Ilustração e como Século das Luzes - emergiu no decorrer do século XVIII na Europa, carregando a bandeira da predominância do uso da razão como forma de combater as trevas da ignorância. Promoveu profundas alterações políticas, sociais e econômicas, expressando suas convicções através dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Em síntese, este movimento representou uma via de emancipação humana através da perspectiva da construção racional do “destino”, libertando este do obscurantismo situado no âmbito da superstição vigente na fase anterior, denominada de “trevas”. Para uma descrição mais detalhada das características do Iluminismo, especialmente vinculadas à educação, ver DALBOSCO et al, 2008, p. 109-138. Para questões relacionadas também às características iluministas, juntamente com reflexões acerca das dificuldades, insuficiências e críticas ao referido movimento ver ROUANET, 1987.

- em um momento reformista na área educacional - e a direção da Agência Internacional de Educação em 1929. Nas palavras de Parrat-Dayan e Tryphon temos um contexto no qual:

A reflexão pedagógica na virada do século XIX aspira a uma reforma do ensino. A escola clássica é criticada, recrimina-se-lhe seu verbalismo e seus métodos tradicionais em que a autoridade ocupa um lugar excessivo e que impedem a criança de descobrir a verdade por si mesma. Se a pedagogia clássica gira em torno do professor e do programa, a nova pedagogia, por sua vez, pretende centrar-se na criança (1998, p. 9).

Em outras palavras, grassa na referida época uma latente insatisfação com os fundamentos e com a estrutura da educação vigente, e cresce o movimento que aspira à inversão das posições. À base operacional centrada na figura de autoridade do professor e planificada em termos de um programa concretizado verbal e assimetricamente, contrapõe-se uma ideia de realocação da criança à centralidade geradora das atividades. Emergem ideias e métodos novos, pensados e impulsionados com o intuito de priorizar a criança em termos de sua personalidade e de suas características infantis e, como contrapartida, tanto o programa quanto o professor são secundarizados na relação pedagógica. As palavras de ordem - em relação à educação das crianças - davam conta de que havia a necessidade “de respeitar e desenvolver sua personalidade, de formar seu caráter, de respeitar nela centros de interesses intelectuais, artísticos e sociais” (PARRAT-DAYAN E TRYPON, 1998, p.9).

A concepção educacional acima descrita seria articulada, a partir desta proposição, em termos de atividades interativas e no seio de uma ideia de desenvolvimento disciplinar fundada numa aceção de cooperação, cuja ideia de fundo constituir-se-ia na prerrogativa da formação cidadã. Impunha-se uma transformadora compreensão - a qual nos ocuparemos mais detidamente no terceiro capítulo deste trabalho em que faremos analogia à uma nova versão de “revolução copernicana” - que estabelece como imperativo deslocar a percepção de passividade dos estudantes para o seu oposto imediato. Neste, a ideia preponderante é a de que os alunos se constituem em indivíduos ativos em termos da elaboração de saberes emulados a partir de interesses e necessidades singulares.

Poderíamos dizer, contemporaneamente, que estes indivíduos, a partir de então considerados ativos, passaram a condição de co-construtores do universo sociocultural e, no cerne da nova perspectiva educacional, tornaram-se alvo de renovados conceitos pedagógicos. A linguagem corrente passou a constituir-se por expressões em que “As ideias de *atividade* e de *interesse*, de *vitalidade* e de *desenvolvimento natural*, de *individualidade* e de *respeito da*

infância, bem como as de *coletividade* e de *integração*, constituem as noções principais atribuídas à *Escola Nova ou Escola Ativa* (PARRAT-DAYAN E TRYPHON, 1998, p. 9, grifo nosso).

Neste sentido, objetivamente, a reflexão educacional derivaria da ideia chave de que a criança, a despeito de suas precárias condições cognitivas iniciais - e, principalmente, por conta mesmo desta precariedade, como bem assinalaremos com Piaget no segundo capítulo - passaria a receber o status de princípio primeiro e último de qualquer projeto de desenvolvimento. Ou seja, a orientação educacional postulada pelo universo adulto, pensada e colocada em prática autoritária e verbalmente pela ótica deste, rumaria ao ostracismo e receberia a pecha de inadequada e insuficiente. Em síntese, conforme definem Parrat-Dayan e Tryphon:

Foi com essa atmosfera de reforma psicologizante que Piaget se viu confrontado ao chegar ao Instituto Jean-Jacques Rousseau em 1921. Piaget participava das discussões, e conseguiu introduzir as noções básicas da escola nova no âmbito da Agência internacional de educação. O BIE (*Bureau International d'Éducation*) é um centro de educação comparada. Ali são reunidos documentos pedagógicos, realizadas pesquisas de campo, cujos resultados são difundidos por meio de publicações, e organizadas conferências internacionais sobre educação. O principal objetivo do BIE é promover a paz e a compreensão internacionais pela educação. Piaget tornou-se seu diretor em 1929, permanecendo no cargo até sua renúncia em 1967. [...] ocupou a presidência dessa instituição durante quase quarenta anos, durante os quais não apenas presidiu as diversas sessões e conferências, mas também acompanhou e comentou as diversas pesquisas realizadas em vários países (1998, p. 11).

O trabalho de Piaget relacionado à educação, desta forma, efetivou-se a partir de uma posição central, que tinha por objetivo desenvolver reformas educacionais cuja fundamentação última imbricava-se à promoção da paz em nível internacional. Consideramos interessante ressaltar que, a despeito da forma indireta de aproximação deste autor com a questão educacional, o teor das observações realizadas continua relevante e atual. Emerge, de suas reflexões, um considerável aporte teórico para se pensar as questões de formação humana. Trata-se de um pensador que, imerso em um ambiente comprometido com a educação, realizou pesquisas pessoais que findaram por fornecer aos pedagogos a base psicológica para desenvolver projetos educativos que possibilitem ao sujeito superar a subserviência oriunda da *anomia* e da *heteronomia* e atingir a *autonomia* moral.

Na sequência a esta breve contextualização, sintetizaremos alguns aspectos do posicionamento piagetiano acerca das estratégias educacionais, com base nos ensaios da obra *Sobre a pedagogia*. Num primeiro momento, abordaremos suas *principais críticas à tradição*

educacional vigente à época - especificando a qual tradição Piaget refere-se. Após, elencaremos os aspectos destacados por Piaget em *defesa dos ideais propostos pela educação nova ou escola ativa*, ocasião em que comentaremos, mesmo que rapidamente, o fenômeno da *educação nova* em sua perspectiva histórica e, mais diretamente, os movimentos que emergiram por volta do século XIX. Entendemos que este tensionamento entre a tradição e a educação nova que deságua na proposição da alteração do sistema educacional vigente é o mote principal dos argumentos que Piaget desenvolveu no sentido de defender a estratégia do trabalho em grupo, devidamente ancorado nos resultados de suas pesquisas⁴.

1.1 Educação tradicional: professor autoritário e aluno passivo

A coletânea de ensaios intitulada *Sobre a pedagogia* é perpassada por um posicionamento direto e objetivo de Piaget em relação aos dois sistemas educacionais em tensão à época de sua gestão frente ao Instituto Jean-Jacques Rousseau e ao *Bureau International d'Éducation*. No presente tópico faremos uma brevíssima síntese das críticas piagetianas que julgamos decisivas no embate frente à educação tradicional, ao mesmo tempo em que procuraremos identificar a que tradição Piaget dirige sua rejeição. Neste sentido, é nosso entendimento de que talvez não haja, em outras passagens da obra do jovem Piaget, uma afirmação tão esclarecedora de seu tom crítico-negativo quanto a que segue abaixo:

Com efeito, ainda não se refletiu suficientemente sobre a contradição fundamental que existe entre o ideal de uma educação internacional que conduza à compreensão e ao respeito pelos outros povos, bem como a sentimentos de solidariedade e de amizade para com eles, e os métodos ou os objetivos inconscientes (aliás, às vezes conscientes) da *educação tradicional, fundada sobre as relações de submissão intelectual e moral* (PIAGET, 1998, p. 244, grifo nosso).

Dada a contundência da afirmação contida na passagem acima julgamos ser apropriado esclarecer a que educação tradicional Piaget tem em mente ao elaborá-la e expressá-la.

⁴ Não entraremos no mérito da afirmação de Parrat-Dayan e Tryphon de que Piaget utiliza-se desta estratégia para evitar a confrontação entre a psicologia e a pedagogia, tampouco nos ateremos à interpretação das mesmas de que ele mantém a ideia de dependência da pedagogia em relação a psicologia. Assim procederemos em face de que isto nos colocaria a exigência de uma complexa frente de investigação e problematização -reconhecemos como sendo uma temática sem dúvida instigante - porém, não central ao nosso trabalho. Para maiores detalhes da visão das referidas autoras ver PIAGET, 1998, páginas 14-18.

O núcleo central da referida refutação da tradição pedagógica em Piaget tem seu foco mais imediato na leitura que ele faz das teses sociológicas do francês Durkheim, em especial da obra em que ele trabalha questões relativas a formação da moralidade⁵. Ecoa, ainda, de forma crítico-negativa às concepções da tradição escolástica, filosofia cristã da Idade Média, e de suas proposições educativas de fundo.

Na concepção escolástica prevalecia a ideia de que levar o homem à verdade significava conectá-lo a verdade revelada. Esta chegava ao homem através das Sagradas Escrituras que tinham como mecanismo de propalação a palavra expressada por padres e doutores inspirados ou iluminados por Deus. Restava ao homem acercar-se desta verdade, compreendê-la e adotá-la como fundamento primeiro e último da vida. Em síntese, na filosofia escolástica o problema era o de entender a verdade dada pela revelação e não o de encontrá-la. Ampliando a questão, a escolástica refletia a estrutura social e política do mundo medieval que se constituía como uma hierarquia rigorosa sustentada desde o alto por uma força única a dirigir e a determinar tudo, restando ao indivíduo apenas encontrar o seu lugar em uma ordem cósmica estabelecida⁶.

Nas elaborações de Durkheim ressoam resquícios destes fundamentos, conforme os apontamentos piagetianos. Nestes, há o entendimento de que o sociólogo, psicólogo social e filósofo francês recorria à autoridade do professor e às regras da escola para tratar, por exemplo, da questão da disciplina, pondo em marcha uma perspectiva autoritária e coercitiva. Neste sentido, restava à criança render-se à uma vontade superior e externa, caracterizada por uma normatividade de prescrições e interdições. No âmbito da escola, nesta acepção, a lei faz-se presente e respeitada por intermédio do professor, que por sua vez pode lançar mão de sanções cujo objetivo é o de conservar e reforçar tal respeito. Ademais, este processo educacional radica na estratégia pedagógica da intelectualidade e do autoritarismo, tendo como fundamento o livro e como forma de ensino a oralidade.

É justamente neste sentido que Piaget refuta a tradição pedagógica, notadamente a de raízes escolásticas, por opor-se às ideias de verdade dada, sujeito passivo, ensino intelectualista e livresco, transmissão verbal, autoritarismo e de coação⁷.

⁵Referimo-nos a DURKHEIM, 2008. Não entraremos no mérito da referida leitura de Piaget em relação à Durkheim por não ser este o objetivo desta pesquisa. Também, neste mesmo sentido, não nos ateremos à maiores inter-relações entre o pensamento de Piaget com o de Durkheim, algo que poderá ser acessado, por exemplo, em FREITAG, 1989, p. 23-26.

⁶Estas descrições, bem como maiores aprofundamentos relativos à escolástica encontram-se em ABBAGNANO, 1978, páginas 303-569.

⁷Para outros desenvolvimentos ver PIAGET, 1996, páginas 1-36.

Solidificando coerência com este entendimento, as instituições geridas por Piaget movimentavam-se com uma orientação de fundo, estruturada pela perspectiva de estudos e de difusão das diretrizes da educação nova ou ativa e pelo ideal de promover a paz e a compreensão mundial por intermédio da educação. O pensamento de Piaget concatenava-se com o de outras figuras exponenciais anteriores à sua gestão, como Edouard Claparèd (1873-1940) e Pierre Bovet (1878-1965) no Instituto Jean-Jacques Rousseau e por autoridades e pesquisadores de vários países na Agência Internacional de Educação no sentido de proporcionar subsídios às novas ideias de educação.

O ponto de partida das críticas de Piaget, ao longo da coletânea *Sobre a pedagogia*, situa-se na percepção do caráter nocivo de uma proposta pedagógica que recepciona a criança como sendo portadora de parâmetros próximos aos do adulto, vendo-a como igual em termos de estruturação mental e apenas diferente em seu funcionamento. Entretanto, esta compreensão recebe uma forte contrapartida por parte do pesquisador genebrino:

Segundo Piaget, contudo, é o contrário que é verdadeiro. Ele afirma que o pensamento da criança funciona como o do adulto, ele apresenta as mesmas funções especiais de coerência, de classificação, de explicação e de estabelecimento de relações. Mas as estruturas lógicas particulares que preenchem essas funções são passíveis de desenvolvimento e de variações. Essa posição vai ao encontro das exigências da escola nova que pede que se trate a criança como ser autônomo (PARRAT-DAYAN E TRIPHON, 1998, p.15).

Em outras palavras, o equívoco da tradição repousa, especificamente, na compreensão de que a criança tem um funcionamento mental diferente do adulto, ignorando as questões relacionadas aos estágios de desenvolvimento das estruturas singulares da criança - estas sim diferentes, pois ainda incipientes e em formação. A referida equivocada compreensão é a mola mestra da condição assimétrica da relação professor-aluno, afinal, resulta em uma concepção de não autonomia do indivíduo educando, em termos de desenvolvimento, abrindo espaço à imposição adulto-docente. Neste sentido “imaginamos como algo natural que a coerção reine na escola, imaginamos a criança devendo ser submetida a todas as coações contra as quais o adulto vem lidando há séculos” (PIAGET, 1998, p. 110). Isto é, assumindo a condição de dependência da criança como algo lógico, a estratégia pedagógica coercitiva impõe-se naturalmente, dando azo a procedimentos de ensino disciplinadores baseados na coação, em franca oposição e, até mesmo, eliminação dos espaços de cooperação. Ainda, subtraindo a postura de cooperação da relação pedagógica, retira igualmente a possibilidade

da ampliação das interações sociais, pois, “A única relação social que a escola tradicional conhece é a relação exclusiva da criança com o professor, ou seja, a relação entre um inferior que obedece passivamente e um superior que encarna a verdade definitiva e a própria lei moral (PIAGET, 1998, p.111)”.

Configura-se, aqui, a condição de passividade da criança na relação educacional, ficando estabelecido que na mesma interação um superior - dotado de autoridade moral e possuidor de conhecimentos que transmitirá *verbalmente* -, e um inferior - destituído desta mesma autoridade e sem nenhum saber. Ou seja, a fonte de autoridade moral - no sentido concreto de explicitar os saberes e a validade dos juízos abstratos e de determinar a normatividade da conduta prática - situa-se no professor, em relação ao qual a criança deve posicionar-se de forma passivo-receptiva, memorizando lições para futura prestação de contas.

Resulta disto a ideia de que educação, essencialmente, consiste em “lugar de divulgação da verdade pronta e a criança é coagida a recebê-la de fora” (PIAGET, 1998, p.41). Em uma analogia fundada, não por acaso, em expressões teológicas, concluiríamos, a partir de Piaget, que se trata de uma proposição educacional que ocorreria em um espaço divino. Neste, assimetricamente, dividiriam espaço um deus-professor que anunciaria a verdade suprema e incontestável e um ser inferior, a criança, que àquele deus e àquela verdade se curvaria, atenta e submissa tanto em termos de intelecto quanto de moralidade.

Em síntese, repousa nesta visão de processo educacional equivocado as condições propícias para o desenvolvimento de relações pedagógicas fundadas na coerção e na submissão. Assim, conseqüentemente, a criança é exposta a uma posição absolutamente fragilizada diante do adulto, e é através desta que proliferam as condições denunciadas acima por Piaget. As repetiremos aqui, em face de sua relevância e por caracterizarem com agudeza a sua compreensão de que a educação tradicional é “fundada sobre as relações de submissão intelectual e moral” (PIAGET, 1998. p. 244).

Fechando este tópico, e antes de adentrarmos no próximo, relacionado à defesa piagetiana da educação nova/ativa, não poderíamos deixar de transcrever um sonoro alerta de nosso autor “*É preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar sob um regime autoritário*” (PIAGET, 1998, p. 154, grifo nosso). Retomaremos esta passagem, propondo reflexões específicas relativas às questões sócio-políticas e o processo educacional entendido como formação integral no terceiro capítulo deste trabalho.

1.2 Educação Nova: professor mediador e aluno ativo

Para além das formulações críticas de Piaget em relação à tradição educacional, centradas na pretensão de preparação e inserção da criança ao mundo concreto pelo viés autoritário do adulto que coage e submete a mesma às suas concepções, emerge uma visão oposta e inovadora. Este espírito renovador, recorrente ao longo da história, emerge sob a denominação de *Educação Nova*⁸ ou *Escola Ativa*, expressando ideais educacionais aos quais Piaget se engaja inteiramente.

Falar em “Educação Nova” remete à pretensão de realizar reformulações profundas nas concepções pedagógicas subjacentes ao processo educacional e indica a existência de um movimento que intenta alterar os rumos da Educação Tradicional vigente fundada no ensino intelectual livresco que exige passividade dos alunos. Em sentido oposto, a educação nova propunha dotar as relações educacionais de um sentido vivo e ativo, o que finda por derivar a denominação “Escola Ativa”. Para uma maior compreensão da origem do contexto em que Piaget insere-se nas discussões, recorreremos aos ensinamentos históricos de Luzuriaga⁹:

O movimento de educação nova é próprio de nosso tempo e, mais precisamente, de nosso século. Não é, porém, exclusivo dele, pois sempre houve na história da pedagogia [...] movimentos inovadores que tratam de reformar a educação existente. Baste recordar, com efeito, o que representaram as ideias e métodos de SÓCRATES em face da educação tradicional grega, ou as ideias renovadoras de CÍCERO e QUINTILIANO quanto à educação clássica romana. Na renascença surgem os nomes dos humanistas Vittorino de FELTRE, ERASMO, VIVES, RABELAIS e MONTAIGNE, contra a educação medieval, de caráter autoritário e dogmático. No século XVII, RAKTE e COMENIUS, no século XVIII ROUSSEAU E PESTALOZZI, e no século XIX, FROEBEL, são outros tantos representantes da educação inovadora (1975, p. 227).

Estes movimentos, presentes ao longo da história da humanidade, chegam aos nossos tempos carregados de significados, desenvolvidos em termos de tendências e representados por correntes específicas.

⁸Optamos aqui por privilegiar a expressão *educação nova* em detrimento da expressão *escola ativa* em face de duas razões. A primeira relaciona-se ao fato de que o conceito de educação nova é mais abrangente do que o de escola ativa, por englobar em seu núcleo diversos conceitos, tais como o de escola e o de atividade. A segunda refere-se ao fato de que, como veremos quando do desenvolvimento acerca do movimento da educação nova, este concretiza-se ao longo da história sob a forma de tendências e correntes, entre as quais o pragmatismo, a escola do trabalho, a escola ativa e a escola nova, sendo, portanto, mais amplo que as mesmas.

⁹ LUZURIAGA, 1975, páginas 228-241.

Luzuriaga destaca ainda que tais movimentos têm seus precursores fora do âmbito da pedagogia, citando Friedrich Nietzsche (1844-1900), Léon Tolstói (1828-1910), Stanley Hall (1846-1924), William James (1842-1910), Wilhelm Dilthey (1833-1911), e Henri Bergson (1859-1941). Aponta para o mais longínquo inspirador, considerado por ele como o verdadeiro iniciador da Educação Nova, o filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

No que concerne à educação nova aqui colocada em questão, Luzuriaga distingue quatro períodos principais, sobre os quais discorreremos brevemente.

No primeiro, situado de 1889 a 1900, ocorre a criação das primeiras *escolas novas* na Europa e nas Américas, das quais destacamos o surgimento - em 1896, nos Estados Unidos da América - da *escola primária universitária* de Chicago, inspirada por John Dewey (1859-1952).

No segundo, que incide no espaço temporal dos anos de 1900 a 1907, surge a formulação das novas ideias ou novas teorias educacionais, concretizadas pelo início de duas principais correntes pedagógicas. Uma é a corrente do *Pragmatismo*, em cuja centralidade teórica está Dewey, efetivada na publicação de sua primeira obra pedagógica importante, *A escola e a sociedade*, em 1900. A outra corrente é a *Escola Ativa ou do Trabalho*, também a partir de 1900, com Georg Kerschensteiner (1854-1932) realizando reformas no ensino da cidade alemã de Munique.

No terceiro, decorrido de 1907 a 1918, emerge a criação e a publicação dos primeiros métodos ativos, como por exemplo, o de Maria Montessori (1870-1952) em Roma, Itália, o de Jean-Ovide Decroly (1871-1932) em Bruxelas, Bélgica, e o de projetos, com William Kilpatrick (1871-1965), pedagogo americano que foi aluno, colega e sucessor de Dewey.

No quarto, que transcorre de 1918 a 1951¹⁰, acontece a difusão, consolidação e oficialização das concepções metodológicas da educação nova. É neste período que aparecem as principais associações e aplicam-se os métodos de Educação Ativa, como os de Roger Cousinet (1881-1973), Célestin Freinet (1896-1966), Peter Petersen (1884-1952), etc. Disto resultou a oficialização dos ideais inovadores na educação através de reformas escolares na Rússia em 1918, Alemanha e Áustria em 1919, Itália em 1923, Espanha em 1931, Bélgica em 1936 e na França de 1937 a 1945.

¹⁰ Luzuriaga escreve “que vai de 1918 a nossos dias”, de onde depreendo o ano de 1951, ano de publicação da primeira versão da referida obra em espanhol em Buenos Aires, Argentina, pela Editorial Losada S.A., sob o título de *Historia de la educación y de la pedagogía*, conforme consta nesta edição em português que ora utilizo e que deriva diretamente daquela.

Como vimos acima, são profundas e relevantes as proposições educacionais surgidas neste espaço de tempo que antecede e perpassa o período em que Piaget encontra-se à frente do Instituto Jean-Jacques Rousseau e da Agência Internacional de Educação. Tendo já avançado largamente em suas pesquisas relacionadas a como se dá o conhecimento e dispondo de acesso irrestrito às pesquisas educacionais pelo mundo afora, Piaget adere decididamente às concepções inovadoras. Estas, advindas na esteira de uma constante e histórica movimentação que remonta ao mundo greco-romano, encontram receptividade no pensamento de Piaget.

No que diz respeito especificamente à dimensão da *pedagogia ativa*¹¹, poderíamos, com Luzuriaga, traçar uma linha imaginária ligando Piaget às concepções de Jean-Jacques Rousseau, fonte original desta acepção educativa, assim como também às de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Seguindo, encontraríamos, no espaço entre as perspectivas da *pedagogia pragmática* e da ótica da *escola do trabalho* com a pedagogia dos *métodos ativos* e das *escolas novas*, o núcleo da constituição da *escola ativa*, onde, a partir de Bovet, Claparède e Ferrière, insere-se mais diretamente Piaget.

A adesão e a inserção acima referidas fortalecem-se justamente pela proximidade propositiva inovadora e com a identificação da educação nova com as descobertas piagetianas relativas ao universo psicológico infantil, questão que abordaremos mais amiúde no segundo capítulo desta investigação.

Resulta disto que, se na tradição a estratégia pedagógica girava em torno da crença de que a oralidade e a autoridade do professor eram suficientes para o ensino da normatividade sócio-existencial, ou seja, dos elementos que regem a conduta da vida em sociedade, o genebrino radicaliza na direção contrária. Nesta, ancorado na compreensão central de que a criança funciona, em termos de pensamento, de forma idêntica ao adulto - com a diferença de que as estruturas lógicas particulares estão ainda em processo de desenvolvimento - urge abolir o ensino oral e reposicionar a questão da gênese da autoridade moral. É por conta deste entendimento que “Piaget volta-se para a escola nova¹² que inova ao introduzir os novos métodos da escola ativa: esta sublinha a importância dos princípios de *liberdade*, de *atividade* e de *interesse* da criança com o objetivo de favorecer seu desenvolvimento “natural”: trata-se

¹¹Para um maior detalhamento ver LUZURIAGA, páginas 248-252.

¹² Entendemos, conforme justificamos anteriormente a partir de Luzuriaga, que a expressão mais adequada seria *Educação Nova*, a fim de evitar a superposição dos conceitos de “nova” e “ativa” que, como descrevemos acima, representam tendências e correntes presentes no processo histórico de alterações nas concepções de educação.

do trabalho em grupo e do *self-government*¹³” (PARRAT-DAYAN E TRIPHON, 1998, p. 12).

Subjacente a inovadora proposição metodológica da Educação Nova ou Escola Ativa, alocada em princípios educacionais imbricados aos conceitos de atividade livre e interessada da criança, apresenta-se a oportunidade de desenvolver duas frentes argumentativas. Na primeira, para Piaget, tais princípios expõem de maneira ainda mais forte os equívocos da tradição e, na segunda, emergem os elementos em relação aos quais ele irá traçar um paralelo¹⁴ interessante com as pesquisas pessoais que desenvolve.

O princípio vital, sobre o qual Piaget se fundamenta em defesa da educação nova-ativa, e que se identifica profundamente com as compreensões que elabora em suas pesquisas é a centralidade da proposição inovadora que “propõe que a criança seja tratada como ser autônomo do ponto de vista das condições funcionais e exige que se leve em conta sua mentalidade do ponto de vista estrutural” (PARRAT-DAYAN E TRIPHON, 1998, p.15). Em outros termos, a visão educacional emergente e contrária à tradição converge com a compreensão de Piaget acerca das condições infantis constatadas em seus estudos.

À concepção autoritária centrada em coação e submissão das crianças no formato de um programa pré-estabelecido e imposto contrapõe-se, a partir de então, uma ideia de importância docente estreitamente vinculada à autonomia discente, levada a termo por meio de atividades de pesquisa em que o principal ato incide na relação da criança com os objetos. Desta maneira, e somente desta, torna-se possível trabalhar pedagogicamente com os ideais acima destacados de liberdade, atividade e interesse. Liberdade de pesquisar e descobrir por si mesmo a verdade; atividade como contraposição frontal à receptividade; e interesse em face da conversão da priorização da versão adulta em preponderância das necessidades e aspirações centradas no universo infantil. É com base neste horizonte que Piaget enfatiza:

[...] a educação forma um todo, e a atividade que a criança executa com relação a cada uma das disciplinas escolares supõe um esforço de caráter e um conjunto de condutas morais, assim como supõe uma certa tensão da inteligência e mobilização de interesses. [...] a investigação escolar implica as mesmas qualidades pessoais e as mesmas condutas coletivas de ajuda recíproca, de respeito na discussão, de

¹³O *self-government* constitui-se em uma estratégia pedagógica com aproximações - e em relação a qual Piaget faz considerações muito semelhantes - ao trabalho em grupo, porém colocando ênfase no desenvolvimento das relações sociais e, neste sentido, aporta elementos significativos à relação professor e aluno. Não a abordaremos nesta pesquisa, embora a vejamos como uma forma muito rica de interação com propósitos socioeducativos. Para maiores detalhes ver PIAGET, 1998, páginas 113-129.

¹⁴Detalharemos este trabalho de cotejamento entre as proposições da educação nova e as pesquisas psicológicas de Piaget, através do qual ele intenta defender os novos ideais educativos em conjunto com a proposição do trabalho em grupo, no segundo capítulo desta investigação.

desinteresse e de objetividade que a pesquisa científica de intelectuais adultos. [...] A educação do caráter é, em particular, singularmente intensificada e, para estimular o esforço, para canalizar as atitudes e para constituir o controle pessoal não é necessário recorrer a meios exteriores artificiais: o próprio princípio da atividade conduz a estes resultados (1998, p. 43).

Resulta desta nova conformação educacional a ideia de que a aquisição das compreensões relacionadas à socialização infantil, como, por exemplo, das dimensões da disciplina - agora co-construída - da solidariedade internalizada e da responsabilidade compartilhada, advém da exposição infantil a situações de experiência efetiva. Nesta, o objetivo educacional reside não mais na sacro-oralidade adulta e sim na perspectiva de investigação infantil que conterà em si o potencial de “colocar a criança numa situação tal que experimente diretamente essas realidades espirituais e descubra por si mesma, pouco a pouco, suas leis constitutivas” (PIAGET, 1998, p.44). Mais especificamente, considerando as atribuições relacionadas à formação educacional das crianças, tanto em ambiente institucionalizado quanto em espaços mais amplamente constituídos:

No que concerne aos conhecimentos a serem dados à criança, um modo adequado de agir parece ser não o de prevenir sua curiosidade, mas sim o de satisfazê-la com toda a objetividade; no que concerne à luta contra os maus hábitos, jamais empregar a coação ou a intimidação, mas, sim, fortalecer a confiança em si mesma e colocar toda a atenção na educação do caráter (PIAGET, 1998, p. 51).

Esta é, em nossa percepção - evidentemente que sem a pretensão de esgotá-la -, a trajetória percorrida por Piaget para a refutação da tradição pedagógica cujas raízes remontam à filosofia escolástica e para demonstrar, em largos traços, a convergência dos ideais da educação nova às suas investigações pessoais.

A nova proposição metodológica, fundada nas interações e nas atividades, propicia a constituição de ambientes de educação que abrem espaço para a *potencialização da autonomia* e para a *ampliação das relações sociais*. Aquela, antes inexistente por força de princípio equivocado, agora encontra terreno fértil para desabrochar. Estas, antes restritas a relação professor-aluno, multiplicam-se e propagam-se por todo o universo dos atores envolvidos, em especial entre as crianças.

Está, neste ponto, pavimentada a estrada e construída a ponte que levará à uma dupla assunção. Por um lado, da atividade docente à importante condição de mediação da relação pedagógica em que será respeitado o potencial autônomo da criança. Por outro, da atividade infantil que será desenvolvida em novos parâmetros relacionados ao desenvolvimento das potencialidades singulares e imbricados com uma elevada intenção de evolução das

consciências, tanto no nível intelectual quanto no moral. Como forma de melhor realizar esta tarefa, complexa por natureza e desafiadora pelo contexto vivenciado, vejamos a afirmação a seguir, que será repetida parcialmente e melhor explorada no capítulo seguinte:

[...] na medida em que o ideal seja a formação do pensamento e em que o verdadeiro trabalho, ou seja, a pesquisa pessoal ou “ativa”, seja colocado acima das condutas meramente receptivas, então *a vida do grupo é a condição indispensável* para que a atividade individual se discipline e escape da anarquia: o grupo é ao mesmo tempo o estimulador e o órgão de controle (PIAGET, 1998, p. 148, grifo nosso).

Resulta apontada, nesta passagem, a direção dos argumentos de Piaget em torno da relevância, função e significado dos trabalhos de grupo, temática que adentraremos de maneira mais pormenorizada a seguir.

2. O TRABALHO EM GRUPO E AS INVESTIGAÇÕES PSICOLÓGICAS

Neste capítulo, conforme já afirmamos na introdução, vamos tratar do significado e do papel do grupo em Jean Piaget. Iniciemos com uma citação de seu texto em que ele afirma que “[...] um movimento pedagógico novo sempre deve ser considerado como o produto combinado dos *fatores sociológicos* característicos do meio adulto do qual se origina e dos *fatores psicológicos* que caracterizam as crianças e os adolescentes que crescem naquele meio (PIAGET, 1998, p. 137, grifo nosso) ”.

No sentido apregoado por Piaget, uma avaliação analítico-reflexiva relacionada à proposição pedagógica com pretensões inovadoras somente faz sentido se consideradas as dimensões sociológicas do contexto ambiental gerador, em conjunto com os caracteres psicológicos dos sujeitos aos quais se destinam. A fundamentação, plausibilidade, aplicabilidade e possível eficácia educacional pretendida imbricam-se, profunda e irredutivelmente, à estruturação social contextualizada e à incipiente construção psico-identitária dos sujeitos educandos em questão.

Conforme esclarece o pensador suíço (1998, p. 137/138), o método de trabalho em grupo emerge a partir de 1900, sendo mais intensamente desenvolvido após 1918¹⁵, em diferentes estruturas e contextos, sem interligações entre si e oriundo de duas preocupações básicas. A primeira reflete o vínculo social relativo à importância concedida ao fator coletivo presente em diversas ideologias políticas e que impulsiona a incitação à vida social em classe escolar por parte dos educadores. A segunda reverbera a concepção psicológica na ideia de respeito à espontaneidade das crianças em conjunto com as descobertas da psicologia infantil e conduz os docentes à ideia de atividade grupal. O reforço teórico aqui fica a cargo da

¹⁵As condições para o surgimento e o posterior desenvolvimento do método do *trabalho de grupo* relacionam-se diretamente ao movimento da *educação nova*, a partir de 1889. O referido fenômeno educacional, histórico por natureza, distingue-se em quatro períodos onde, progressivamente, emerge a criação das (1º) *escolas novas* (1889 a 1900), a elaboração de (2º) *novas teorias educacionais* (1900 a 1907), a criação e divulgação dos (3º) *primeiros métodos ativos* (1907 a 1918) e a (4º) *difusão e oficialização do pensamento metodológico* (1918 a 1951). Este é o terreno fértil em que o método do trabalho em grupo encontra a sua gênese, desenvolvimento e propagação, sendo fortemente impulsionado a partir do quarto período que coincide com reformas escolares em diversos países, tendo como características comuns a não articulação entre os contextos socioculturais e a independência quanto ao sistema político vigente (ver maiores detalhes e fonte de fundamentação no item 1.2 deste trabalho).

afirmação piagetiana de que os infantes, ao atingirem certo nível de desenvolvimento, movimentam-se de forma espontânea e natural em direção às atividades coletivas.

Dadas as premissas gerais relacionadas ao surgimento do método de trabalho em grupo, as influências geradoras e o campo específico a que se destina - a educação formal - resta detalhar mais detidamente as suas características centrais, o que faremos dentro do roteiro abaixo discriminado.

Em primeiro lugar, abordaremos três observações centrais imbricadas com o desenvolvimento da razão nas relações pedagógicas: a) a questão da *necessidade de o professor fazer-se entender pelo aluno*; b) a constatação de que *o pensar da criança é ainda insuficiente para o raciocínio lógico* e c) o *necessário concurso das interações sociais na constituição da razão*.

Em segundo lugar, tendo em vista a importância fundamental que o conceito de *cooperação* tem para a proposição educacional de trabalho em grupo, reconstruiremos - com o aporte de bibliografia auxiliar - as características e a configuração com que o mesmo se desenvolve ao longo do primeiro período da obra piagetiana, bem como a dupla e irredutível perspectiva em que pode ser entendido: como *método* e como *produto*.

Em terceiro lugar, buscaremos verificar como Piaget trabalha com a incidência de fatores psicológicos na relação grupal e de que maneira o conceito de cooperação contribui para as dimensões da razão, da personalidade e da reciprocidade. Neste sentido, consideramos de fundamental relevância entender como tais fatores podem conduzir à *superção do egocentrismo inconsciente* e ao *desenvolvimento da objetividade coletiva* pela via da *cooperação como forma de regramento do pensar*.

Em quarto lugar, trabalharemos - junto a Piaget -, em um duplo horizonte. Inicialmente, com as *confluências* apontadas por ele entre os dados resultantes da psicologia do pensamento e a ótica do trabalho em grupo, desvelando as profundas imbricações existentes neste tensionamento. Para dar conta desta empresa, pautaremos as questões relacionadas à *idade*, à *liderança* e à *personalidade*. Na sequência, ensinaremos trazer à tona as reflexões de Piaget sobre possíveis dificuldades e limitações decorrentes da proposta de trabalho em grupo geradas a partir de algumas *objeções* relacionadas à mesma. Estas alertam para as questões do *desenvolvimento intelectual*, da *quantidade e qualidade dos conhecimentos adquiridos* e do *risco de gravar erros* em decorrência das interações coetâneas.

2.1 Três observações preliminares

Jean Piaget, fiel à sua concepção - anteriormente explicitada - de crítica às características da pedagogia tradicional, desenvolve três observações que colocam em cheque a proposição educacional centrada, em especial, no *verbalismo* intelectual autoritário. Em outras palavras, o genebrino tem por norma de conduta investigativa consubstanciar seus argumentos em elementos racionais que fortaleçam sua posição. Neste sentido, como veremos a seguir, apresenta reflexões relacionadas a problemas estruturais não considerados na referida postura tradicional - alvo de seus comentários negativos.

2.1.1 Comunicação: as dificuldades de entendimento entre professor e aluno

Não obstante o alerta de tratar-se de uma observação banal, cuja significação elucidada paulatinamente nas entrelinhas da história do ensino, Piaget chama a atenção para os problemas de comunicação inerentes à relação pedagógica. Para Piaget, o problema é quando tal relação está baseada na concepção verbalista que confere ao professor a centralidade da relação e a detenção do saber e, em contrapartida, coloca o educando no papel secundário de mero receptor e memorizador do conhecimento transmitido. Assim afirma ele “Percebeu-se que o verbalismo, que constitui o grande obstáculo à compreensão da criança, não se deve apenas às insuficiências do ensino oral, mas ao seu próprio princípio, *quando esse ensino é concebido como o principal instrumento educacional* (1998, p. 139, grifo nosso)”. Nesta citação transparece, de forma subjacente, a rejeição piagetiana - muito presente em seus escritos vinculados à educação - da ideia de ensino pela perspectiva da pura e simples transmissão de saberes e fundamentos intelectuais e morais.

No sentido acima atribuído, o ensino oral admitido como forma prioritária e central expõe ainda uma fragilidade exponencial da relação pedagógica que emerge da “dificuldade que o professor experimenta em se fazer compreender pelo aluno” (PIAGET, 1998, p. 139). No cerne da questão situa-se a ausência de interação dialógica entre professor e aluno, algo que contribui decisivamente para a impossibilidade de verificar o alcance e a eficácia da ação

educativa e, em seu ápice, compromete o *agir pedagógico*¹⁶. A não dialogicidade implica uma ruptura relacional entre educador e educando ocasionada pelo distanciamento e pela desconexão dos interlocutores, inviabilizando a mútua compreensão e perpetuando a assimetria.

Resta implícito ao horizonte educativo fundado no verbalismo pressupor duas consequências lógicas, imbricadas entre si. Primeira, que o expressado pelo educador, a despeito da complexidade das significações singulares presentes neste, seja dotado de clareza e especificidade suficientes para ser entendido pelo aluno. Segunda, que a recepção por parte do aluno, a despeito de sua carga pessoal de complexificação significativa, receba e retenha exatamente aquilo que o professor proferiu, sem produzir compreensões particulares destoantes. Mesmo diante da possibilidade - extremamente remota, para não dizer impossível, tendo-se em vista o caráter singular da subjetividade humana - de que tais pressuposições pudessem concretizar-se, teríamos então uma clara redução do potencial pedagógico-educacional sendo gerada a partir do entendimento de que o aprendizado se dá pela via da simples transmissão verbal em conjunto com a recepção passivo-memorizadora.

Como maneira de contribuir para com os argumentos acima apresentados, relativos às questões de subjetividade humana e aos aspectos de entendimento comunicativo, observemos a complexidade e a profundidade do problema no pensamento do poeta maior de Portugal:

Eu próprio se me ouço falar alto, os ouvidos com que me ouço falar alto não me escutam do mesmo modo que o ouvido íntimo com que me ouço pensar palavras. Se eu me erro, ouvindo-me, e tenho que perguntar tantas vezes, a mim próprio, o que quis dizer, os outros quanto me não entenderão (PESSOA, 1996, p. 25).

Na citação do poeta lusitano aprofunda-se a dificuldade de comunicação e entendimento em função de que esta reside também na relação do sujeito consigo mesmo, deixando entrever, conseqüentemente, sua repercussão no âmbito sócio-interativo educacional. Como veremos a seguir, no tocante às crianças temos ainda de considerar, com Piaget, outra importante questão.

2.1.2 Criança: pensamento racional ainda em pré-formação

¹⁶ Em termos específicos da atividade educacional levada a termo em sala de aula, o agir pedagógico pode ser entendido como um agir dialógico. Este implica na responsabilidade recíproca de professor e aluno realizarem um diálogo bem-sucedido no sentido justamente de provocar a ruptura da instrumentalização coercitiva da verbalização. Uma maior amplitude desta questão pode ser encontrada em DALBOSCO, 2007, páginas 53-78.

Como aspecto inerente à observação atenta das ações educacionais - em estreita relação com as avaliações psicológicas piagetianas - a questão do desenvolvimento do pensamento lógico-racional exige especial atenção. Para dar conta desta questão Piaget argumenta enfaticamente que “A lógica constitui uma moral para o pensamento, ou seja, ela *não consiste em mecanismos inatos* que se impõem segundo um determinismo inelutável, mas em regras propostas à consciência intelectual e as quais esta pode se submeter ou se opor (1998, p. 139, grifo nosso)”. O pano de fundo teórico que aqui se faz notar - e que denota fundamental importância à estruturação do pensamento piagetiano - é a refutação do *inatismo*¹⁷. Este é negado por Piaget ao longo de toda a construção teórica resultante de suas investigações acerca da gênese do conhecimento e transparece nitidamente em seus escritos relacionados à pedagogia.

O ponto de vista piagetiano ampara-se na constatação de que a criança, em franco período pré-racional, relaciona-se ludicamente com o pensar, fazendo uso do mesmo conforme condição singular à sua posição de iniciante, ou seja, nos termos do jogo e da fabulação. Não há, no infante, em seus primeiros contatos com o universo educacional, a estrutura cognitiva necessária ao desenvolvimento de raciocínio lógico-objetivo. Justamente por considerar esta condição inicial da criança é que Piaget atribui determinado papel à educação infantil. Assim, afirma ele:

[...] *a principal tarefa da educação intelectual parece ser cada vez mais a de formar o pensamento* e não a de povoar a memória. A necessidade de provas e de verificação, a objetividade da observação e da experiência, a coerência formal das afirmações e dos raciocínios, em suma, a disciplina experimental e dedutiva, todos estes são ideais que a criança tem de adquirir, pois não os possui de antemão (1998, p.139, grifo nosso).

Nesta passagem, assim como em tantas outras da obra *Sobre a Pedagogia*, Piaget critica a pretensão do ensino alicerçado na dupla estratégia: a) da transmissão verbal e b) da aprendizagem via memorização. Reforçando tal crítica, aponta ainda para o risco - embutido na pretensa imposição docente - de funcionar como uma equivocada condução da transição de uma posição a outra, ambas consideradas inadequadas e incoerentes segundo suas aspirações

¹⁷O inatismo pressupõe que os sujeitos, ao adentrarem no mundo, já carregam em si, hereditariamente, conhecimentos suficientes e necessários para a compreensão das coisas do mundo, ou seja, trata-se da *teoria das ideias* de Platão (428-348 a.C.), na qual as ideias nascem com o sujeito sendo, portanto, anteriores a toda e qualquer perspectiva empirista. Uma definição mais abrangente da tradição inatista - que influenciou e ainda repercute no pensamento educacional - bem como dados acerca de sua gênese, desenvolvimento teórico e aspectos constitutivos encontra-se em DALBOSCO, 2012, p. 268-276.

relacionadas ao ato pedagógico. No ventre da referida condução, identifica e alerta para a probabilidade de que a ação educativa, nos termos da estratégia da verbalização e da memorização, “limita-se a substituir a fantasia individual por uma verdade pronta, ou seja, um semi-erro, a substituir a *anomia* primitiva por uma *heteronomia* intelectual” (1998, p.140).

Tendo como base: a) que o pensamento racional da criança se encontra muito pouco pré-formado, isto é, em estágio incipiente de estruturação cognitiva; b) que as condições para o pensar lógico-intelectual exigem trabalho educacional que supere o binômio verbalismo/memorização e c) que o labor pedagógico atue eficazmente para além da dupla superação da *anomia* e da *heteronomia*, Piaget coloca a proposição do trabalho em grupo. E o faz com o intuito de destacar neste um aspecto central, relacionado à interação social, que põe em questão a necessidade de *cooperação* entre pares no desenvolvimento da razão, como veremos no próximo tópico.

2.1.3 *Cooperação*: o percurso social como vital ao desenvolvimento da razão

Prosseguindo, coerentemente, com as ponderações efetivadas até aqui, Piaget reforça seu entendimento de que o desenvolvimento racional dos sujeitos não se constitui de forma inata. Pelo contrário, os argumentos apresentados estruturam-se em um viés oposto, ou seja, é pela interatividade, pela imersão do sujeito na dimensão social, pelo tensionamento de perspectivas em grupo que a razão tem a sua gênese. Neste sentido, Piaget aponta para a necessidade de que se corrija o entendimento dicotômico da relação indivíduo-sociedade, em especial a ideia corrente de que a mesma seja de antagonismo, de resistência das individualidades à pressão coletiva. Conforme suas palavras:

Em primeiro lugar, a realidade social que os espíritos construtivos, às vezes, se veem obrigados a combater não é a *cooperação*, próprias dos grupos de trabalho tanto dos adultos como dos adolescentes ou das crianças, mas sim a *coerção* da opinião ou da tradição. [...] Por outro lado, a personalidade não tem justamente nada de oposto às realidades sociais, pois constitui, ao contrário, o produto por excelência da *cooperação* (PIAGET, 1998, p. 141, grifo nosso).

Identificamos, uma vez mais, nesta passagem, a crítica de Piaget à concepção tradicional de pedagogia, opondo os conceitos de coerção e de cooperação, indicando o caráter limitador do primeiro em oposição ao potencial contido no segundo.

A *coerção*, proeminentemente caracterizada pela imposição autoritária dos mais velhos perante os mais novos, em um movimento “interativo” regido pela concepção de respeito unilateral, constitui o elemento fundante da mera perpetuação do *status quo* e tão somente repassa aos recém-chegados o já instituído. Desta maneira, obstaculiza a relação dialógica entre as gerações e, conseqüentemente, pouco ou nada oferta em termos de construção racional já que impossibilita o tensionamento de perspectivas.

A *cooperação*, por sua vez, estrutura-se a partir de uma percepção de simetria relacional, estabelece-se pela ótica do respeito mútuo e, assim sendo, coloca especialmente no diálogo intergeracional a potência formativa do tensionamento de pontos de vista geralmente idiossincráticos. Dito de outra maneira, emerge da prática de cooperação, como fator de relevância, a concepção de outrem como sendo um igual, originando a mútua consideração, incidindo em respeito recíproco. Fundam-se, nesta perspectiva, as condições para o diálogo equilibrado entre os interlocutores, oportunizando espaços para um falar ancorado em premissas lógicas e plausíveis e um ouvir atento, buscando localizar os significados daquilo que o outro expressa. Percebemos aqui a importância do conceito de *cooperação* para a proposição piagetiana das atividades coetâneas grupais. Em face disto, delineamos abaixo seus caracteres básicos, explicitando-os em torno das concepções de *método* e de *produto*.

2.2 O conceito de *cooperação*: desenvolvimento histórico-conceitual em Piaget

Em *Piaget ou a inteligência em evolução*, Montangero e Maurice-Naville trabalham com a divisão da obra de Piaget em quatro períodos distintos, havendo alterações significativas da constituição do conceito de cooperação na passagem de um período ao outro (1998, p. 120-125). Para os fins de nossa investigação não abordaremos a questão dos períodos em si e da sua problemática, nem trataremos do conceito nos períodos segundo, terceiro e quarto. Ateremos-nos pontualmente ao que os citados autores denominam de primeiro período, por considerá-lo essencial e suficiente à perspectiva de nossa pesquisa que tem por central o pensamento do jovem Piaget, situado justamente neste.

2.2.1 Cooperação: constituição conceitual no primeiro período da obra

Montangero e Maurice-Naville (1998, p. 120) abrem o tópico referente ao conceito em questão trabalhando com a definição piagetiana de que cooperação envolve todas as relações

entre dois ou mais indivíduos que creem, ou acreditem estar, em condições de igualdade. Neste sentido, importa - para a concreta vivência simétrica entre os indivíduos - que a interação se efetive com total ausência de caracteres relacionados com as dimensões de autoridade e de prestígio. Resta pontualmente definido nesta concepção que, para a efetivação de relações de cooperação fazem-se necessários dois caracteres básicos, sendo: a) interlocução de pelo menos duas pessoas e b) ausência de assimetria relacional de qualquer tipo. Do primeiro podemos inferir o germe da ideia de necessidade do outro para a constituição dos indivíduos e, da segunda, igualmente podemos inferir que, para que a referida constituição ocorra em termos de desenvolvimento equilibrado intelectual e moralmente, deve ter como base da relação o reconhecimento mútuo da igualdade entre os pares. Neste sentido estrito:

A cooperação, no sentido geral, consiste no ajustamento do pensamento próprio ou das ações pessoais ao pensamento e às ações dos outros, o que se faz pondo as perspectivas em relação recíproca. Assim, um controle mútuo das atividades é exercido entre os parceiros que cooperam (MONTANGERO E MAURICE-NAVILLE, 1998, p.121).

Reside neste esforço conjunto de ajustamento das formas de pensar o mundo e das maneiras de executar as atividades - ambas as dimensões, pensar e agir, imbricadas entre si - o espaço de movimentação e interação das singularidades que se reconhecem e respeitam. Desta conjunção Piaget vai, ao final, estabelecer a dupla função da cooperação, como método e como produto, conforme veremos abaixo, em tópico específico.

Segundo estes estudiosos aos quais recorreremos, à despeito do fato de Piaget situar teoricamente o conceito de cooperação como importante, ele não o desenvolve em termos de auferir sua gênese de conduta cooperativa, havendo apenas duas exceções a esta constatação. Uma ocorre quando Piaget “mostra que o verdadeiro diálogo se instaura quando a criança dá-se conta da perspectiva do outro” e a outra emerge através do “estudo do jogo de bolinhas de gude, o que permite incidentalmente observar as relações de cooperação” (MONTANGERO E MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 121). Em ambas as exceções se configuram as inter-relações entre o pensar e o agir; de um lado a consciência de que há outras perspectivas no nível abstrato, de outro a necessidade de colocá-las em tensionamento e ajuste no momento da ação.

O conceito de cooperação, desta maneira, apresenta-se como a estratégia através da qual Piaget busca avaliar as imbricações entre o individual e o social e as consequentes

influências no desenvolvimento da cognição dos infantes. Mesmo que estejam situadas no âmbito do ideal, as relações de cooperação envolvem a possibilidade de que as interações sejam vivenciadas em um clima de dupla superação. Em um sentido, que os indivíduos possam libertar-se das coações externas representadas pela tradição. Por outro, que também seja possível desvencilhar-se das coações internas, sendo estas expressadas pela postura egocêntrica que antecede os processos de *descentração*¹⁸ e de autonomia. Neste sentido, o ideal repousa na estrada paralela que leva à constituição do indivíduo através da conscientização de si e de outrem; o âmbito *doeu* é forjado na experimentação de si com o *outro*. Em resumo:

A noção de cooperação está ligada à perspectiva psicossocial pela qual o Piaget dos anos jovens procurava explicar o desenvolvimento cognitivo. Do ponto de vista da atitude intelectual, essa forma de interação opõe-se ao egocentrismo dos estados iniciais que limita o indivíduo a seu próprio ponto de vista. No plano das relações sociais, o conceito de cooperação opõe-se ao de coação e ao de unidirecionalidade (MONTANGERO E NAVILLE, 1998, p. 123, grifo nosso).

Toda esta estruturação do conceito de cooperação apresenta-se como antípoda à processos autoritários e a assimetrias constitutivas de qualquer natureza, interpõe-se à pressupostos existenciais alicerçados em tradições aristocráticas e refuta ideias de autoridade alheias à elaboração e construção coletiva. Pelo contrário, no seio da mesma germinam os ideais de democracia, de justiça, de igualdade, de solidariedade, de processos que privilegiem a autonomia e respeitem as singularidades. A conclusão é por demais óbvia, entretanto, por ser o óbvio muitas vezes negligenciado, a apresentaremos: subjaz a este entendimento do conceito de cooperação uma determinada concepção de educação. Urge que esta,

¹⁸ Descentração, em Piaget, opõe-se a centração. Nesta, ocorre a fixação cognitiva em determinados objetos, percebidos e considerados no horizonte da atividade pessoal e isolada dos infantes. Ou seja, tudo orbita em torno de uma perspectiva singular, com base na compreensão de um eu egocêntrico e nas percepções imediatas dos sentidos (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 140). Naquela, em contraposição, ocorrem rupturas com as certezas em voga, exigindo das crianças o ato da diferenciação entre instâncias até então tidas como iguais, como, por exemplo, o universo subjetivo (interior) e o objetivo (exterior), o mundo das coisas (objetos) e o social (homens e regras). Nestes termos, o processo de descentração, em Piaget, envolve a adaptação das estruturas de pensamento ao meio através de duas atividades cognitivas dos indivíduos, assimilação e acomodação. Na primeira, o objeto externo é transformado e ajustado às condições internas (vide o jogo, que torna uma simples folha de papel em um potente “avião”, ou um singelo cabo de vassoura em um valente “cavalo”). Na segunda, é o interno que se ajusta ao externo (vide a atividade de imitação, na qual os gestos, sons e mímicas buscam reproduzir um objeto exterior a si) (FREITAG, 1991, p. 29). Ainda, descentração vincula-se à temática da vontade, sendo esta entendida como a capacidade de conservação de valores referenciais que por sua vez possibilitam certo nível de coerência entre o juízo e a ação. Reside nesta problemática a instituição da condição do sujeito poder colocar o dever como prioritário à ideia de prazer inerente ao desejo que se apresenta em determinadas situações (CENCI, 2012, p. 276-279).

necessariamente, priorize o processo formativo fundado no desenvolvimento de consciências autônomas, capacitadas ao processo interativo pautado na construção e no respeito coletivo de valores humanos inerentes aos ideais democráticos, visão que retomaremos no terceiro capítulo. Pois, no rastro das reflexões do genebrino, referentes a este processo em que os indivíduos precisam da presença e do reconhecimento uns dos outros, há o alerta fundamental de que “Se o indivíduo permanecesse entregue a si mesmo, ele não poderia construir nem as normas lógicas, nem as normas morais” (MONTANGERO E MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 124). Ou seja, o indivíduo, aprisionado a sua perspectiva e apartado do entrelaçamento social, muito provavelmente, manter-se-ia reduzido à concepções limitadas, à experiências existenciais empobrecidas e, por não se exercitar na tensão coletiva que exige a ponderação do eu em relação ao outro deixaria de desenvolver-se em sua plenitude.

2.2.2 Duas formas de cooperação: como *método* e como *produto*

Julgamos ser importante abrir este tópico com uma definição pontual: para Piaget, embora seja possível situar separadamente o conceito de cooperação como método e como produto, tais instâncias conformam-se dialeticamente. Isto é, inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente: apenas que, neste processo, o método é a condição para a emergência do produto. Neste sentido há a imbricação do “aspecto intelectual da cooperação com o método, enquanto o aspecto moral e social é tratado como produto, representado pela autonomia da consciência” (CAMARGO E BECKER, 2012, p. 546).

O *método*, em outras palavras, é a atividade intelectual que proporciona a tomada de consciência, por parte do indivíduo, e de sua capacitação no sentido de considerar e coordenar múltiplas perspectivas. Neste movimento, o indivíduo atua como o espectador de outrem, em uma franca operação de assimilação das proposições que lhe chegam pelo viés externo. A partir desta posição:

O sujeito confronta, na sua reflexão, o ponto de vista do outro com o ponto de vista próprio e, com isso, torna-se capaz de pensar através de outros patamares (processo de *abstração reflexionante*). Ainda que o ponto de vista seja mantido, ele terá sido analisado e alterado na sua compreensão, já que a reflexão possibilita tomada de consciência (CAMARGO E BECKER, 2012, p. 546, grifo nosso).

A questão primordial aqui não é a de que tal ou qual perspectiva adquira status privilegiado: antes, o que está em jogo é, justamente, a confrontação dos pontos de vista.

Reside neste confronto a possibilidade concreta de que os indivíduos se distanciem, de maneira gradual e progressiva, dos processos egocêntricos e insiram-se, de forma segura e consciente, em um universo mais amplo de perspectivas existenciais. Nestas, em Piaget, reside o alargamento das compreensões de mundo, a inclusão do outro em termos específicos de respeito mútuo, a priorização do coletivo em relação ao individual, sem que este individual seja simplesmente subsumido; ao contrário, o indivíduo constitui-se em sua singularidade com e no coletivo. Em suma, uma perspectiva que se posicione para além do individual e que, ao mesmo tempo em que o respeita e preserva, expande-o na direção da coletividade.

O *produto*, na sequência a esta compreensão de método como atividade intelectual que proporciona a tomada de consciência, se expressa na forma de autonomia de consciência, ou, em outro termo piagetiano, na lógica das relações. Nesta acepção:

A cooperação como produto está relacionada mais estreitamente com o aspecto moral, já que a moral necessita do desenvolvimento cognitivo, mas compreende, também, o respeito mútuo, que é a condição para a cooperação. O respeito é o sentimento que oportuniza o dever - é neste ponto que aparece a moral (CAMARGO E BECKER, 2012, p. 546).

Nesta visão do conceito de cooperação como produto imbricado com a moralidade, a centralidade está na perspectiva da superação e da passagem da condição de unilateralidade do respeito à condição de mutualidade. Isto é, à situação de submissão implícita no respeito unilateral, interpõe-se gradativamente, através dos tensionamentos do âmbito cooperativo, a emergência da autonomia explícita no respeito mútuo. Para este processo, é de relevância capital a construção e disponibilização de espaços emuladores da descentração cognitiva. Estes poderiam concretizar-se mais amiúde nos termos do trabalho de grupo e da estratégia de *self-government*, já citados e defendidos por Piaget. E poderiam, ainda, a título de exemplo, receber um incremento na elaboração de atividades relacionadas ao dia a dia dos alunos, relacionando, por exemplo, a disciplina de Matemática com a prospecção de custos de material escolar, envolvendo inclusive a família. Ou organizando pequenos núcleos de leitura coletiva, onde haveria espaço para falar sobre e, principalmente, orientações para ouvir. Neste sentido, a ordem do dia seria o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que vinculem uma determinada disciplina à realidade das crianças, sempre as colocando em interação e orientando a atividade dialógica.

Na abordagem que realizamos, tomando por base os trabalhos de Montangero e Maurice-Naville e Camargo e Becker, procuramos sintetizar e explicitar os desdobramentos

do conceito de cooperação nesta primeira fase da produção investigativa de Piaget. A evolução destacada ao longo destas linhas evidencia a profunda relação do pensamento do jovem genebrino com as dimensões individuais e sociais dos indivíduos, situados em um determinado contexto espaço-temporal. Apresenta-se também a imbricação entre o desenvolvimento intelectual e o moral, sendo que a moral advém do trabalho do intelecto potencializado pelas relações sociais baseadas no respeito mútuo.

Neste sentido, o conceito de cooperação, na obra inicial de Piaget, emerge como uma concepção de método propiciador da tomada de consciência que conduz à condição autônoma da mesma, impulsionando também as dimensões da moralidade e da afetividade, que acentuaremos no terceiro capítulo ao tratarmos da questão do papel do grupo. Desenvolve, no transcurso das obras, uma concepção também cognitiva, na qual o processo de descentração é essencial à transposição dos estados de submissão interna e externa, advindos do egocentrismo e da tradição. Temos, aqui, ratificada a compreensão de cooperação como elemento de interligação dos âmbitos cognitivos e morais, que se complementam e retroalimentam-se contínua e reciprocamente. Nas palavras de Piaget, que bem poderiam habitar a mente dos indivíduos mundo afora:

A ideia que defendemos é bem mais concreta: trata-se apenas de criar em cada pessoa um método de compreensão e de reciprocidade. Que cada um, sem abandonar seu ponto de vista, e sem procurar suprimir suas crenças e seus sentimentos, [...] aprenda a se situar no conjunto dos outros homens. Que cada um se agarre assim à sua própria perspectiva, [...] mas compreenda sobretudo que a verdade, em todas as coisas, nunca se encontra pronta, mas é elaborada penosamente, graças a própria coordenação dessas perspectivas (PIAGET, 1998, página 85).

Nesta proposição encontra-se a compreensão do viver humano como necessariamente vinculado à tensão entre o individual e o coletivo. Uma percepção de que cada um tem o direito, e até mesmo o dever, de expressar seu pensamento e, ao mesmo tempo, abrir-se ao outro, em um diálogo em que o falar seja sincero e a escuta seja verdadeira. Vejamos agora as interlocuções entre o trabalho em grupo e as questões psicológicas internas ao mesmo.

2.3 As implicações psicológicas inerentes ao trabalho em grupo

De acordo com o horizonte teórico de nosso autor, o universo interno às relações grupais, a partir da ótica cooperativa, oferece um percurso rico e interessante de expectativas

quanto à ampla transição de estágios de desenvolvimento. Estes passam pela visão egocêntrica inicial, transitam pela construção do caráter de objetividade nas relações entre pares e findam pela tomada efetiva de consciência por meio do regramento do pensar. Esta temática será exposta a seguir.

2.3.1 A perspectiva inicial do infante: o *egocentrismo inconsciente*

Assume importância capital, no que diz respeito ao desenvolvimento do sujeito moral com vínculo no social, a assertiva piagetiana abaixo transcrita:

[...] o indivíduo, a princípio fechado no *egocentrismo inconsciente que caracteriza sua perspectiva inicial*, só se descobre na medida em que aprende a conhecer os outros. É surpreendente, com efeito, *que a consciência de si* não seja um dado da psicologia individual, mas *constitua uma conquista da conduta social* (PIAGET, 1998, p. 141, grifo nosso).

Dizendo de outra maneira, Piaget reverbera sua compreensão de que o caráter constitutivo da personalidade moral dos indivíduos - em contraposição à concepção centrada na ideia de inatismo e em franca crítica à ideia de imposição docente anteriormente referida, encontra sua fertilidade na perspectiva da interação social, em um duplo sentido. No primeiro, a relação mesma com o outro oferta a possibilidade de perceber justamente este outro, conhecendo-o e reconhecendo-o em suas peculiaridades, tanto na ordem das características físicas quanto na dimensão do pensar. Este poderia ser, sob certos aspectos, um dos movimentos fundamentais para o início da ruptura com o estado de egocentrismo inconsciente. No segundo, desta percepção da existência de um outro, física e racionalmente diverso de si, emerge o potencial desenvolvimento da noção de si mesmo através do colocar-se no lugar do outro. Neste sentido, a reversibilidade de papéis opera uma função essencial para o conhecer e o reconhecer do outro, com reflexos decisivos para a constituição do eu próprio singular. Em um primeiro momento, assumir o lugar de outrem pode significar uma percepção mais apurada do modo de ser deste outro. Em um segundo momento - e quiçá mais importante, pois representa um desafio direto à percepção egocêntrica - após o colocar-se no lugar do outro, ocorre o movimento de retorno a si mesmo. Neste, pode aflorar uma aguda auto-percepção de si mesmo exatamente como efeito do conhecer e do colocar-se no lugar de outrem e, com base na diferenciação percebida, incidir no abandono da justaposição eu-outro.

Em Piaget, então, temos uma compreensão de que os elementos suficientes e necessários para a reversão e superação do egocentrismo inconsciente estão dispostos no ambiente sócio-interativo. É neste, e não na interioridade solitária individual, e menos ainda no autoritarismo pedagógico em conjunção com o egocentrismo infantil, que ocorrem os tensionamentos das opiniões e das vontades e que se confrontam as visões de mundo. Como resultado destes atritos e conflitos, emergem - pelo movimento de abertura verdadeira ao outro e pelo viés do esforço de compreensão mútua das partes em diálogo - as condições que possibilitam o conhecimento de si mesmo e do outro. Desta forma, a personalidade em formação, na contingência desta dupla consideração eu/outrem e do seu ecoar em uma ideia de *nós* que aspira equilibrar perspectivas em geral conflitivas e, no mais das vezes, antagônicas, protagoniza “o primeiro efeito da cooperação” (PIAGET, 1998, p. 142). Tal efeito atua como uma espécie de estimulante para a educação intelectual dos indivíduos e repercute decisivamente na tomada de consciência em relação ao próprio pensar, propiciando o encaminhamento da normatização do *ethos* coletivo.

2.3.2 A perspectiva da cooperação: a *objetividade coletiva*

A reflexão piagetiana que percebe na prática da cooperação a capacidade de contribuir para o desenvolvimento da personalidade em termos da superação do egocentrismo inconsciente e da normatização do *ethos* socialmente vivenciado aporta ainda uma decisiva contribuição. Conforme Piaget, após a transposição do estágio sensório-motor, primeiro, a criança adentra no período em que predomina o eu solitário e centralizador das atenções do mundo - vendo este sob o prisma do *si mesmo* - e no qual transcorre em liberdade quase que absoluta a tendência à manipulação fantasiosa da realidade na busca de satisfação imediata. Em outros termos, a atividade da criança prima aqui pela satisfação do eu que envolve “substituir a adaptação dos desejos ao real por uma assimilação do real aos desejos” (PIAGET, 1998, p. 142). Segundo, sempre com Piaget, mesmo quando o pensamento da criança intenta compreender a realidade sem transformá-la, a atividade presente é a de assimilação às estruturas internas do eu. Temos então posto que, seja buscando satisfazer o eu pela assimilação do objeto, seja na tentativa de desvelamento não fantasioso do mesmo, pode-se perceber claramente a dificuldade relacionada ao pensar com objetividade no universo do infante. Isto nos leva a importante tese piagetiana de que:

Nesses dois casos, *a cooperação é condição do verdadeiro pensamento*: no primeiro, trata-se de o indivíduo *renunciar a seus interesses próprios* para pensar em função da realidade comum e, no segundo, o hábito de *colocar-se do ponto de vista dos outros* leva a inteligência a adotar a atitude, própria ao espírito científico desde suas formas mais simples, que consiste em dissociar o real das ilusões antropocêntricas (PIAGET, 1998, p. 142, grifo nosso).

Depreende-se da afirmação piagetiana que a criança, uma vez contingenciada pela interação com outrem - em especial no trabalho em grupo com sua conformação dialógica e cooperativa - encontra-se em ambiente propício ao alargamento e a superação da visão egocêntrica. O referido ambiente, por disponibilizar complexas visões de mundo e múltiplas formas de compreensão acerca do mesmo, interpõe o desafio do estranhamento. Neste, apresenta-se a necessidade de abrir mão dos interesses particulares e fantasiosos em prol do coletivo concreto e a consideração da realidade a partir de uma visão não mais egocêntrica e sim interativa, e, neste sentido, como enfatiza Piaget “a objetividade supõe a coordenação das perspectivas e esta implica a cooperação” (1998, p. 143). E é justamente desta proposição de perspectiva cooperativa que se apresenta um dos pilares constitutivos da personalidade pensante, como veremos abaixo.

2.3.3 A cooperação como *fonte de regras para o pensamento*

O desenvolvimento lógico do raciocínio implica no processo de normatização do pensamento, especialmente em termos de universo infantil. Neste sentido, de acordo com o ensinamento piagetiano “A lógica constitui, com efeito, um conjunto de regras ou de normas. Ora, essas regras não são inatas como tais” (PIAGET, 1998, p. 143). No cerne desta afirmação reapresenta-se a firme rejeição piagetiana ao inatismo e, concomitantemente, interpõe-se a valoração da construção e tomada de consciência de um aporte normativo capaz de conduzir a transposição de um estado a outro.

No primeiro estado, denominado estágio sensório-motor - a inteligência prática presente já apresenta características de coerência de esquemas, no plano da ação. Porém, conforme Piaget “[...] o funcionamento individual da inteligência ainda não é normativo, no sentido de que continua sendo simplesmente imanente a qualquer atividade e pode submeter-se às mais diversas necessidades sem constituir para o pensamento uma obrigação de verdade” (1998, p. 143). Em outros termos, o status orgânico do período sensório-motor,

embora seja um prenúncio e uma equivalência da formalidade conceitual lógico-reflexiva, não necessariamente a constitui e/ou estabelece.

No segundo estado, denominado estágio concreto, emergem as questões relacionadas ao plano reflexivo estruturante das futuras relações. Nestas, o papel desempenhado pelo pensamento assume a forma inovadora da coerência conceitual com base lógica que conduz ao comprometimento da personalidade. Em face desta característica, que implica o eu do indivíduo, o pensar lógico-racional adquire o estatuto de valor normativo e, assim sendo, constitui-se em elemento fundamental para a delimitação disciplinar.

Esta passagem do estado das ações sensório-motoras ao das operações concretas, segundo a teoria piagetiana, explicita-se no processo de socialização das formas de pensar em estreita correlação com o desenvolvimento do eu e com a reflexão enquanto agente estruturante da objetividade. Este movimento emerge de maneira resoluta por que:

Desde que pensamos¹⁹ em função de todos, e não mais em função apenas de nós mesmos, a coerência exigida não é mais somente essa unidade orgânica das tendências e das operações que constitui o próprio da inteligência prática individual, mas esse tipo de princípio moral que é o princípio de não-contradição: necessidade de permanecer fiel às próprias afirmações, de estar de acordo consigo mesmo nas discussões, em suma, de ser intelectualmente honesto na conduta do pensamento (PIAGET, 1998, p. 143).

Nos termos acima estabelecidos, inclui-se necessariamente a dimensão da linguagem com toda a sua complexa rede de significações socialmente convencionadas, uma vez que a elaboração do pensamento coletivo exige a superposição de regras normativas capazes de transpor o pensamento egocêntrico. Isto desvela de forma precisa a dimensão social da construção das normas a serem respeitadas nas relações lógico-reflexivas e compõe o pano de fundo da emergência de um dos aspectos cruciais das mesmas que é o caráter moral da reciprocidade.

O relacionado até aqui leva ao entendimento de que a cooperação - enquanto elemento constitutivo da capacidade de pensamento comum regrado socialmente - incide decisivamente

¹⁹ Nesta passagem de Piaget emerge - guardadas as devidas distinções intelectuais - uma semelhança com o pensar em ARENDT, 1991. Para a filósofa alemã o ato de pensar é constituído de algumas características vitais e necessárias ao mesmo. Dentre as que ela enuncia, destacamos aqui o movimento de distanciamento dos interesses imediatos e particulares, ou seja, o pensar em Arendt coloca a exigência, como em Piaget, de uma postura de secundarização em relação às aspirações e necessidades particulares e, inversamente, uma priorização destas mesmas dimensões no universo da coletividade. Em Piaget, este exercício, no âmbito da interação social, é fundamental para a superação do egocentrismo inconsciente; em Arendt, esta operação, no contexto concreto das relações mundanas, é essencial para que o indivíduo possa pensar por si mesmo.

no indivíduo: a) sobre a tomada de consciência; b) sobre o senso de objetividade e c) por último, sobre a estruturação normativa da inteligência. Esta compreensão dota a cooperação da capacidade de completar a inteligência, inicialmente reduzida ao *Eu*, e de ampliá-la no sentido de que aporta a dimensão da reciprocidade, situada no âmbito interativo do *Nós*, encerrando assim a ideia de que “ela constitui a condição indispensável para a constituição plena da razão” (PIAGET, 1998, p. 144).

Nos próximos tópicos acompanharemos o tensionamento das questões psicológicas inerentes às relações grupais com as informações obtidas por Piaget e seus colaboradores ao longo das pesquisas e dos estudos relativos ao mundo infante.

2.4 O trabalho em grupo: confluências e objeções

Conforme delineamos mais detidamente na introdução geral deste trabalho, Piaget arrola argumentos relativos à educação a partir de dois espaços de investigação. Por um lado, explicita as suas pesquisas pessoais - frequentemente realizadas em conjunto com colaboradores próximos - e delas retira as contribuições advindas do nível psicológico. Por outro, encontra nas contribuições e aportes recebidos no âmbito do IJRR - Instituto Jean-Jacques Rousseau e da Agência Internacional de Educação, o espectro teórico necessário para os fundamentos no âmbito pedagógico. Ampla e publicamente engajado ao movimento da *Educação Nova*, Piaget esmera-se por fornecer subsídios científicos aos defensores da mesma, com os quais se alinha em termos de proposições educacionais.

Reconstruiremos, neste sentido, o esforço teórico-intelectual que Piaget leva a termo na sequência, em duas frentes subdivididas em tópicos específicos. Primeiramente, esboçaremos o movimento analítico através do qual ele busca identificar as confluências entre as contribuições das pesquisas pessoais e os aportes das citadas instituições com o complexo universo presente ao trabalho de grupo, especialmente os compostos por pares coetâneos. Neste sentido, abordaremos as questões imbricadas à *faixa etária*, à *liderança* e à constituição da *personalidade*. Em um segundo momento, apresentaremos as reflexões de Piaget para dar conta de responder à duas objeções relacionadas ao trabalho em grupo. Expressaremos então os argumentos que utiliza para esclarecer questões relativas à *quantidade e ao valor das aquisições racionais* e à *possibilidade de registros equivocados*.

2.4.1 Confluência 1: a complexidade intrínseca às faixas etárias

Piaget alude, inicialmente, às observações realizadas por pesquisadores, em diversos países, que relatam a ocorrência de períodos distintos na experiência efetiva dos trabalhos de grupo. Primeiro, cita as descrições que apontam para a existência do apreço infantil pelo contato com outrem na faixa etária situada entre os 7 e 8 anos. Isto, entretanto, transcorre sem que haja a superação da postura individual e, portanto, sem que se possa relacionar com as articulações próprias a um coletivo normatizado. Segundo, centra-se nos relatos que indicam principiar nos infantes um crescente movimento em busca de agrupamento no período que vai dos 8 aos 10 anos. Porém, isto se dá de forma insuficiente no tocante à conformação necessária ao contexto da cooperação e do controle mútuo e, como decorrência, resulta no caráter efêmero do grupo.

Com relação ao primeiro bloco descritivo, Piaget afirma, com base em suas investigações, que é justamente na fase dos 7-8 anos de idade que se apresenta de maneira clara a caracterização do egocentrismo intelectual infante, o qual “ainda predomina sobre a socialização do pensamento” (1998, p. 145). Quanto ao segundo bloco, onde surge um primeiro esboço cooperativo, Piaget diz haver correlação com o que constatou em crianças de 8 a 11 anos. Nestas, segundo ele, em um primeiro plano, há uma franca evolução na comparação à referida fase anterior em face de que: a) as regras do jogo²⁰, em contexto prático, unificam-se; b) ocorre uma maior sistematização das trocas e discussões e c) a lógica da reflexão coletiva sobrepõe-se progressivamente sobre o egocentrismo. Em um segundo plano, na fase dos 10 aos 11 anos, consolida-se a postura de respeito à regra, o que possibilita a emergência efetiva da prática da cooperação em sua ampla configuração. Definindo pontualmente temos que “É nessa idade, com efeito, que a observação das regras do jogo revela uma *inversão de sentido na consciência da regra*, esta última deixando de ser uma realidade exterior para adquirir o valor de uma obrigação interior e autônoma” (PIAGET, 1998, p. 145, grifo nosso).

A referida inversão de sentido em relação ao regramento significa a possibilidade concreta da criança afastar-se da condição heterônoma, na qual os ditames e a “verdade” são, em síntese, imposições ofertadas por algum tipo de autoridade externa ao sujeito. Conseqüentemente, resulta em seu oposto, ou seja, na condição autônoma, em que a evolução intelectual representada pelo emergente raciocínio lógico-reflexivo possibilita a compreensão da norma e, em vista disto, a capacidade de interiorizá-la e a decisão de respeitá-la.

²⁰A este respeito, ver PIAGET, 1994, páginas 23-91.

Também, a partir desta idade, há uma importante alteração na lógica da criança: o âmbito dedutivo da sua relação com o mundo desloca-se da esfera da livre fabulação e imaginação para a da formalização, propiciando o julgamento relacional em termos de reversibilidade.

2.4.2 Confluência 2: a problemática relativa às lideranças

Na mesma ordem das considerações acima, Piaget coloca em debate a questão dos líderes no universo infantil. Primeiro, destaca que as informações recebidas indicam que as crianças, aproximadamente até a faixa etária dos 9 anos, acatam de maneira heterônoma e sem discutir a figura do líder. Não há, nas proximidades deste período, nenhuma avaliação concernente aos critérios de validade e papel daquele que desponta como o “chefe” da relação vivida. Segundo, e em sentido paralelo, para as crianças de até 11-12 anos de idade não há problema nenhum em atribuir privilégios a figura signatária da liderança. O líder, justamente por ser líder, recebe distinções a priori. Terceiro, e fechando o ciclo, a partir dos 11-12 anos emerge e prolifera a atitude questionadora. Nesta, há a incidência de contestação, caso o líder manifeste-se autoritariamente e, não havendo imposição assimétrica adulta/docente, a manutenção da liderança fica à mercê da demonstração de valor por conta do mesmo.

Para Piaget, as reações infantis frente ao líder, manifestas nos três momentos distintos elencados por seus colaboradores, encontra amparo nas suas constatações investigativas da evolução social da criança, em cujo núcleo pode coexistir o egocentrismo e a heteronomia:

[...] antes do desabrochar da cooperação entre as crianças, o egocentrismo dos pequenos não é de forma alguma incompatível com a coerção dos mais velhos ou dos adultos, que esses dois termos constituem, ao contrário, os dois polos de um mesmo conjunto: sendo as regras externas ao eu, existe ao mesmo tempo submissão externa e persistência das atitudes próprias de cada um (PIAGET, 1998, P. 146).

No exato sentido da afirmação piagetiana, por mais paradoxal e contraditória que possa parecer, reside uma das dificuldades mais comuns à relação adulto/criança. No período que antecede a cooperação e diante da intervenção adulta/docente, que impõe seu pensamento normativo estabelecendo regras de conduta, a criança capitula, adotando-a como verdadeira e valorosa. Isto se dá por conta do fato demonstrado por Piaget de que na fase egocêntrica há o predomínio do respeito unilateral, anteriormente delineado, que repousa no caráter quase que

teológico da figura de autoridade. Como contraponto, a criança presa ainda à visão de mundo centrada em si mesma, mesmo que ceda a imposição externa, só aparentemente a adota. Na verdade, assim que se sente liberta da pressão coercitiva do adulto, retorna às fabulações internas nas quais o movimento realizado é o de associar o real à ilusão autocêntrica, ou seja, busca assimilar a realidade às suas aspirações e necessidades particulares, almejando a satisfação do eu. Justapõem-se assim, com variações advindas da presença ou ausência do adulto/docente, os movimentos infantis de submissão e egocentrismo. Quando a criança inicia o processo cooperativo, entretanto, a dubiedade de conduta desaparece, havendo, aos olhos do adulto, coerência entre a aceitação da regra externa e o respeito à mesma. Isto se dá, na verdade, pela interiorização das regras pelo infante: antes, a normatividade advinha da figura quase que “divina” do adulto/docente, agora, o regramento resulta da compreensão do significado da regra na relação consigo mesmo e com outrem.

2.4.3 Confluência 3: a questão da constituição da personalidade do indivíduo

Piaget chama a atenção para os diferentes tipos e para as variadas demonstrações de personalidade da criança na interação/relação com o universo escolar, imbricando esta complexidade diretamente às questões de idade. Pontua, inicialmente, as configurações de pares opostos (exemplo: passivos/agitados), e busca desvelar os problemas que advêm para a ação pedagógica, a partir da concepção de classe escolar na qual interagem. Mostra preocupação com a possibilidade de que algumas crianças - talvez menos preparadas do que outras - adotem a postura de persistirem atitudes negativas face as dificuldades que o professor enfrenta para dar conta de todos os aspectos pedagógicos durante as aulas. Neste sentido, tendo em mente as possíveis deficiências infantis, defende que “Ao analisarmos individualmente a maioria desses casos de crianças mal adaptadas ao trabalho escolar, temos de nos render a evidência de que *se trata quase sempre de inaptações sociais*” (Piaget, 1998, p. 147, grifo nosso).

Em outros termos, para o genebrino, a demonstração da personalidade no âmbito escolar geralmente está associada às dificuldades sócio-interativas já presentes no universo pessoal da criança. Pode também decorrer de deficiências psicofisiológicas, da ausência de confiança em si mesma, da prevalência de um complexo de inferioridade, sendo que, nesta dimensão psicológica, “os pais, os mais velhos e os educadores são tão frequentemente responsáveis” (PIAGET, 1998, p. 147). De comum a todas estas acepções, há o concurso da

má compreensão do meio em que a criança se insere somada a falta de confiança da mesma para tornar a situação ainda mais problemática. Nosso autor entende então que os muito comumente estereotipados como maus alunos são somente crianças mal compreendidas pelo meio, que fracassa na sua transformação. Situando a presença da ação pedagógica do professor como predominante para os casos de efetiva exceção, diz, entretanto, que a situação cotidiana talvez disponibilize terreno fértil aos experimentos educacionais do trabalho de grupo. Neste, segundo entende Piaget, há espaço de manobra para que a criança, resistente à ação docente, em função da precariedade de sua situação pessoal, libere-se mediante a demanda advinda dos parceiros de idade. Franqueia-se assim o percurso para o êxito infantil, considerando-se que a ação da criança, antes temerosa diante do adulto/docente, agora encontra nos pares coetâneos um ambiente facilitador e desinibidor para suas ações. Em relação a isto, expõe de maneira enfática seu entendimento acerca da importância deste aspecto para o desenvolvimento da criança afirmando com veemência “Nunca é demais lembrar aos educadores que é o êxito, ainda que em parte fictício, que cura as crianças tanto quanto os adultos dos distúrbios da vontade, do trabalho e, por conseguinte, da própria atividade intelectual” (PIAGET, 1998, p. 147).

Constitui-se aqui a ideia da função “curadora” das atividades e ações levadas a termo de maneira exitosa - independentemente da faixa etária - sendo que, para as crianças, o grupo coetâneo funciona como um catalisador espontâneo para a superação das adversidades e dificuldades. Deriva do núcleo desta compreensão uma ampla e importantíssima valoração do potencial de reversão de expectativas imbricadas com o desenvolvimento da personalidade. Onde a criança hesitava e, por muitas vezes, fracassava, via fator coercitivo adulto-aumentando suas dificuldades - passa a existir, no grupo, um ambiente propício ao sucesso, em função da presença dos pares emulativos, facultando a superação das precariedades a partir da concepção cooperativa. Em suma, o trabalho de grupo, ao mesmo tempo em que libera a criança da coerção adulta/docente - fator entendido como negativo ao seu desenvolvimento singular - aciona as condições para a sua autoeducação através do controle mútuo dos pares caracterizado em grande monta pela ação concomitante incentivo/disciplina.

Uma vez delineadas as confluências entre as observações externas e a pesquisa piagetiana, colocaremos em pauta agora o raciocínio que Piaget desenvolve para dar conta de duas objeções que se apresentam à referida proposição pedagógica. O ponto de partida para a análise e para a elaboração argumentativa emerge claramente do questionamento:

Mencionemos agora as questões essenciais suscitadas pelos métodos de trabalho em grupo do ponto de vista da formação da razão: *o emprego desses métodos favorece efetivamente o desenvolvimento intelectual* (1) e, em caso afirmativo, *essa questão pode ser explicada pelos processos psicológicos evocados* (2) na primeira parte de nossa exposição (PIAGET, 1998, p. 148, grifo e numeração nossa)?

Na concepção de Piaget, a resposta à primeira questão exigiria isolar os fatores em jogo, ou seja, impor a necessidade de dissociação total entre as influências da vida grupal e os procedimentos didáticos efetivos do âmbito escolar em que a criança se insere. Como considera tal processo impossível, entende que a precisão da resposta é difícil.

Para bem enfrentar a segunda questão, Piaget coloca a possibilidade formativa da estratégia educacional do trabalho em grupo em correlação a duas concepções pedagógicas.

Na primeira, fortemente vinculada a aceção tradicional, coloca o trabalho em grupo em franca tensão com uma dupla perspectiva: a) prescrição e imposição com origem externa à criança, portanto, dotada do caráter coercitivo adulto/docente e b) objetivos educacionais imbricados com memorização, resolução quantitativa de problemas e preparação clássica a provas e exames. Pode-se perceber que a referida perspectiva exige trabalho individual e estruturação de ambiente escolar centrado na ideia de classe bem-comportada e, em vista desta conformação “pode acontecer que o grupo constitua um obstáculo” (PIAGET, 1998, p. 148). Esta possibilidade é crível em função de que na base da atividade grupal incidem duas importantes alterações em relação à individual. A primeira diz respeito à ampliação das relações sociais, antes restritas a professor e aluno e que, no grupo, expande-se a todos os participantes. A segunda refere-se à mudança na estratégia da aula, antes centralizada no verbalismo docente, portanto um ensino vertical e coercitivo que coloca o aluno na posição de passividade receptiva, sendo que, no grupo, predomina a prática da pesquisa, dispondo o aluno à posição ativa. Em outros termos, disponibilizar às crianças espaço ampliado de interação social e colocá-las em atividade de pesquisa pode fragilizar e, até mesmo, inviabilizar a perspectiva individual “bem-comportada”.

Na segunda, claramente associada à inovação pedagógica, coloca o trabalho em grupo em plena harmonia com uma também dupla perspectiva: a) escolha livre da constituição grupal, portanto, com sua gênese em relações de cooperação e b) objetivos educacionais pautados pelo ideal da formação do pensamento. Nota-se nesta formatação uma nova exigência pedagógica: a priorização da postura coletiva e ativa do trabalho investigativo, ou seja, a superação da submissão meramente receptiva da criança frente ao adulto/educador. Dentro desta perspectiva, finaliza Piaget “a vida do grupo é a condição indispensável para que

a atividade individual se discipline e escape da anarquia” (1998, p. 149). Nestes termos, há o reforço da ideia já desenvolvida anteriormente de que o trabalho em grupo cumpre com a dupla e valiosíssima finalidade de estímulo e controle às ações dos infantes, sendo que estas se imbricam decisiva e profundamente à questão do desenvolvimento intelectual e moral. Não obstante, é preciso ainda equacionar devidamente as objeções abaixo discriminadas.

2.4.4 Objeção 1: quanto à quantidade e ao valor das aquisições racionais

Para Piaget, o pano de fundo desta questão passa pela distinção e pelo enfrentamento da problemática do processo de internalização do aprendizado ou, ao menos, daquilo que se pode considerar como tal. Neste sentido, expõe sua argumentação a partir da contraposição de duas formas de avaliação relacionadas à questão da real retenção do saber.

Por um lado, provocativamente, Piaget indica serem os avaliadores de exames “tentados, por uma deformação natural” (1998, p. 149) a entender como conhecimento realmente adquirido todo o aporte disponibilizado pelo educando quando da realização de exames. Ou seja, as questões apresentadas e respondidas, em tempo presente, são indicativas de que houve aquisição intelectual, desconsiderando a perda que a dinâmica temporal posterior muito provavelmente acarretará à mesma. A referida perda - ou como enuncia Piaget, o “desaparecimento” do saber ao longo do tempo - é entendida por ele como o resultado da simples memorização passiva e sem raiz mobilizadora de interesse na criança.

Por outro lado, baseando-se em testes psicológicos, Piaget elabora considerações de um ponto de vista diferenciado daquele dos avaliadores tradicionais, afirmando que:

O que permanece é o conjunto do saber fundado numa atividade real, ou seja, na iniciativa pessoal, num esforço sistemático de assimilação, nos verdadeiros interesses (o interesse sendo, conforme a profunda concepção de J. Dewey, a participação de toda a personalidade no trabalho proposto) (1998, p. 149).

Neste sentido, a internalização do saber encontra-se definitivamente colada a ideia de postura ativa, verdadeiramente interessada e fundada no esforço que a criança realiza para aprender por si mesma no contato com os objetos. Isto, entretanto, não retira a validade e a importância da presença do adulto nem do professor, apenas a desloca para uma função de mediação nas atividades desenvolvidas pelas crianças. Mesmo diante da dificuldade de quantificar os conhecimentos adquiridos e da constatação de seus colaboradores de que os mesmos podem advir de forma individual ou coletiva, Piaget entende que “a solidez do saber

é função da atividade dispensada para sua assimilação e o trabalho em grupo é, em princípio, mais ‘ativo’ que o trabalho puramente individual” (1998, p.50). Em outras palavras, a internalização e a retenção do saber imbrica-se às atividades fundadas na estratégia do trabalho em grupo.

2.4.5 Objeção2: quanto à possibilidade de registros equivocados

Nesta questão, sempre com um olhar crítico à concepção de avaliação centrada na realização de exames que exigem a necessidade de memorização e, por conseguinte, reforçando a oposição veemente à pedagogia tradicional, Piaget enfatiza sua posição:

Um erro revelador de uma verdadeira pesquisa é frequentemente mais útil que uma verdade simplesmente repetida, porque o método adquirido durante a pesquisa permitirá corrigir a falha inicial e constitui um verdadeiro progresso intelectual, ao passo que a verdade meramente reproduzida pode ser esquecida e a repetição é em si mesma desprovida de valor (1998, p. 150).

Em face de tão contundente posicionamento, Piaget deixa pouca margem para especulações, restando apenas concluir que para ele a apropriação, por parte do educando, do método de trabalho é, efetivamente, de extrema e vital importância para os desdobramentos futuros inerentes à existência do mesmo. Em outras palavras, não está na aquisição de conhecimentos particulares e imediatos - muito comumente relacionados a exigências escolares descoladas da vida - o valor da ação pedagógica. Este se funda na ideia de internalização - advinda da postura ativa e interessada -, dos processos de construção do saber que encontram, assim, reais possibilidades de solidificação e de permanente presença na vida do indivíduo, ampliando o seu universo de recursos pessoais para a resolução de desafios que venham a se interpor à sua existência.

Vimos, neste capítulo, os elementos decisivos para nos inteirarmos do pensamento educacional piagetiano que se funda, essencialmente, no desenvolvimento de seres libertos das coações internas e externas pela ação do grupo de trabalho. Vejamos, a seguir, uma definição pontual do papel do grupo no desenvolvimento da razão, as implicações filosóficas de fundo, a inter-relação com o conhecimento científico, seus desdobramentos posteriores e a repercussão no universo educacional.

3. PIAGET, O PAPEL DO GRUPO E A FILOSOFIA

No decorrer do primeiro capítulo de nosso trabalho descrevemos os aspectos que consideramos como fundamentais para compreender a posição piagetiana que se interpõe à *educação tradicional* e, em sentido inverso, se alinha com os ideais emergentes da *Educação Nova*. Estas duas visões encontram-se em franco tensionamento quando da assunção de Piaget à direção do Instituto Jean-Jacques Rousseau em 1921, situação que ainda persiste quando o genebrino assume também a direção da Agência Internacional de Educação em 1929.

No que se refere à *refutação da Educação Tradicional*, o foco das críticas encontra-se amplamente relacionado a uma determinada visão de mundo.

Piaget rejeitou, implicitamente, a concepção da tradição escolástica - que, como vimos anteriormente, fundamentou o pensamento filosófico cristão na Idade Média -, bem como a derivação educacional proveniente desta. Tal rejeição, a nosso ver, reside nuclearmente na ideia da existência de uma verdade pronta, em relação à qual restaria ao homem adaptar-se, adotando-a como base existencial. Nesta visão de mundo, o viver humano seria totalmente determinado por uma força externa infinitamente superior, restando ao homem tão somente encontrar o seu lugar em uma ideia cósmica perfeita e imutável.

A rejeição explicitada nos escritos do jovem Piaget advém da leitura que ele faz das teses de Durkheim, relativas à esfera educacional, onde entendemos que o genebrino aponta para a presença de resquícios escolásticos na forma durkheimiana de compreender o processo educacional.

Do cerne da profunda divergência piagetiana em relação à Educação Tradicional, identificamos e optamos aqui pela repetição de uma passagem, por entendê-la como vital para a transição das críticas da tradição à defesa da Educação Nova: “É preciso ensinar as crianças a pensar e é impossível aprender a pensar sob um regime autoritário” (PIAGET, 1998, p. 154). Em outras palavras, reside nesta citação um duplo ensinamento piagetiano que reputamos da maior importância. Por um lado, Piaget dá ênfase a um pressuposto educacional

de extrema relevância “*É preciso ensinar as crianças a pensar*” (1998, p. 154, grifo nosso). Esta orientação ecoa como basilar no interior de uma visão que situa a educação dos infantes dentro da ótica do desenvolvimento das potencialidades racionais em sintonia com os conceitos de liberdade e autonomia. Por outro lado, o alerta assertivo de Piaget no sentido de que “[...] *é impossível aprender a pensar sob um regime autoritário* (1998, p. 154, grifo nosso), indica uma ideia de sociedade, de indivíduo e de espírito educacional. Nesta ideia, necessariamente, há que se desenvolver relações sócio-políticas e culturais no seio de uma convivência pautada por ideais democráticos. Para tal, entende-se como inegociável a estruturação de um ambiente que possibilite a construção social de valores humanos, com a participação ativa dos sujeitos e com princípios educativos fomentadores desta mesma postura, tanto a nível individual quanto coletivo. Findam, assim, marcadas as indisposições para com a tradição e franqueado o caminho para o posicionamento favorável de Piaget às proposições educacionais inovadoras que se avizinham no contexto de sua atividade de pesquisador e de dirigente institucional.

No tocante ao *alinhamento com a Educação Nova*, em que o pensamento piagetiano se concatena com os ideais propostos e defendidos pelos precursores do movimento - que, conforme vimos com Luzuriaga, remonta a Rousseau - retomamos e também replicamos uma reveladora citação.

Nesta, temos a afirmação de que “A educação nova propõe que a criança seja tratada como ser autônomo do ponto de vista das condições funcionais e exige que se leve em conta sua mentalidade do ponto de vista estrutural (PARRAT-DAYAN E TRIPHON, 1998, p. 15)”. O pensamento renovador da educação implica uma dupla compreensão das condições dos sujeitos para o seu desenvolvimento.

Primeiro, reluz a compreensão de que o tratamento dispensado à criança deve dar-se tendo em mente que ela é “[...] *um ser autônomo do ponto de vista das condições funcionais [...]*” (PARRAT-DAYAN E TRIPHON, 1998, p. 15, grifo nosso). Ou seja, a criança funciona em condições de equiparação em relação ao adulto no tocante à disposição natural para o pensamento, já estando presentes no infante, como vimos em momento anterior, funções especiais tais como a de estabelecer relações entre os objetos.

Segundo, ressoa a orientação no sentido de que se considere “[...] *sua mentalidade do ponto de vista estrutural* (PARRAT-DAYAN E TRIPHON, 1998, p. 15, grifo nosso)”. Dizendo de outra forma, deve-se recepcionar a criança com base nas suas condições

estruturais relativas ao pensar, justamente por conta da incipiente condição do infante em termos de estruturação das condições para o desenvolvimento das funções lógico-rationais.

Na base então do que se denominou de *Educação Nova* - entre tantas outras características apontadas por Piaget em seus escritos da juventude - encontra-se um ponto central de aproximação, cuja argumentação deriva de suas pesquisas acerca da gênese do conhecimento. Tal ponto repousa na rejeição da concepção da tradição de que a criança tem estrutura mental igual à do adulto, diferindo apenas no seu funcionamento - o que finda por gerar, para Piaget, as condições propícias à gestão da infância com base na coação e submissão.

Como resultado de seu trabalho investigativo, referente a como se dá o conhecimento, Piaget encontra elementos para definir justamente o oposto à tradição e que converge com as novas proposições emergentes. Ou seja - na contramão do que pensava a tradição e que se coaduna com a Educação Nova - que *a criança, em termos de funcionamento mental, é igual ao adulto*, apresentando as funções de coerência, de classificação, de explicação e de relações. *O que difere de fato são as estruturas mentais que dão suporte a estas funções*; desenvolvidas no adulto, estão, porém, em estágio incipiente de formação na criança, havendo nesta perspectiva espaço para desenvolvimento e variações.

Do exposto até aqui, neste capítulo, temos dois momentos diretamente distintos entre si, mas que, na junção mesma de suas proposições, os tornam potentes e fecundos. À rejeição de Piaget e dos precursores da Educação Nova referentes à visão de mundo e à recepção da infância nos moldes da tradição, contrapõe-se, somando forças, a manifestação incisiva das propostas inovadoras do movimento da Educação Nova e a posição piagetiana, solidamente ancorada nos resultados das suas pesquisas. Piaget oferta, com base em suas investigações e nas conclusões que dela elabora, juntamente com as contribuições que acessa em sua condição de dirigente de duas instituições voltadas à educação, importantes elementos para os propósitos de renovação.

Toda a lógica argumentativa desenvolvida por Piaget na refutação da tradição e na defesa da Educação Nova - presentes no primeiro capítulo - ecoa de maneira decisiva na fundamentação piagetiana do método de *trabalho em grupo* de pares coetâneos, tema que detalhamos no segundo capítulo. Neste, tendo como princípio a identificação de algumas dificuldades não percebidas e/ou não levadas em conta pela tradição - dificuldades de comunicação entre professor e aluno, caráter primitivo da razão nos infantes e necessidade de interação social - assoma, em Piaget, a relevância do grupo. No interior deste, desponta a

importância capital do conceito de cooperação, ao qual dedicamos especial atenção a partir das elaborações do jovem Piaget, situadas no primeiro período de sua produção. Na sequência, com base nos resultados de suas pesquisas, Piaget elenca desdobramentos da dimensão psicológica no núcleo das relações grupais - tratando do egocentrismo inconsciente, da objetividade coletiva, do regramento do pensamento, de confluências e de objeções ao método.

Com o foco explícito de atender os interesses específicos deste trabalho dissertativo, e objetivando elaborar respostas à sua principal questão norteadora - relativas ao papel do grupo no desenvolvimento do pensar autônomo - focaremos agora nos desdobramentos e repercussões educacionais desta opção pedagógica tão ardorosamente defendida por Piaget. E o faremos na descrição sucinta de três perspectivas - intelectual, moral e afetiva.

A despeito do fato de que partimos da percepção intelectual - para Piaget, a origem necessária, mas não suficiente às outras duas - e embora separadamente apresentadas, temos, também a partir de Piaget, o entendimento de que as três dimensões são redutíveis umas às outras. Ou seja, incide sobre elas e entre elas um permanente e contínuo processo de mútua influência, um sistema de retroalimentação em que o desenvolver de uma atrela-se imediatamente às outras.

No fechamento deste capítulo faremos ainda um esforço de leitura e de interpretação para localizar as origens filosóficas do pensamento científico de Piaget e de apontar, a partir dos desdobramentos do mesmo, novas possibilidades investigativas relacionadas à educação.

3.1 O papel do grupo na formação do pensamento autônomo

Do aporte teórico que Piaget elabora, tendo como base suas investigações pessoais e as contribuições que recebe de diversos pontos do mundo, associadas e tensionadas ao mesmo tempo, resulta um rico material pró recepção do método do *trabalho em grupo*. O mote prioritário dos argumentos piagetianos situa-se na perspectiva de que, ao inserir tal metodologia no cotidiano das crianças, em especial de mesma faixa etária, disponibiliza-se aos mesmos melhores e mais eficazes condições para o pleno desenvolvimento de suas capacidades racionais. Isto porque, da constituição de grupos de pares coetâneos, em primeiro plano, emergem dois aspectos que Piaget aponta como decisivos para que tal ocorra.

De um lado, o desaparecimento do caráter coercitivo que brota naturalmente da relação entre uma criança e um adulto; isto é, na presença de um adulto a criança capitula quase que instantaneamente, por conta de suas precárias condições racionais.

Por outro lado, justamente por ver-se situada entre parceiros interativos de mesma faixa etária, a criança tende a portar-se de forma mais desenvolta, ampliando o leque das relações sociais no seio do grupo em que se insere.

Desta dobradinha - ausência de uma figura representativa das dimensões da coerção e consequente submissão e possibilidade de abrangência das relações sócio-interativas - resulta um espaço no qual a razão encontra terreno fértil à sua liberação e desenvolvimento.

Vejamos, a partir de aspectos pontuais, o desdobramento destas inferências em três dimensões da vida humana.

3.1.1 A perspectiva intelectual

Prosseguindo com a intenção de partir de pontos específicos do pensamento do jovem Piaget, imbricados com a educação, e objetivando desvelar, com base nestes, as significações e repercussões à temática do desenvolvimento da razão, retomamos aqui a asserção de que [...] a *principal tarefa da educação intelectual* parece ser cada vez mais a de *formar o pensamento* (PIAGET, 1998, p. 139, grifo nosso). Desponta, na referida citação, o caráter teleológico da ação educativa que se situa na perspectiva da formação do pensamento, sendo este percebido em aspectos característicos de autonomia e de singularidade.

Do âmago desta definição surge, de um lado, a necessidade de eliminação de possibilidades coercitivas de qualquer natureza e, de outro, a exigência de seu oposto imediato, ou seja, da disponibilização de ambiente em que possam emergir os traços característicos de personalidades autônomas e singulares. Para Piaget, como já vimos, o método do trabalho em grupo coetâneo representa este *locus* por excelência. Isto porque, na sua compreensão, o grupo constituído por pares de mesma idade oferta as condições e coloca, ao mesmo tempo, as exigências potencializadoras do desenvolvimento do intelecto.

No âmbito das condições destacamos como essencial o fato de as relações darem-se em termos de simetria, sendo que esta resulta justamente da equiparação etária dos interlocutores e possibilita interações entre sujeitos que se percebem como iguais. Esta percepção de igualdade é fundamental para que os espíritos infantis se movimentem e se expressem de maneira livre e espontânea. Isto é, diante da perspectiva de que se encontram

entre iguais, as atividades e as manifestações tendem, naturalmente, a atingir patamares mais próximos da dimensão infantil, geralmente relacionadas ao jogo, à fabulação e à imaginação.

No âmbito das exigências colocamos como vital o fato de que as referidas relações serão pontuadas por uma multiplicidade de pontos de vista, relativas em geral às necessidades, desejos e aspirações dos sujeitos em interação. Em outros termos, da condição de igualdade percebida no grupo brota o espaço para que os sujeitos exponham seus pensamentos, sendo estes normalmente marcados por idiosincrasias e, até mesmo, desencontros profundos.

É aqui que, uma vez mais, recuperamos o pensamento de Piaget, no sentido exato de sua indicação da existência de uma “[...] necessidade de permanecer fiel às próprias afirmações, de estar de acordo consigo mesmo nas discussões, em suma, de *ser intelectualmente honesto na conduta do pensamento*” (1998, p.143, grifo nosso). Nesta “autoimposição” de ser e de conduzir-se honestamente em termos de pensamento no âmbito das interações reside o núcleo, em nosso entendimento, da potência do desenvolvimento do intelecto no grupo coetâneo.

Tal potencialidade de evolução intelectual repousa, justamente, na dialética entre a igualdade percebida e as idiosincrasias singulares manifestas no interior do grupo que, em função disto, coloca a necessidade de cooperação. Ou seja, a percepção de interação entre iguais, que liberta a manifestação infante, expõe, concomitantemente, as diferenças de pensamento, sendo que estas encontram abrigo na ideia de grupo com espírito cooperativo.

É neste sentido que o jovem Piaget ostenta, nos anos 1920 e 1930 - ainda distanciado do enfoque cognitivista que marcará seu pensamento posterior - um fluxo de produção intelectual que “[...] sustenta o nexos estreito entre razão e fatores sociais e, também, o papel que o trabalho cooperativo de grupo desempenha na formação da capacidade humana de pensar (DALBOSCO, 2015, p. 336)”. Ou seja, cooperar, no sentido explícito de uma interação pautada pela percepção de igualdade que funda a base da reciprocidade e do respeito mútuo, implica - como vimos no segundo capítulo - considerar o universo social como vital ao desenvolvimento da razão. Ainda, nos termos de Piaget, mais uma vez recuperando suas afirmações, envolve entender que a cooperação no interior do grupo “[...] constitui a *condição indispensável* para a constituição plena da razão” (1998, p. 144, grifo nosso). Nestes termos, o grupo e a emergente exigência que brota do seio do mesmo de percepção tanto das singularidades geradoras das discrepâncias de pensamento, quanto da ideia de igualdade entre sujeitos, cumpre um papel decisivo na evolução da razão, justamente por desafiar os múltiplos pontos de vista. De forma ainda mais enfática e esclarecedora:

A moral da consciência autônoma não tende a submeter as personalidades a regras comuns em seu próprio conteúdo: limita-se a obrigar os indivíduos a “se situarem” uns em relação aos outros, sem que as leis de perspectiva resultantes desta reciprocidade suprimam os pontos de vista particulares (PIAGET, 1994, p. 295).

Esta citação concatena-se à ideia já exposta no capítulo 2, quando Piaget expressou sua intenção de criar nos indivíduos uma metodologia de compreensão recíproca, com o espírito justamente de permitir a livre manifestação das singularidades no contexto da coletividade. Por conta disto, o *Eu* e o *Nós* poderiam colaborar dialeticamente na construção de uma ideia de verdade inerente à coordenação das perspectivas individuais no interior do grupo, sem que um fosse subsumido pelo outro.

Em síntese, o método do *trabalho em grupo*, por suas características especiais de interações coetâneas, dispõe aos interlocutores condições apropriadas para a livre manifestação do pensamento singular na tensão direta com as diferenças internas do mesmo. A vertente dialética inerente ao caráter cooperativo de grupo exige que as múltiplas visões de mundo e as inúmeras expressões de necessidades e aspirações deem-se em termos de busca do desenvolvimento da dimensão lógico-racional que equilibre as idiosincrasias. Tal dimensão coloca em pauta um processo de *construção social de normatização do pensamento* - para Piaget, a lógica entendida como um conjunto de regras jamais é inata ao sujeito e sim resultante de um processo de elaboração social. O exercício da singularidade dos sujeitos em interação no trabalho em grupo - baseado no respeito mútuo que compõe a base da reciprocidade - é a pedra angular da fundação do edifício que normatizará o fluxo intelectual dos infantes.

Este movimento implica na concretização do *papel do grupo* em um triplo e necessário percurso *para o desenvolvimento da razão*. Primeiro, *rompe com o processo egocêntrico inconsciente* que habita os primeiros momentos da vida da criança. Segundo, *abre espaço para as expressões singulares* que irão trazer à tona as diferenças. Terceiro, *expõe a necessidade de normatizar os raciocínios* em termos lógico-dialéticos.

Como contribuição de fundo, coloca também em evidência algo que no princípio da vida das crianças inexistente e que se fará presente de maneira absolutamente relevante: o *outro*, com as implicações morais que isto acarreta, tema que abordaremos no próximo tópico.

3.1.2 A perspectiva moral

Para a sequência do trabalho, importa agora reter e refletir acerca da inclusão do *outro* na perspectiva inicial das crianças que se funda, como já dito, no egocentrismo inconsciente.

O que está implícito ao exposto no item anterior, e que prossegue neste, é a ideia piagetiana de desenvolvimento das estruturas cognitivas e morais dos infantes com base em interações vinculadas a um conceito específico de *ação*. Neste sentido urge definir que, nas elaborações do jovem Piaget:

[...] predomina um conceito de ação com base na relação entre pares da mesma idade (crianças), sendo considerada a ação do grupo como um fator decisivo não só a estruturação do pensamento, como, sobretudo, à constituição da moralidade da criança e, portanto, na formação de valores morais indispensáveis à sua descentração egocêntrica, como os ideais de cooperação e reciprocidade e a inclusão do outro na perspectiva individual (DALBOSCO, 2006, p. 255).

Dito de outra maneira, o ambiente do trabalho em grupo carrega, em seu princípio básico, uma obviedade: a presença e a ação de dois ou mais interlocutores. Estes, sentindo-se libertos da onipotência opressora do adulto/professor, encontram no grupo guarida às suas manifestações pessoais, o que envolve o exercício de certo grau de liberdade que conduz a evolução da moralidade. A contrapartida à livre expressão é o tensionamento natural dos pensamentos, gerados a partir de uma avaliação peculiar de cada integrante do grupo. O pleno desenvolvimento das capacidades lógico-morais, capazes de encaminhar a equilibração das diversas perspectivas, reside, justamente, neste esforço de observar, escutar e compreender o ponto de vista do outro. O espírito de cooperação, advindo de interações solidificadas na postura de respeito mútuo e de reciprocidade, é o fator decisivo para que o outro seja de fato incluído.

Crucial a este momento da inclusão de outrem é o particular e complexo exercício de *descentração do Eu* e do desenvolvimento da consideração do mundo a partir da expectativa coletiva, da ótica do *Nós* que potencializa a atitude do indivíduo no sentido de - vale a repetição - “renunciar a seus interesses imediatos para pensar em função da realidade comum (PIAGET, 1998, p. 142). A centração inicial do indivíduo que se percebe único e isolado, então, opõe-se a descentração no seio do grupo, ou seja - como visto no capítulo 2 - à uma leitura cognitiva rígida do mundo contrapõe-se a ruptura das certezas vigentes e a diferenciação de horizontes antes tidos e havidos como iguais - tais como o universo interno e o externo.

Emerge daqui o caráter de objetividade coletiva, contrapondo-se ao individualismo exacerbado e possibilitando a superação da visão egocêntrica. *Descentrar* significa, então, transitar do *Eu* para o *Nós*, do universo pessoal para o universo comum e implica, fundamentalmente, no rompimento da dupla sujeição da criança ao eu interno egocêntrico e à coação externa da tradição e do adulto.

Repousa, no cerne do conceito de *descenração* - entendido primordialmente nesta transição do *Eu* para o *Nós* - a manifestação mor do *papel do grupo coetâneo no desenvolvimento da moralidade* que se operacionaliza pela cooperação e pela reciprocidade. Isto é, nesta mecânica que põe em marcha a descenração do indivíduo no grupo pelo viés da cooperação e da reciprocidade expressa-se a vigorosa inclusão do outro e, desta, emerge, potencializada, a perspectiva do desenvolvimento moral dos indivíduos.

Como vimos até aqui, neste capítulo, o desenvolvimento intelectual imbrica-se à moralidade; vejamos agora as incidências deste processo na dimensão humana da afetividade.

3.1.3 A perspectiva afetiva

Jean Piaget escreveu, em 1954²¹, uma obra interessante, na qual elabora argumentos teóricos no sentido de demonstrar e defender a profunda relação entre inteligência e afetividade - ou entre conhecimento e desejo. Não adentraremos nas ideias e teses manifestadas e defendidas por Piaget na referida obra por três razões. Primeiro, porque isto exigiria uma exegese específica, com seus desdobramentos e repercussões. Segundo, por conta da referida obra dar-se na fase do Piaget maduro (tinha, então, 58 anos), distanciada do período ao qual nós priorizamos, situado nos anos 20 e 30. Terceiro, porque optamos, neste trabalho, por recuperar e acentuar aspectos pontuais já transcritos ao longo do mesmo para desvelar possíveis respostas à questão norteadora do papel do grupo no desenvolvimento da razão.

Neste sentido, centraremos nossas elaborações acerca da dimensão afetiva no contexto do método do trabalho em grupo na assertiva do pensador suíço - já presente no capítulo 2 - em que ele expõe que “[...] *é o êxito*, ainda que em parte fictício, *que cura as crianças* tanto

²¹Referimo-nos a obra de PIAGET, Jean. *Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans développement de l'enfant*. Bulletin de Psychologic VII, 3-4, 143-150; VII, 3-4, 350-352; VII, 6-7, 346-361; VII, 9-10, 522-535; VII, 12, 699-701. Encontra-se publicada em espanhol: PIAGET, Jean. *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005. Pode-se encontrar também uma versão em português: PIAGET, Jean. *Relações entre a Afetividade e a Inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2014.

quanto os adultos dos distúrbios da vontade, do trabalho [...] da própria atividade intelectual” (PIAGET, 1998, p. 147, grifo nosso).

A perspectiva que nos interessa, nesta citação, é a da “função curativa” do êxito, papel por excelência, como veremos, desempenhado pelo grupo coetâneo no tocante à afetividade. Na base desta acepção estão as considerações de Piaget sobre as crianças com algum tipo de dificuldade no que diz respeito às relações sociais originais e de seus reflexos no ambiente escolar. Deriva das reflexões piagetianas o entendimento de que tais dificuldades percebidas são, na sua maioria, fruto de adaptações sociais insatisfatórias que colocam a necessidade de ampliar a capacidade de compreensão e de ação no meio em que o problema se apresenta.

Esta leitura da situação relativa à questão da adaptação dos infantes ao universo social mais amplo e às atividades escolares em si redonda na dupla assertiva de que:

[...] é aí que *os sistemas pedagógicos fundados na vida coletiva das próprias crianças revelam sua virtude específica*. [...] *o êxito é mais fácil num grupo de coetâneos* do que nas relações com os mais velhos ou os professores: uma série de pequenos êxitos no seu grupo de trabalho pode, portanto, levar [...] a atitudes e esforços salutares (PIAGET, 1998, p. 147, grifo nosso).

Expressando de outra maneira, a função “curadora” do êxito - mesmo que este se origine de tarefas menores e mesmo que seja em parte fictício - encontra abrigo na estratégia pedagógica do trabalho em grupo coetâneo. Neste sentido, o papel do grupo na dimensão afetiva emerge a partir de dois horizontes próximos e imbricados entre si, no grupo: um expõe a fragilidade da criança - derivada de sua realidade interativa pessoal - o outro constitui-se na realização de atividades coletivas - pensadas e realizadas com caráter exitoso. O grupo funciona, então, de forma concomitante, como elemento de expressão das dificuldades e como mola propulsora para a superação das adversidades.

O ponto nuclear desta dinâmica desenvolvida no âmbito do trabalho em grupo é justamente a recepção compreensiva das dificuldades que os infantes carregam em sua história pessoal em conjunto com a perspectiva de reversão das mesmas. No trabalho em grupo, através do exercício interativo e da consecução de atividades de forma exitosa, entre indivíduos de mesma faixa etária, reside a expectativa de liberação dos potenciais singulares, retidos em função de experiências negativas em ambientes opressores. Nestes, em função da pressão coercitiva e da exigência de submissão a uma verdade divinizada na figura do adulto/professor, há espaço para a hesitação e o fracasso. Naquele, ao contrário, o espaço é francamente proporcionador de possibilidades de afirmação e de sucesso a partir da presença

emulativa dos pares e da realização exitosa das tarefas. Em resumo, *o papel do grupo no desenvolvimento da dimensão afetiva* repousa, de forma específica, na capacidade interna do mesmo de proporcionar *uma recepção serena às dificuldades das crianças* ao mesmo tempo em que *age de forma “curativa”* em relação as mesmas.

Sinteticamente, as elaborações relativas ao papel do grupo no desenvolvimento do pensar autônomo apontam para uma compreensão do mesmo no amplo espectro de três importantes dimensões humanas. É no espaço de interação grupal de pares coetâneos que, com Piaget, identificamos um processo de desenvolvimento autônomo do pensar que é perpassado, desde o seu início, pela irredutibilidade, imbricação e interlocução das esferas intelectual, moral e afetiva. Primeiro, em sintonia com Piaget, apontamos o percurso intelectual que proporciona o rompimento do estágio inicial de egocentrismo inconsciente, liberando a livre e tensa expressão das singularidades e normatizando o pensamento. Segundo, no decorrer do caminho da moralidade, indicamos a centralidade do conceito de descentração, fundamental para a transição do *Eu* para o *Nós* que implica, necessariamente, a inclusão do outro e a adoção irrestrita da postura de cooperação e de reciprocidade. Por fim, na questão da afetividade, centramos na recepção e “cura” das dificuldades apresentadas pelos infantes em suas singularidades.

Para se ter uma ideia do que está envolvido na concepção de formação do pensamento autônomo nas atividades do grupo, observemos: “Quando a honra, a vergonha e a humilhação resultam inteiramente de normas prescritas pelo grupo, a responsabilidade individual ultrapassa a vontade individual” (SOUSA, 2003, p. 515). Em outros termos, na ação do grupo reside o motor que impulsiona a transição da vontade individual para a responsabilidade individual, sendo que esta relaciona-se mais amiúde com as perspectivas coletivas.

Poderíamos resumir, em uma frase, que *o papel do grupo no desenvolvimento do pensamento autônomo* é concretizado exponencialmente por uma sequência que envolve: a) *uma construção social da normatização do pensamento*; b) *um processo de descentração do Eu que incorre decisivamente na inclusão do outro* e c) *na recepção serena e na “cura” das questões afetivas dos sujeitos em interação*.

3.2 Piaget e a Filosofia: influências e contribuições

Na sequência à delineação das funções do grupo no desenvolvimento do pensar autônomo, acima desenvolvidas, e considerando que as teorizações de qualquer natureza - a

despeito de sua originalidade e valor - imbricam-se a outras anteriores e/ou contemporâneas, realizaremos um duplo exercício. Primeiro, demonstraremos algumas das principais influências do pensamento filosófico clássico no raciocínio científico do jovem Piaget e, após, objetivaremos apontar possíveis desdobramentos filosóficos a partir do mesmo, com base na estratégia pedagógica do trabalho em grupo, especificamente vinculados a uma ideia de Filosofia da educação. Intentaremos demonstrar e defender, dentro de uma ótica específica, a necessidade da interlocução, do fluxo de informações e do caráter de mútua colaboração entre o pensamento filosófico e o científico, especialmente se imbricados com as questões humanas educacionais.

3.2.1 As raízes filosóficas do pensamento científico de Piaget

Com o objetivo explicitado de explorar as nuances filosóficas²² em Piaget, indicaremos, em largos traços, a origem de algumas de suas principais teses, em especial as que influenciaram o seu pensamento pedagógico. A ramificação do pensamento científico de Piaget com a Filosofia já emergiu em nosso texto na observação de Luzuriaga de que Rousseau representa o primeiro movimento a se constituir de proposições inovadoras em relação à educação.

Em termos mais gerais, destacamos inicialmente, com base em Kesselring, a complexidade da relação entre ciência e filosofia em Piaget, na qual não há uma delimitação perceptível entre uma e outra. O aspecto interessante da relação repousa na forma com que Piaget fez ciência, sendo que ele próprio destacou o fato de que as problemáticas abordadas emergiram do âmbito da filosofia (1997, p. 17). Ainda, a teoria do conhecimento desenvolvida por Piaget gravita na órbita da clássica problematização filosófica entre o ser e o pensar, entre o conhecimento e a questão da verdade (1997, p. 21). Em resumo, “A importância filosófica da resposta de Piaget à questão da origem do conhecimento *a priori* decorre, em última instância, do fato de ela se situar a meio caminho entre a resposta dos inatistas e a dos empiristas (KESSELRING, 1997, p. 41)”. Isto se dá na estruturação da concepção construtivista, que se situa na exata disjunção da teoria de que as ideias são inatas aos sujeitos, estando desde sempre em seu interior (Platão), e a teoria empirista, que trabalha

²² Não adentraremos na celeuma histórica entre os filósofos e Piaget: em nosso entendimento a busca das aproximações e contribuições entre ambos é mais significativa e produtiva, suplantando de longe os distanciamentos e possibilitando enriquecer as discussões na área da educação.

com a concepção de que o conhecimento é exterior aos indivíduos, sendo que estes são meras “tábulas rasas” (John Locke, 1632-1704). Isto é, construtivismo significa “[...] a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado - é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas (BECKER, 2001, p. 72)”. Simplificando, conhecer não tem o caráter de interioridade nem de exterioridade restrita e sim o de interação do indivíduo com o meio físico e social e atrela-se a uma concepção de ação desvinculada da ideia de hereditariedade e de meio originador.

Após esta inserção mais abrangente da relação de Piaget com a filosofia, e de suas implicações imediatas, sintetizaremos elementos centrais das formulações piagetianas através da filosofia clássica, especialmente relacionada à dois autores importantes do Iluminismo.

Como ponto de partida vejamos esta interessante descrição relativa ao pensador suíço: “[...] Piaget é um *antigo* filósofo, na medida em que toma como modelo (positivo) da filosofia [...] os filósofos da Ilustração (FREITAG, 1991, p. 9, grifo da autora)”. É desta concepção que deriva a possibilidade de resgatar o caráter filosófico do pensamento de Piaget e de suas aproximações com o pensamento iluminista, notadamente em Jean-Jacques Rousseau e em Immanuel Kant (1724-1804).

Em relação à Rousseau²³, o ponto de influência primordial às elaborações piagetianas surge da obra *Emílio ou da educação*, cuja primeira edição data de maio de 1762, e que traz à tona acepções fundamentais do pensar pedagógico do francês. Do cerne das considerações acerca da educação em Rousseau destacamos, com Freitag, algumas características largamente presentes em Piaget e amplamente explicitadas em sua defesa incontestada do trabalho em grupo:

A educação para a razão e a liberdade transforma-se no objeto positivo do projeto pedagógico de Rousseau. [...] A capacidade de pensar, de fazer uso da razão como instrumento de discernimento entre o vício e a virtude, entre a mentira e a verdade da sociedade precisa ser mediada pelo educador e apreendida pelo educando. A razão é o meio que permite a “Émile” controlar suas paixões, conhecer os preconceitos e desmistificar as ilusões vigentes na sociedade. (FREITAG, 1991, p. 17, grifo da autora).

Poderíamos alongar a relação de conceitos e compreensões que tem sua gênese em Rousseau e que repercutem em Piaget, elencando, por exemplo, a ideia de que a razão não é

²³ Um detalhamento minucioso e extremamente rico das aproximações e tensionamentos entre Rousseau e Piaget encontram-se em FREITAG, 1991, páginas 15-44.

inata, mas algo que precisa ser desenvolvido e a oposição à recepção da criança como um pequeno adulto. Basta um rápido olhar aos dois primeiros capítulos deste trabalho para se verem repercutidas estas ideias nas reflexões piagetianas, motivo pelo qual não nos deteremos nisto.

O que queremos enfatizar, entretanto, neste cotejamento Rousseau-Piaget é de outra ordem e vincula-se ao objetivo de alocar as dimensões filosóficas e científicas em perspectiva. Se, no raciocínio de Rousseau, a marca predominante é a da especulação filosófica, da descrição intuitiva das “formas de agir e de pensar” (FREITAG, 1991, p. 18), base sobre a qual ele fundamenta sua ideia pedagógica para o desenvolvimento da inteligência, em Piaget isto se conforma de maneira diferente. Junto com colaboradores, Piaget realiza “observações sistemáticas e experiências controladas” (FREITAG, 1991, p. 18), objetivando a descrição e a explicação da estrutura cognitiva nos seus diferentes estágios de desenvolvimento. Ou seja, os métodos e as estratégias dos dois autores diferenciam-se em larga escala, sendo o caráter especulativo fundamental para Rousseau e o disciplinamento científico vital à Piaget.

O desenvolvimento da relação Kant-Piaget²⁴, da mesma forma, apresenta uma série de vinculações filosóficas, havendo no pensar de Piaget uma base teórica de fundo que ressoa o conteúdo de obras kantianas, em especial das três Críticas²⁵. Há uma complexa e múltipla compreensão de aspectos imbricados ao objeto de preocupação e estudo de ambos os autores, entretanto, segundo ensina Freitag “o foco das atenções de Piaget é o mesmo de Kant: estudar e refletir as condições de possibilidade do conhecimento” (1991, p. 48).

No que se refere efetivamente às reflexões educacionais kantianas²⁶ Dalbosco afirma:

Suas ideias especificamente pedagógicas conduzem-no à crença de que a educação só pode cumprir a tarefa de contribuir para o melhoramento humano na medida em que proporcionar o desenvolvimento e a utilização mais adequada das *disposições naturais* da criança (2011, p. 101, grifo nosso).

Em outros termos, muito próximos ao que Piaget vai adotar posteriormente, a criança precisa, em termos pedagógicos, ser recepcionada como criança, na exata consideração de suas condições infantis. As *disposições naturais*, referidas por Dalbosco a partir do pensamento de Kant, ecoam no raciocínio de Piaget na consideração da necessidade de

²⁴Também neste caso, há uma apropriação valiosíssima do complexo tensionamento entre Kant e Piaget em FREITAG, 1991, páginas 45-67.

²⁵Referimo-nos a *Crítica da Razão Pura*, *Crítica da Razão Prática* e *Crítica da Faculdade de Julgar*. Para uma aproximação consistente ao conteúdo destas obras, fundamentais em Kant, ver, por exemplo FERRY, 2009.

²⁶As manifestações pedagógicas kantianas encontram-se ricamente expressadas em KANT, 2006. Um estudo minucioso desta temática pode ser acessado em DALBOSCO, 2011.

perceber e tratar a criança, em seu funcionamento mental, em termos equitativos com o adulto, mas em nível de desproporção das estruturas cognitivas. Ainda, tornando mais eloquente o ressoar kantiano em Piaget, Dalbosco refere-se a uma revolução na educação a partir das implicações pedagógicas que emergem da “ideia de que o educando só pode aprender adequadamente quando for concebido, desde o início do processo pedagógico, como um sujeito ativo” (2011, p. 105). Esta compreensão é absolutamente cara a Piaget e transparece fortemente em sua crítica à tradição - que entendia o educando como passivo - e também em seus argumentos em defesa da educação nova que, entre as inúmeras inovações expressadas, defendia o caráter ativo das crianças.

Em resumo, repetindo o que destacamos em Rousseau, em Kant também as formulações se situam na dimensão especulativa, natural à filosofia e, em Piaget, novamente, todas as elaborações buscam amparo no cientificismo. O caráter intuitivo de um desloca-se para a busca de fundamentação científica no outro, tendo como foco comum a investigação da gênese das condições em que se dá o conhecimento.

Isto não impede, entretanto, que ambas as esferas, filosófica e científica, possam fornecer, uma à outra, independentemente de contexto e cultura, elementos que contribuam para as investigações e reflexões de ambas, mesmo que as conclusões se distanciem. A base filosófica presente no pensamento de Piaget demonstra perfeitamente bem que o pensamento científico pode ter amparo inicial nos seus próprios questionamentos, mas também nas deliberações especulativas da filosofia. O que se desenvolverá a partir da aplicação de métodos científicos às intuições filosóficas é algo que não prescinde da passagem do tempo necessário à sua verificação. O que emergirá de um renovado olhar especulativo-filosófico às teses de caráter científico é algo que depende, exclusivamente, da decisão de assim proceder.

No próximo item, tendo como base algumas reflexões de Piaget acerca da importância do trabalho em grupo, faremos uma inversão de percurso. Partindo das elaborações e conclusões piagetianas - cuja base científica, como vimos rapidamente, possui fundo essencialmente filosófico - proporemos a retomada de alguns questionamentos no âmbito da filosofia. Direcionaremos este esforço, fundamentalmente, às questões provenientes da dimensão pedagógico-educacional tendo em perspectiva uma ideia de filosofia da educação.

3.2.2 Possíveis desdobramentos filosóficos a partir do jovem Piaget

Começemos com as palavras de Freitag: “O fascinante nos trabalhos de Piaget e de sua equipe consiste nessa capacidade de síntese entre ideias filosóficas e experimentação científica” (1991, p. 11). Ou seja, Piaget e seus colaboradores utilizaram largamente as intuições filosóficas, notadamente as de Rousseau e as de Kant²⁷, em seus experimentos metódicos e controlados, gerando *a posteriori* conclusões que sintetizam as duas áreas.

No desenvolvimento da relação entre a filosofia e a ciência, na esfera da atuação investigativa de Jean Piaget, é perceptível, como vimos, a ressonância do pensamento filosófico na base das problemáticas por ele abordadas. De forma cabal, poderíamos posicionar, com Freitag, a questão da *gênese da razão* e da *consciência moral na criança* como fios condutores das reflexões especulativas de Rousseau que perpassaram o pensamento de Kant e chegaram às atividades científicas de Piaget (1991, p.11). Desta atividade, intensa e largamente divulgada em inúmeras obras, retiraremos alguns pontos que, gerados no ventre especulativo da filosofia, sofreram o crivo da experimentação científica e fornecem, ainda hoje, subsídios à novas inferências no campo da educação e da pedagogia.

Daremos aqui, a título de exercício da prometida inversão de percurso, ênfase a duas destas inferências - não pretendemos posicioná-las como as principais, esgotá-las e tampouco dotá-las de ineditismo. A decisão pelas opções que delinearemos abaixo dá-se justamente em função de que é possível realizar o exercício de identificar sua origem filosófica, seu desdobramento científico e o aporte teórico-problematizador à uma concepção de *Filosofia da Educação* que intenta contribuir com os fundamentos da formação humana. Assim, trataremos das concepções de egocentrismo inconsciente, cooperação e de desenvolvimento da razão.

No que diz respeito ao *egocentrismo inconsciente*, partiremos da concepção filosófica de Rousseau e de Kant que - cada um a seu modo - rechaçou a percepção de criança como um adulto em miniatura, no âmbito de uma reflexão a respeito do conceito de infância.

Para Piaget isto assume uma importância decisiva que redundou em estudos específicos acerca do universo relacional dos infantes, fartamente relatado em suas conhecidas obras²⁸. Nestes estudos, dentre uma série de observações conclusivas, Piaget apontou para a incidência do que ele denominou de egocentrismo inconsciente na fase inicial

²⁷Não temos a pretensão de encerrar o pensamento piagetiano nestas duas perspectivas iluministas, afinal Piaget foi, antes de tudo, um estudioso dedicado e profícuo, tendo sido influenciado por outros filósofos em sua formação intelectual. A título de exemplo citamos o filósofo francês Henry Bergson (1859-1941) com a obra *A evolução criadora*, presente à fase inicial de suas incursões na filosofia. Ele próprio explicita e enumera leituras de tudo o que aparecia a sua frente, entre as quais Kant, Comte, Durkheim, William James, Janet. Para maiores detalhamentos ver PIAGET, 1976, páginas 5-49.

²⁸Entendemos que a mais densa e relevante obra, em termos do estudo das interações sociais infantis, certamente encontra-se em PIAGET, 1977, relançada em 1994.

da vida dos infantes. Como vimos anteriormente - no capítulo 2 - o referido fenômeno infantil - *de cunho psicológico* -, envolve uma percepção da totalidade do mundo como absolutamente centrada no universo da criança. A ação infantil aqui incide sobre uma transformação do real/externo às necessidades e aspirações do indivíduo, com base na *assimilação* através do *jogo* - utilizamos no capítulo 2 o exemplo da folha de papel que vira um avião - e também o seu reverso. Neste, denominado *acomodação*, são as estruturas internas dos indivíduos que se ajustam à realidade externa, através da *imitação* de algo exterior por meio de gestos, sons e mímicas.

Ora, isto tudo aporta uma perspectiva problematizadora, em torno da educação dos infantes, muito complexa e renovada. Em termos filosóficos clássicos, poderíamos repor a velha questão sobre o que é um ser humano. Apenas a reposicionaríamos no esforço de realizar a fundamentação filosófica em torno de uma dada ideia de *Filosofia da Educação* em termos de: a) em que consiste efetivamente o sujeito egocêntrico? b) por que é importante identificá-lo? c) qual estratégia pedagógica é mais eficaz à superação do referido fenômeno? Estas e uma série de outras questões poderiam derivar do percurso filosofia-ciência-filosofia, de forma corrente, indefinida e inacabada.

No que tange ao conceito de *cooperação*, já devidamente explicitado no segundo capítulo, adotaremos o entendimento de Rousseau e de Kant que - rejeitando a tradição - defendem a ideia de que a criança é um ser ativo, algo que repercute intensamente nas elaborações piagetianas acerca do desenvolvimento da racionalidade.

Compreender o indivíduo não mais como passivo, mero receptor e memorizador das informações externas a ele e sim como ativo, significa, necessariamente, dotá-lo da capacidade de ser co-contrutor do conhecimento. Neste sentido, além de reconhecer no indivíduo a condição de partícipe da geração do conhecer, é preciso dar a ele espaço para manifestar-se livremente. Piaget aferra-se à metodologia do trabalho em grupo exatamente porque, neste, vislumbra a condição acima descrita. Mais, mostra que, na interação grupal - especificamente coetânea - emergem os já propalados caracteres do respeito mútuo e da reciprocidade, condição fundante de outra necessidade. No interior desta, diante da perspectiva de que a livre manifestação dos indivíduos irá dar-se em termos de convergências e também de divergências, podendo, inclusive, dar-se frontalmente contraditas. Então, urge que as interações se pautem pela concepção de ordem democrática - *assunção sociológica por natureza*.

Novamente, temos uma situação que se traduz na emergência de novos questionamentos filosóficos. No horizonte clássico talvez nos centrássemos na pergunta pela importância e significado da liberdade. Direcionando a questão para a dimensão de uma concepção de *Filosofia da Educação*, perguntaríamos: a) qual o valor da democracia? b) quais são as suas bases filosófico-educacionais? c) qual deve ser a finalidade última da educação? Muitas outras ainda podem apresentar-se aos espíritos inquietados pela presença do moscardo²⁹.

Vimos acima, mui ligeiramente, as imbricações inerentes à interlocução entre filosofia e ciências, permeada, não por acaso, pela presença de aspectos psicológicos (egocentrismo inconsciente) e de aspectos sociológicos (ordem democrática).

Evidenciamos também, no trajeto filosofia-ciência-filosofia, a intenção deliberada de reposicionar os questionamentos filosóficos - renovados pela atividade científica em Piaget - em uma anunciada perspectiva de *Filosofia da Educação*³⁰, a qual nos ateremos agora a explicitar, ainda que o façamos em caráter pontual e provisório. De que se trata, afinal?

Para as nossas pretensões, nos reteremos a dois aspectos específicos, por entendê-los como centrais à questão da identificação básica de uma ideia de Filosofia da Educação, a partir de uma ótica simplificadora e, ao mesmo tempo, definidora de seu espírito nuclear.

Neste sentido, adotaremos como primeiro aspecto uma definição de Filosofia da Educação como:

[...] a *preocupação intelectual capaz de levar os integrantes do processo educativo a um comportamento refletido* que os obrigue a dar-se conta dos pressupostos e das implicações determinantes do perfil profissional do educador. Sem tal comportamento, os profissionais da área ficarão presos a uma racionalidade que, de modo oculto, orienta o seu agir (FLICKINGER, 2004, p. 200, grifo nosso).

Desta citação depreendemos, do centro da definição, uma orientação vital concernente ao perfil profissional do educador. Na via expressa da contramão vigente, em que a formação se pauta pela preparação didática e tecnicista, sem maiores preâmbulos relacionados às fundamentações teóricas, impõe-se o caráter reflexivo da atividade educativa. Reside neste a possibilidade de o educador perceber e compreender os pressupostos científicos subjacentes ao seu agir pedagógico, podendo posicionar-se quanto aos mesmos. Tomemos por base, neste

²⁹ Metáfora socrática simbolizada em um mosquito existente na Grécia Antiga cuja ação de picar as pessoas resultava em incômodo e inquietação. Ver, neste sentido: DALBOSCO, 1994, páginas 50-57.

³⁰ Não iremos especificar os conceitos de Filosofia nem de Educação por não ser este o objeto visualizado para esta parte do trabalho. Para obter um detalhamento nestes termos, ver DALBOSCO, 2007, páginas 27-52 e, ainda, FULLAT, 1994, páginas 13-37.

sentido, o que vimos ao longo do texto em relação às bases teórico-filosóficas que orientam, ao longo da história, o pensar educacional. O que acima transparece leva direto à asserção de que:

Em vez de lutar por sua integração definitiva no currículo, *a filosofia da educação deveria contribuir para a formação dos educadores pela prática exemplar de uma postura refletida*, não restrita ao trabalho em torno de um determinado aspecto temático. Uma vez aceita pelo trabalho educacional como seu pressuposto incontestável, a postura refletida passaria a integrar o processo educativo, a ponto de tornar supérflua a necessidade de experiência filosófica, injetada enquanto disciplina ao educador (FLICKINGER, 2004, p. 206, grifo nosso).

Repercute aqui o núcleo da citação anterior, em termos de que, se no perfil profissional do educador deve residir uma presente e permanente prática reflexiva em relação às suas fundações teórico-estruturantes, o processo formativo deve incorporar-se da mesma ambição. Ou seja, na prática ordinária de uma atuação pedagógico-educacional deve incidir, de maneira sólida e o mais natural possível, a postura reflexiva. Em um sentido mais abrangente, esta postura reflexiva que se identifica com um jeito cotidiano de ser e de conduzir-se, produz, por si mesma, a experiência filosófica que, em outra conformação, fica na dependência da instauração impositiva de um currículo. O que pode significar, paradoxalmente, por sua imposição e “naturalização”, justamente a ausência da referida experiência.

Em suma, nossa ideia de *Filosofia da Educação* envolve, nesta visão, a presença do *espírito reflexivo* permanente, tanto na operacionalização das atividades pedagógico-educacionais com os alunos quanto na atividade formadora de outros profissionais da educação. Em seu extremo, uma *Filosofia da Educação* assim pensada implica na observação das diversas correntes teóricas em jogo, sejam oriundas da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia ou da Antropologia e, em seu limite, carrega de maneira vistosa a exigência de uma *forma de vida*³¹.

No fundo, talvez a trajetória intelectual de Piaget repouse justamente nesta concepção: poucos, como ele, dedicaram-se tanto, ao longo da vida, à uma determinada causa, tendo como subjacente às atividades profissionais um modo de vida.

³¹ Em relação a esta perspectiva, ver o interessantíssimo trabalho de HADOT, 2009.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decorrido um tempo considerável entre o início do mestrado e a elaboração da versão final da dissertação é chegada a hora de capitalizarmos compreensões, o que faremos ligando algumas conclusões oriundas do texto com uma percepção metafórica e pessoal de grupo.

Neste trabalho, percorremos com Piaget os desencontros dele com a Educação Tradicional e a eleição da educação nova como a ideal, derivamos daí o trabalho em grupo, estratégia pedagógica que ele defende de forma acirrada e convicta. Por fim, refletimos sobre o papel do grupo na formação do pensamento autônomo, buscamos suas raízes na filosofia e realizamos uma aproximação com a Filosofia da Educação.

Concluiremos o trabalho com três abordagens centrais, em nossa visão, nas quais trataremos da questão do fracasso escolar, do papel do grupo para a autonomia e do papel do professor, do aluno e da escola na ótica grupal, sempre cotejando analogamente com o grupo.

Na primeira abordagem, destacaremos a ligação que ele faz entre o fracasso escolar e a ausência de êxito na socialização. A escola recebe crianças que, por conta de sua trajetória de vida pessoal, apresentam dificuldades que, se não forem percebidas e tratadas com eficácia, projetam os infantes na direção do insucesso. O grupo, dizia Piaget, é fonte de “cura”, pois nele a criança é criança com outras crianças: no grupo, as atividades entre pares de mesma idade podem gerar pequenos êxitos “curativos”. *Ou seja, a criança que chega à escola e encontra lá o ambiente de grupo - cooperativo, entre iguais, recíproco e solidário -, pode encontrar a “cura” para as suas “incertezas”.*

O primeiro movimento de interpretação metafórica emerge desta relação entre fracasso escolar e ausência de êxito na socialização, de onde partiremos para evidenciar o fortalecimento de meu interesse com a temática do desenvolvimento dos indivíduos no interior de um grupo. Nascido no seio de um grupo de amigos de uma pequena e paupérrima vila de minha cidade, Passo Fundo, RS, tal interesse tem sua base inicial, na verdade, numa ação contrária e não acolhedora do pequeno grupo de amigos de infância. Não tenho condições, ainda hoje, de fornecer uma explicação plausível, podendo apenas especular: o fato é que meus parceiros de futebol, jogos de bolinhas de gude, caçadas com estilingue e

pescarias às escondidas dos pais tinham atividades não muito recomendáveis. Coisas “simples”, no início, tais como roubar laranja, galinha. Complicadas, na sequência, do tipo andar com faca na cintura para brigar com a piazzada de outras vilas, fumar cigarro e beber conhaque. Perigosas, ao fim, pois passaram a assaltar e, em alguns casos estuprar. Tudo isto no contexto de uma vila que era conhecida como “um lugar para não se ir à noite”, coisa que até a polícia evitava lá pelos idos de 1970. O curioso, e que só posso imaginar, é que no que dizia respeito às atividades ilícitas, complicadas e perigosas eu sempre era chamado a um canto para receber a seguinte orientação: “Vai para a tua casa, que o que vamos fazer não é para ti”, dizia o mais velho dos colegas, de nome João Maria. Penso que tal atitude tinha a ver com minha avó paterna, Dona Castorina, a quem a gurizada gostava muito e que - pura imaginação minha - pedia aos demais que não me levassem junto às artes arriscadas.

Mais, diziam eles, às vezes meio que em unísono “Amanhã tu tens escola”. Coisa que minha mãe, Dona Ivone, confirmava, mesmo que tivesse que me “motivar” com uma vara de pé de cinamomo. Deriva daí a sequência de meu interesse: a escola tinha algo certo, diariamente, que eu tinha como algo incerto, também diariamente: comida. Da influência de uma professora de português, Dona Maria Inês, para quem minha mãe trabalhava como doméstica, passei a ir à escola no contra turno, para “ajudar a servir a merenda” e, claro, comer também. Da “orientação” do grupo na vila passei, então, a percepção de que na escola eu tinha um lugar para ir aprender, trabalhar e comer - quase todos os dias - aos sábados e domingos retornava à incerteza do alimento e à rua da vila. Dois grupos: um me excluindo das ações negativas, acredito que pela solicitação bondosa de minha avó. O outro me mostrando um caminho positivo - em parte pelas ameaças de surras de minha mãe - mas principalmente pela ideia de trabalho e comida, junto com o “aprender”. *Do exato encontro da ação do grupo, de um lado afastando do caminho ilícito e, de outro, indicando uma alternativa viável emergiu a condição de possibilidade da “cura das incertezas”.*

Na segunda abordagem, acentuaremos o papel do grupo para a autonomia: a interação coetânea oferta espaço para as manifestações livres, contribuindo para a aprendizagem por liberar os espíritos infantis da coerção e submissão. Sai de cena a imposição externa e entra em cena a atividade coletiva cujo controle dá-se em caráter de mutualidade: as ações e posturas são coletivas, livremente adotadas pelo grupo. As questões de responsabilidade, comprometimento, justiça e etc. passam pelo crivo das avaliações infantis, que contribuem para a formulação das regras e se ajustam no cumprimento das mesmas. Temos aqui a conformação de um ambiente em que é possível falar de uma filosofia prática: o cotidiano do

grupo é perpassado por atividades coletivas que colocam em interação indivíduos que tem como possibilidade a liberdade. *Liberdade que assume uma perspectiva de formação moral, no sentido piagetiano: construção conjunta de regras e de normas de convivência com base em cooperação, reciprocidade e respeito mútuo entre iguais.*

O segundo movimento de imbricação metafórica provém desta função do grupo para o desenvolvimento da autonomia. Quando, por volta dos doze anos de idade, resolvi arrumar um emprego, foi decisivo dizer que só poderia trabalhar à tarde, pois na parte da manhã tinha escola. Empacotador de supermercado: o dono disse “Estudas, então não queres vir aqui roubar... começa na segunda, meio salário mínimo, na carteira, não te atrasa não! ”. Um terceiro grupo: colegas de trabalho, lanche todas as tardes, inclusive sábados e domingos! Verdade que não via a cor da grana; minha mãe fazia o rancho no mercado em que eu trabalhava e no final do mês eu só assinava um papel. Mas a incerteza deixou de me acompanhar, isto foi fantástico: ainda hoje me dói a cabeça de vez em quando ao lembrar que ia para a cama com fome. De quebra, no emprego, arrumei namorada, com a qual me casei antes dos dezoito anos, devidamente autorizado por um juiz e pela minha mãe. Um quarto grupo! Esposa, dois filhos - aos vinte anos - e a responsabilidade de trabalhar em busca de condições para evitar que eles tivessem aquela incerteza. *No núcleo destas conformações grupais reside uma prática em que a formação moral se relaciona com o observar e o cumprir regras e normas cooperativas para que as interações de toda ordem se efetivem.*

Na terceira abordagem recolocaremos a questão do papel do professor, da escola e do aluno na questão do desenvolvimento do pensamento autônomo no trabalho em grupo. Reputamos esta como a questão decisiva à educação escolar: é da postura destes três atores, professor, aluno e escola que emergem os resultados. Um professor autoritário conjugado com um aluno submisso e com uma escola alheia às questões de socialização é sinônimo de fracasso, não importa quão “bem-intencionados” todos estejam. Qualquer conjugação que se distancie da receita de convivência pautada pela cooperação e respeito mútuo oferece riscos potenciais ao desenvolvimento de mentes livres e autônomas. Desta intrincada e complexa elaboração, reteremos que, no tocante à concepção de Piaget em relação a pedagogia, a capacidade de pensamento imbrica-se à criação de espaços que permitam a compreensão do mundo. *No espaço de liberdade do grupo é imprescindível que todos os membros assumam a sua justa parcela de responsabilidade.*

O terceiro movimento de relação metafórica surge desta necessidade de rever a postura dos professores, dos alunos e da escola. Para mim, isto foi decisivo, quando aos quarenta e

cinco anos de idade, passei a integrar um quinto grupo, na Faculdade de Filosofia, onde fui apresentado ao meu amigo Piaget. Em uma aula com o professor Altair Fávero, ele informou o seguinte: “para Piaget, se queremos conhecer os adultos, precisamos conhecer as crianças”. Coisa banal, poderíamos pensar, mas eu sabia que tinha algo ali para mim e me aproximei do autor: fiz com ele a monografia da graduação, faço aqui com ele a dissertação. Poderia ser com outro tema que não o de grupo? No interior do grupo, assim pensado, apresenta-se a necessidade, inegociável, de conhecer o outro, de inserir o outro, e de assumir junto com ele compromissos. *A postura de uma interação assim articulada exige a corresponsabilidade integral em relação ao indivíduo mesmo e ao outro com quem interage.*

No núcleo destas acepções todas, seja no âmbito do grupo piagetiano, seja no de nossas vidas concretas, reside uma visão de mundo democrático em suas instâncias maiores, prioritariamente no que diz respeito ao direito que os indivíduos têm de desenvolvimento de suas potencialidades singulares, notadamente a da autonomia do pensamento. “*Seria, por certo, lamentável que a mais velha das democracias não compreendesse o proveito que disto se pode tirar - e de uma maneira ainda mais direta - para a educação da liberdade e do próprio espírito democrático (PIAGET, 1998, p. 159, grifo nosso)*”.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicolás. *História de la filosofía*. Tomo I, 2ª edición. Barcelona: Montaner y Simón, S.A., 1978.

ALMEIDA, Vanessa S. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011. p.225.

ARENDT, Hannah. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1991.

BECKER, Fernando. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CAMARGO, Liseane Silveira. BECKER, Maria Luiza R. O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética. Porto Alegre: *Educação & Realidade*, vol. 37, nº 2, maio/agosto 2012, p. 527-549. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

CENCI, Angelo Vitorio. Tornar-se mestre de si: sobre a atualidade ético-educativa de um desafio clássico. Brasília, DF: *Linhas Críticas*, n.36, maio/agosto 2012, p. 265-282.

DALBOSCO, Cláudio A. Educação e formas de reconhecimento: do inatismo antigo (Platão) e da educação natural moderna (Rousseau). Porto Alegre: *Revista Educação*, v. 35, n. 2, p. 268-276, maio/ago. 2012.

_____. Formas de reconhecimento e força intersubjetiva de grupo. Campinas: *Educação e Sociedade*, v. 36, nº 131, abril-junho 2015, p. 325-341.

_____. *Kant & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. O mestre na praça: sentido pedagógico das metáforas socráticas. In: *Espaço Pedagógico*: Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação, vol.1, n.1 (1994). Passo Fundo: UPF, 1994, páginas 50-57.

_____. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. Racionalidade e formação. In: FÁVERO, Altair Alberto. DALBOSCO, Cláudio Almir. MARCON, Telmo (orgs.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2006, páginas 252-266.

DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2008.

ELKIND, David. *Crianças e adolescentes: ensaios interpretativos sobre Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

FERRY, Luc. *Kant: uma leitura das três “críticas”*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

FREITAG, Barbara. A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, 1(2): páginas 7-44, 2.sem.1989.

_____. *Piaget e a filosofia*. São Paulo: Editora Uni. Estadual Paulista, 1991.

_____. *Piaget: 100 anos*. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Lia. *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez, 2003.

FULLAT, Octavi. *Filosofias da educação*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.

GADAMER, Hans-Georg. *O caráter oculto da saúde*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2006.

HADOT, Pierre. *La filosofía como forma de vida: conversaciones com Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson*. Barcelona: Ediciones Alpha Decay, S.A.: 2009.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2006.

KESSELRING, Thomas. *Jean Piaget*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2008.

_____. Jean Piaget: entre ciência e filosofia. In: FREITAG, Barbara (org.). *Piaget: 100 anos*. São Paulo: Cortez, 1997.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *De Piaget a Freud: para uma clínica do aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, Lauro de Oliveira. *A construção do homem segundo Piaget: uma teoria da educação*. São Paulo: Summus, 1984.

_____. *Os mecanismos da liberdade*. São Paulo: Editora Pólis, 1980.

_____. *Piaget para principiantes*. São Paulo: Summus, 1980.

MACEDO, Lino de. *Cinco estudos de educação moral*. SP: Casa do Psicólogo, 1996.

MÜHL, Eldon H. A crise da modernidade inacabada e os desafios da educação contemporânea. In: DALBOSCO, Cláudio A. CASAGRANDE, Edison A. MÜHL, Eldon H. (orgs.). *Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Editora Nacional, 1975.
- MONTANGERO, Jacques. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MUNARI, Alberto. *Jean Piaget*. Recife: Fund. Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.
- PARRAT-DAYAN, Sílvia e TRYPHON, Anastasia. Introdução. In: PIAGET, Jean. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, páginas 7-23.
- PESSOA, Fernando. Lítania da desesperança? In: *Livro do desassossego*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996, volume 1, página 25.
- PIAGET, Jean William Fritz. *Autobiografía, El nacimiento de la inteligencia, Psicología e Filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Caldén, 1976.
- _____. *Estudios sociológicos*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1973.
- _____. *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- _____. Os procedimentos da educação moral. In: *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, páginas 1-36.
- _____. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, páginas 137-151.
- _____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- _____. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.
- _____. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- _____. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. *Relações entre a Afetividade e a Inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2014.
- _____. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- ROUANET, Sergio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SOUSA, Ronald de. As emoções morais. In: CANTO-SPERBER, Monique. *Dicionário de Ética e Filosofia Moral*. São Leopoldo: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003, páginas 514-521.

CIP - Catalogação na Publicação

V297p Vargas, Claudeonor Antônio de

O papel do grupo e a formação do pensamento
autônomo segundo Piaget / Claudeonor Antônio de Vargas.
-2016.

73 f. ; 30 em.

Orientador: Prof. **Dr.** Cláudio Almir Dalbosco.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
de Passo Fundo, 2016 .

. 1. Educação humanística. 2. Pensamento crítico.
3. Piaget, Jean, 1896-1980. 4. Educação - Filosofia.
5. Trabalho de grupo - Estudo e ensino. L Dalbosco,
Cláudio Almir, orientado r. II. Título.

CDU: 37.01

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364