

# Erigindo a Aprendizagem Cooperativa subsidiada pela Psicologia Genética

Mariana Lopes de Moraes  
Patrícia Unger Raphael Bataglia

**Como citar:** MORAIS, Mariana Lopes de; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. Erigindo a Aprendizagem Cooperativa subsidiada pela Psicologia Genética. *In:* MORAIS, Alessandra de; BARBOSA, Laís Marques; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MORAIS, Mariana Lopes de (org.). **Aprendizagem Cooperativa: fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p.57-78.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-86546-92-7.p57-78>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## CAPÍTULO 2

# ERIGINDO A APRENDIZAGEM COOPERATIVA SUBSIDIADA PELA PSICOLOGIA GENÉTICA

*Mariana Lopes de MORAIS*

*Patrícia Unger Rraphael BATAGLIA*

Focaremos nesse capítulo agora a construção que leve em conta os elementos preconizados pelos autores base da Aprendizagem Cooperativa (A.C) vinculados à Psicologia Genética no que tange a construção da autonomia moral. Retomaremos os elementos essenciais da teoria, as quais se integram e buscaremos subsídios na Psicologia Genética.

Acreditamos que a base relacional trazida por Becker (2011) seja essencial para compreender o processo do desenvolvimento, quando pensamos no sujeito ativo que Piaget mencionava em suas obras.

Segundo Becker (2011), para conhecer um objeto, seja material, simbólico ou conceitual, é preciso agir sobre ele, transformá-lo e modificá-lo seja fisicamente como no sensorio-motor e pré-operatório, seja mentalmente, como possibilita as fases operatórias (concreta e formal). A operação é a ação mental sobre o objeto, ou seja, “operando o sujeito

transforma o objeto de conhecimento (assimilação) e, mediante essa transformação, transforma a si mesmo (acomodação), podendo operar num nível de maior complexidade” (BECKER, 2011, p. 216)<sup>1</sup>. É desse processo que surge, além do conhecimento-conteúdo, o conhecimento-estrutura, suscitando uma questão trazida pelo autor que se torna muito pertinente: como é possível entender o processo de aprendizagem sem compreender o processo de desenvolvimento que lhe sustenta?

Para buscar as bases teóricas na Psicologia Genética da A.C. como fundamento para a construção da autonomia moral vamos nos ater aos cinco princípios básicos da A.C., estruturados teoricamente por Johnson e Johnson (1989). Essa estrutura é a mais utilizada nos trabalhos levantados, faremos uma retomada dos princípios e realizaremos uma fundamentação na Psicologia Genética acerca de cada um deles.

#### **A) INTERDEPENDÊNCIA POSITIVA**

Iniciaremos com a interdependência positiva, elemento responsável pela criação de situações em que os estudantes possam trabalhar juntos para todos conseguirem aprender, ou seja, os estudantes sabem que cada um é bem sucedido se todos o forem, esse é o núcleo central da A.C. A questão da cooperação torna-se essencial para a compreensão desse princípio, já que sem interdependência positiva não há cooperação, e, Piaget (1994 [1932]) enfatiza que a autonomia só pode ocorrer quando há laço de reciprocidade, proporcionada pela cooperação, que é condição necessária para a reciprocidade, da qual, por sua vez, depende a autonomia. No que diz respeito a regras, a coação, ligada ao respeito unilateral, é considerada como sagrada e produz no espírito da criança sentimentos relacionados ao conformismo obrigatório das sociedades inferiores, e permanecendo exterior à consciência dela e não levando a uma obediência efetiva.

---

<sup>1</sup> Para Piaget (1975), a assimilação diz respeito à integração de novos elementos à estrutura já existente ou construída, seja ela inata, como no caso dos reflexos no recém-nascido, ou adquirida a partir das modificações do conteúdo da estrutura inata inicial. Para a promoção da integração de novos conteúdos, há o processo complementar da assimilação: a acomodação, caracterizada pela modificação de um esquema ou estrutura de assimilação pelos elementos assimilados (PIAGET, 1975, p. 78). Ou seja, quando os elementos não se integram às estruturas existentes, as mesmas são modificadas para acomodá-las. Desta forma, a adaptação cognitiva é possibilitada pelo equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação, que se encontra sucessivamente em transformação e evolução em direção a uma forma de conhecimento cada vez mais sofisticada. (FERREIRA; LATERT, 2003, p. 548).

Entretanto, a regra proporcionada pelo acordo mútuo e a cooperação enraíza-seno interior mesmo da consciência da criança e conduz a uma prática efetiva, “na medida em que se associa à vontade autônoma” (PIAGET, 1994 [1932], p. 270).

Isso contraria a ideia durkheimiana de dever moral como procedente de uma autoridade, a autonomia nesse contexto seria compreender as leis da sociedade sem questioná-la, o que no fundo, não é nenhuma autonomia. É somente através de uma educação ativa, em que não fazemos os estudantes trabalharem por meio de uma coação exterior, mas em um meio em que estejam em condições de realizar a cooperação e a democracia na escola, que é possível a construção da autonomia. E isso poderá ocorrer quando esses estudantes estiverem comprometidos com a aprendizagem um do outro, sendo que acordos são estabelecidos no grupo para a construção da moral do respeito mútuo, caminhando para uma autonomia verdadeira, o que pode ser proporcionado pela interdependência positiva.

Também não podemos deixar de levar em conta um valor de extrema importância, algo que une os indivíduos e que nesse elemento torna-se muito forte: a solidariedade. Segundo Martins et al. (2017) esse conceito traz consigo um apelo profundo que pode evocar sensações de alívio, conforto, satisfação, igualdade, justiça, respeito, parceria, compaixão, lealdade, honra e força, e, por esse motivo, os homens ao longo da história ressaltam esse valor.

Os autores remontam o quadro histórico, trazendo a importância de se compreender o conceito de solidariedade, principalmente no que diz respeito à evolução da espécie humana proporcionada por essas vivências, citando também manifestações na Antiguidade Clássica até chegar aos nossos dias. A Pós-modernidade é caracterizada pelas relações líquidas, conceito pensado por Bauman (2003), sendo que as relações humanas são apontadas pela efemeridade e pela vulnerabilidade, expondo uma forte tendência ao individualismo e a lógica da descartabilidade em uma sociedade em que tudo pode ser consumido.

Pensando no sentido de quem pode ser o Outro, que receberá a ação solidária, Martins et al. (2017) aponta os aspectos controversos que envolvem esse tema. Nesse sentido, segundo Sandel (2012, apud MARTINS et al., 2017) o Outro deveria ser aquele que está mais perto,

as pessoas com quem convivemos por razões afetivas, familiares, religiosas, por pertencimentos a grupos sociais ou mesmo por afinidade. Para tal Martins et. al (2017, p. 20), “a solidariedade seria uma obrigação moral junto àqueles com quem compartilhamos alguma história”.

Já para os autores mais kantianos, o pertencimento à humanidade já bastaria para nos tornar iguais, apenas nossa condição de interdependência enquanto seres ecológicos, co-habitantes do mesmo mundo, deveria ser motivo para nos preocuparmos e protegermos uns aos outros.

Piaget (1998a [1931]) estudou sobre o desenvolvimento do espírito da solidariedade em crianças em seus momentos lúdicos, bem como os tipos de solidariedade existentes, a qual ele nomeou de externa e interna. No primeiro tipo os sujeitos seriam solidários entre si por obedecerem a uma regra exterior, imposta e arbitrária, sendo a figura do adulto vista com um ser superior, coerente e justo, estando esses sujeitos ligados a uma conduta heterônoma. Essa fase do pensamento infantil é o pré-operatório, caracterizado pelo “eu” centrado em si mesmo, incapaz de conceber o ponto de vista alheio e de pensar várias possibilidades para resolver seus problemas.

Entretanto, na solidariedade interna os sujeitos discutiriam as regras entre si e se submeteriam a elas, por uma disposição intrínseca. Seria a etapa da autonomia moral, ou moral do bem, que é caracterizada, dentre outros pontos, pela condição de reversibilidade, altruísmo e reciprocidade. Portanto, a solidariedade seria um valor a ser desenvolvido no indivíduo desde tenra idade, sendo importante um contexto facilitador e mediações eficazes, principalmente no contexto escolar.

Em um ambiente tão plural como o da escola, com a variedade de pessoas de diferentes origens, praticando papéis diferentes e em intensa e diária relação profissional e afetiva, não podemos nos esquecer que esse espaço também deveria se abrir para além dos muros da escola, integrando família e comunidade. Todos precisam lutar por causas comuns, como por exemplo, a melhora do desempenho dos estudantes, a erradicação da evasão escolar, pensar nas questões de comércio e uso de drogas, discussão sobre o bullying, como melhorar o espaço, dentre tantas outras que poderiam contribuir para que alianças solidárias entre família-escola-comunidade fossem efetivadas. E para que isso ocorra seriam necessárias propostas de

Projeto Político Pedagógicos elaborados em conjunto, por meio de gestões que saibam adotar a solidariedade como um valor e prática.

Em pesquisa recente realizada por pesquisadores (as) de várias instituições universitárias (TAVARES et al., 2016), avaliou-se a adesão de estudantes e professores a valores morais, trataremos aqui, especificamente, do valor moral solidariedade.

Os resultados mostraram uma tendência dos estudantes de Ensino Fundamental e Médio a adotarem uma perspectiva sociocêntrica, demonstrando estarem no nível convencional de desenvolvimento moral. Essa perspectiva revela uma tendência a agir por interesse próprio ou por obediência a autoridades, correspondendo ao que Piaget (1998a [1931]) chamou de solidariedade externa. Uma porcentagem bastante ínfima optou pela adesão ao valor solidariedade de modo pós-convencional, revelando assim, a autonomia moral construída. Entretanto, esses dados nos alertam que a problemática dos conflitos morais presentes no cotidiano escolar e seus possíveis encaminhamentos, permanecem sendo resolvidos de maneira pouco eficaz, de forma a retornar aos valores disseminados na sociedade, como por exemplo a obediência cega às autoridades e sanções por expiação.

Apesar de não entrarmos profundamente nos meandros dessa pesquisa realizada, concordamos com os autores quando esses argumentam que as práticas e as vivências precisam mudar, e também mencionam a necessidade de se trabalhar com a educação moral na escola, conteúdo destacado inclusive pelos PCN's (BRASIL, 1997), sendo que:

Para que a autonomia moral seja possível, a escola deve diminuir os discursos e possibilitar as práticas. Os educadores devem tornar-se modelos, estreitar vínculos e fazer da cooperação a essência das relações. Não devem temer os conflitos, que são facilitadores do desenvolvimento [...] há a necessidade de formação numa perspectiva moral crítica para além de crianças boazinhas. (MARTINS et al. 2017, p. 96).

Fica claro, portanto, a contribuição da Psicologia Genética no aspecto da moralidade como base teórica para a A.C. no princípio da interdependência positiva.

## **B) RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL E DE GRUPO**

Agora trataremos do segundo elemento essencial da A.C., a responsabilidade individual e de grupo. A característica fundamental deste princípio é de que o grupo deve se responsabilizar pelos objetivos propostos e cada membro deve cumprir sua parte no trabalho comum. Os objetivos precisam ser claros e o grupo capaz de avaliar o progresso adquirido em relação aos objetivos e aos esforços individuais de cada um.

Há dois aspectos aqui que fazem com que a teoria de Piaget possa ser tratada como importante subsídio para a A.C.: a questão da assunção de responsabilidade e a autorregulação. Para que a criança assuma responsabilidade e avalie a responsabilidade do outro nos trabalhos realizados em grupo são necessárias duas capacidades: uma cognitiva e outra propriamente moral. A capacidade cognitiva se refere a autorregulação advinda da reciprocidade, e a moral se refere à responsabilidade subjetiva. Vejamos cada uma delas.

Piaget (1994 [1932]; 2014 [1954]) já enfatizava a importância das trocas observadas nas interações entre iguais com as crianças, constituindo-se um elevado nível de socialização possibilitando a formação da personalidade e da autonomia moral, uma vez que o desenvolvimento dessa autonomia ocorre quando o indivíduo tem consciência de um ideal, independente da pressão exterior, e entende que as regras podem ser alteradas se houver acordo mútuo, segundo Piaget “a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1994 [1932] , p. 155).

Dessa forma, na A.C. há a necessidade de se coordenar os pontos de vistas diferentes, principalmente nesse momento de se responsabilizar pelo aprendizado de si e do outro- proposto pelo elemento aqui mencionado. Isso possibilita aos estudantes vivenciar a prática e a regular seu comportamento enquanto membro de uma comunidade.

Tratemos agora dos objetivos da autorregulação, já que ela se torna imprescindível nesse elemento. Esse conceito diz respeito à capacidade de guiar a própria conduta de acordo com objetivos, critérios, modelos ou valores considerados desejáveis (PUIG, 1998). A autorregulação é principalmente uma tarefa da “tradução para comportamentos e hábitos,

de determinados padrões pessoais” (PUIG, 1998, p. 125). Esse processo pelo qual o indivíduo intensifica a relação consigo mesmo até se converter em sujeito de seus próprios atos nem sempre é rápido e imediato, pois será necessária uma contribuição educativa que pode ser vislumbrada através de programas mais direcionados à construção moral, como já mencionado no capítulo sobre educação moral, no item sobre possibilidades para a educação, construindo o caráter moral dos estudantes.

Em um ambiente sociomoral os educadores deverão promover debates e discussões que impulsionem a construção conceitual e atitudinal, propondo dilemas ético-morais que solicitam habilidades relacionadas à resolução de conflitos. Dessa forma, o(a) professor(a) se coloca na dinâmica da construção da personalidade moral do estudante, em contexto de democracia participativa.

Com relação à capacidade propriamente moral, devemos lembrar de um experimento feito por Piaget (1994 [1932] ) que avaliou a superação do realismo moral, entendida como uma tendência da criança em considerar os deveres e valores relativos a si mesmo “independentes da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso” (PIAGET, 1994 [1932] , p. 93). A superação desse realismo possibilita a construção de uma capacidade de avaliação subjetiva dos atos dos sujeitos (ele mesmo e outros). Nesse experimento, emprega pequenas histórias e analisa como as crianças julgam situações em que ocorre a obediência ou a transgressão a normas. .

Vamos exemplificar o estudo com as histórias sobre desajeitamento. Muito interessante as respostas das crianças pequenas que ao se depararem com uma situação fictícia em que um personagem derruba xícaras sem querer e outro derruba uma xícara de propósito ou fazendo alguma “arte”, avaliam a responsabilidade de modo objetivo, ou seja, não importando as circunstâncias ou intenções, mas a consequência do ato. A personagem que derrubou muitas xícaras é vista como mais culpada do que a que derrubou apenas uma. Interessantemente, quando Piaget as faz evocarem lembranças de situações que tenham vivenciado concretamente, algumas persistem nesse tipo de avaliação e outras analisam a intencionalidade do autor do ato:

SCHMA (seis anos): “Você compreendeu bem as histórias? Repita-as para ver! - *Um menino é chamado para jantar. Há quinze pratos sobre uma bandeja. Ele não sabia. Abre a porta. Quebra quinze pratos.* - Muito bem. E a segunda história? - *Havia um menino, e depois esse menino quis comer doces. Subiu numa cadeira, esbarrou numa xícara, e ela se quebrou.* --,- Esses meninos, são os dois igualmente vilões ou não? - *Os dois são igualmente vilões.* - Você os castigaria da mesma forma? - *Não. Mais aquele que quebrou quinze pratos.* - Ele é mais vilão ou menos que o outro? - *Um pouco mais. Quebrou quinze pratos.* - Por que os quebrou? - *Porque não sabia que ali havia quinze pratos.* - E o outro, você o castigaria mais ou menos? - *O primeiro quebrou muitas coisas, o outro menos.* - Como você os castigaria? - *Aquele que quebrou as quinze xícaras: duas bofetadas. Ao outro: uma!*” Você nunca quebrou nada? - *Não, eu não. Foi meu irmão.* - O que ele quebrou? - *Uma xícara e um balde.* - Como? - *Ele queria pescar. Quebrou a metade do meu balde. Depois disso, ele o quebrou mais de propósito, para me aborrecer.* - Ele quebrou também uma xícara? - *Ele a enxugou e colocou a xícara na borda da mesa. A xícara caiu.* - Em que dia ele foi mais maldoso, no dia em que quebrou o balde ou naquele em que quebrou a xícara? - *No do balde.* - Por quê? - *Ele quebrou meu balde de propósito.* - E a xícara? - *Não fez de propósito. Ele a colocou na beirada e a quebrou.* - E nas histórias que lhe contei, qual é o mais vilão, aquele que quebrou as quinze xícaras ou aquele que quebrou uma xícara? - *Aquele que queria pegar os doces, porque queria comer.*” Portanto, vemos que é o apelo às suas próprias lembranças que leva Schma a julgar segundo a responsabilidade subjetiva. (PIAGET, 1994 [1932] , p. 104).

Vemos aqui que o elemento responsabilidade individual e coletivo é construído, dependendo de fatores cognitivos e morais. As atividades de A.C. devem possibilitar essa construção e o educador ciente de que isso não se dá internamente apenas, ou por força do externo, mas na relação do sujeito com seu meio, saberá avaliar melhor as respostas dadas pelas crianças durante os trabalhos em grupo.

A responsabilidade subjetiva pressupõe a superação das três principais características do realismo moral: primeiramente o dever é essencialmente heterônomo, sendo que bom é aquilo que ocorre em obediência à autoridade e o mal é o que rompe com as regras impostas pelo

adulto. Em segundo lugar a regra é vista ao pé da letra, em que se insiste sobre o espírito da regra e não sobre o seu conteúdo, esta característica se relaciona com a moral da heteronomia e produz o que Piaget chama de realismo do texto. Finalmente, há uma concepção objetiva de responsabilidade, isto é, as crianças avaliam os resultados em função não da intenção, mas do resultado das ações realizadas.

Esses resultados também foram explicados na prática e na consciência das regras do jogo, em que a coação adulta sobre a criança e o respeito unilateral preponderante nessa relação “resultam no realismo da regra e na exterioridade dos julgamentos; ao passo que a cooperação entre iguais e o respeito mútuo são as condições necessárias para a consideração das intenções” (MENIN, 2007, p. 51). Portanto a cooperação e o respeito mútuo estimulam as crianças a entenderem melhor as realidades psicológicas e morais, transformando os seus julgamentos por responsabilidade subjetiva.

À medida que a criança tende a avaliar os julgamentos por responsabilidade subjetiva, por volta dos nove anos (período operatório), a sua capacidade de reversibilidade, a autorregulação (que consiste no processo de equilíbrio progressiva do organismo com o meio em que o indivíduo está inserido) e sua percepção sobre a intenção e não mais os resultados das ações, nos permitem pensar sobre as relações entre o cognitivo e a moral. Piaget já mencionava que a moral pressupõe a inteligência, uma vez que a inteligência é uma condição necessária, porém não suficiente ao desenvolvimento moral (PIAGET, 1994 [1932]).

Dessa forma, quando pensamos na característica fundamental deste elemento da responsabilidade individual e de grupo, o grupo deve se responsabilizar pelos objetivos propostos e cada membro deve cumprir sua parte no trabalho comum, sendo que a progressiva capacidade de reversibilidade e autorregulação da criança permitem que ela não fixe nos resultados dos julgamentos morais mas que tratem das intenções das ações. Devido a cooperação estar em processo de construção, nesse momento é importante que as crianças estejam envolvidas em resolverem seus conflitos e se colocarem no lugar do outro, sendo que a medida que ela convive com seus pares, o respeito unilateral, comum no início de sua socialização, possibilita que elas construam o respeito mútuo e possibilitando, portanto, a construção de sua autonomia moral.

### **C) INTERAÇÃO FACE-A-FACE**

Na interação face a face, reiterando às discussões anteriores, é importante mencionar as trocas do indivíduo com o meio. Freitas (2002) argumenta que Piaget herdou as ideias de Bovet em relação as trocas interindividuais e suas condições necessárias para a concretização do processo de desenvolvimento moral, resumindo: as trocas com o outro são para Piaget (1976 [1948]) formadoras e “não se limitam a exercer influências mais ou menos profundas [...]”

O conhecimento para Piaget é possibilitado, portanto por aquilo que chamou de “estruturas mentais”, porém, essas estruturas não são inatas e o que existe no genoma são possibilidades próprias da espécie humana, as quais poderão ou não ser realizadas. E para que isso ocorra é necessário trocas com o meio físico e social, como explica Piaget (1976 [1948]) quando este retoma o funcionamento das estruturas e suas construções nas trocas entre o organismo e o meio.

Quando se pensa em interações sociais, não podemos deixar de mencionar a importância dos dois tipos de morais na criança estabelecidas nas relações sociais, as quais apontamos brevemente no capítulo 2 da presente pesquisa. Para Piaget (1994 [1932]) existem duas morais e dois tipos de relações: A moral da heteronomia, proporcionada pelas relações de coação, em que as regras são ditadas pelo adulto e a criança se torna submissa e obediente a essas regras; já na moral da autonomia, proporcionada pela cooperação, vivenciadas principalmente entre pares, em que as crianças constroem suas regras e a respeitam não por uma obediência cega a uma autoridade, mas devido ao elo de reciprocidade que as mantém juntas, revelando uma tendência mais completa de desenvolvimento moral e caminho próprio para a construção de sua autonomia moral.

Piaget critica a concepção de moral durkheimiana, a qual defende a interiorização das regras da sociedade, entendendo a autonomia como a compreensão das leis/regras/mandamentos que a sociedade impõe e que não somos livres para transgredir. Nessa perspectiva devemos constituir na criança o espírito da disciplina, agindo sobre ela de maneira tradicional, com regularidades das regras, rotina, torná-las receptíveis para facilitar o trabalho do adulto de exercer a regra sobre a criança. Pode-se visualizar

claramente esse modelo educacional nas escolas tradicionais, a qual se discutiu anteriormente.

Nesse sentido, Piaget (1994 [1932]) retoma Bovet, que se distancia da perspectiva de Durkheim. Para Bovet, a lei não é origem do respeito: “é o respeito pelas pessoas que faz com que as ordens que emanam dessas pessoas adquiram força de lei na consciência daquele que respeita” (PIAGET, 1994 [1932], p. 279). Ou seja, o respeito da autoridade do grupo, o respeito do indivíduo pela coletividade será um importante fator para que as interações face a face ocorram.

Entretanto, do ponto de vista genético, a sociedade começa a partir de dois indivíduos, desde que a relação com esses indivíduos alterem a natureza de seus comportamentos. As ideias de Durkheim e Bovet sobre a gênese do respeito merecem destaque, de um lado Durkheim elucida o desenvolvimento sob sua forma heterônoma pela coação social específica das sociedades conformistas, já Bovet explicita os deveres elementares pelo respeito das crianças pelos adultos, e “a autonomia progressiva das consciências pelo intercruzamento das influências recebidas” (PIAGET, 1994 [1932], p. 282).

Sabe-se que no início o adulto é como um deus para a criança e as ordens que dele derivam constituem uma consciência de dever, o que Piaget (1994 [1932]) compara à vontade divina no campo religioso e que isso interfere na constituição do ideal moral. Explicando-se a gênese da consciência pessoal, já que tudo se inicia na heteronomia, Bovet sugere que, primeiramente, temos a razão como elaboradora das regras morais, assim como elabora qualquer coisa: “generaliza-as, torna-as coerentes [...] e, sobretudo a todos os indivíduos, tendendo desde então, para a universalidade” (PIAGET, 1994 [1932], p. 280). O indivíduo que recebe a ordem percebe quais as conseqüências que se aplicam àquele que a dá, percebe também as conseqüências para aquele que as recebe e cumpre ou não, portanto com o recebimento de ordens intercruzadas e por vezes contraditórias com um número considerável de pessoas respeitadas e mais aquele que respeita, leva a um processo de conciliação que auxilia na construção de uma consciência moral e conquistando o senso de autonomia pessoal.

São, portanto, nas relações e interações face-a-face que a necessidade de algumas regras é construída e a relatividade de outras

regras é estabelecida. A importância desse elemento para a construção da autonomia é fundamental para o desenvolvimento da inteligência, da moral e da aprendizagem. Novamente ressaltamos aqui a relevância do educador estar ciente de que esse não é apenas um modo de funcionamento de uma técnica, mas é a própria fundamentação do trabalho de educação.

#### **D) COMPETÊNCIAS SOCIAIS**

Partiremos agora para um dos principais elementos da A.C. que são as competências sociais, pois exige que os estudantes construam um valor essencial: saber cooperar. Segundo Díaz-Águado (2015) a A.C. produz mais vantagens que a metodologia tradicional, apesar de mais complexa, ao requerer a construção não apenas do conhecimento como também a construção de habilidades interpessoais necessárias para cooperar.

Entendemos que a construção de valores morais é necessária uma educação que proporcione esses valores, como por exemplo o valor do respeito, da solidariedade, da justiça e da cooperação. Para tanto, Piaget (1976 [1948]) argumenta que se queremos formar indivíduos livres e respeitadores dos direitos e liberdades dos outros, não podemos fazer isso legitimando a autoridade do professor (a) nem com “lições” de moral, pois suscitaria uma moral por obediência e continuaríamos presos à tradições e gerações anteriores. Pois é certo que “nem a autoridade do professor e nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas relações intensas, fundamentadas na autonomia e na reciprocidade” (PIAGET, 1976 [1948], p. 71).

Será apenas a vida social entre os próprios estudantes, ou seja, um autogoverno na sua vivência mais aguda e paralelo com o trabalho intelectual comum, poderão levar a esse duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas e de seu respeito mútuo, aptos à cooperação.

Portanto a apreciação de certos valores não é apenas uma questão pessoal, mas de cultivo de predisposições necessárias para refletir sobre qual seguir e é este o papel da educação em valores: “cultivar certas condições que nos preparem para apreciar os que estão relacionados a realização humana e à cidadania” (TOGNETTA et al., 2017, p. 25).

Como mencionado por vários autores (ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007; DE VRIES; ZAN, 1998; MENIN, 2002; PIAGET, 1994 [1932]; PUIG, 1998) o desenvolvimento da moralidade está ligado à qualidade das relações apresentadas nos ambientes sociais em que os sujeitos interagem (por exemplo, na escola). Piaget (1994 [1932]) menciona que a autonomia do indivíduo não se desenvolverá em uma atmosfera de autoridade e abusos intelectuais e morais, já que é no interior da escola que se baseiam as normas e comportamentos esperados, dando informações a respeito do que é justo ou injusto, certo ou errado. É importante que haja a vivência da cooperação, pois é somente através desse processo que o egocentrismo vai se transformando em personalidade autônoma (como possibilidade). O processo de transformação descrito por Piaget como promotor do desenvolvimento moral é a autorregulação (VINHA et al., 2017), e é por meio dela que o sujeito se descentra, toma decisões, controla seus impulsos e faz valer sua “força de vontade” para que um valor moral seja considerado forte (VINHA et al., 2017, p. 58).

É importante citar que atualmente tem-se enfatizado a questão das habilidades socioemocionais e sua relevância para o desenvolvimento integral dos estudantes. O aprendizado socioemocional é o processo em que aprendemos a reconhecer e expressar emoções, cuidar dos outros, tomar boas decisões, comportar-se com responsabilidade, desenvolver comportamentos assertivos e colaborativos (VINHA et al., 2017, p. 70). Outras habilidades socioemocionais citadas pelos autores são empatia, extroversão, autoconfiança, autocontrole, comunicação intra e interpessoal, engajamento e persistência e abertura para outras experiências.

O desenvolvimento dessas habilidades favorece tanto a aprendizagem, quanto o bem estar psíquico e interferem diretamente no modo como a pessoa lida com os conflitos e problemas, além dessas aprendizagens também afetarem os resultados da vida pessoal e profissional. Foram incluídas na Nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) as competências como essenciais de serem trabalhadas na escola, tais como cuidar da saúde emocional, desenvolver a capacidade para lidar com as emoções e com a pressão grupal, possibilitando o exercício da empatia.

Apesar dos estudos apontarem para a validade do trabalho com as habilidades sociais, não podemos vê-lo como uma resolução eficaz para a resolução dos conflitos e dos problemas de cunho acadêmico, afinal,

a construção de capacidades cognitivas complexas, como por exemplo a autorregulação e equilíbrio emocional, exige um longo processo de desenvolvimento e aprendizagem, o que não se dará repentinamente e de maneira harmônica, mas por meio de um processo gradual, através de atos corriqueiros do professor que estimulem as crianças.

As técnicas de grupo, diferentemente do trabalho exclusivamente individual podem favorecer o desenvolvimento das competências sociais, desde que, integrados a uma prática coerente do professor que seja respeitosa, democrática e justa.

## **E) AVALIAÇÃO DO GRUPO**

Neste item trataremos da avaliação individual e de grupo. Além da avaliação dos objetivos e as relações de trabalho, decisões acerca das condutas e o estímulo a cooperação, não podemos deixar de considerar a importância da tomada de consciência, trazendo para o pensamento as ações executadas pelo sujeito, uma vez que expressar o que aprenderam por meio do diálogo e avaliações específicas exige uma capacidade mais desenvolvida.

Saladini (2008) citando Piaget argumenta que a consciência não se resume ao fato de lançar luz sobre algo já conhecido, mas não manifesto; não se trata de um processo de iluminação de algo que, por alguma razão, estava obscuro em nosso pensamento. Contrariamente, trata-se de trazer para o plano do pensamento as ações executadas pelo sujeito, o que Piaget (1977, p. 126) trás em resumo que “a tomada de consciência é uma reconstituição conceitual do que tem feito a ação”. A autora cita o exemplo de uma criança que sabe chutar a bola e demonstra, mas que quando questionada sobre como faz aquele movimento, simplesmente repete a ação do movimento sem entrar em sua explicação conceitual.

Adentra-se ao estudo de Piaget (1977, p. 200) sobre a construção da tomada de consciência, que ele explica como ocorre a passagem da assimilação prática (assimilação do objeto a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos. Exemplificando, Piaget analisa a ação de andar de gatinhas, por ser um movimento descoberto muito antes da criança andar sob os dois pés comprovando sua hipótese de que “a tomada de consciência depende de regulações ativas que comportam escolhas mais

ou menos intencionais e não de regulações sensorimotrizes mais ou menos automáticas” (PIAGET, 1977, p. 13). Nesse sentido, o autor problematiza a evolução da ação em suas relações com a conceitualização.

Segundo Ferreira e Lautert (2003) esse processo exige coordenações e transformações contínuas que dão origem a diferentes níveis de consciência e integração dos esquemas, os quais são resultados da forma como as regulações apresentam-se em cada estágio de desenvolvimento. Portanto, “nem todo nível de consciência implica conceitualização, já que esta depende das integrações que são estabelecidas entre o conhecimento novo e o anterior” (FERREIRA; LAUTERT, 2003, p. 549). É corroborando-se, pois, nesta concepção que Piaget (1977) entende a consciência elementar mais simples e automática como percepção inconsciente, visto que esta se baseia em dados imediatos e não os integra às estruturas já existentes.

Segundo Piaget (1977) considera-se que a tomada de consciência pode ocorrer através de inaptações, entretanto, ele defende que pode haver tomada de consciência sem que haja inaptação nas ações, ressaltando o papel das regulações para explicar como se constitui seu funcionamento, exemplificando a formação de tomadas de consciência tardias mas não menos bem sucedidas, no caso do andar de gatinhas. Para ele, a tomada de consciência parte da periferia para o centro das ações, sendo a periferia entendida como os objetivos e fins de uma ação intencional, estando estes, portanto, sempre presentes no plano da consciência do sujeito. Já as regiões centrais, caracterizam-se como meios e procedimentos utilizados para atingir um objetivo, podendo permanecer inconscientes quando da realização de um objetivo da ação (PIAGET, 1977, p. 198).

Este processo de tomada de consciência exige um trabalho intenso por parte do sujeito. Trata-se de uma reconstrução tão difícil, que o sujeito encara o objeto a ser incorporado como algo totalmente desconhecido, sendo, portanto, tratado como uma assimilação excepcionalmente nova (FERREIRA; LAUTERT, 2003). Esta tomada de consciência pode ser fácil e sem conflito, mas, também podem gerar conflito e exigir da correção de um esquema anteriormente construído, cabendo ao indivíduo optar por uma solução mais econômica do que aquela solicitada pela reformulação do esquema, recorrendo à deformação dos dados observáveis e ao recalque da fonte de conflito em favor de suas antecipações. Neste caso, a consciência do sujeito recusa-se a compreender o dado da observação que se opõe ao

que ele já conhece, o que favorece a tomada de consciência dos meios e dos procedimentos que possibilitam a passagem de elementos de um plano inconsciente para um plano consciente.

Dessa forma, sabe-se que a tomada de consciência não ocorre de forma abrupta como um simples esclarecimento ou iluminação, que nada acrescenta ou modifica (FERREIRA, LAUTERT, 2003; PIAGET, 1977; SALADINI, 2008), e sim uma série de construções e reconstruções, que garantem ao mesmo tempo a conservação e a mudança na estrutura cognitiva do sujeito, possibilitando o surgimento de um nível de consciência cada vez mais sofisticado até atingir a conceituação, que se caracteriza como o nível mais elevado de consciência. Resumindo: “a ação procede de leis de um organismo que é ao mesmo tempo um objeto físico entre os outros e a fonte do sujeito que age, e depois pensa” (PIAGET, 1977, p. 211).

Portanto, quando mencionamos o elemento avaliação temos em vista o quanto o processo de tomada de consciência é importante, pois será por meio dele que a criança se auto avalia, avalia o grupo e o conhecimento construído com os seus pares. Primeiramente viabiliza-se o contato entre pares e na medida em que os conteúdos são trabalhados, os próprios estudantes tomam consciência dos significados que sustentam esses conteúdos e das práticas cooperativas, assim como suas implicações na medida em que novas construções são realizadas e novas tomadas de consciência ocorrem, buscando outros modos de refletir sobre essas práticas.

## **UMA PALAVRA SOBRE AS TÉCNICAS DE A.C.**

A missão do professor é mediar a vivência de todos esses elementos preconizados pela Aprendizagem Cooperativa, questionando em um primeiro momento os significados do que os estudantes sabem e de como explicam uns para os outros e concomitantemente subsidiar a reformulação do conhecimento, bem como pensar as formas de cooperar, sempre construindo isso com o grupo e se atendo as fases da tomada de consciência, a construção da responsabilidade e a importância da interação, as quais foram amplamente estudadas por Piaget.

Fica claro que o modelo epistemológico que está na base de todo o processo é o relacional, uma vez que, não há uma primazia ente sujeito e objeto, mas a relação entre ambos concorrendo para o desenvolvimento

do sujeito integral. Procuramos trazer à tona neste capítulo as bases da Psicologia Genética dando sustentação aos princípios da aprendizagem cooperativa. Caberia discutir ainda que brevemente as técnicas da aprendizagem cooperativa à luz da Psicologia Genética pensando na coerência dos elementos entre si e dos elementos com a prática efetiva em sala de aula.

A A.C. enquanto estratégia demonstra benefícios no nível de rendimento e produtividade dos participantes, entretanto ressaltamos que considerando os princípios acima expostos lidos à luz da Psicologia Genética, deve-se garantir em suas técnicas, um ambiente em que os estudantes possam escolher seus projetos de estudos, respaldo para a resolução de conflito, construção de regras e um trabalho voltado para a educação moral (ARANTES, ARAÚJO, PUIG, 2007; DE VRIES; MENIN, 2002; PUIG, 1998; ZAN, 1998;). Acredita-se que este ambiente conjugado com os grupos de A.C. possui maior probabilidade de desenvolver o indivíduo em todas as suas dimensões. É necessária uma formação na escola que favoreça o desenvolvimento dos valores, buscando facilitar a aprendizagem de um modo de conviver justa e feliz no interior de uma comunidade social perpassada por múltiplos conflitos, mas também plena de normas e valores (VINHA et al., 2017, p. 61). Dessa forma, a escola deve ser um local aberto ao diálogo e de transformação pessoal e coletiva, com intuito de orientar os estudantes de maneira racional e autônoma em situações de conflito de valores.

Piaget (1935/1998b) já anunciava em seu texto a importância do trabalho em grupo quando argumenta que a criança tende espontaneamente à vida coletiva e ao trabalho comum e, além dos fatores psicológicos relacionados à criança, também há fatores sociológicos relativos ao adulto. Dessa forma, ele aponta a relevância de se trabalhar em equipe para a formação do pensamento e o desenvolvimento da independência intelectual proporcionada pela cooperação.

Entretanto, em alguns estudos que utilizam técnicas de A.C. (ANDRADE, 2011; JOHNSON; JOHNSON, 2000; LOPES; SILVA, 2009; SLAVIN, 1987) vemos uma tendência em cercar o trabalho, evocando um autoritarismo por parte do professor, e sobre essa questão Lopes e Silva (2009, p. 29) argumenta que o professor “deve voltar a ensinar os papéis que foram primeiramente ensinados e atribuídos aos

alunos para que não se esqueçam”, recaindo sempre na responsabilidade de controle do professor na sala de aula. Sobre a cooperação, podemos também perceber em alguns autores, que na A.C. é utilizada mais como meio para se atingir um objetivo (a aprendizagem efetiva dos conteúdos), ou seja, para obter maior produtividade, deixando de lado a formação humana integral. A autonomia moral não pode ser ensinada, mas proporcionada a medida que há a construção na escola de relações mais horizontais, em que as crianças possam ter liberdade de se expressar, de se colocar no lugar do outro e ser ouvidas.

Sobre o trabalho em grupo Piaget (1998b [1935]) já nos alertava acerca do perigo de existir abuso de poder no interior dos grupos ou até mesmo preguiça e automatismo em alguns dos liderados, já que as relações sociais definidas pelo trabalho comum consistem principalmente em trocas e discussões, ou seja “a atividade pessoal se desenvolve livremente, numa atmosfera de controle mútuo e de reciprocidade” (PIAGET, 1998b [1935], p. 151). É importante mencionar que é necessário o estabelecimento do equilíbrio entre trabalho pessoal e o controle mútuo para que o desenvolvimento da razão infantil seja proporcionada e garantir que os grupos possam circular mais livremente entre os papéis atribuídos e as suas funções.

Acreditamos que uma estruturação mais aberta e flexível teria maior probabilidade de que a criança desenvolvesse sua independência, espírito experimental e progresso no raciocínio. E a própria escola deveria ser organizada democraticamente, de forma que auxiliaria mais efetivamente na construção da autonomia moral, uma vez que a criança participaria dos processos decisórios da comunidade escolar.

Destacamos que não é sempre que a forma diretiva acontece. Na forma de intervenção tipo C como descrita por Torrego e Negro (2014) a cooperação é forma e conteúdo de modo bastante explícito, e consideramos que esse aspecto é muito importante principalmente tendo em vista a leitura da Psicologia Genética a respeito dos elementos, como vimos acima.

A A.C. pode ser utilizada enquanto técnica em qualquer modelo epistemológico, porém percebemos que o mais rico e frutífero seria utilizar essa prática com um embasamento da Psicologia Genética, sendo possibilitado o trabalho do desenvolvimento do indivíduo de forma

integral e não apenas de um conteúdo acadêmico a ser ensinado. O modelo relacional considera indivíduo aprendiz, o indivíduo docente<sup>2</sup> e objeto do conhecimento como inseparáveis e integrados.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. N. R. *Aprendizagem cooperativa: estudo com alunos do 3º CEB*. 2011. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 2011.
- ARAÚJO, U.F.; PUIG, J.M.; ARANTES, V. A. (org.). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.
- ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, U.F.; PUIG, J.M. *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-64.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BECKER, F. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. In: MONTOYA *et al.* (org.). *Jean Piaget no século XXI- escritos de epistemologia e Psicologia Genéticas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 209-229.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 08 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 jan. 2019.
- DE VRIES, R.; ZAN, B. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. *Da violência escolar à cooperação na sala de aula*. Adaptação Alessandra de Moraes, Flávia M. C. Vivaldi. Tradução Neide Scomarim Fagionato. Americana: Adonis, 2015.
- FERREIRA, P. A.; LAUTERT, S. L. A Tomada de Consciência analisada a partir do Conceito de Divisão: um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n.3, p. 547-554, 2003.
- FREITAS, L. B. L. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. *Educar*, Curitiba, n. 19, p. 11-22, 2002.

<sup>2</sup> Os termos aprendiz e docente são usados por Alicia Fernandez no livro “Os idiomas do aprendiz”, lançado em 2001 pela editora Artes Médicas.

- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. *Cooperative learning*. Washington: Interaction Book Company, 1989.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. A Aprendizagem Cooperativa retorna às Faculdades: qual é a evidência de que funciona? *In: FREED, S. Pensar, Dialogar e Aprender*, 2000. p. 91-102. Disponível em: <http://www.crede02.seduc.ce.gov.br/index.php/downloads/category/34-documentos?download=577:aprendizagem-colaborativa>. Acesso em: 5 jan. 2017.
- LOPES, J.; SILVA, H. S. *Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, 2009.
- MARTINS, R. A.; BRAGA, M.C.B.; SILVA, I.A.; LUCATTO, L.C. TOGNETA, L.R.P.; MENIN, M.S.S. (org.). *Quando ajudar é preciso! O valor da solidariedade*. Americana: Adonis, 2017.
- MENIN, M. S. S. Escola e Educação Moral. *In: MONTROYA, A. O. D. Contribuições da psicologia para a Educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-62.
- MENIN, M. S. S. Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.1, p. 91-100, jan./jun. 2002.
- PIAGET, J. *Para onde vai a Educação?* Tradução: Ivete Braga. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 1976. [Originalmente publicado em 1948].
- PIAGET, J. *A tomada de consciência*. Tradução Edson B. de Souza. São Paulo: Edusp, 1977.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994. [Originalmente publicado em 1932].
- PIAGET, J. O espírito da solidariedade e a colaboração internacional. *In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (org.). Sobre a Pedagogia: textos inéditos*. Tradução Claudia Barliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998a. [Originalmente publicado em 1931]. p. 59-78.
- PIAGET, J. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. *In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (org.). Sobre a Pedagogia: textos inéditos*. Tradução Claudia Barliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b. [Originalmente publicado em 1935]. p. 137-152.
- PIAGET, J. *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Tradução e organização: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014. (Originalmente publicado em 1954).
- PIAGET, Jean. *A equilíbrio das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PUIG, J. M. Ética e valores: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- PUIG, J. M. Quatro éticas para aprender a viver. *In: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M. Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. p. 65-74.

SALADINI, A. C. Da ação à reflexão: o processo de tomada de consciência. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 1, n. 2, p. 31-54, jul./dez. 2008.

TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P.; MARTINS, R. A.; MORO, A. Construção e validação de uma escala de valores sociomoraís. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159 p. 652-676, jan./mar. 2016.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas-SP: Mercado das letras, 2007.

TORREGO, J. C.; NEGRO, A. *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza, 2014.

VINHA, T.; NUNES, C. A. A.; SILVA, L. M. F.; VIVALDI, F. M. C.; MORO, A. TOGNETTA, R. P. ; MENIN, M. S. S. (org.). *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. Americana: Adonis, 2017.