

Conhecimento social:

antigas questões, novos temas

Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur

Como citar: CHAKUR, C. R. S. L. Conhecimento social: antigas questões, novos temas. *In*: MONTROYA, A. O. D. *et al.* (org.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 169-186. DOI: <https://doi.org/10.36311/2011.978-85-7983-142-3.p169-186>



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).

CONHECIMENTO SOCIAL: ANTIGAS QUESTÕES, NOVOS TEMAS

Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur

A bibliografia na área da Psicologia tem mostrado à exaustão que crianças e adolescentes passam por um lento processo de construção da realidade. Ao mesmo tempo, aos poucos vão elaborando os próprios esquemas e estruturas lógico-matemáticas que lhes permitem organizar e compreender o real.

Inteligência e conhecimento humano foram a principal preocupação na longa lista de pesquisas realizadas por Jean Piaget, um dos principais estudiosos da Psicologia Genética. Foi no âmbito da inteligência lógico-matemática, a “essência” da inteligência propriamente humana, que ele formulou a sua teoria dos estádios de desenvolvimento. Segundo o próprio Piaget, em nenhuma outra área encontra-se um desenvolvimento tão uniforme, completo, coerente, com uma tendência à formação de estruturas cada vez mais equilibradas, no sentido de um “melhor equilíbrio” (tendência chamada por Piaget (1975) de *equilíbrio majorante*).

A teoria de Piaget trata da inteligência e de suas funções, mas, por outro lado, considera que nem todas as funções se desenvolvem no sentido de uma construção. Tal é o caso do aspecto figurativo da inteligência, assegurado pela percepção, imitação, memória e imagem mental.

Segundo Piaget (1973), é na interação com objetos, situações e fenômenos que se desenvolvem os conceitos relativos ao mundo físico. Mas sabe-se, em contrapartida, que pessoas, fenômenos sociais e instituições podem ser, igualmente, objetos de conhecimento e que a interação sujeito-objeto pode, ela própria, revelar-se de natureza mais propriamente *social*. Como, então, caracterizar esse tipo de conhecimento? Conhecimento social e conhecimento do mundo físico seriam a mesma coisa?

Investigações que focalizam a compreensão de crianças e adolescentes acerca do mundo social são recentes no Brasil e trazem consigo questões ainda pouco ou não resolvidas. Algumas delas merecem ser retomadas e são objeto do presente estudo, quais sejam: o problema da especificidade dos conhecimentos sociais, o da sua construção e a questão dos estádios de desenvolvimento nesse domínio.

Ao final, apresentarei algumas pesquisas brasileiras recentes que exemplificam novos temas na esfera dos conhecimentos sociais.

EXISTE UM CONHECIMENTO ESPECIFICAMENTE *SOCIAL*?

Devo esclarecer, de antemão, que a denominação “conhecimento social” é encontrada com maior frequência nos estudos psicológicos a partir da década de 1970. E nem sempre esses estudos podem ser identificados como psicogenéticos.

Piaget não explorou o tipo social de conhecimento, embora tenha antevisto o potencial das pesquisas que se seguiram, com sua obra *O juízo moral na criança*, publicada originalmente em 1932 (PIAGET, 1994).

Em algumas ocasiões, Piaget (1967, 1973) fez a distinção entre três tipos gerais de conhecimento:

- Conhecimentos estruturados por uma programação hereditária (reflexos, percepção, por exemplo);
- Conhecimentos físicos – retirados da experiência por abstração *física* ou *empírica* (descoberta de propriedades pertencentes aos objetos);
- Conhecimentos lógico-matemáticos – obtidos por abstração *reflexiva* ou *lógico-matemática* (descoberta de propriedades das próprias ações do sujeito e de suas coordenações).

A esses três tipos, estudos piagetianos têm oposto os *conhecimentos sociais*, levantando, ao mesmo tempo, controvérsias sobre sua especificidade. Observam-se confusões não apenas quanto ao próprio conceito de *social*, mas também quanto à perspectiva da *relação social* estudada (CHAKUR, 2002; DELVAL, 1994; ENESCO; DELVAL; LINAZA, 1989; JAHODA, 1984).

A corrente comumente chamada de *cognição social*, por exemplo, usa esta mesma expressão para diferenciar o tipo de conhecimento social dos conhecimentos de tipos *físico* e *lógico-matemático*, chamados de não-sociais. E costuma incluir no rol do primeiro tipo o conhecimento de si mesmo (autoconceito), o de como os outros pensam e sentem, suas intenções e motivações, percepções e personalidade, conceitos de relações interpessoais (amizade, confiança, obediência), de instituições, regras,

convenções e juízo moral (CODOL, 1989; GRUSEC; LYTTON, 1988; ROSEKRASNOR, 1988).

O pesquisador espanhol Juan Delval (DELVAL, 1989, 1994) tenta esclarecer a controvérsia recorrendo à contraposição “psicólogo espontâneo” *versus* “pensador social”. Afirma que existem relações que são sociais “do ponto de vista de um observador externo”, quando o sujeito observado está apenas conhecendo o outro ou a si mesmo como “organismo psicológico com sentimentos, crenças, atitudes, etc.”; há outro tipo de relações que caracterizam os fenômenos propriamente sociais, que são aquelas institucionalizadas, objeto da Sociologia. Delval observa que toda atividade humana é social em sua origem, mas nem todo conhecimento tem um objeto social como conteúdo. Seria, pois, necessário distinguir entre o social como objeto de conhecimento e o social como contexto em que o conhecimento é adquirido, ou como determinante do desenvolvimento.

Desse modo, a passagem do psicológico ao social não seria questão de quantidade de atores envolvidos, mas da natureza da relação entre eles. O estudo dos conhecimentos propriamente sociais deveria, então, ter em conta o sujeito como *pensador social*, e não como psicólogo espontâneo.

A meu ver, embora se possa afirmar que são distintos o conteúdo, o produto, as relações sujeito-objeto e o próprio objeto do conhecimento nos dois domínios – social e não-social (físico/lógico-matemático) –, isto não significa que haja diferença no **modo de organizar a informação** sobre o objeto de conhecimento nesses âmbitos.

Sabe-se que o interesse de Piaget voltou-se muito mais para o tipo lógico-matemático de conhecimento, interesse, aliás, bem justificado, na medida em que, como ele mesmo afirma (PIAGET, 1967, p. 387), “[...] não existe experiência física, por mais elementar que seja, sem colocações em relação ou correspondência, sem classificação, seriação ou medida, etc., logo sem um quadro relevante da experiência lógico-matemática”.

Em obra póstuma de Piaget com Rolando Garcia (PIAGET; GARCIA, 1987), este último rebate algumas críticas à teoria e salienta alguns pontos frequentemente esquecidos por seus comentadores. Garcia (1987) insiste que, quando o sujeito de conhecimento é confrontado com certa situação, sua interação com o objeto comporta uma **leitura** da situação (dos dados empíricos), mediante a utilização de instrumentos lógicos de organização previamente construídos. Pela mediação desses instrumentos, os dados empíricos tornam-se **observáveis**, ou seja, são interpretados e organizados. O confronto do sujeito com novas situações possibilitará a construção

de novos instrumentos de assimilação “organizadores e lógicos”, que permitirão, por sua vez, interpretar outras situações, e assim por diante.

Não é, pois, de estranhar que um dos objetivos de Piaget, como salienta Garcia (1987, p. 153), era

[...] mostrar como as relações e estruturas lógicas desempenham o papel fundamental de instrumentos **assimiladores** que permitem ao sujeito (uma vez mais, um sujeito cognoscente) apreender e organizar seus objetos de conhecimento, e que são assim as condições necessárias de **toda** forma de conhecimento.

Retomando e ampliando as ideias de Furth (1980), que diferencia *relações interpessoais* de *relações societárias*, penso que, ao lado do conhecimento físico (F) e do lógico-matemático (LM), o **conhecimento social em sentido amplo** teria por objeto um dos seguintes conteúdos:

- a) **traços/processos psicológicos pessoais ou de grupos** (intenções, motivações, estereótipos, por exemplo);
- b) **relações interpessoais** (amizade, obediência, rivalidade, por exemplo);
- c) **relações societárias**, que podem ser subdivididas em duas classes:
 - **relações formalmente instituídas** (relações interinstitucionais, ou entre organizações hierarquizadas, ou entre indivíduo e instituição, por exemplo);
 - **relações informalmente instituídas** (entre classes sociais, entre papéis sociais, entre indivíduo e bens não materiais da cultura, por exemplo).

Nesse caso, a expressão **conhecimento social em sentido estrito** deveria se aplicar apenas quando o objeto de conhecimento se referir às **relações societárias** identificadas acima.

E quanto à construção desse tipo de conhecimento? Seria a mesma que no caso de conhecimentos não-sociais?

Os CONHECIMENTOS SOCIAIS SÃO CONSTRUÍDOS? O QUE SIGNIFICA CONSTRUÇÃO?

Construtivismo e *construção* são termos tão exaustivamente empregados atualmente que estão quase esvaziados de sentido. Legisladores educacionais, autores das mais variadas tendências, professores e alunos de Graduação e Pós-Graduação, todos, em algum momento, falam em *construção*. Será que falam da mesma coisa? O que significam, enfim, “construtivismo” e “construção”?

O recurso a certas palavras-chave – tais como “descoberta”, “mudança”, “progresso” – é bastante útil para diferenciar o construtivismo piagetiano de outras posições que alguns autores identificam como construtivistas.

Certos autores se referem a construção como algo que tem a ver com **descoberta** (HERNÁNDEZ, 1998), por exemplo. Mas a descoberta pode significar que o conhecimento está lá fora e que o sujeito não tem papel nesse processo. Além disso, pode ocorrer para alguns e não para outros, o que revela seu caráter aleatório e individual.

Diferentemente, a construção da inteligência humana nada tem de aleatória, mas é marcada essencialmente pelo caráter de **necessidade**. Chegar a uma conclusão lógica partindo de certas premissas, concluir que a quantidade de algo se conserva apesar da alteração na forma ou que o todo é igual à soma de suas partes, não são casuais; cada conclusão se faz necessária. Portanto, não são experiências de descoberta no sentido mencionado acima.

Há quem tome construção significando **novidade** ou **renovação**. Mas o **novo** pode ser pensado como realização de uma virtualidade, algo que se manifesta subitamente diferente, que emerge sem uma explicação plausível. Mas onde estariam suas raízes? De onde proviria a novidade? Será que toda novidade consiste em construção?

Para Piaget (1973; 1975), a novidade consiste, justamente, em uma derivação do antigo, ao mesmo tempo em que este último é em parte conservado. Desse modo, cada mudança que ocorre só é possível em função da precedente.

Há também os que concebem construção como **mudança** ou **movimento**. Mas uma mudança pode ser quantitativa ou qualitativa; ou, ainda, local/pontual ou estrutural.

Na teoria de Piaget (1967; 1973; 1975), o conhecimento tem sua raiz na ação e esta envolve transformação tanto do objeto quanto do sujeito. Assim também, os esquemas ou estruturas de conhecimento sofrem contínuas modificações, mas essas modificações, como afirma Ferreiro (2001, p. 94), “[...] não são o resultado de uma ‘tendência à mudança’ ou de uma maturação endógena, mas o resultado da interação com o mundo. É o não-assimilável que apresenta desafios cognitivos.”

Não é demais salientar que, para Piaget, desenvolvimento se refere a um processo de organização e reorganização **estrutural**, e não se trata, meramente, de mudança local ou pontual.

Há autores, ainda, que definem construção como **relação com “idéias prévias”** (ou **“conhecimentos prévios”**) (CARRETERO, 1997; CARRETERO; LIMÓN, 1998; TOLCHINSKY, 1998), concepção presente comumente na área educacional. Mas o que são “idéias prévias”? São conteúdos? Ou são esquemas/estruturas?

Segundo Carretero (1997, p. 67), uma das características mais claras das idéias prévias “[...] é seu caráter espontâneo, isto é, o fato de não serem produto de nenhuma instrução específica.”

Ao que parece, essa noção de construção como relação entre o novo conhecimento e conhecimentos prévios advém da concepção de que, ao chegar à escola, a criança encontra um universo novo, distinto do meio a que estava habituada. Os conhecimentos que traz às vezes se chocam com aqueles transmitidos na escola. Assim, para tornar mais fácil a aprendizagem escolar, é necessário que haja ligação entre os conhecimentos transmitidos mediante ensino com aqueles próprios da bagagem trazida pelo aluno.

O que não se pode esquecer, no entanto, é que idéias ou conhecimentos prévios podem ser tomados como *conteúdos* ou como *esquemas/estruturas*. E a noção de *construção* para o construtivismo piagetiano se aplica especialmente aos segundos e não aos primeiros.

Pode-se pensar, enfim, que construção se identifica necessariamente com **progresso**. Mas progresso pode significar adição cumulativa de conhecimentos ou, diferentemente, manifestação progressiva de potencialidades. Como, então, estabelecer um nível de partida? Como avaliar a continuidade?

Por sua vez, para o construtivismo piagetiano, o progresso deve ser pensado levando-se em conta o nível alcançado pelo sujeito no processo de construção de determinado conhecimento. Como afirma Ferreiro (2001, p. 94), o progresso cognitivo é *construtivo* no sentido de que as reorganizações parciais conduzem, em certos momentos, a reestruturações totais.

A ideia piagetiana de *construção* implica, enfim, que não se tem um ponto de partida absoluto para o conhecimento, ou seja, não é possível estabelecer um momento preciso em que tem início a atividade cognitiva. Assim também, essa ideia segue um princípio fundamental, que é o da *continuidade funcional dos processos construtivos* (GARCIA, 2002, p. 39), tais como os de *abstração reflexiva* e *generalização*; e supõe que os mecanismos de aquisição do conhecimento (assimilação e acomodação, diferenciações e integrações), de qualquer tipo que seja, são comuns a todas as etapas de desenvolvimento.

É inegável, portanto, que isto tudo se aplica ao conhecimento social. Mas será que sua construção ocorre em *estádios*?

PODE-SE FALAR EM ESTÁDIOS NO DOMÍNIO DOS CONHECIMENTOS SOCIAIS?

Sabe-se que a continuidade funcional dos processos construtivos não se organiza de modo linear: ocorrem “saltos”, rupturas que conformam os estádios de desenvolvimento. E que cada estágio revela-se mais equilibrado que o anterior, na medida em que integra as aquisições anteriores e as organiza em um patamar superior.

Apesar de largamente utilizada em estudos psicogenéticos, a noção mesma de estágio raramente é explicitada pelos autores que estudam o desenvolvimento de conhecimentos (sociais e não-sociais) em crianças e adolescentes, mas pode-se inferir os critérios utilizados mediante análise das interpretações que o autor faz dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa realizada.

Segundo dados de uma análise que fiz de pesquisas que identificam estádios no desenvolvimento de noções no âmbito do conhecimento social, constatei que os critérios seguidos são, em sua maioria, os mesmos encontrados em pesquisas psicogenéticas sobre o raciocínio lógico-matemático (CHAKUR, 2002).

Parece ser de acordo geral (entre os que aceitam a existência de estádios, evidentemente) a suposição de que um estágio acarreta sempre algum tipo de **mudança**. Foi em torno dessa idéia que tentei fazer uma reorganização e agrupamento dos critérios encontrados em 12 estudos, comparando-os igualmente com os propostos por Piaget. Desse modo, foi possível classificar os critérios como segue.

a) Quanto à **natureza** e à **velocidade**:

- Há mudança na forma/padrão/organização de resposta ou em “princípios conceituais”;
- A mudança é qualitativa; ora é considerada “não repentina”, ora “grande e rápida”;
- A mudança é irreversível.

b) Quanto à **organização**:

- Os estádios obedecem a uma ordem hierárquica;
- A hierarquia mostra-se como sequência invariante de aquisições;
- Há complexidade e organização crescentes na passagem de um a outro estágio;

c) Quanto aos **processos** e **produtos** envolvidos:

- Processo de diferenciação dos conteúdos presentes no estágio anterior, ou passagem de um “estado homogêneo e geral” a outro “heterogêneo e específico”;

- Processo de integração dos conteúdos presentes no estágio anterior em uma nova estrutura, quando a forma se torna conteúdo;
- A mudança produz a emergência de uma nova estrutura ou organização cognitiva.

Com esse breve resumo, pode-se notar que os critérios de identificação ou definição de estágio encontrados em pesquisas no domínio social quase nada acrescentam àqueles propostos por Piaget para o âmbito dos conhecimentos lógico-matemáticos, quais sejam: **ordem seqüencial constante das aquisições**, tal como no grupo b) acima; **etapas de preparação e acabamento**, como nos três grupos acima; **caráter integrador das estruturas** e as **diferenciações** destas em função do processo formador, como no grupo c).

O QUE DIZEM AS PESQUISAS: A CRIANÇA COMO “PENSADOR SOCIAL”

Como a criança compreende o mundo dos adultos?

Tal como previsto na teoria de Piaget, as pesquisas têm assinalado que as crianças oferecem interpretações do mundo social que não coincidem com as dos adultos, nem correspondem ao que ocorre na realidade. São interpretações e explicações que também não foram ensinadas, mas são comuns a crianças de uma mesma faixa etária, mesmo provenientes de meios sociais e culturais distintos.

É interessante rever as ideias infantis sobre alguns objetos sociais que integram o cotidiano dos adultos, ideias estas encontradas em resultados de pesquisas estrangeiras (CHAKUR; DELVAL; DEL BARRIO et al., 1998; CONNELL, 1977; DELVAL; DEL BARRIO, 1991; DELVAL; ENESCO; NAVARRO, 1994; FURTH, 1980):

- *Dinheiro* - desempenha função ritual nas relações de compra e venda; o troco é a fonte de dinheiro.
- *Pobre/rico* - há apenas vinhetas visuais: vestir andrajos *versus* portar jóias; uma pequena quantidade de dinheiro pode levar à riqueza e sua perda à pobreza; o pobre não quer trabalhar, ou não sabe onde fica o banco para tirar dinheiro, ou foi roubado na rua; o problema da pobreza pode ser facilmente resolvido se cada um der um pouco de dinheiro ao pobre.
- *Mobilidade social* - deve-se ao acaso ou ao desejo individual de mudar; a mudança é súbita, sem obstáculos e fruto de processos fantásticos ou irrealistas (achar dinheiro no chão, ganhar na loteria); posteriormente, vai depender de qualidades individuais (esforço, empenho).
- *Trabalho* – é necessário pagar para trabalhar; posteriormente, o trabalho se torna pago, mas qualquer atividade serve para ganhar dinheiro; a remuneração

inicialmente é qualitativa (ganha bem quem trabalha bem) e, posteriormente, quantitativa (quanto mais se trabalha, mais se ganha); não há noção de hierarquia ocupacional.

- *Poder (chefe)* – o poder é puramente repressivo e encarnado em um chefe com traços externos visíveis (o guarda, o porteiro, o militar); o poder é absoluto e dicotômico (existem os chefes e os não-chefes).
- *Guerra e paz* – guerrear é lutar; os maus começam a luta, mas são os bons que ganham a guerra; pode-se evitar a guerra por meios pessoais: um país diz ao outro que não quer guerrear; os inimigos podem ser separados pela polícia, que os colocaria na prisão.
- *Direitos infantis* - ter direito é poder fazer algo segundo a própria vontade ou por obrigação, ou fazer algo que é bom ou habitual, um costume permitido; posteriormente, refere-se a uma decisão pessoal que deve ser respeitada, é poder escolher ou exigir. Não há coordenação entre direitos e deveres.

Estudos psicogenéticos no domínio social ainda são muito escassos, recebem poucos recursos e têm pouca divulgação, principalmente no Brasil, relativamente ao que ocorre nas áreas de Ciências Naturais e Matemática.

Informações obtidas no *site* da CAPES em setembro de 2009 indicam, por exemplo, que apenas 22 teses/dissertações, a partir de 1989 até 2008, tinham como tema o conhecimento social, considerando duas palavras-chave: *cognição social* e *conhecimento social*. Os trabalhos estavam assim distribuídos:

1989: 1 em nível de Mestrado

Década de 1990: 3 em nível de Mestrado

Década de 2000: 18 trabalhos, sendo 13 de Mestrado e 5 de Doutorado.

Deve ser salientado que nem sempre essas teses/dissertações são estudos psicogenéticos.

Quando utilizada a palavra-chave *psicogênese* e analisando se se trata de conhecimento social, os dados são os seguintes:

1989: Nenhum Mestrado e 1 Doutorado

Década de 1990: 8 trabalhos, sendo 6 de Mestrado e 2 de Doutorado.

Década de 2000: 10 trabalhos – 6 de Mestrado e 4 de Doutorado.

Evidentemente, quando empregadas outras palavras-chave, os números mudam. Descobri, por exemplo, que é muito maior o volume de teses/dissertações quando se considera a expressão *desenvolvimento moral*. Um total de 54 trabalhos está assim distribuído:

1989: 2 trabalhos, sendo 1 Mestrado e 1 Doutorado

Década de 1990: 13 trabalhos, todos de Mestrado

Década de 2000: 39 trabalhos, sendo 29 em nível de Mestrado e 10 de Doutorado.

Verifica-se, portanto, que o maior volume de trabalhos que têm por objeto o conhecimento social concentra-se nos anos 2000 a 2008 e que a grande maioria estuda o desenvolvimento moral. Este é, portanto o interesse atual das pesquisas psicogenéticas brasileiras. De qualquer modo, pode-se afirmar que estudos psicogenéticos que focalizam outros objetos do domínio social têm sido bastante escassos no Brasil, considerando o período de 19 anos informado pela CAPES.

A seguir, veremos o resumo de três pesquisas brasileiras recentes, que têm por objeto o conhecimento social e que inauguram, talvez, novos temas.

A NOÇÃO DE AUTORIDADE DOCENTE EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES ¹

Partindo de constatações anteriores acerca da dificuldade do professor de lidar com a suposta perda de autoridade, em função da reforma do ensino, o trabalho de Ravagnani (2007; 2009) buscou investigar, entre outras coisas, como crianças e adolescentes concebem a autoridade do professor.

A autora entrevistou 16 alunos de 7 a 14 anos de escolas públicas do Ensino Fundamental de uma cidade do interior de São Paulo, utilizando situações fictícias e questões abertas sobre autoridade docente.

A situação 1 relata o caso de uma professora que reclama que três alunos de sua classe “não querem fazer nada”, porque sabem que não vão ser reprovados no final do ano.

Na situação 2, uma professora manda para fora da sala um aluno que perturbava a aula, mas a diretora, passando pelo corredor, manda que o aluno retorne à sala de aula.

Na situação 3, uma professora está tratando de um novo assunto e um aluno interrompe a aula e a corrige.

Em cada história, pedia-se ao sujeito uma avaliação da situação, julgamento sobre a atitude do(s) personagem(s) e sugestão de solução para o problema.

¹ Este tema foi estudado por Ravagnani (1997) em sua Tese de Doutorado e pode ser também encontrado em Ravagnani (2009).

Entre as questões abertas, perguntava-se quem manda na escola, se ele/ela manda em todo o mundo e por quê, se alguém manda nele/nela, se o professor manda ou não em alguém, quem manda mais – o professor ou a professora etc.

A entrevista e a análise interpretativa dos dados seguiram os princípios do método clínico piagetiano, conduzindo à categorização dos depoimentos em três níveis:

Nível I. A autoridade é absoluta e sem hierarquia, ligada à função de mando, à obediência e à punição e concretizada em figuras personalizadas; a heteronomia do aluno com relação ao professor é estendida à relação entre professor e diretor. Os castigos são muito rigorosos, de natureza expiatória, e revelam certa crueldade da criança com relação não apenas aos alunos das histórias, mas também ao professor, como, por exemplo: devia trancar eles lá dentro do banheiro; deixar eles um mês sem ir na escola; a diretora devia expulsar a professora da escola.

Nível II. Considera importante o espaço para o exercício da autoridade; professor não apenas manda, como também pede e deve ser respeitado pelo poder que exerce e pelo conhecimento que possui. A ideia de hierarquia está presente, assim como a de processo: se o aluno não obedece à professora, como vai ser alguém na vida? Se o aluno fica no corredor, bate nas outras classes e sai correndo, prejudica as outras classes também. As punições se amenizam: deixa eles numa sala pra fazer lição.

Nível III. Noção bem mais precisa de autoridade mostra traços subjetivos e sutis; a solução foge do simples castigo, introduzindo o acordo entre as partes. Salienta-se a necessidade de respeito à figura do professor, à sua legitimidade, mas também a preocupação com a aprendizagem dos alunos. A autoridade profissional se sobressai quando se invoca a responsabilidade do professor por suas ações, como no exemplo:

– Ela (professora) tem que fazer alguma coisa pra ele (aluno) melhorar. Se ela (professora) tá falando que ele tá estrovando a aula dela, ela (diretora) vai socá ele lá dentro de novo pra estrová mais ainda?

A NOÇÃO DE RESPEITO AO MEIO AMBIENTE: A CONSTRUÇÃO DA MORAL ECOLÓGICA ²

A pesquisa de Gomes (2007; 2009) teve como principal objetivo investigar a aquisição da noção de respeito ao meio ambiente em crianças e adolescentes, segundo o referencial teórico piagetiano.

Como sujeitos, foram tomados 15 participantes de 6 a 15 anos de idade de escolas públicas de uma cidade do interior paulista, distribuídos em três faixas etárias: 6 a 8 anos, 10 a 11 anos e 13 a 15 anos, com cinco sujeitos em cada faixa etária. Os sujeitos foram entrevistados sobre quatro histórias hipotéticas, quais sejam:

Coleta seletiva – uma escola possuía latões para a coleta seletiva de lixo, mas algumas crianças pequenas, mesmo sabendo que deveriam jogar o lixo nos latões, continuavam jogando-o no chão.

Extinção de aves – uma cidade possuía uma área verde com aves raras muito bonitas, de penas coloridas. Com a instalação de uma fábrica de petecas, os donos caçavam as aves para arrancar as penas e fabricar petecas coloridas.

Poluição de rio – um riozinho cortava uma pequena cidade e, todas as vezes que as crianças estavam indo à escola, viam pneus e garrafas jogados na água.

Corte de árvore – havia em um bairro um campinho de futebol abandonado; as crianças não tinham onde brincar e resolveram arrumar o campinho para jogar, mas, bem no meio havia uma árvore grande, antiga, rara e bonita, que atrapalharia o jogo.

Cada história era seguida de questões, como:

Quem joga lixo no chão merece algum castigo? É certo ou não arrancar as penas das aves para a fabricação de petecas? O que acontece quando se joga sujeira no rio? Pode ou não cortar a árvore para arrumar o campinho de futebol? Que solução você daria para essa situação?

A análise das respostas resultou no estabelecimento de três níveis de construção da “moral ecológica”, como denominou a autora:

Nível I. Não existe relação recíproca entre homem e ambiente; privilegia-se um ambiente belo e/ou limpo. A característica principal deste nível é o imediatismo; a criança não estabelece relação entre as atitudes para com o meio e suas conseqüências futuras, predominando a atemporalidade: não é certo jogar lixo no chão, porque fica sujo. O respeito pelo ambiente se deve a fatores externos, o que caracteriza a heteronomia. Predomina visão de um ambiente harmonioso, em que cada coisa tem o seu lugar: não é certo jogar coisas no rio, porque o pneu é no carro e a garrafa é na geladeira.

² Este tema foi pesquisado por Gomes (2007) e é parte de sua Tese de Doutorado, mas pode ser também encontrado em Gomes (2009).

Nível II. O início das relações recíprocas entre homem e ambiente são locais, pontuais e parciais e se estabelecem a curto prazo. Inicia-se um processo de antecipação das repercussões das ações do homem para com o meio; as crianças recorrem a explicações de fatos e comportamentos que conhecem e tentam utilizar propostas que fogem do que é imediatamente perceptível, mas as soluções permanecem unilaterais e parciais, como no exemplo seguinte:

– Bom, ele poderia criar... não muitas, sabe, algumas aves e tirá as penas, mas não muita... Por exemplo, umas três de cada uma e deixá ela crescê e depois tirava algumas pra podê fazer as petecas.

Nível III: As relações de reciprocidade entre homem e ambiente são ampliadas, transcendendo tempo e espaço. O adolescente passa a contextualizar a situação, recorrendo a hipóteses sobre o que é possível, coordenando diferentes perspectivas. As repercussões das ações do homem para com o meio ambiente são consideradas a médio e longo prazo. O que prevalece não é mais a obediência ao adulto, e sim o que é melhor para todos, característica da autonomia pautada no respeito interior, como no exemplo:

– Se ele cortá a pena de uma ave, demora dois anos pra crescê, pra voltá ao tamanho normal e como... e faz parte dela, né? E sem ela, se cortá, ela não vai podê voar... (E a solução?) Ah, ele fazê um outro tipo de pena...uma pena artificial.

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE SOB A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA ³

A pesquisa de Paganini-da-Silva (2006; 2009) é um exemplo de pesquisa psicogenética com adultos – no caso, professores. Dois objetivos principais guiaram o estudo: investigar se professores de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental reconhecem o próprio papel, se têm consciência das responsabilidades que fazem parte propriamente de sua função; e investigar se a identidade profissional dos professores, tal como eles próprios reconhecem, se apresenta em diferentes níveis.

Para tanto, a pesquisadora entrevistou 12 professores de várias disciplinas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental de cidade do interior de São Paulo, empregando histórias hipotéticas, entre as quais as seguintes:

História 1. Em uma escola que atendia uma população pobre, a merenda não era regular e, para que os alunos não ficassem com fome, alguns professores levavam a merenda.

³ Este trabalho faz parte da Dissertação de Mestrado da autora e pode ser também encontrado em Paganini-da-Silva (2009).

História 2. Em uma escola onde faltava merendeira, os professores resolveram preparar a comida para as crianças não ficarem com fome.

História 3. Em certas escolas, os professores acabam dando banho, cortando as unhas, verificando piolhos, porque a criança não é assistida pela família.

Cada situação era problematizada perguntando-se ao professor o que ele achava da situação, se concordava ou não com a atitude do personagem da história (se fez bem ou mal em agir daquela maneira), se ele próprio já havia feito o mesmo, que outra solução haveria para o problema etc., sempre empregando a contra-argumentação quando necessário.

Os dados permitiram o estabelecimento de três níveis de construção da identidade profissional docente:

Nível I – Desvio de identidade – caracterizado, fundamentalmente, pela concordância com o desvio de função e pela omissão de responsabilidade profissional: o professor deve trazer ou preparar a merenda, ou realizar tarefas de higiene no aluno, sem questionar se são ou não de sua responsabilidade, como ilustram os depoimentos a seguir:

– (História 2) *Isso não é mais nada de anormal não, isso acontece sim [...] escolas de fazenda, de bairro [...] (Você faria a merenda nesse caso? Por quê?) Com certeza, você vai deixar a criança com fome?*

– (História 3) *Eu faria a mesma coisa, é impossível dar aula desse jeito, o cheiro incomoda, a gente também tá arriscado a pegar, se for o caso de piolhos. Ah, sei lá, eu faria o mesmo, também tenho dó das crianças.*

Nível II – Semi-identidade profissional – caracterizado pela identidade profissional ainda incipiente e pela responsabilidade circunstancial pelo próprio papel. Ao mesmo tempo em que o entrevistado não acha correto o professor ter que realizar tais tarefas, se fosse com ele faria o mesmo, ou por pena das crianças ou com a condição de que fosse esporadicamente, como nos seguintes depoimentos:

– (História 2) *Eu acho que ele pode até fazer numa situação temporária, um período x, em caráter excepcional; eu acho que a escola tem mecanismos, né, de resolver esse problema, né, e, por exemplo, com a APM, o professor não tem que fazer a merenda sozinho.*

– (História 3) *(Você acha que o professor deve fazer essas tarefas?) Deveria no sentido de tentar conscientizar [...] mas eu acho que essa atividade não poderia ser contínua, porque isso não faz parte do nosso [...] trabalho.*

Nível III – Identidade e responsabilidade profissional – caracterizado pela contextualização da situação, afirmação da identidade profissional e afirmação da

responsabilidade pessoal. Considera-se que o professor deve se recusar a fazer tais tarefas, salientando o desvio de função.

– (História 1) *Disfunção [...] desvio de função [...] (Você se prontificaria a trazer a merenda também?) Jamais... quem que vai se prontificar a vim dar minha aula...? (Mas e as crianças vão assistir às aulas com fome?) Ué, a sociedade, a opinião pública tem que ficar sabendo o que tá acontecendo através da imprensa e pressionar os órgãos competentes para providenciar isso aí. [...]*

– (História 3) *Eu acho que é função da gente orientar, mas ter que cortar unha de aluno, como eu já vi professor fazendo [...] eu acho um absurdo!*

CONCLUSÃO: POR QUE PESQUISAR OS CONHECIMENTOS SOCIAIS?

Antes de tudo, é necessário perguntar por que a teoria psicogenética piagetiana entrou em declínio como fonte de compreensão/interpretação de dados de pesquisas psicológicas em geral.

Sabe-se que a divulgação da teoria piagetiana, principalmente no Brasil, teve seu início, como toda teoria psicológica, atrelada à educação. De fato, a própria ciência psicológica nasceu juntamente com a expectativa de que fornecesse a base científica para a abordagem de questões educacionais e para solucionar problemas nessa área. E até os dias atuais muito se fala sobre as contribuições que a Psicologia tem a oferecer à educação.

Evidentemente, inserindo-se nas áreas da Epistemologia e Psicologia, que são distintas, portanto, da área educacional, a teoria piagetiana não poderia oferecer diretamente soluções para problemas vividos comumente pela educação. Aliás, não é raro encontrar na bibliografia psico-educacional tentativas de “aplicar” diretamente uma teoria psicológica à prática educativa das escolas, como se se tratasse de áreas idênticas e sem considerar a especificidade da instituição escolar.

Por outro lado, tenho constatado muitos equívocos nas concepções sobre o Construtivismo piagetiano não apenas entre professores, mas também entre os próprios intérpretes da teoria de Piaget (CHAKUR, 2006). Há quem afirme, por exemplo, que em uma escola construtivista os alunos devem participar de cada etapa do ciclo docente (planejamento, execução, avaliação) (ANDRADE, 2001); ou que o professor deve aplicar em seus alunos provas piagetianas para diagnosticar “a estrutura cognitiva do aprendiz” naquele momento do desenvolvimento (GOULART, 2001, p. 18); ou que “Os alunos gostam do mestre que explica, mas isso pode ser muito ruim para eles” (BURKE, 2003, p. 47). No discurso pedagógico que defende uma “educação construtivista”, não é raro encontrar a ideia de que a escola está a serviço do indivíduo, de suas necessidades, das exigências de seu desenvolvimento, esquecendo-se da função eminentemente social da escola.

Aliadas aos “pacotes educacionais” baixados pelos governos federal e estaduais, essas recomendações que, na verdade, retiram a autoridade do professor, ferem seu papel profissional e até confundem sua função com a de psicólogo, acabaram por dificultar a compreensão do Construtivismo piagetiano e criar resistência entre os professores.

Teriam, portanto, esses fatos influenciado no declínio de interesse dos pesquisadores pelo Construtivismo como fonte teórica para suas investigações? Ou, guiados pelo modismo presente no exterior, esses pesquisadores buscaram novos ícones para fundamentar suas pesquisas?

Teorias psicológicas sempre chegaram ao Brasil como “turistas” bem vindas, logo aculturadas pelos nossos padrões de pensamento e necessidades e incorporadas ao jargão educacional. Foi assim com as teorias de Piaget, Freud, Vigotski [...]

Quanto aos temas de pesquisa no âmbito do conhecimento social, o Brasil não parece ter acompanhado o interesse de pesquisadores europeus, por exemplo, devido, talvez, ao longo período de marginalização desses temas na Ditadura.

Cabe, então, começar a retomada de tais temas em investigações psicogenéticas, que, de uma forma ou de outra, sempre terão algo a dizer à educação. O problema que enfrentam se refere à tentativa de aproximar a teoria psicogenética da realidade educacional, sem desvirtuar a primeira, nem desprezar o valor dos conteúdos escolares.

Vale lembrar que as pesquisas têm encontrado certo atraso na aquisição de conhecimentos sociais, comparativamente à aquisição de noções do mundo físico (CARRETERO, 1997; FURTH, 1980).

Este é um dado que, seguramente, interessa diretamente à educação. O modo como esses conhecimentos são adquiridos, o que a criança consegue assimilar e como se desenvolve sua compreensão do mundo social, se elucidados, podem orientar não apenas a reformulação curricular, como também a criação de procedimentos de ensino mais adequados a um campo que apresenta dificuldade intrínseca para ser compreendido.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. C. de. Criança, pré-escola e construtivismo. In: GOULART, I. B. (Org.). *A educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 28-43.
- BURKE, T. J. *O professor revolucionário: da pré-escola à universidade*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CARRETERO, M. *Construtivismo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- CARRETERO, M.; LIMÓN, M. Problemas atuais do construtivismo: da teoria à prática. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Org.). *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança: a construção do conhecimento escolar*. São Paulo: Ática, 1998. v. 1, p. 171-190.
- CHAKUR, C. R. S. L. *O social e o lógico-matemático na mente infantil: cognição, valores e representações ideológicas*. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.
- _____. O Construtivismo e seus desvios: da política educacional ao professor In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPEd, 2006. p. 1-18. 1 CD-ROM.
- CHAKUR, C. R. S. L. et al. A construção da noção de direitos humanos em crianças e adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 76-100, jul. 1998.
- CODOL, J. P. Vingt ans de cognition sociale. *Bulletin de Psychologie*, Paris, v. 17, n. 390, p. 472-491, 1989.
- CONNELL, R. W. Class consciousness in childhood. In: _____. *Ruling class, ruling culture: studies of conflict, power, and hegemony in Australian life*. Cambridge: Cambridge University, 1977. p. 135-151.
- DELVAL, J. La representación infantil del mundo social. In: TURIEL, E.; ENESCO, Y.; LINAZA, J. (Comp.). *El mundo social en la mente del niño*. Madrid: Alianza, 1989. p. 245-328.
- _____. Stages in the child's construction of social knowledge. In: CARRETERO, M.; VOSS, J. F. (Ed.). *Cognitive and instructional process in history and social sciences*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1994. p. 77-102.
- DELVAL, J.; DEL BARRIO, C. La guerra vista por los niños. *Derechos Humanos*, Madrid, n. 31, p. 13-18, 1991.
- DELVAL, J.; ENESCO, I.; NAVARRO, A. La construcción del conocimiento económico. In: RODRIGO, M. J. (Ed.). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis, 1994. p. 345-383.
- ENESCO, I.; DELVAL, J.; LINAZA, J. Conocimiento social y no social. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, 1989. p. 21-36.
- FERREIRO, E. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FURTH, H. *The world of grown-ups: children's conceptions of society*. New York: Elsevier, 1980.
- GARCIA, R. Logique et épistémologie génétique. In: PIAGET, J.; GARCIA, R. *Vers une logique des significations*. Genève: Murionde, 1987. p. 151-168.
- _____. *O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GOMES, L. R. *A noção de respeito ao meio ambiente: a construção da moral ecológica*. 2007. 267 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

- GOMES, L. R. A 'moral ecológica' em crianças e adolescentes. In: CHAKUR, C. R. S. L. (Org.). *O construtivismo na pesquisa: investigando professores e alunos*. Curitiba: CRV, 2009. v. 1, p. 153-173.
- GOULART, I. B. *Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GRUSEC, J. E.; LYTTON, H. *Social development: history, theory and research*. New York: Springer-Verlag, 1988.
- HERNÁNDEZ, P. Construindo o construtivismo: critérios para sua fundamentação e sua aplicação instrucional. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Org.). *Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores: a construção do conhecimento escolar*. São Paulo: Ática, 1998. v. 2, p. 127- 160.
- JAHODA, G. Levels of social and logico-mathematical thinking: their nature and inter-relations. In: DOISE, W.; PALMONARI, A. *Social interaction in individual development*. New York: Cambridge University Press, 1984. p. 173-187.
- PAGANINI-DA-SILVA, E. *Profissionalidade docente: identidade e crise*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.
- _____. A identidade profissional docente sob a perspectiva construtivista. In: CHAKUR, C. R. S. L. (Org.). *O construtivismo na pesquisa: alternativas metodológicas*. Curitiba: CRV, 2009. v. 2, p. 49-71.
- PIAGET, J. (Org.). *Logique et connaissance scientifique*. Paris: Gallimard, 1967.
- _____. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- _____. *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. Paris: PUF, 1975.
- _____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, J.; GARCIA, R. *Vers une logique des significations*. Genève: Murionde, 1987.
- RAVAGNANI, M. C. A. N. *Autoridade, autoritarismo e autonomia docente: representações de professores e alunos*. 2007. 257 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- _____. Quem manda na classe?: representações de autoridade em crianças e adolescentes. In: CHAKUR, C. R. S. L. (Org.). *O construtivismo na pesquisa: investigando professores e alunos*. Curitiba: CRV, 2009. v. 1, p. 135-152.
- ROSE-KRASNOR, L. Social cognition. In: YAWKEY, T. D.; JOHNSON, J. E. (Ed.). *Integrative processes and socialization: early to middle childhood*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1988. p. 79-95.
- TOLCHINSKY, L. Construtivismo em educação: consensos e disjuntivas. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Org.). *Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores: a construção do conhecimento escolar*. São Paulo: Ática, 1998. v. 2, p. 103-123.