

O conceito de socialização sob a ótica da epistemologia genética: um, saber necessário a formação docente

Thiago Corado Lima

Como citar: LIMA, Thiago Corado. O conceito de socialização sob a ótica da epistemologia genética: um, saber necessário a formação docente. *In:* BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MIGUEL, Priscila Caroline ; SILVA, Matheus Estevão Ferreira da (org.). **A formação ética do educador em contextos diversos**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.29-54. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-473-8.p29-54>



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).

O Conceito de Socialização Sob a Ótica da Epistemologia Genética: Um Saber Necessário a Formação Docente

Thiago Corado LIMA¹

Introdução

A formação ética do educador, assunto central deste livro, é um tema caro para o campo da Educação, exclusivamente frente a conjectura em que este capítulo pretende desenvolvê-lo: a compreensão do conceito de socialização sob a ótica da Epistemologia Genética.

Este capítulo estrutura-se como um recorte da pesquisa de Lima (2020), que buscou apresentar o conceito de socialização a partir da teoria da Epistemologia Genética.

A formação ética do educador perpassa pela compreensão de alguns conceitos, os quais são evidenciados em sua práxis educativa, esta incide diretamente na formação dos estudantes. A prática/ação docente ética envolve um processo dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, ou seja, uma práxis – ação e reflexão.

¹ Doutorando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: corado.lima@unesp.br.

Sendo assim, a ação docente no cenário escolar perpassa por uma genuína tomada de consciência, por meio da qual manifestam-se suas concepções epistemológicas acerca dos processos de ensino-aprendizagem, logo os objetivos da educação, os quais, aos nossos olhos devem servir para “libertar” os sujeitos, emancipando-os para além da vida acadêmica, ou, dos muros da escola, proporcionando-os uma consciência crítica do mundo e do conhecimento.

Nesse sentido a formação ética do educador deve abarcar um sentido maior à Educação, quer seja, um modelo educacional que valorize em suas práticas o desenvolvimento e a construção da autonomia do discente enquanto ser humano, a responsabilidade de estar em uma relação que deve ser ética, a responsabilidade social pelo ensino-aprendizagem e sua aplicação na sociedade, o posicionamento frente aos problemas sociais e com isso decidir quais decisões a serem tomadas, o que se pode resumir que o espaço educacional não é um espaço de repetições ou de comodismo, mas é um espaço dinâmico em que o diálogo deve acontecer com respeito e ética, e o papel do professor, para que isto aconteça, é essencial.

Esse capítulo tem por objetivo conduzir o leitor a uma reflexão sobre o conceito de socialização observado a partir dos pressupostos teóricos da Epistemologia Genética, buscamos evidenciar que a compreensão do referido conceito contribui para a formação ética dos educadores pois aponta para a construção de um modelo de Educação Integral, com foco na formação humana, que oportuniza o desenvolvimento da autonomia e a emancipação dos sujeitos.

A leitura e compreensão da obra de Jean Piaget (1975; 1982; 1993; 1994) permitiu-nos tomar consciência do significado

verdadeiro da socialização, possibilitou-nos descobrir que a compreensão desse conceito estava na explicação dos processos pelo qual o sujeito constrói o conhecimento e que havia um caminho alternativo para superar os paradigmas epistemológicos evidenciados no percurso histórico da Educação brasileira refletidos na prática de ensino dos professores; permitiu-nos ainda observar que no pensamento de Piaget havia uma teoria do conhecimento indissociável da transformação da realidade, o que levou-nos a questionar a passividade do aluno e a sujeição à autoridade e aos conteúdos do currículo escolar, motivando-nos a romper com os modelos de ensino pautados na transmissão de conhecimentos, os quais fundamentam-se no empirismo e apriorismo.

Contudo, o que queremos salientar é que a compreensão do conceito de socialização sob a ótica da Epistemologia Genética tornou-se para nós um desafio intelectual, pois supera alguns paradigmas ao apresentar como condição essencial para a construção do conhecimento a liberdade de agir e pensar do sujeito, tendo como pressuposto a necessidade do mesmo em tomar consciência da prática e da realidade vivida (ação e reflexão).

Quando nos referimos à socialização, estamos apontando para a capacidade do sujeito em cooperar, isso refere-se à capacidade do mesmo em coordenar pontos de vista, um processo que envolve as relações externas do sujeito com o outro/objeto de conhecimento, e a construção de estruturas cognitivas que possibilitam a capacidade do sujeito de descentrar-se, romper o egocentrismo inicial e assim, cooperar intelectualmente de maneira recíproca, o que lhe possibilita construir conhecimentos e desenvolver sua autonomia em todos os campos de sua vida.

Se no começo da nossa pesquisa a obra de Piaget foi um instrumento teórico para compreender a socialização (Lima, 2020), com o tempo o pensamento desse autor se tornou um objetivo central da nossa formação intelectual. Logo, tomamos consciência que o pensamento desse autor nos permitiria construir uma Educação como atividades emancipatórias e civilizatórias.

O Conceito de Socialização Sob a Ótica da Epistemologia Genética

As ideias de Jean Piaget (1896 – 1980) representam um salto qualitativo na compreensão do desenvolvimento humano, principalmente em relação à construção do conhecimento na medida em que é evidenciada uma tentativa de integração entre o sujeito e o mundo por meio da ação e reflexão. Para o autor, a tese da construção do conhecimento - construtivismo - ultrapassa as teses empiristas e aprioristas e o conhecimento humano é fruto da socialização do sujeito com o mundo. Por meio dela, o sujeito constrói esquemas solidários e dialéticos.

Na obra “Estudos sociológicos”, Piaget (1973), evidenciou alguns aspectos da socialização e buscou explicar o desenvolvimento do egocentrismo para descentração nas relações do sujeito com o outro e com o objeto de conhecimento.

De acordo com o pensamento de Piaget (1973), a socialização, estrutura-se sobre os aspectos da cooperação e pode ser definida como a capacidade que o sujeito constrói de coordenar as próprias ações e pensamentos às ações e pensamentos do(s) outro(s) (trocas dos pontos de vista), por meio da capacidade de descentração e reversibilidade do pensamento, através de sucessivas tomadas de

consciência. Isso em relação a pessoas e ao próprio objeto de conhecimento.

A capacidade do sujeito de coordenar pontos de vista colocando-se como expectador do(s) outro(s) com quem se relaciona e buscando entender as proposições destes, corresponde a uma capacidade de assimilação, trata-se de uma capacidade cognitiva e inicia-se a partir da ação do sujeito sobre o mundo. Podemos dizer que na assimilação o sujeito, em sua relação com o objeto, o interpreta e o torna parte de seus esquemas, incorporando-o. No entanto, por conta da resistência do objeto nessa incorporação, o sujeito age sobre essa resistência, modificando suas estruturas. Chamamos esse outro processo de acomodação.

Mas não basta somente a disposição de escutar o outro, é necessário que existam mecanismos que possibilitem superar o egocentrismo inicial, dando condições para que a criança consiga olhar o outro para além de si. Nesse sentido, a atividade intelectual do sujeito se inicia com uma indiferenciação entre sua relação com o mundo e a consciência de si mesmo, graças também à indiferenciação entre a assimilação e a acomodação, ou seja, não tendo o conhecimento de si e nem do objeto propriamente dito, mas de sua utilização, a inteligência se desenvolve pelo conhecimento de sua interação. Ao passo que evoluem a diferenciação e a coordenação entre a assimilação e a acomodação, e, por consequência, ocorre a multiplicação e a diferenciação dos esquemas, o sujeito se percebe como parte do todo, ao mesmo tempo em que se diferencia dele; com isso, distingue sua ação sobre o mundo, da resistência dos objetos à sua ação e as particularidades destes diferenciando o próprio funcionamento intelectual de sua experiência física. Na medida em

que a assimilação e a acomodação superam o estado inicial de “falso equilíbrio” entre as necessidades do indivíduo e a resistência das coisas e atinge o genuíno equilíbrio, isto é, uma harmonia entre a organização interior e a experiência externa, a perspectiva do sujeito a respeito do universo se transforma radicalmente, passando de um egocentrismo integral à objetividade.

Destarte, segundo Piaget (1973), a evolução na relação da assimilação e da acomodação que se dá no plano da inteligência prática (inteligência sensório-motora) se constituirá em um processo análogo no plano da inteligência verbal e reflexiva, assim como no âmbito das relações sociais do sujeito.

Pretendemos aqui apresentar o processo de socialização sob a ótica de Piaget (1973) observado nos estádios do desenvolvimento da inteligência, a saber: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

Inicialmente, na inteligência sensório-motora, é impossível falar em socialização da inteligência, pois esse período constitui-se por uma inteligência puramente individual e adaptativa. Observa-se que a imitação não exerce influência sobre a inteligência. A coordenação dos esquemas sensório-motores só será possível quando a criança tentar resolver, por ela mesma, os problemas práticos apresentados. A capacidade da criança em buscar objetos perdidos (objeto permanente) é o primeiro momento da conquista de uma autonomia prática.

O pensamento é centrado, por isso mesmo ele não é socializado, o que dependerá de uma diferenciação através da crescente descentração do pensamento e que, conseqüentemente, é promovida por meio da socialização entre os pares, ou seja, por meio

da ação do sujeito sobre o mundo. Assim: “[...] o egocentrismo é o estado de indiferenciação que ignora a multiplicidade das perspectivas, enquanto que a objetividade supõe, ao mesmo tempo, uma diferenciação e uma coordenação dos pontos de vista” (PIAGET; INHELDER, 1955/1976, p.256).

Num segundo momento, no estágio pré-operatório, a criança ainda não consegue cooperar, entretanto avança em sua capacidade de diferenciar-se do outro. Esse é marcado cognitivamente pelo aparecimento da capacidade de representar. Essa capacidade é anunciada pela imitação, diferida na transição entre esta etapa e a anterior, na qual a criança aplica os movimentos sem a presença de um modelo atual. Essa possibilidade se deve à construção de uma imagem mental (uma imitação interiorizada) sobre ações e objetos. O período da inteligência pré-operatória caracteriza-se também pelo surgimento da função simbólica, possibilitando transformações nas ações e nos objetos com a finalidade de adaptar o real ao eu. A manifestação da função simbólica acontece na linguagem, no desenho e no jogo simbólico, sendo que a linguagem equivale a um conjunto de sinais coletivos onde nem todos são compreendidos de antemão, mas são assimilados na medida em que se ampliam e vão se completando por sinais individuais.

De acordo com Piaget (1973), as trocas interindividuais caracterizam-se “por um egocentrismo que permanece a meio caminho do individual e do social e que pode se definir por uma indiferenciação relativa do ponto de vista próprio e do ponto de vista do outro” (p. 179). As coações intelectuais são assimiladas à mentalidade egocêntrica e só a transformam superficialmente.

O estágio operatório traz a possibilidade cognitiva da criança de cooperar. Num primeiro momento, a operação relaciona-se ao concreto, a criança não realiza hipóteses de pensamento, o que provavelmente se tornará possível posteriormente no estágio operatório formal. Piaget (1973) aponta que existe nesse momento um “nítido progresso da socialização: a criança se torna capaz de cooperação, isto é, não pensa mais em função dela só, mas da coordenação real ou possível dos pontos de vista” (p. 180). Sendo assim, o progresso se exprime por meio da reflexão, da colaboração, de exposições ordenadas, de regras comuns, de relações de reciprocidade e só então torna-se possível perceber uma íntima relação entre o desenvolvimento das operações lógicas e a cooperação.

Segundo Piaget (1973),

A formação da lógica na criança, primeiramente, evidencia dois fatos essenciais: que as operações lógicas procedem da ação e que a passagem da ação irreversível às operações reversíveis se acompanha necessariamente de uma socialização das ações, procedendo ela mesma do egocentrismo à cooperação. (p. 95).

O pensamento em comum possibilita a conservação e a reversibilidade e favorecem a substituição de objetos por sinais. Logo, “um agrupamento é um sistema de conceitos (classes ou relações) implicando uma coordenação dos pontos de vista e uma posição em comum do pensamento.” (PIAGET, 1973, p.181).

Outra característica presente nesse momento é a de conservação, por meio das operações concretas a criança compreende que podemos mudar o formato dos materiais sem que sua composição

seja alterada. Simultânea à capacidade de operar, a conservação dos elementos fornece condições para a reversibilidade.

Do ponto de vista do desenvolvimento da capacidade de cooperar, a conservação permite que o sujeito mantenha duas proposições, dois ou mais pontos de vista diferentes, e consiga relacioná-los, coordenando-os. A capacidade de substituir seu próprio ponto de vista pelo do sujeito com quem se relaciona, na intenção de compreendê-lo, é possibilitado por meio da conservação.

Por conseguinte, no estágio das operações formais não há mais a dependência pelos materiais concretos e o sujeito parte das proposições que ele elabora embasado na operação de pensamento. Nessa direção, para Piaget e Inhelder (1955/1976), “[...] o pensamento formal parte da hipótese, isto é, do possível, em vez de limitar-se a uma estruturação direta dos dados percebidos” (p.190).

O pensamento formal é, na realidade, essencialmente hipotético dedutivo: a dedução não mais se refere diretamente a realidades percebidas, mas a enunciados hipotéticos, isto é, a proposições que se referem a hipóteses ou representam dados apenas como simples dados, independente de seu caráter real: a dedução consiste, então, em ligar entre essas suposições, e delas deduzir suas consequências necessárias, mesmo quando sua verdade experimental não ultrapassa o possível (PIAGET e INHELDER, 1955/1976, p.189).

Nesse momento, a descentração cognitiva está cada vez mais relacionada com a objetividade, o que possibilita que o sujeito compreenda as relações sociais para além do seu ponto de vista. O pensamento operatório proporciona a capacidade de cooperar efetivamente.

A socialização pressupõe a capacidade de ter consciência de si próprio como sujeito, se dissociando do objeto, não considerando seu ponto de vista como único, ou seja, a premissa é de que a criança consiga relacionar-se com outras de maneira recíproca. Portanto, adaptar-se ao meio é construir um conjunto de relações e situar-se entre elas por uma atividade de coordenação intelectual que torna necessária a descentralização e reciprocidade nos pontos de vista. Ao passo que as capacidades cognitivas da criança se desenvolvem, os aspectos das relações tornam-se qualitativamente melhores.

Nessa direção, podemos afirmar que pensar com objetividade, característica do pensamento formal, exige “tomada de consciência”, que segundo Piaget (1974/1977), significa a capacidade que o sujeito constrói de dominar os processos do pensamento, conceituando-os e, com isso, generalizando-os. Na perspectiva do autor, a tomada de consciência, emerge de uma construção contínua que não é dada *a priori*, trata-se de uma construção sucessiva proveniente da relação entre sujeito e objeto. É preciso destacar que esse processo não se trata de uma “iluminação” ou uma “apropriação”, mas uma construção progressiva em diferentes níveis de Tomada de Consciência, que ocorrem por um processo que evolui das ações práticas à conceituação.

Deste modo, Piaget (1974/1977) afirma que (n)a Tomada de Consciência: 1) supõe uma conceituação, pois implica em coordenações; 2) as ações do sujeito são assimiladas (reconstrução); 3) pode ocorrer sem conflitos com esquemas anteriores (composição progressiva); 4) o conflito leva o sujeito a pensar (corrigir o esquema anterior); 5) ao “recalcar” o sujeito economiza na solução, evitando o conflito. Em resumo, para ele, a tomada de consciência é:

[...] um processo de conceituação que reconstrói e depois ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação. Não há, portanto, diferença de natureza, numa tal perspectiva, entre a tomada de consciência da ação própria e o conhecimento das sequências exteriores ao sujeito, comportando ambos uma elaboração gradativa de noções a partir de um dado, quer este consista em aspectos materiais da ação executada pelo sujeito, quer em aspectos materiais das ações que são realizadas entre os objetos (PIAGET, 1974/1977, p. 204).

É por meio de sua ação que o sujeito organiza e transforma o meio e a si mesmo, e são os processos internos que garantem a organização e reorganização dos esquemas tornando-os mais complexos e organizando-se na direção dos conceitos. Esta inteligência prática, este saber fazer inicial, permite a interação da criança com o meio e também de poder se apropriar do mundo construindo níveis sucessivos e provisórios de tomada de consciência, cada vez mais complexos.

Na obra “A tomada de consciência” ([1974], 1977), Piaget nos conduz a observar e a compreender o mecanismo da tomada de consciência. Concebida a partir de uma situação de não adaptação ou de readaptação, ela se constitui da periferia para o centro da relação entre sujeito e objeto, em outras palavras, inicia-se com os objetivos e resultados de uma determinada ação, e posteriormente, de maneira gradativa, alcança os fatores internos tais como a causalidade dos objetos ou as coordenações de ações do sujeito. Num primeiro momento a ação do sujeito e as características dos objetos confundem-se, não havendo diferenciação entre um e outro. Progressivamente, o sujeito vai tomando consciência da

independência relativa e recíproca entre ele e o objeto, há um movimento análogo de conhecimento que conduz aos mecanismos centrais da ação do sujeito e das propriedades intrínsecas dos objetos. A ação que já é dominada no nível prático eleva-se à conceituação transformando-se em pensamento e, posteriormente tudo o que o sujeito aprendeu no nível da experiência é ressignificado em conceitos: trata-se de uma reestruturação que aumenta potencialmente a capacidade cognitiva do sujeito.

A compreensão do conceito de tomada de consciência está para além do sujeito se dar conta de um saber fazer, trata-se de um processo de conceituação, fruto de progressivas reconstruções, é uma compreensão no nível do pensamento de algo que se faz, atingindo o porquê e o como se faz, de sorte que a própria ação pode ser afetada e ressignificada por esse compreender. Tais reconstruções não partem do nada, são resultados dos esquemas anteriores, os quais, por algumas vezes, precisam ser corrigidos e/ou adaptados a novas situações, conforme nos aponta Piaget ([1974], 1977):

As ações do sujeito, ao contrário, são vistas por ele e assimiladas mais ou menos adequadamente por sua consciência como se se tratasse de ligações materiais quaisquer situadas nos objetos, donde a necessidade de uma construção conceitual nova para explicá-las: na realidade, trata-se, então, de uma reconstrução, mas não trabalhosa quanto o seria se não correspondesse a nada de já conhecido do próprio sujeito, e apresentando os mesmos riscos de omissões e de deformações que existiriam se a questão consistisse em explicar a si mesmo um sistema exterior de conexões físicas (p. 201-202).

A relação entre a ação e a consciência se explica por meio do processo de tomada de consciência, que se potencializa por construir estruturas mentais cada vez mais elaboradas e capazes de compreender e conceitualizar aquilo que se faz em termos de ação, ou seja, na prática. Não se trata de um processo simples, pelo contrário, é um processo bastante complexo e não pode ser entendido tal como uma solução mágica ou instantânea, que transformaria a ação em conceito. Conforme já sabido, é um processo gradual de constantes reconstruções que implica “desmontar”, em pensamento, as ações que se conseguiu fazer para só então compreendê-las.

Dongo-Montoya (2006) aponta que a relação entre a ação e a consciência é fundamental para compreendermos a teoria piagetiana, relação explicitada por ele, quando trata da questão inerente a linguagem e o pensamento. A construção do pensamento ocorre mediante um processo que se inicia na inteligência sensório-motora prolongando-se até a inteligência conceitual, dos esquemas de ação aos esquemas conceituais, envolvendo continuidade e reconstruções. Nessa direção, a linguagem propicia o processo de socialização do pensamento em razão da narrativa, ensejando a partir daí a coordenação e os ajustamentos de pontos de vista. Neste momento, a criança começa a compreender o mundo para além de si mesma, alcançando a conceptualização, dessa forma, a relação entre pensamento e linguagem tornam-se recíprocas.

As relações ocupam papel essencial no processo de desenvolvimento da criança. Em muitos de seus estudos, Piaget apresenta de uma maneira taxativa a importância das relações, exclusivamente as de cooperação, para a construção do conhecimento. Nessa direção, Piaget (1973) retoma a questão das relações sociais,

por meio das quais justifica as modificações no pensamento do sujeito:

Existem, efetivamente, dois tipos extremos de relações interindividuais: a coação, que implica uma autoridade e uma submissão, conduzindo assim à heteronomia, e a cooperação, que implica igualdade de direito ou autonomia, assim como a reciprocidade entre personalidades diferenciadas. É evidente que entre estes tipos-limites toda uma série de outras relações devem ser previstas. [...] A coação transforma então o indivíduo muito menos profundamente que a cooperação, e se limita a se recobrir com fina camada de noções comuns, não diferindo, em sua estrutura, das noções egocêntricas (p. 168).

Piaget (1994) admite a existência de um “paralelismo entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual”, assim como um parentesco entre as normas morais e as normas lógicas, logo, “[...] a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação” (p. 295) e tais normas não são constituídas de forma inata pelo indivíduo, porém, por meio das relações que se estabelecem com o mundo.

Aspectos do Desenvolvimento Moral e a Socialização

De antemão, é válido esclarecer que, para Piaget (1973/1994), tanto o desenvolvimento intelectual quanto o desenvolvimento moral, ocorrem de forma solidária e recíproca na criança.

Conforme apresentado anteriormente, para Piaget (1973) a socialização equivale à capacidade do sujeito em cooperar de maneira recíproca, isso refere-se à capacidade de coordenar uma ou mais

perspectivas diferentes por meio da reciprocidade. Os estudos do autor mostram que há um paralelismo entre o desenvolvimento moral e o desenvolvimento intelectual, de sorte que nem as normas lógicas e nem as normas morais são inatas no sujeito, elas são construídas por meio das relações que o sujeito estabelece com o mundo.

De acordo com Piaget (1994, p. 23) “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras”. As formas de respeito que se estabelecem prioritariamente nas relações conduzem a formas distintas de moral: heteronomia ou autonomia. A primeira proveniente do respeito unilateral e das relações de coação: a moral heterônoma, que implica o sentimento do dever e a submissão ao poder das pessoas. A segunda nasce da cooperação e do respeito mútuo, trata-se da autonomia.

As relações do sujeito com o mundo ocupam um lugar de grande importância para Piaget e são necessárias tanto para o desenvolvimento moral quanto ao intelectual. A cooperação torna-se fator essencial para que a criança se desvencilhe gradativamente do egocentrismo inicial, conseguindo estabelecer trocas e coordenar pontos de vistas ajustando-se a eles. Isso só será possível num primeiro momento, dentro do contexto social e, posteriormente a essa vivência prática será possível estabelecer uma consciência dessas relações.

Achamos importante dizer que a moral, na concepção de Piaget (1994), apesar de estar estritamente ligada às regras, deve ser compreendida com base no modo como o sujeito se relaciona com essa regra, fruto da relação que mantém com a pessoa que a cria ou que a transmite. Por conseguinte, para Piaget, a moral não é a própria regra, a regra é social e o respeito que se estabelece entre os indivíduos

nessa relação social é que legitima tal regra, o que já inclui a teoria sobre a moral de Piaget em uma perspectiva que crê em uma essência humana da moralidade, presente nas relações sociais:

[...] a sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. Oriundas dos elos de autoridade e de respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de dada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático. Origem do dever e da heteronomia, a coação é, assim, irreduzível ao bem e à racionalidade autônoma, produtos da reciprocidade, se bem que a própria evolução das relações de coação tenda a aproximá-las da cooperação. (PIAGET, 1994, p. 294).

Os conceitos de heteronomia e autonomia, sob a ótica piagetiana, devem ser compreendidos não apenas como lugares de partida e de chegada, mas como processos, construções que englobam uma relação entre a ação e a consciência, os quais não dizem respeito ao sujeito somente, mas também ao contexto em que ele está inserido, enquanto relações, ou interações, que ele estabelece. Podemos dizer que a vida social é necessária para que o espírito possa tomar consciência das relações sociais e possa construir as regras. Longe disso, ou seja, fora das relações sociais, o sujeito permanece egocêntrico, indiferenciado do mundo, preso em seu próprio ponto

de vista. Para estar consciente do seu próprio ponto de vista, é necessário o confronto entre o eu e o outro. Somente quando se está em contato com os juízos e as avaliações dos outros, sofrendo a pressão das normas intelectuais e morais coletivas, é que se pode superar a anomia, tanto no campo da moral quanto no campo intelectual.

Por serem as relações sociais tão importantes e necessárias para o desenvolvimento moral, podemos dizer que do nascimento aos primeiros anos de vida, a primeira dessas relações que o sujeito vivencia é a relação de coação e de respeito unilateral, trata-se de uma primeira forma de controle lógico e moral, nesse sentido é significativa para a vida moral do sujeito. Entretanto, esse controle não é suficiente para superar o egocentrismo infantil, pois muitas vezes acaba por reforçá-lo.

A predominância do egocentrismo não permite ao sujeito uma diferenciação necessária do outro e dos objetos, o que caracteriza para o autor o estado de anomia moral (carência do sentido de obrigatoriedade das regras sociais). “[...] seja porque é puramente motora, seja (início do estágio egocêntrico) porque é suportada, como que inconscientemente, a título de exemplo, interessante e não realidade obrigatória” (PIAGET, 1994, p. 34).

Devido ao respeito unilateral, a criança crê fortemente na onisciência do adulto e na verdade absoluta das regras que dele recebe, vivenciando uma forma de realismo moral. Esta percepção é importante para o desenvolvimento da moralidade na criança e constitui a primeira consciência do dever e uma primeira forma de controle normativo.

Podemos observar que, no período em que se emerge a inteligência pré-operatória, nascem as primeiras manifestações de

respeito à autoridade. O respeito é um sentimento que mistura amor e temor. O primeiro sentimento de respeito manifestado é unilateral, ou seja, a criança não espera o mesmo respeito ou obediência da pessoa respeitada. É deste sentimento que surge o sentimento de obrigatoriedade, pode-se dizer que o sentimento de respeito possibilita o sentimento do dever.

Piaget (1994) aponta que para que se possa falar de fato de uma moral efetiva, é preciso que a consciência tenda para uma autonomia, em que as regras sejam apreciadas interiormente em favor do bem moral, no entanto, isso só é possível dentro do respeito mútuo, das relações de cooperação e reciprocidade. A heteronomia só será superada ao passo que o sujeito alcançar a autonomia e para isso, é necessário que ele conquiste a capacidade de descentração, que acontece nos campos da moral e da inteligência.

Cabe dizer que essa superação não determina a exclusão da moral heterônoma, e sim, consiste na construção de mais uma possibilidade para o sujeito: pensar e operar de maneira autônoma. Ainda é importante considerar que mesmo que as relações de coação se oponham às relações de cooperação, as primeiras são condições necessárias para que, mais adiante, sejam possíveis as segundas. Assim, pode-se dizer que não é possível estabelecer respeito mútuo sem antes ter estabelecido respeito unilateral, ou seja, o respeito pelo outro.

Assim como ocorre no desenvolvimento intelectual, a autonomia moral só é possível a partir da cooperação. Esta e o respeito mútuo levam às normas imanentes, catalisam e direcionam a moral; assim, diferentemente da obediência, pode-se pensar em um ideal interno, em um bem moral que não é imposto, mas construído pelo sujeito.

É importante compreender que as relações de coação conduzem o sujeito ao respeito unilateral, do qual resulta em uma moral heterônoma, ou seja, a moral do dever, da obrigação, no qual a criança obedece mesmo sem entender a regra. Os estudos de Menin (1996) corroboram, na medida em que nos ajudam a compreender a heteronomia, que segundo a autora:

Coagido socialmente a obedecer, o pequeno imita o mais velho; coagido psicologicamente pelo egocentrismo, o pequeno não sabe que imita e age como se sempre tivesse sido assim [...] Isso explica a prática imitativa-egocêntrica das regras e sua consciência heterônoma: as crianças jogam como os mais velhos e o que vem deles é sagrado, imutável, sempre existiu; mas, por necessidades próprias, elas modificam as regras não percebendo o que estão fazendo. O novo transforma-se em velho no momento em que aparece [...] As crianças pequenas comportam-se como nos governos gerontocráticos: o que vem dos mais velhos, da tradição, é sagrado e deve conservar-se eternamente! Eis a moral do dever – a heteronomia! (p. 52).

Portanto, a heteronomia moral coloca o sujeito em uma condição de sujeição à ordem ou regra de quem se constitui como autoridade para ela. Tratam-se de regras e ordens inquestionáveis e que não devem ser analisadas em seus princípios. Pode-se dizer que o sujeito heterônomo é acrítico e passivo. Segundo Piaget (1994), a heteronomia não deve ser tomada como um estágio, mas como uma grande etapa do desenvolvimento moral que deve ser superada com vistas a um nível mais elevado de autonomia moral.

É interessante dizer que a heteronomia não é só vista na conduta infantil, podemos estender seus resultados também nos casos

da vida adulta. Embora se trate da primeira forma de ação e manifestação da moralidade no sujeito, a heteronomia não está limitada a uma determinada idade assim como nos conteúdos, no entanto, encontra-se relacionada às interações e tomadas de consciência do sujeito compreendendo a uma construção individual, dentro de um contexto coletivo.

Podemos exemplificar, a partir de situações contemporâneas, com situações do nosso cotidiano, no qual vivemos um cenário de caos político, legitimado pelas *fake news*, onde adultos passaram e reproduziam em seu discurso informações baseadas em notícias falsas geradas em aplicativos de celular, defendendo tais posicionamentos e ideias sem ao menos buscar informações sobre a veracidade dos fatos, sem escutar diferentes opiniões e sem refletir, esta prática trata-se de um exemplo de heteronomia moral. Podemos dizer que a heteronomia moral e intelectual da população brasileira corroborou para instaurar o caos político e social no Brasil por meio do golpe de 2016. Observamos que, nesse caso, a sua opção por uma regra é exterior à sua própria consciência, está ligada à influência de pessoas por trás de ambientes virtuais que, se impõem como superiores e donos da verdade e são aceitas pelo sujeito passivamente, sem questioná-las.

Em relação à saída da heteronomia para autonomia, para Piaget (1994) só seria possível pelas vias da cooperação e da descentração. A autonomia é, por consequência, para Piaget, uma forma de equilíbrio ideal para onde deve caminhar o desenvolvimento moral. Descentrar-se, ou seja, deixar de considerar somente o próprio eu como o centro ou o único ponto de vista possível, e cooperar, são elementos necessários para que se possa pensar uma maneira de agir e

de pensar moralmente guiados por princípios internos, aplicáveis a todos.

Assim podemos considerar que a autonomia moral é uma construção, na qual tanto nas crianças quanto nos adultos, aconteceram pelas vias das relações de cooperação e de reciprocidade associadas a valores altruístas como a justiça e a solidariedade, essas abrem espaço para que essa construção se efetive.

Segundo La Taille et. al. (1992), há ainda, um componente nos processos de desenvolvimento, tanto no campo da moralidade como no campo da inteligência, trata-se da afetividade. Para ele, a afetividade corresponde a uma energia que motiva as ações.

A afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está a seu serviço. (p. 65).

A teoria da Epistemologia Genética considera a afetividade como um fator que também corrobora no processo de socialização, sendo ela condição necessária na constituição da inteligência, mas não suficiente. De acordo com Piaget (1994), os valores, frutos da afetividade, representam a motivação da ação, trata-se de uma motivação caracterizada por valores próprios, não como algo que busca agradar a si mesmo, mas em relação ao outro. O autor ainda contribui ao afirmar que, apesar de inteligência e afeto constituírem categorias distintas, não se reduz uma à outra, são categorias

indissociáveis. Não sendo possível existir, portanto, conduta livre de uma estrutura cognitiva ou conduta livre de uma energia motivadora.

Nesse sentido no ambiente escolar, ao favorecer as relações democráticas, pautadas no respeito mútuo e na cooperação por meio do diálogo, da ação e da reflexão, ela estará auxiliando a criança a descentrar-se e superar o egocentrismo que a limita na vida social e na própria inteligência. Assim, a escola deve libertar-se das práticas que levam a passividade e a sujeição, propondo novas alternativas para a construção do conhecimento, logo a formação integral das crianças. Assim ela estará preparando as crianças para a vida, para além dos muros da escola.

Considerações Finais

Nos esforçamos neste capítulo para apresentar o conceito de socialização sob a luz da teoria da Epistemologia Genética, sendo esta a que melhor explica como o sujeito do conhecimento se relaciona com o mundo e aprende.

Esperamos que o aparato teórico aqui exposto contribua no sentido de proporcionar possíveis reflexões aos leitores sobre a compreensão da socialização das crianças numa perspectiva emancipatória. Com vistas a superar as tendências de ensino que propõem a sujeição e a passividade do aluno em seu processo de construção do conhecimento pretendo, a partir disso, vislumbrar um espaço onde as crianças possam exercitar os princípios da liberdade, da democracia, da cooperação e do respeito mútuo. A compreensão que propõe o estudo sobre o conceito de socialização objetiva cooperar com o professor na tomada de consciência de sua prática de ensino, bem como as metodologias que elege em seu trabalho com as

crianças. Nesse sentido, a compreensão do professor certamente privilegiará as crianças no percurso de construção de sua aprendizagem, e no desenvolvimento de sua autonomia intelectual e moral.

A Epistemologia Genética de Piaget refuta essa maneira de compreender a socialização, pois questiona em suas bases as estruturas de sujeição e passividade do sujeito do conhecimento evidenciando um sujeito ativo na construção e (re)elaboração dos conhecimentos. Neste aspecto, a gênese do conhecimento explica-se na relação solidária entre o sujeito e objeto, partindo de níveis menos elaborados de conhecimento para níveis mais complexos, sendo a ação do sujeito necessária para o processo de construção de sua autonomia.

Destarte, os estudos piagetianos permitiram-nos afirmar que o processo de socialização é entendido pela capacidade do sujeito em cooperar, isso refere-se à capacidade do mesmo em coordenar pontos de vista, um processo que envolve as relações externas do sujeito com o outro/objeto de conhecimento e a construção de estruturas cognitivas que possibilitam a capacidade do sujeito de descentrar-se, romper o egocentrismo inicial e assim, cooperar intelectualmente de maneira recíproca, o que lhe possibilita construir conhecimentos e desenvolver sua autonomia em todos os campos de sua vida.

Entretanto isso só será possível em contextos que oportunizem um espaço onde exista efetivamente a livre expressão e participação das crianças nas decisões do seu processo da aprendizagem, tendo como condição essencial para construção do conhecimento a liberdade de agir e pensar do sujeito, e como pressuposto a necessidade do mesmo em tomar consciência da prática e da realidade vivida (ação e reflexão) em um contexto no qual as

relações sejam pautadas nas premissas do respeito mútuo, da democracia e da liberdade. Nisso, encontra-se a importância da compreensão do professor sobre a epistemologia dos conceitos, os quais auxiliam no planejamento do trabalho pedagógico junto às crianças.

Ante a isso fortalecemos nosso posicionamento frente a ideia equivocada de que a socialização das crianças, logo a construção do conhecimento, mais especificamente no contexto escolar, se dê somente pela introdução das crianças na vida social pois não se trata simplesmente de um salto qualitativo das questões neurológicas para questões sociológicas, é um processo complexo e que abarca sobretudo a capacidade do sujeito de cooperar reciprocamente sobre o mundo, construindo assim os conhecimentos.

Acreditamos que um dos grandes desafios para a compreensão do conceito de socialização pelos educadores encontra-se na possibilidade de uma tomada de consciência que promova uma ruptura com os modelos menos progressistas de ensino, que estão incorporados desde sua formação inicial, e muito presentes nos contextos escolares brasileiros. Entendemos que, toda prática de ensino, mesmo que inconsciente, reflete a concepção de conhecimento do professor, bem como sua epistemologia. A forma com que planeja suas aulas está diretamente relacionada a sua compreensão de como os alunos aprendem, e isso pode direcionar o caminho didático-pedagógico a ser trilhado. Vemos na formação continuada uma possibilidade para que o professor possa tomar consciência de sua ação profissional e, quando necessário, reconstruí-la, mediante o processo de ação/reflexão.

Ressaltamos que, embora a socialização seja um conceito muito frequente na área da Educação Básica, pouco se reflete sobre ela nos contextos de formação de professores, o que se faz imprescindível, uma vez que os projetos educacionais visam uma formação voltada para a autonomia moral dos sujeitos.

Referências

DONGO-MONTOYA, A. O. **Piaget e a criança favelada:** Epistemologia genética, diagnóstico e soluções. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

DONGO-MONTOYA, A. O. Pensamento e linguagem: percurso piagetiano de investigação. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v.11, p. 119-127, jan./abr. 2006.

LA TAILLE, Y, de. O erro na perspectiva piagetiana. *In:* AQUINO, J.G. (org.) **Erro e fracasso na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

LA TAILLE, Y. **Moral e Ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, Thiago Corado. **O conceito de Socialização e a Educação Física:** um estudo piagetiano. (Dissertação de mestrado). 245p. Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília: Universidade Estadual de São Paulo - UNESP, 2020.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. *In:* MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37–104.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 1o ed. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Tradução de Reginaldo Di Piero. 1o ed. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro de Carvalho e Christiano Monteiro Oiticica. 2o ed. Rio de Janeiro, Zahar, Brasília, INL, 1975.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. Tradução Edson B. de Souza. São Paulo: Edusp, 1974/1977.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução Alvaro Cabral. 4o ed. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1982.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 6o ed. São Paulo, DIFEL, 1993.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 24. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999, 136 p.