

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**JOSÉ ANTONIO CASTORINA**

**ALGUMAS TESES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE  
CONHECIMENTOS SOCIAIS. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE  
INDAGAÇÕES PSICOGENÉTICAS.**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Doutor Fernando Becker

PORTO ALEGRE

1997

C354a

Castorina, José Antonio

Algumas teses epistemológicas sobre a construção de conhecimentos sociais: análise e interpretação de indagações psicogenéticas / José Antonio Castorina - Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1997.

p.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Epistemologia genética. 2. Psicogênese. 3. Psicologia genética. 4. Construtivismo. 5. Processo ensino aprendizagem. 6. Conhecimento social. 7. Noção de autoridade. I. Título

CDU: 159.922.7

---

Catálogo na publicação  
Biblioteca Setorial de Educação da UFRGS

Texto original em espanhol com o título “Algunas tesis epistemológicas sobre la construcción de conocimientos sociales. Análisis e interpretación de indagaciones psicogenéticas.”

Versão em português: Argelia Carbonell e Liliana Cohen, revista por Laura Buocco e Jane Schiffman.

Supervisão e revisão técnica: Liliana Cohen

## SUMÁRIO

RESUMO.....	vi
RESUMEN .....	vii
1. INTRODUÇÃO .....	12
2. AS DISTINÇÕES NECESSÁRIAS: AS DIMENSÕES DOS CONHECIMENTOS E DAS INTERAÇÕES SOCIAIS .....	22
3. UMA SÍNTESE DO ESTADO DA ARTE NAS INDAGAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO DA AUTORIDADE .....	29
3.1 A noção de autoridade na reciprocidade .....	33
3.2 As investigações sobre a autoridade política .....	37
4. NOSSAS PESQUISAS A RESPEITO DA NOÇÃO DE AUTORIDADE .....	45
4.1 Um estudo a respeito da autoridade presidencial .....	46
4.1.1 Primeiro nível de desenvolvimento .....	48
4.1.2 Segundo nível de desenvolvimento .....	55
4.1.3 Terceiro nível correspondente a crianças de classes médias .....	58
4.2 Um estudo sobre autoridade escolar .....	62
4.2.1 Os pressupostos metodológicos e as hipóteses .....	62
4.2.2 As idéias menos avançadas .....	67
4.2.3 Algumas relações entre as idéias infantis .....	72
4.2.4 As idéias mais avançadas .....	73
4.2.5 Algumas relações entre as idéias das crianças .....	77
4.2.6 As idéias intermediárias nas crianças de classe média .....	79
4.2.7 As idéias intermediárias nas crianças de setores populares .....	82
5. A ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA .....	84
5.1. Os problemas do conhecimento “de domínio” .....	84
5.1.1 Enfoques na psicologia contemporânea .....	86
5.1.2 A perspectiva epistemológica dos estudos psicogenéticos .....	91

5.2.1 A sistematização das idéias infantis sobre a autoridade.....	96
5.2.1.1 A noção de “teoria” .....	96
5.2.1.2 As “teorias” infantis da autoridade escolar .....	100
5.2.1.3 A sistematicidade das idéias em outras indagações .....	106
5.2.1.4 Alguns comentários gerais .....	108
5.2.2 A interpretação estrutural nas indagações sociais .....	112
5.2.3 A discussão em psicologia genética sobre os sistemas “independentes de domínio” .....	117
5.2.3.1 Sistemas gerais ou específicos.....	117
5.2.3.2 Sistemas gerais e específicos.....	120
5.3 A pesquisa psicogenética sobre autoridade. O domínio social na interação sujeito-objeto.....	130
5.3.1 Considerações sobre o processo cognoscitivo.....	130
5.3.2 As interações específicas a um domínio de conhecimento social .....	144
5.3.2.1 A contribuição das ciências sociais.....	147
5.3.2.2 A interação simbólica.....	150
5.3.2.3 A superação do objetivismo e do subjetivismo social.....	155
5.3.2.4 Os conhecimentos sociais infantis na “tensão essencial” .....	163
5.3.2.4.1 A reciprocidade intencional.....	163
5.3.2.4.2 As interações simbolicamente estruturadas.....	167
5.3.2.4.3 A especificidade da construção do conhecimento social .....	171
5.3.2.4.4 Conclusões para a especificidade de certos conhecimentos sociais.....	178
5.3.2.4.5 Conclusões para a convergência com a teoria social.....	181
5.3.2.4.6 Conclusões para o conhecimento de “domínio” .....	183
5.4 O construtivismo epistemológico perante as representações sociais.....	190
5.4.1 Introdução aos problemas.....	190
5.4.2 Os traços de uma complexidade: as representações sociais.....	194
5.4.3 O desenvolvimento cognitivo como apropriação de representações sociais.....	198
5.4.4 Uma indagação psicossocial sobre a autoridade escolar.....	202

5.4.5	Duas perspectivas alternativas de pesquisa para uma mesma temática?.....	208
5.4.6	Algumas comparações entre duas indagações .....	219
5.4.7	As representações sociais nas indagações psicogenéticas.....	223
5.5	Algumas conseqüências para a análise da aprendizagem escolar de conceitos em ciências sociais .....	235
5.5.1	Os problemas.....	235
5.5.2	Os problemas da teoria da mudança conceitual .....	238
5.5.3	Os conhecimentos prévios para a aprendizagem de conceitos sociais.....	247
5.5.3.1	As suposições da análise.....	247
5.5.4	A estrutura e origem dos conhecimentos prévios.....	252
5.5.5	A perspectiva psicogenética perante a mudança conceitual.....	264
5.5.5.1	Dicotomia ou continuidade entre conhecimentos prévios e mudança conceitual.....	265
5.5.5.2	A hipótese de continuidade e a mudança conceitual .....	274
5.6	A avaliação crítica de uma tradição de pesquisa .....	286
5.6.1	Nossas indagações na tradição piagetiana.....	287
5.6.2	As relações interdisciplinárias .....	297
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	311

## RESUMO

Esta tese esforça-se em colocar os problemas epistemológicos suscitados a partir da extensão do programa piagetiano de pesquisa em direção à psicogênese dos conhecimentos sociais das crianças e, mais tarde, ao estudo da mudança conceitual das noções sociais no processo ensino-aprendizagem.

Esses problemas pertencem, por um lado, à epistemologia genética no sentido de dar respostas à questão da “especificidade” do conhecimento social, estabelecendo: se na defesa dos conhecimentos de “domínio” há incompatibilidade com os instrumentos mais gerais de conhecimento, se há algum tipo de interação peculiar com o objeto social, que subjaz à formação das noções, e como desenvolvem-se os processos de construção nesse contexto durante a psicogênese e na mudança conceitual.

Por outro lado, questões de epistemologia “interna” referidas a análise da pertinência metodológica de certas categorias, como, por exemplo: “teoria”, para dar conta da sistematicidade do pensamento infantil da autoridade ou, ao impacto dessa posição de “domínio” para o conhecimento social sobre as teses centrais do programa construtivista.

As argumentações epistemológicas apoiam-se nos resultados de pesquisas empíricas realizadas por equipes da Universidade de Buenos Aires, sobre a psicogênese da noção de autoridade política e da noção de autoridade escolar.

Algumas das teses construtivistas sustentadas são: as indagações psicogenéticas sobre a noção de autoridade admitem uma seqüência de avanços de “menor a maior nível de conhecimento” em termos de teorias infantis. Essas teorias caracterizam-se por um domínio de entidades e relações de autoridade, algumas hipóteses centrais e outras periféricas, como também por explicações “por razões” referidas aos atos prescritivos.

Tais “teorias” implícitas são totalmente compatíveis com a organização lógica das hipóteses afirmadas pelas crianças. Contrário às teses “modularistas” vigentes na psicologia do desenvolvimento, defende-se sua articulação com os aspectos “generalistas”: alguma lógica que atravessa os diferentes níveis de conhecimento e um decidido recurso ao conhecimento conceitual apropriado ao conteúdo de autoridade.

Em convergência com o estado atual da teoria contemporânea da “ação social” de Guiddens, Ellias e Habermas, situa-se a especificidade do conhecimento social na interação intencional e comunicativa com os agentes sociais. Dá lugar, assim, a interpretação infantil dos significados sociais dos atos de autoridade sobre uma diversidade de símbolos, tais como os gestos, as ordens ou os ritos escolares. Destaca-se a tese da “tensão



essencial”: na intenção simbólica, as crianças constroem suas interpretações e explicações num contexto de pressão institucional, pois são “alvo” dos atos prescritivos.

Depois da explicitação das teses construtivistas para o conhecimento social ou, ao menos, para um de seus subdomínios, é possível assumir as relações com a teoria psicossocial das representações sociais. Rejeita-se a idéia de que uma interpretação da formação de noções sociais, através de uma perspectiva psicossocial, seja uma alternativa à psicogênese. Propõe-se um campo de trabalho interdisciplinário a partir do exame das relações epistêmicas entre as indagações.

Reexamina-se, também, à luz do construtivismo epistemológico, a problemática educativa da mudança conceitual das noções sociais. Em particular, estudam-se as relações entre a sociogênese dos conceitos disciplinares, a psicogênese e a mudança conceitual, desde o ponto-de-vista dos mecanismos “comuns” propostos pela epistemologia genética. Estabelecem-se as conseqüências que derivam dos estudos psicogenéticos das “idéias prévias” dos estudantes e de sua interpretação de “domínio”, para reformular e reorientar as indagações sobre a mudança das idéias prévias em direção ao saber disciplinar.

Por último, conclui-se que a versão renovada do programa piagetiano de pesquisas evidencia sua consistência nos estudos empíricos realizados e nas teses epistemológicas explicitadas. Semelhante perspectiva permite a essa tradição, reinserir-se no debate

contemporâneo sobre os conhecimentos de domínio, abrir um diálogo crítico com outras correntes de pensamento e propor atividades interdisciplinares.

## RESUMEN

Esta tesis es un esfuerzo por plantear los problemas epistemológicos que se suscitan a partir de la extensión del programa piagetiano de investigación hacia la psicogénesis de los conocimientos sociales de los niños, y más tarde en el estudio del cambio conceptual de las nociones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dichos problemas son: por un lado, de epistemología genética, en el sentido de responder a la cuestión de la “especificidad” del conocimiento social, estableciendo si al defender conocimientos de “dominio” se entra en incompatibilidad con los instrumentos más generales de conocimiento; si hay algún tipo de interacción característica con el objeto social que subyace a la formación de las nociones; como se dan los procesos de construcción en tal contexto, durante la psicogéneses y en el cambio conceptual.

Por otro lado, cuestiones de epistemología “interna” referidos al análisis de la pertinencia metodológica de ciertas categorías, por ej. “teoría” para dar cuenta de la sistematicidad del pensamiento infantil de la autoridad o al impacto de esta posición de “dominio” para el conocimiento social sobre las tesis centrales del programa constructivista.

Las argumentaciones epistemológicas se sostienen en base a los resultados de investigaciones empíricas realizadas por equipos de la Universidad de Buenos Aires sobre la psicogénesis de la noción de autoridad política y de la noción de autoridad escolar.

Algunas de las tesis constructivistas que se sostienen son las siguientes:

Las indagaciones psicogenéticas sobre la noción de autoridad admiten una secuencia de avance de “menor a mayor grado de conocimiento” en términos de teorías infantiles. Estas se caracterizan por un dominio de entidades y relaciones de autoridad, algunas hipótesis centrales y otras periféricas, así como por explicaciones “por razones” de los actos prescriptivos.

Tales “teorías” implícitas son por completo compatibles con la organización lógica de las hipótesis afirmadas por los niños. En contra de las tesis “modularistas” vigentes en la psicología del desarrollo, se defiende su articulación con los aspectos “generalistas”: alguna lógica que atraviesa los diferentes niveles de conocimiento y un decidido recurso al conocimiento conceptual apropiado al contenido de la autoridad.

En convergencia con el estado actual de la teoría contemporánea de la “acción social” de Guiddens, Ellias y Habermas, se sitúa la especificidad del conocimiento social en la interacción intencional y comunicativa con los agentes sociales. Ello da lugar a la interpretación infantil de los significados sociales de los actos de autoridad sobre una diversidad de símbolos, tales como los gestos, las órdenes o los ritos escolares. Se destaca

la tesis de la “tensión esencial”: en la interacción simbólica, los niños construyen sus interpretaciones y explicaciones en un contexto de presión institucional, de ser “blanco” de los actos prescriptivos.

Una vez desplegadas las tesis constructivistas para el conocimiento social, o al menos para uno de sus subdominios, se pueden asumir las relaciones con la teoría psicosocial de las representaciones sociales. Se rechaza que una interpretación de la formación de nociones sociales en una perspectiva psicossocial sea una alternativa a la psicogénesis. Se postula un campo de trabajo interdisciplinario a partir de examinar las relaciones epistémicas entre las indagaciones.

Se reexamina también, a la luz del constructivismo epistemológico, la problemática educativa del cambio conceptual de las nociones sociales. En particular, se estudian las relaciones entre la sociogénesis de los conceptos disciplinarios, la psicogénesis y el cambio conceptual, desde el punto de vista de los mecanismos “comunes” propuestos por la epistemología genética. Se establecen las consecuencias que derivan de los estudios psicogenéticos de las “ideas previas” de los estudiantes, y de su interpretación de “dominio” para reformular, para reorientar las indagaciones sobre el cambio de las ideas previas en dirección al saber disciplinario.

Por último, se concluye que una versión renovada del programa piagetiano de investigaciones, lo muestra consistente con los estudios empíricos realizados y con las

tesis epistemológicas desplegadas. Semejante perspectiva permite a esta tradición reinsertarse en el debate contemporáneo sobre los conocimientos de dominio, abrir un diálogo crítico con otras corrientes del pensamiento, y proponer actividades interdisciplinarias.

## 1. INTRODUÇÃO

O Programa de pesquisa piagetiana abrange o estudo das grandes categorias kantianas do conhecimento : a causalidade, as conservações, os sistemas lógicos, a estrutura operatória do tempo e o espaço. Excetuando-se os estudos sobre o julgamento moral (1936), Piaget e seus colaboradores ocuparam-se durante decênios na reconstrução dos conhecimentos físico e lógico-matemático.

Só recentemente, alguns esforços sistemáticos foram feitos, por parte dos pesquisadores vinculados ao programa piagetiano, para levarem suas idéias centrais ao estudo da formação de noções sociais. Por exemplo, a respeito das instituições econômicas, sociais e políticas; a respeito das relações entre indivíduos, como a amizade ou a autoridade; a respeito do ponto-de-vista dos “outros” e de determinadas “produções culturais” como o dinheiro ou a escrita .

Os resultados dessas indagações são qualitativamente díspares (Delval, 1989). A maioria têm-se limitado a uma descrição do surgimento ordenado das idéias infantis. Menos freqüentemente tem-se tentado explicar seu mecanismo formador. Além disso, surgem complexos problemas metodológicos, tanto na determinação das perguntas e na busca e elaboração dos dados, como na reconstrução psicogenética dos níveis de desenvolvimento.

A extensão do programa piagetiano original neste campo de indagação ainda não está consolidado o suficiente. No entanto, as próprias dificuldades assinaladas, assim como o avanço dos conhecimentos disponíveis nas diversas temáticas, inclusive, os escasos ensaios explicativos propostos, abrem uma série de problemas epistemológicos.

Apresenta-se aqui, uma análise dos problemas epistemológicos, sustentada em duas indagações a respeito das noções infantis da autoridade política e escolar (Castorina, Aisenberg, 1989; Castorina, Lenzi, 1996). Serão utilizadas também outras investigações sobre a mesma temática provenientes de diferentes perspectivas.

Esta análise exige, em primeiro lugar, retomar para o campo dos conhecimentos sociais, os debates que atravessam as teorias contemporâneas do desenvolvimento e da aprendizagem no campo da física, das matemáticas ou da gramática. Fundamentalmente, a discussão entre os generalistas e os partidários dos conhecimentos de “domínio”. Segundo os primeiros, a formação dos conhecimentos infantis (em particular os referidos às



instituições sociais), durante o desenvolvimento, deriva de uma aplicação dos níveis da inteligência a um campo determinado. Para os segundos, os conhecimentos têm uma especificidade irredutível aos esquemas gerais do conhecimento.

A postura que será defendida neste trabalho sustenta a compatibilidade dos conhecimentos específicos com os esquemas gerais. Em particular, a argumentação visará a justificar os conhecimentos de “domínio” dentro do programa piagetiano, considerado comumente como programa protótipo de versão “generalista”.

Por outro lado, as psicologias que propõem princípios “de domínio”, adquirem compromissos epistemológicos por atribuírem “as restrições” orientadoras da aquisição dos conhecimentos, a princípios “internos” do organismo ou a fatores do contexto externo. Mas, a partir dos problemas e das teses da epistemologia genética tais “restrições” podem ser compreendidas a partir de outra perspectiva. Basicamente, será interpretada a formação das “teorias” infantis a respeito da autoridade ( um tipo de conhecimento social) com base nas interações constitutivas do sujeito e do objeto de conhecimento.

Para explorar tais interações, utilizaremos a teoria social contemporânea. Situiremos a “especificidade” de alguns conhecimentos sociais nas interações simbólicas e em contextos de construção social.

Os psicólogos da educação e os didatas da ciência debatem a natureza da “mudança conceitual” das noções dos alunos. Neste trabalho a questão central será se a perspectiva defendida na interpretação do desenvolvimento das noções sociais, noções consideradas a partir de agora como “os conhecimentos prévios” dos alunos, pode esclarecer as questões envolvidas na sua “mudança conceitual” na prática educativa. Em outras palavras, quanto pode contribuir nossa caracterização dos processos de construção de noções sociais na hora de pensar sua modificação em direção ao saber “instituído”.

A pesquisa psicológica a respeito da mudança conceitual em sala de aula é totalmente insuficiente, para não dizer que é inexistente. Além disso, segundo uma versão muito influente nos meios didáticos, tal mudança “deve” proceder respeitando as modificações “paradigmáticas” da história da ciência. Em verdade, deveria-se repensar os vínculos entre o conhecimento científico, os saberes “prévios” trazidos pelos alunos, e os conhecimentos adquiridos por eles na escola.

Ao propor determinados problemas epistemológicos e determinados mecanismos a serem recriados na história da ciência social, na psicogênese das idéias prévias e na mudança conceitual, é possível também renovar a compreensão sobre esta mudança. Em particular, pode-se avançar na análise teórica das condições nas quais operam os mecanismos de conhecimento durante a formação das noções sociais que foram aqui indagadas e no processo da mudança conceitual.

Desde esta perspectiva, quais as conseqüências a serem esperadas, para um ensino das ciências sociais dirigido a promover a mudança conceitual?

Finalmente, os didatas das ciências sociais e os psicólogos concordam hoje na complexidade da aprendizagem conceitual, que transborda qualquer disciplina e orientação teórica singular. Testemunha disso são, entre outras, as contribuições da psicologia das “representações sociais” e do estudo sócio-histórico da “interiorização” dos recursos culturais. Temos aqui o problema epistemológico: como integrar esses estudos com a perspectiva psicogenética da psicogênese e a mudança conceitual?

Os problemas já antecipados podem situar-se em dois níveis de análise, ambos distinguíveis num sentido conceitual; no entanto, nas páginas seguintes, o leitor os achará trabalhados num único movimento.

De um lado, a epistemologia “interna” que corresponde as análises referidas às condições de produção e aceitabilidade da pesquisa psicogenética, ou seja, a justificação dos tipos de procedimentos empregados em nossas indagações empíricas, particularmente o recurso às ciências sociais; as vantagens e as dificuldades do uso do termo “teoria” na descrição das relações entre as respostas de nossos sujeitos; o exame da consistência dos resultados obtidos com o “núcleo” do programa, assim como da potencialidade deste programa a respeito das indagações possíveis no domínio social e, por último, o trata-

mento dos problemas que surgem na transição da psicologia genética à prática educativa das disciplinas sociais.

Do outro lado, os estudos que poderiam aproximar-se de uma epistemologia genética dos conhecimentos sociais (ou ainda de um subconjunto deles referido à autoridade institucional). É dizer, como constituem-se os saberes mais válidos a partir de outros menos válidos, nas crianças e nos alunos.

Poderia-se mencionar, entre outras, a formulação de hipótese sobre a especificidade dos conhecimentos sociais em função das interações cognitivas com o objeto social sobre a inserção das representações sociais na construção de sistemas conceituais por parte de nossos sujeitos; a explicação dos obstáculos e das “restrições” à formação das noções no contexto das interações com a autoridade; as teses sobre a generalidade ou a especificidade dos mecanismos de elaboração das idéias.

Uma aproximação epistemológica “interna” ocupa-se da consistência ou inconsistência das indagações empíricas de noções infantis com respeito às idéias centrais do programa piagetiano original. Na mesma linha de análise conceitual, examina as relações possíveis desses estudos com as outras correntes de pensamento que tratam do desenvolvimento e aprendizagem.

No entanto, sob orientação da “epistemologia genética”, fazemos conjecturas quanto aos processos de interação responsáveis pela formação das idéias de autoridade institucional, ou as referidas à índole das dificuldades que as crianças encontram ao passar de um conhecimento a outro mais avançado.

Ditas conjecturas não têm o mesmo grau de verificação das hipóteses empíricas. Por exemplo, a hipótese na qual as crianças pequenas têm como crença um presidente “benfeitor”, ou aquela em que, com maior generalidade, afirma relações sistemáticas das idéias infantis a respeito da hierarquia do governo, suas funções e sua legitimidade. Ao mesmo tempo em que os dados obtidos nas indagações verificam diretamente as hipóteses psicológicas, somente oferecem uma referência indireta às conjecturas epistemológicas. Em outras palavras, esperamos que ditas conjecturas guardem um determinado grau de consistência com as teorias ou idéias que atribuímos às crianças.

Gostaríamos de sublinhar que nos sustentamos em nossos próprios dados empíricos, mas também utilizamos dados e hipóteses empíricas de outras pesquisas (Connell, 1971; Damon, 1977; Turiel, 1989; Berti, 1994), que são amplamente coincidentes (Ver 3.1 e 3.2). Por exemplo, a idéia infantil de uma autoridade “benfeitora” que reincide na maioria das indagações sobre autoridade (Connell, 1971; Damon, 1977; Moore, 1985). Inclusive, temos apelado a protocolos de sujeitos de outras pesquisas realizadas de forma independente por membros da nossa equipe original de investigação. (Kohen Kohen, 1997; Zerbino, 1997). Tais protocolos pertencem a investigações sobre temas comuns

(autoridade escolar), a partir do mesmo marco teórico e têm sido de nosso interesse, visando a fazer plausíveis certas conjecturas. (ver 5.3.2.4.3)

Com a finalidade de precisar os problemas antes mencionados e começar sua análise, respeitaremos a seguinte ordem de exposição:

I) estabelecer as distinções conceituais entre os diferentes planos do conhecimento do “social” e da intervenção das interações sociais na produção das noções infantis. Tais distinções facilitarão o tratamento dos problemas colocados.

II) Apresentar brevemente o estado da arte das indagações psicogenéticas relativas à autoridade política e escolar, enfatizando os problemas abertos por elas.

III) Trazer ao conhecimento os principais resultados de nossas indagações. A primeira, co-dirigida com A. Lenzi a respeito da conceitualização infantil da noção de autoridade escolar (1991,1992,1994,1996); a segunda, realizada com B. Aisenberg sobre as noções infantis da autoridade presidencial (1987,1989).

IV) A análise das questões centrais referidas ao significado epistemológico das indagações psicogenéticas sobre determinados conhecimentos sociais, particularmente com base em nossos trabalhos.

1. Os problemas e as teses básicas sobre o conhecimento “de domínio”, da forma como a psicologia contemporânea as assume. A índole da perspectiva psicogenética.

2. Os modos de sistematizar as idéias infantis nas indagações psicogenéticas. As dificuldades e vantagens das “teorias” na interpretação das reincidências das hipóteses infantis. A questão da sua compatibilidade ou incompatibilidade com o pensamento lógico.

3. A justificação do conhecimento de “domínio específico” com base nas interações peculiares entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A interpretação infantil dos significados sociais na interação simbólica e em contextos regrados.

4. As relações entre uma perspectiva epistemológica do conhecimento social e as indagações sobre “representações sociais”. Sua incorporação à perspectiva psicogenética.

5. O problema central da reorganização das noções prévias dos alunos em direção ao saber “instituído”. A contribuição das indagações psicogenéticas sobre noções prévias para uma teoria da “mudança conceitual”. Algumas implicações da perspectiva epistemológica e das indagações psicogenéticas a respeito do ensino das ciências sociais.

6. Análise da “dívida” das indagações psicogenéticas com o programa piagetiano e a questão da sua consistência com os pressupostos conceituais.

Em outras palavras, qual é a potência e o grau de flexibilidade dos compromissos centrais do programa para integrar os resultados empíricos obtidos nos estudos psicogenéticos, e para assumir as exigências da construção de conhecimento no contexto escolar.

Além disso, quais as condições para um intercâmbio aceitável com os outros programas que indagam a aquisição dos conhecimentos sociais.

O objetivo deste ensaio é precisar alguns problemas, na medida em que avançam as reflexões, e desenvolver linhas de argumentação que permitam justificar determinados rumos da investigação. Ao revisar as indagações e estabelecer relações com diversas correntes do pensamento psicológico e social, tenta-se fazer mais plausíveis determinadas hipóteses, rejeitar outras, abrir novos problemas.



## **2. AS DISTINÇÕES NECESSÁRIAS: AS DIMENSÕES DOS CONHECIMENTOS E DAS INTERAÇÕES SOCIAIS**

O desenvolvimento dos estudos sobre conhecimentos sociais coloca problemas, só esboçados na introdução, por exemplo: a natureza de sua “especificidade”. Como nossas análises estarão centradas num tipo de interação social com o objeto de conhecimento (social), somos obrigados a utilizar a categoria “o social” com diversos significados.

Além do mais, ao tentar explicar a construção de noções sobre a autoridade escolar ou presidencial, incluiremos as representações ou metáforas sociais. Elas são apropriadas pelas crianças nas interações sociais, e também lhes são transmitidas pelos adultos. Assim, as crianças “interiorizam” as normas e suas justificações sociais para interpretar os atos sociais da autoridade escolar. Abrem-se aqui duas dimensões do social que não são identificáveis.

O termo “social” aparece, então, em contextos e enfoques diferentes. Deste modo, numa mesma discussão faremos intervir dois ou mais significados. Impõe-se estabelecer uma série de distinções provisórias, mas adequadas aos fins de definir as diferentes dimensões que a análise assume. Assim, evitariam-se as confusões ou as transposições de significado, permitindo estabelecer as possíveis inter-relações.

Em primeiro lugar, a distinção maior: A) as condições e interações sociais envolvidas na aquisição do conhecimento do social; B) as relações sociais consideradas objeto de conhecimento pelas crianças.

A) Num sentido amplo, o termo “social” refere-se às condições socio-culturais e aos intercâmbios entre indivíduos que fazem possível a aquisição de qualquer conhecimento. Em seus níveis (prático ou representativo, vivenciado ou teorizado) ou na sua generalidade ( conceitual ou lógica), e para qualquer objeto (lógico-matemático, da natureza ou a sociedade).

A aquisição de conhecimentos “espontâneos” a respeito do mundo e a reconstrução de saberes oferecidos pela escola, realizam-se sempre em algum contexto socio-cultural, e mediados pelas interações com os pares ou com adultos. Em síntese, não há constituição de conhecimentos num “vazio social”.

Num sentido mais restrito, o “social” refere-se às interações sociais ou experiências sociais que suportam a construção de determinados objetos de conhecimento, em nosso caso, as instituições sociais. Também pode-se entender o social como interiorização subjetiva de instrumentos, normas ou valores culturais historicamente determinados, ou até de influências sociais “externas” ou políticas sobre o processo do conhecimento.

Como objeto desta análise, podem-se fazer as seguintes distinções, para ordenar a diversidade já antecipada, no sentido amplo e restrito.

a) as interações entre os sujeitos, que são constitutivas de todo ato de conhecimento, segundo Piaget “sua matriz social” (1971): desde as coordenações entre as perspectivas, até os conflitos “socio-cognoscitivos” a respeito de um problema (pontos-de-vista reconhecidos como diferentes pelos sujeitos ) (Perret-Clermont, 1979).

b) os setores sociais ou os Estados influenciam sobre as indagações científicas, ao orientá-las a determinados temas. De forma semelhante “oferecem-se” os objetos às crianças que são transformados em dignos ou indignos de serem conhecidos. Em particular, no sistema educativo o capital cultural não está distribuído de forma homogênea entre crianças de diferentes classes.

c) a aquisição de conhecimentos vista como uma apropriação social dos instrumentos pertencentes a cada configuração cultural, partindo da escrita, passando pelas

representações e metáforas sociais, até os conceitos científicos. Um processo de “interiorização” ativa por meio da criação de “zonas de desenvolvimento próximo”, partindo do interpsicológico ao intrapsicológico (Vigostky, 1978).

Vamos enfatizar, neste trabalho, a transmissão das normas do sistema político ou escolar, como também a transmissão das metáforas que justificam os atos da autoridade.

d) as interações sociais com o objeto de conhecimento constituem a “experiência social” básica para a formação de determinados conhecimentos sociais. Em nosso caso, sublinham-se as interações vividas com os atos de autoridade escolar, que subjazem a sua tomada de consciência (Castorina, Gil Antón, 1994).

Nota-se que as crianças constroem suas idéias sobre o cenário das restrições institucionais da autoridade, seja política ou escolar. Daí a “especificidade” destes conhecimentos sociais.

B) O termo “social” pode adotar um segundo grupo de significados. Compreendendo-o como o objeto ao qual se dirige a atividade cognitiva das crianças, é um campo de conhecimentos, como o físico, o geométrico ou o biológico.

Os estudos feitos até hoje têm se ocupado da formação de noções a respeito de diversos planos da vida social. Eles são de tal forma heterogêneos, que os intentos feitos

para precisá-los e classificá-los têm tido um sucesso relativo. (Shantz, 1975; Turiel, 1983; Delval, 1989).

Neste trabalho, faremos algumas distinções pertinentes a nosso objetivo, aceitando sua “arbitrariedade”.

a) O conhecimento “do social”, entendido como a hipotetização infantil sobre a organização social: a estratificação e dinâmica da sociedade, as atividades econômicas, a ordem política e outras instituições, como a escola ou a família. Tais tramas de significados sociais são estruturadas como “objetos” pela atividade cognitiva das crianças.

b) O conhecimento infantil das normas que regulam a vida social, particularmente a sistematicidade da autoridade, seja política ou escolar, atendendo a sua legitimação e aos limites de sua atividade prescritiva. Na realidade, trata-se de um subconjunto de a), sublinhado aqui por sua relevância para nossas reflexões.

c) O conhecimento de alguns “produtos culturais”, emergentes de atividades sociais em determinadas condições. Mas esses produtos não identificam-se com os intercâmbios econômicos nem com as instituições as quais vinculam-se. Tais produtos seriam entre outros: os monumentos, a escrita ou o dinheiro.

d) O conhecimento das relações interpessoais (para alguns autores são parte da “social cognition”). Por exemplo: as relações de amizade ou de autoridade. Difícil é não situar as relações de autoridade num marco institucional, que transforma os pólos da relação em “atores” e não somente em pessoas.

e) Finalmente, o conhecimento do mundo social, desde a) até e) está mediatizado por representações e metáforas sociais. É dizer que todo conhecimento está sustentado coletivamente, e que as crianças adquirem as representações que caracterizam o grupo ou classe social ao qual elas pertencem.

Neste sentido, ao mesmo tempo que as crianças adotam as crenças de suas culturas, mais ou menos divergentes, a respeito das instituições e papéis sociais, o conhecimento infantil a respeito deles é uma apropriação simultânea de tais crenças.

Em função do tratamento posterior dos problemas colocados, as dimensões correspondentes a determinados significados do termo “social” não serão consideradas (como A.b e B.d), outras terão uma relevância menor (como B.c), e as que restam, desarticularam e rearticularam-se no decorrer da argumentação.

Em particular, é de interesse epistemológico vincular o conhecimento da autoridade escolar (B.b) com as interações sociais nas quais se sustenta a sua compreensão (A.d). Especificando, ao discutir a plausibilidade das diversas explicações do conheci-

mento social, e sua possível articulação; será necessário aprimorar as distinções dos significados A.c), A.d) e B.b).

### **3. UMA SÍNTESE DO ESTADO DA ARTE NAS INDAGAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO DA AUTORIDADE**

Os estudos referidos à psicogênese dos conhecimentos sociais constituem, como já foi dito, extensões do programa piagetiano originário. Eles datam dos inícios da década dos sessenta. (Delval, 1989).

Seu caráter tardio, comparado com as indagações referidas aos conhecimentos lógico-matemático e físico, é consequência dos problemas epistemológicos que as orientaram.

As pesquisas psicogenéticas clássicas tiveram como objetivo explícito contribuir para formação de uma vigorosa epistemologia centrada “no modo de passagem das formas de conhecimentos menos válidos a outros mais válidos (Piaget, 1955). Uma epistemologia interdisciplinar das categorias das ciências, na qual as indagações psicogenéticas



ocuparam um lugar de destaque ao lado das análises formalizantes e dos estudos histórico-críticos (Piaget, 1955).

A maioria das teorias epistemológicas foram elaboradas basicamente , - no decorrer da primeira metade deste século -, atendendo as ciências com maior grau de consenso e consolidação nas suas tradições de pesquisa, ou seja, as ciências “duras”, em particular a matemática, a física, a astronomia, e em menor grau, a biologia.

Nesse cenário, fizeram-se as discussões a respeito da estrutura das teorias científicas, os ensaios para sua formalização, e em forma geral, as interpretações filosóficas a respeito de seu alcance e significado cognitivo. A Epistemologia Genética não foi uma exceção e isso poderia explicar, parcialmente, o atraso das indagações psicogenéticas sobre noções sociais.

Em outras palavras, as indagações psicogenéticas pretendiam verificar, por exemplo, hipóteses epistemológicas a respeito das explicações causais em física, ou o papel das estruturas lógico-matemáticas na formação do conhecimento empírico.

Embora Piaget escrevesse obras precursoras do estudo de noções sociais, como “El juicio y el razonamiento en el niño” (1924) e “El juicio moral en el niño” (1932), a maior parte de sua obra orientou-se à formação dos conhecimentos físico e lógico-matemático.

Poderia-se acrescentar às razões explicitadas, algumas dificuldades metodológicas nas indagações sobre noções sociais, sobre as quais os psicólogos genéticos duvidaram de sua factibilidade. De um lado é questionável a possibilidade de propor às crianças - levando em conta a índole da temática social - situações passíveis de serem modificadas e controladas experimentalmente. Assim, os sujeitos seriam indagados por via exclusivamente verbal, dificultando a análise e interpretação dos dados.

Por outro lado, autores diversos têm mostrado a forte relativização dos objetos de conhecimento social (Ajello e Bombi, 1987; Connell, 1971). Em outras palavras, admitindo-se uma certa universalidade na experiência social, no sentido de que as crianças poderiam, por exemplo, enfrentar algum tipo de autoridade institucional; há, no entanto, uma diversidade constitutiva das experiências de conhecimento social. Elas associam-se a interações sociais diferentes, em função do momento histórico, da classe social à qual as crianças pertencem e a o seu compromisso afetivo.

Os psicólogos genéticos têm duvidado da factibilidade de empreender indagações no campo social, em função dessa relatividade dos objetos do conhecimento social que contrastam com os conhecimentos físicos ou matemáticos.

Aliás, os primeiros trabalhos psicológicos sobre as noções sociais antecedem à própria existência da psicologia genética, e datam dos fins do século XIX (Delval, 1989). Trata-se de recopilações anedóticas de idéias infantis a respeito de temas diversos.

Os estudos de Piaget foram precursores ao focalizarem a formação de idéias infantis como um problema cognitivo, estudando-as como sistemas de pensamento. Assim no livro “El juicio y el razonamiento en el niño” colocou-se a questão dos limites do pensamento lógico para dar conta das noções políticas (idéias de nação ou estrangeiro). No seu livro “El juicio moral en el niño”, reconstruiu a gênese da argumentação moral, das razões nas quais baseiam-se as crenças infantis a respeito da bondade ou maldade das ações.

De inspiração piagetiana, aparecem, nos fins da década do cinquentista, os trabalhos de S. Strauss e de K. Danzinger referentes às noções econômicas. Da mesma época, são os trabalhos de Adelson e Connell sobre idéias políticas em crianças e adolescentes. Desde então a produção incrementou-se na maioria das áreas de pesquisa.

É de nosso interesse, salientar algumas características das indagações correspondentes a um tipo de instituição social (B.b). O propósito é situar nossas próprias indagações sobre a autoridade política e a escolar em relação a outras indagações que tem trabalhado temas mais ou menos similares. Além disso, poderão ser esboçados os problemas epistemológicos, que desprendem-se dos resultados e focos de pesquisa de essas indagações; e que serão considerados a partir de nossos próprios trabalhos.

### 3.1 A noção de autoridade na reciprocidade

Damon(1979,1983) pesquisou especialmente a formação da noção de autoridade referida às relações interpessoais (com alguns aspectos similares à denominada “social cognition” (B.d), com pares e com figuras parentais. Esse estudo não se ocupa da autoridade em âmbitos propriamente institucionais, como o político ou o escolar (B.b), sobre os quais centraremos nossas reflexões.

O enfoque metodológico rigoroso outorga ampla credibilidade a seus resultados, dentre os quais, alguns são de interesse para estabelecer traços gerais na aquisição da noção de autoridade em diferentes campos. São relevantes também os problemas teóricos que o autor tem formulado a seu respeito.

A indagação foi feita com 50 crianças entre 4 e 9 anos de idade, pertencentes a uma população heterogênea. O procedimento na obtenção dos dados foi a entrevista “clínica”, usando dilemas hipotéticos. Além disso, apresenta um tratamento quantitativo dos dados visando a estabelecer a consistência dos enunciados infantis. Por último, o estudo exploratório foi validado, com posteridade, através de indagações longitudinais (Damon,1980).

Damon propõe uma estreita relação entre as duas questões vinculadas à noção de autoridade: sua legitimidade e as razões da obediência. A classe de atributos da autoridade

de que a criança crê legítimos, é associada às razões para obedecê-la. Uma ordem que não conta com o respeito do subordinado às qualidades da autoridade, é ilegítima.

Por isso, a reciprocidade entre obediência e a credibilidade da autoridade é a característica básica da noção de autoridade. Dessa forma, a compreensão da primeira exige algum nível de compreensão da segunda (Damon, 1983).

Nas crianças de 4 a 5 anos de idade já há uma primitiva compreensão deste intercâmbio constitutivo de uma relação de autoridade. Assim, o que muda qualitativamente no desenvolvimento cognitivo são as idéias a respeito da natureza desse intercâmbio.

No primeiro nível, há legitimação por atributos que vinculam a “figura de autoridade” com o eu. Por exemplo, identificação entre a figura da autoridade e do eu. Segundo Damon, a base da obediência reside numa associação primitiva entre o domínio da autoridade com os desejos do eu<sup>1</sup>.

Em outro nível, a autoridade legitima-se por atributos que capacitem a sua figura para exercer o domínio (poder físico ou social). A obediência sustenta-se no respeito a esses poderes investidos de onipotência.

---

<sup>1</sup> N.T.: Eu, em espanhol - yo - refere-se a primeira pessoa do singular - a si mesmo.

No período seguinte, a autoridade é pensada a partir do “respeito unilateral” do qual falava Piaget no “Juicio moral en el niño”. A obediência baseia-se na possessão da figura do poder e da posição social. Por isto a criança acredita na sua superioridade, e a desobediência interpreta-se como uma violação à ordem social.

Aparecem os limites à autoridade, no sentido de que ela não pode dar ordens além da sua posição ou que causem dano às crianças.

No próximo nível, surge a reciprocidade no sentido estrito: a parte subordinada obedece à outra, superior, e, em contrapartida, recebe a sua assistência (“porque sempre cuidou de mim” ou “por tudo o que faz por mim”). É dizer, a autoridade legitima-se por sua maior habilidade para ajudar o subordinado (em especial, os pais).

Entre os 7 e 8 anos de idade a autoridade compreende-se como uma relação entre pessoas iguais, diferenciadas somente pela quantidade de experiência (“minha mãe tem o direito de dizer o que tenho a fazer, porque aprendeu a ser mãe na experiência”). A legitimidade da autoridade sustenta-se naquela habilidade adquirida numa classe específica de experiências.

A obediência é voluntária, não obrigatória, porque descansa na idéia de que a ordem é dada para beneficiar ao subordinado. Estamos perante uma autoridade “benfeitora” e, por essa razão, não obriga.

Num último nível, as crianças consideram às pessoas partícipes numa relação de autoridade, num plano de igualdade. A subordinação é só temporária, consensual, e os atributos requeridos para tornar alguém uma autoridade são adequados, somente, para uma situação, mas não para todas.

Inclusive, as formas de autoridade a longo prazo (como a mãe, a professora) têm legitimidade em determinadas circunstâncias.

A relação de autoridade torna-se mais flexível e consensual, em parte por ter realizado um balanço recíproco entre atos de obediência e respeito pela figura da autoridade.

Segundo o autor, a análise dos dados justifica colocar à reciprocidade como constitutiva das interações sociais, e permite pensar que, durante suas interações com as figuras de autoridade, a criança modifica sua compreensão dessa reciprocidade.

As perguntas de Damon, também são as nossas: o que significa a descontinuidade dos níveis no contínuo do desenvolvimento? Como um psicólogo do desenvolvimento pode interpretar as modificações qualitativas nas idéias infantis de reciprocidade? As operações intelectuais, unificadoras dos comportamentos cognitivos, são suficientes para dar conta destas idéias sociais? É satisfatório recorrer aos mecanismos cognoscitivos para explicar a dinâmica das noções (por exemplo, a equilibração da teoria de Piaget?).

### 3.2 As investigações sobre a autoridade política

Os primeiros estudos psicológicos sistemáticos fora da psicologia genética, ocuparam-se da “socialização política”, entendendo as idéias como o efeito de diversos fatores sociais. Pode-se dizer que há uma interiorização passiva nas crianças e adolescentes, dos valores da família e do setor social aos quais pertencem, num sentido bastante diferente, àquele da “apropriação cultural” ativa da escola de Vigotsky (A.c)

Assim, por exemplo, os trabalhos de Greenstein (1965) com base em questionários administrados a crianças de 4ª a 8ª série do primeiro grau, evidenciaram, entre outros resultados, que os sujeitos identificaram-se, desde o início, com os partidos políticos, bem antes de saber a respeito deles. Mostraram que a influência dos adultos e o aprendizado precoce são relevantes para as respostas dos sujeitos. Em particular, tanto as meninas como os meninos adquiriram, por um processo de “socialização”, a idéia de que a política é assunto de meninos.

Diferenciam-se dessa orientação indagações mais próximas a uma perspectiva piagetiana que centram-se na formação do “ponto-de-vista do sujeito” a respeito do sistema político. Claramente a questão não é como as atitudes a respeito do político dependem de variáveis sociais, mas, quais são as noções que desenvolvem-se a respeito da ordem política.



Faremos uma resenha das indagações clássicas, para, então, apresentar algumas conclusões de um recente estudo de Berti (1994).

Na sua indagação, Adelson, Green e O'Neil (1969) apresentam a uma amostra de adolescentes uma situação hipotética: mil pessoas deslocam-se a uma ilha do Pacífico com o propósito de formar uma nova comunidade, para o qual devem constituir um governo e promulgar leis. O caráter hipotético dos problemas colocados às crianças é significativo pela sua eficácia na produção de dados relevantes.

Os resultados sugerem notáveis diferenças entre os sujeitos: para os adolescentes mais novos, as leis são concebidas de forma mais concreta, elas têm uma função coercitiva que limita os atos específicos de maldade. Pelo contrário, para os maiores, as leis são entidades de caráter mais abstrato que cumprem uma função positiva. Em outras palavras, os sujeitos passam da idéia que as leis existem para “evitar que as pessoas façam coisas más” à idéia de que a lei tem a função de estabelecer “normas de conduta”.

Para esses autores, os adolescentes mais novos carecem de uma visão diferenciada da comunidade social. As leis somente visam a estabelecer restrições às condutas não sociais. Entretanto, os maiores possuem uma compreensão abrangente da sociedade e as leis são concebidas em relação às necessidades políticas.

Os sujeitos mais novos concebem uma autoridade “benfeitora”, conseqüentemente, consideram as leis decretadas por razões boas e suficientes. No entanto, para os maiores, as leis particulares podem corresponder a interesses particulares, embora não entre na discussão a instituição legal per se.

Os pesquisadores propõem uma interpretação psicológica ampla para a mudança das idéias: o declínio do autoritarismo e o incremento das tendências à autonomia do adolescente. Também alegam explicações cognoscitivas: o processo que parte de uma versão personalizada da política para outra versão mais objetivada nas instituições sociais; o desenvolvimento de capacidades cognoscitivas como a abstração das relações políticas ou das conseqüências duma ação. Também parece influenciar, nessa mudança, o emergir das ideologias políticas nos adolescentes.

Numa segunda indagação, R. Connell (1971) distingue diversos níveis ou estágios de elaboração da situação política na qual vivem crianças australianas entre 5 e 16 anos de idade.

O pensamento intuitivo, anterior aos 7 anos, caracteriza-se pela não diferenciação entre situações políticas e não-políticas.

Aparece, depois, um realismo primitivo, caracterizado por uma incipiente diferenciação do mundo político que as crianças descrevem de forma personalizada.

As crianças pensam em indivíduos do mundo político realizando quase as mesmas atividades que qualquer outra pessoa. Atividades de caráter pragmático, por exemplo, o presidente “diz que façam estradas, ou que paguem os salários aos empregados”. Dessa forma, o presidente é para as crianças um centro de reunião das tarefas que desempenha (o autor denomina esta versão de “pool task”). A maioria das indagações, inclusive a nossa, tem achado um nível semelhante ao descrito.

As crianças entre 10 e 11 anos de idade, diferenciam as tarefas, antes indiscriminadas, assumindo uma versão a respeito da hierarquia política menos personalizada. Segundo o autor, as crianças começam a compreender as múltiplas relações entre os atores políticos, incluídos seus conflitos, mas sem distinguir as posturas políticas.

Num último estágio, compreendem-se as atividades políticas e as sociedades como totalidades, com uma incipiente compreensão da sua complexidade.

Esses sujeitos imaginam-se como atores políticos “atuais ou potenciais, que reconhecem a sua própria ação como problemática, envolvendo uma escolha entre possibilidades” (Connell, 1971).

Os estudos resenhados até aqui indagaram sobre o desenvolvimento espontâneo de idéias políticas, sem tratar de sua aquisição na atividade escolar, e indagando aos sujeitos a respeito de situações mais ou menos hipotéticas.

Berti (1994) realizou uma investigação diferente: examina o desenvolvimento de idéias políticas nos alunos durante o aprendizado de textos escolares, ou seja, a partir da introdução de determinadas noções políticas (“estado”, “lei”, ou “dominação”) nos manuais de história da 3ª série em escolas italianas.

O objetivo da autora é mostrar a constituição de idéias de “domínio político” nas crianças, testando sua adequação a respeito das expectativas dos livros de texto. Trata-se de indagar uma “mudança conceitual” a respeito de um saber “instituído”, embora sem considerar, explicitamente, a intervenção didática.

Os interrogatórios foram feitos no final do curso sobre os temas estudados: como se forma o Estado, sua estrutura, o que é o governo e quais as suas funções. Nos textos, as definições dos termos não estavam explicitadas, o que supunha que as crianças deviam inferi-las.

Os resultados obtidos evidenciaram que as crianças entre 8 e 9 anos de idade não atingiram o conceito correspondente. Por exemplo, perante a pergunta “que é o Esta-

do?”, 54% respondeu “não sei”, ou 28% respondeu “é um território grande”. Em relação à pergunta sobre a formação do estado as razões dadas eram a guerra, ou “porque foram criadas por Deus” ou por um processo natural.

A respeito do governo, as crianças tinham uma versão personalizada do poder: para 45% o governo estava vinculado aos atos de mando para o serviço pessoal; para os 56% restantes, os atos de governo são encaminhados diretamente à população e têm caráter pessoal (“quando o governo fala, todos devem obedecer”).

Estamos perante um nível caracterizado por uma interpretação incompleta do Estado (de Roma, por exemplo), por uma representação do governo como sendo constituído por chefes que dão ordens - para o seu benefício pessoal; com funções (padre, comandante ou juiz supremo), as vezes incompatíveis entre si e sem uma hierarquia precisa.

Na 5ª série observa-se uma mudança conceitual: começam a usar um termo chave na teoria política: o “Estado”. Reconhecem uma incipiente hierarquia de funcionários e não de pessoas. O governo aparece em seu conjunto e sua diferenciação, com tentativas de articulação entre o centro e as independências locais. Essa teoria política ajusta-se e consolida-se nas crianças de 8ª série.

Parece que a mudança mais significativa ocorre entre as crianças de quinta a oitava série, de forma similar àquilo que Connell (1971) qualificou como uma passagem entre

“the pool task” e uma versão propriamente política, com diferenciação de papéis hierarquizados.

Temos resenhado, entre a variedade de pesquisas sobre a autoridade política nas crianças (Delval, 1989), àquelas que apresentam o interesse metodológico na busca de alguma interpretação de conjunto.

Quase todas elas tentaram estabelecer uma sequência de noções, com uma determinada orientação : a) partindo de uma versão personalista para outra mais objetiva da hierarquia da autoridade; b) desde o cumprimento de tarefas isoladas e, as vezes, incompatíveis à compreensão de funções articuladas; c) partindo da concepção de uma relação direta entre autoridade e população para uma compreensão de um sistema de mediações, etc.

Vemos que essas indagações colocam diretamente boa parte de nossos problemas. Aparece - como em Damon - a questão do significado de “nível de desenvolvimento” para as idéias sociais. Inclusive, dada a variedade de notas atribuídas aos níveis de desenvolvimento, é legítimo perguntar-se da possibilidade de estabelecer com maior precisão uma “sistematicidade” das noções.

Em relação à questão colocada, impõe-se a seguinte questão: a gênese do conhecimento da autoridade política é “específica” ou é o reflexo do desenvolvimento geral da

inteligência”? Ou seja, temos que assumir uma versão generalista ou modular do desenvolvimento.

Apesar de ter selecionado os trabalhos mais significativos, a maioria deles não está em condições de dar uma explicação do processo formador das noções. Damon, por sua parte, duvida do alcance dos mecanismos cognoscitivos piagetianos para explicar a formação das noções de autoridade.

Essas noções são o resultado de uma elaboração propriamente individual das diversas informações recebidas, ou estarão influenciadas pelas metáforas e representações compartilhadas por sua comunidade ou são transmitidas pelas instituições?

#### **4. NOSSAS PESQUISAS A RESPEITO DA NOÇÃO DE AUTORIDADE**

Os resultados que vamos apresentar correspondem a duas pesquisas a respeito da noção de autoridade nas crianças. Elas foram realizadas a partir do mesmo enfoque metodológico, porém com variações significativas a respeito das relações com o objeto de conhecimento.

As constrações do sistema político refletem diretamente sobre o contexto da vida cotidiana de nossos sujeitos (entre 7 e 13 anos de idade). Tais pressões influenciam a atividade cognitiva de forma indireta: através da transmissão social (adultos e meios de comunicação) “do que se deve pensar”; e através das metáforas sociais ou simplesmente das informações. Por sua vez, as crianças entre 6 e 12 anos mantêm relações diretas com a autoridade escolar, ao interagirem de forma “vívida” com suas prescrições. Deste modo, a produção cognitiva transforma-se num difícil processo de tomada de consciência.



Em vista aos objetivos deste trabalho, consideramos que os diferentes níveis de comprometimento com a autoridade podem ter conseqüências sobre o processo de formação das noções. Em princípio, temos chegado à concepção do conhecimento da autoridade escolar, como um caso exemplar “da interação simbólica” em condições de intenso compromisso institucional.

Isso não significa renunciar a busca de traços comuns na formação de ambas noções, especialmente no que diz respeito à ordem seqüencial e aos mecanismos epistêmicos.

Além disso, as indagações sobre autoridade política são particularmente importantes para discutir as contribuições da psicologia genética a uma teoria da aprendizagem de conceitos, num contexto de ensino, segundo veremos mais adiante.

#### 4.1 Um estudo a respeito da autoridade presidencial

(Castorina, Aisenberg, 1988,1989) A questão central da filosofia política foi formulada por Hobbes: “por que devo obedecer ao rei?”, ou também “em que fundamenta-se a obediência do indivíduo ao Estado?” A resposta foi que somente um governo é capaz de manter a ordem e proteger o homem do homem. Desde então, e no decorrer da historia do pensamento político, as respostas têm mudado muito (Benn e Peters, 1984).

Temos assumido alguns aspectos dessa história por sua vez conceitual e fática, no sentido de que a mudança nas teorias políticas foi “constitutiva” na conformação do Estado Moderno. Isto é, talvez, uma peculiaridade do conhecimento social a respeito do conhecimento da natureza. Determinadas vicissitudes da teoria política foram “cenário” para nossa indagação psicogenética, continuando assim a tradição piagetiana do método histórico-crítico (Castorina, Ainsenberg, 1989).

A elucidação do termo “autoridade”, na perspectiva da filosofia analítica, a formação de tipos de dominação política no sentido weberiano ou as referências históricas às diferenciações entre normatividade jurídica e moral têm sido metodologicamente relevantes.

Essa história de dupla face orientou a categorização provisória das respostas infantis e também a busca de suas “hipóteses”. Por um movimento circular, a ênfase em determinados aspectos da história política relacionou-se com problemas colocados no interrogatório às crianças.

Ao interpretar o significado das “hipóteses” infantis, estas foram comparadas com as teses dos teóricos: as crianças conseguem pensar, em algum momento, na autoridade política em termos normativos? A autoridade pelo saber é possível de ser diferenciada da autoridade das ordens? É possível vincular as idéias infantis da obediência ao presidente, em termos morais às teorias do fundamento moral da obediência ao Estado?.

O registro de dados foi feito pelo método clínico-crítico, em sua forma verbal, mais vantajoso para o nosso objetivo que a simples observação de comportamentos ou a entrevista (Castorina, Aisenberg, 1989). O tamanho reduzido da amostra (50 crianças) explica-se pelo caráter estritamente exploratório da indagação. A eleição de sujeitos de classe média e setores populares explica-se pela necessidade de determinar a incidência da pertença social dos sujeitos sobre a gênese da noção.

As perguntas direcionaram-se para as seguintes dimensões da noção de autoridade: as funções do presidente; as condições nas quais exercita-se o “mando”; sua hierarquia, o alcance e os limites da obediência ao presidente; o modo de relação que estabelece o presidente com a normatividade.

#### 4.1.1 Primeiro nível de desenvolvimento

(Castorina, Aisenberg, 1988; Castorina, Aisenber, 1989). A perspectiva inicial das crianças é uma versão moral da política, que manifesta-se em todas as dimensões analisadas.

##### *As crianças pertencentes a classe média*

As crianças pensam que a *função* do presidente é “cuidar, proteger às pessoas, está para ajudar e solucionar problemas”. A relação do presidente com a comunidade é de ordem moral, pois sua função é fazer o bem para todos.

A pessoa está indiscriminada da função: o presidente é bom. As crianças não conseguem admitir nele atos de alguma outra índole (“o presidente é bom, ele não vai querer fazer mal ao país; ele tem que ser uma boa pessoa, porque as pessoas, quando olham TV, não o façam”). As crianças afirmam a “hipótese” do presidente “benfeitor”.

No início, as crianças não diferenciam o político do moral. Com o desenvolvimento conceitual posterior a noção de autoridade vai perdendo seus atributos morais, incluindo-se no sistema hierárquico de poder.

Uma frase típica dessas crianças é “o presidente manda no país”. Uma cuidadosa interpretação dos protocolos (Castorina, Aisenberg, 1989) põe em relevo que o termo “mandar” é entendido como ter autoridade e não no sentido estrito do termo mandar.

Essas crianças acreditam numa moral compartilhada que dá sentido às decisões presidenciais; no entanto, o mando em sentido estrito envolve ordens pessoais arbitrárias.

É por isso que atribuem ao mando o significado de autoridade, pois suas decisões promovem o bem comum. Somente admitiram que o presidente dá ordens inapeláveis em situações de emergências.

Em princípio, não concebem a *obrigatoriedade* das prescrições presidenciais, pois não conseguem pensar numa ordem normativa. As pessoas devem obedecer ao presidente em virtude do seu caráter benfeitor. Por exemplo: “I : “temos que obedecer ao presidente?”; S : “sim, porque temos de ajudá-lo. Sozinho não pode fazer tudo”.<sup>2</sup>

A obediência não se relaciona com uma normativa positiva, mas com os traços de “bondade” e o caráter infalível de suas decisões.

A função benfeitora realizou-se através do discurso. O presidente é um comunicador que enuncia pela TV “o que passa” e diz “o que tem que ser feito”, orientando as ações para o cuidado e proteção das pessoas. Na noção de autoridade como aquela que “sabe o que tem de ser feito” não está diferenciado o deontológico do epistemológico, no entendimento dado por Bochensky (1980).

As hipóteses do presidente benfeitor aparecem também em outros estudos de desenvolvimento cognitivo : Easton e Denis (1969) acharam essa hipótese em crianças americanas, e foi chamada “hipótese do líder benfeitor”. Por sua vez, Moore, Lare e

---

<sup>2</sup> N.T.: I -refere-se ao interrogador; S - refere-se à criança e P - refere-se ao presidente

Wagner (1985) no intento de associar a “socialização política” com o processo cognitivo, descreveram, em crianças da pré-escola, uma versão teocrática da autoridade política; por último, as mesmas idéias aparecem nos sujeitos de Connell e de Damon (3).

*A hierarquia* é um componente central de todo sistema político, pois constitui a articulação dos níveis de autoridade estabelecidos a partir do normativo.

Nas crianças menos avançadas somente existem as relações diretas e pessoais do presidente com as pessoas. Possivelmente, trata-se de uma “projeção” dos vínculos heterônomos que eles mantêm com suas famílias.

Uma primeira forma de intermediação entre o presidente e a população é a polícia, mas isso não é indicador de um sistema inobservável (“o P dá as idéias, e a polícia faz o que ele diz”; “a polícia manda onde manda o P”). Trata-se de uma hierarquia pessoal, na qual os vínculos passam pelas ações particularizadas (o “P diz alguma coisa” a um policial em particular).

Inclusive, em outras crianças aparecem relações hierárquicas do presidente com deputados e prefeitos, mas elas não guardam o caráter de mando-obediência nem supõe uma diferença no poder de decisão dos diferentes lugares na hierarquia. Esses “fazem o que ele diz porque têm que ajudá-lo”.

Para todos os sujeitos, o presidente é uma figura que está por cima do país, sua *função* é global, sendo desta forma para todos os indivíduos do âmbito (Ariel, de 9 anos diz: “manda para todas as famílias. Quando diz uma coisa é para todas as pessoas”.)

Uma característica notável é a não-articulação entre a idéia de caráter geral e as atividades específicas. Rodrigo, de 9 anos diz: I : “faz pouco tu me disseste que o P cuida do país”, S: “Cuida aqui, no lugar que está, aqui em Buenos Aires”... I: “e nas outras províncias, o que faz?” S: “e ...ele faz discursos, quando está, cuida delas”; I: “e se ele não está?” S: “não cuida”; I: “que pode cuidar aqui?” S: “da cidade, da Casa Rosada e de alguma coisa que está em Olivos”; I: “além disso, cuida alguma coisa a mais?” S: “Não,....o país!” (exclama, corrigindo-se)<sup>3</sup>

Há uma contradição entre função geral postulada e o modo próximo e cotidiano de implementá-la, entre a idéia geral e imprecisa e a particularidade das situações explicitadas.

---

<sup>3</sup> N.T.: a província na República Argentina é o equivalente político-administrativo do Estado na República do Brasil. A Casa Rosada é a sede política do Executivo nacional. E “Alguma coisa que está em Olivos” refere-se à residência presidencial situada na localidade de Olivos.

*Algumas peculiaridades das crianças de setores populares*

Embora os resultados para esse setor da amostra sejam mais provisórios, por razões metodológicas (Castorina, Aisenberg, 1989) achamos algumas características recorrentes que podem ser mencionados. Por um lado, sustentam, também, a hipótese de uma atividade benfeitora do presidente, dirigida a melhorar e “consertar” o país, intervir, a posteriori, nas emergências e dar conselhos à população. Afirmam, também, uma função global, generalizadora que realiza-se por meio do discurso.

De forma similar nas crianças de classe média há uma articulação entre suas idéias de “*hierarquia*” e “*obrigatoriedade*” com a hipótese básica do “benfeitor”.

Mas, também, achamos determinadas traços peculiares:

Em primeiro lugar, nessas crianças, a função benfeitora concentra-se na ajuda social, na atividade do presidente na solução de catástrofes sociais (“no bairro poderiam ter explosões...que alguém queira fazer dano às pessoas”).

Aquela “redução” da função global na particularização das situações, é mais acentuada ainda que nas crianças de classe média (I: “como faz o P para mandar?”, Diego Miguel, de 9 anos responde: “se a gente já tem trabalho, ele diz “senhor vá trabalhar, que vai ficar tarde” e se não tem trabalho, ele diz : vai procurar, e se consegue está bem”). É



notável o grau de concretude; pois para mandar, o presidente vê diretamente as pessoas e ordena-lhes a singularidade do ato.

Talvez a diferença principal com as crianças de classe média seja a intervenção do mundo laboral, não somente pelo conteúdo da atividade do presidente, mas também, porque as regras do mundo laboral são a base de sua interpretação. É factível que as crianças pensem no presidente, não somente a partir de um marco moral, mas também, a partir do mundo do trabalho, dada sua significação para a vida quotidiana.

Assim, para algumas crianças, o presidente manda nas fábricas e nos depósitos, como se fosse um capataz. Para outras crianças, a hierarquia é considerada como uma relação de trabalho (Diego Miguel disse : “o P manda no dono do depósito, o dono no capataz que é o que os outros têm de fazer”).

A combinação dos dois enfoques permite-lhes “assimilar” determinados aspectos do mando político, não integráveis pelas crianças de classe média. Por exemplo, o mando “em sentido estrito”, incompatível com a versão moral, é admissível para uma versão laboral do mundo político.

Como temos visto, a contrapartida do mando é a obrigatoriedade. Essas crianças - a diferença das crianças de classe média - acreditam na obrigatoriedade estrita, ao ponto que o seu não-cumprimento implica uma sanção (Assim, I: “temos que fazer o que

o P diz?”, Javier, de 9,6 nos disse : “temos que fazê-lo pois senão ele manda que o mandem para cadeia”).

O anterior, não significa que o pensamento infantil compatibilize o mando estrito com os outros atributos do presidente. Observa-se, em todo caso, conflitos e flutuações entre a versão de sentido laboral e a versão de sentido moral “benfeitora”, que em definitiva é predominante.

#### 4.1.2 Segundo nível de desenvolvimento

O segundo nível de desenvolvimento foi estabelecido de modo ainda mais provisório que o primeiro, a partir dos dados disponíveis. Em linhas gerais, encontram-se sujeitos que continuam sustentando as hipóteses do presidente benfeitor, mas iniciam um processo de diferenciação das características políticas a respeito das morais.

Esta diferenciação cumpre-se sobre determinados aspectos do mundo político, com alguns intentos de articulação que os distingue da não-diferenciação inicial. Tais aspectos parciais não coincidem em todos os sujeitos: alguns produzem idéias políticas sobre a hierarquia, outros sobre a diversidade de funções e uma objetivação de tarefas ou sobre um início de regulação social por normas, as vezes ditadas pelo governo.

Ainda mais, pode-se observar que essas conquistas permanecem desarticuladas da perspectiva moral de conjunto, referida ao presidente “benfeitor”, o que provoca dificuldades e contradições.

Exemplificaremos um destes avances: 90% das crianças introduziram a questão das normas num contexto da entrevista clínica, onde o interrogador não faz alusão a elas.

Entretanto, na primeira parte do interrogatório, uma criança rejeita a obrigatoriedade da obediência ao presidente, logo afirma a existência de determinadas normas e sua obrigatoriedade. No caso de Pedro de 11 anos : I: “em nosso país está permitido roubar?”; S: “não”; I: “quem não permite?”; S: “as leis”. Logo mais I: “ o que são as leis”?; S: “ é como uma ordenança, que diz o que tem que fazer e o que não tem que fazer...”; I: “ para que estão as leis”?; S: “senão a gente faz o que quer e todo o país seria um desastre”,...; o I insiste: “há pouco tu disseste que cada um é livre para fazer o que quer”; S: “ com as leis seria diferente, não é permitido roubar...”

Para essas crianças há uma organização social, com algumas normas contribuem para a regulação social, mas, além disso, há um presidente que cuida e protege ao corpo social.

Nas crianças mais avançadas há um começo de integração superadora da “heterogeneidade” das respostas das crianças menos avançadas deste nível. Assim, o presidente mantém com a sociedade relações não pessoais mas mediatizadas; ao dirigir a atividade de outros e encarregar-se de “por um ponto final” às leis e a sua aplicação (Viviana, de 10 anos: “o P dirige aos que dirigem”...) o que o P faz não teria nenhum sentido sem as leis”).

Além do mais, justamente pelo papel que desempenham as normas, foi possível objetivizar o regulador social; o presidente é um regulador social ao participar e fazer cumprir as leis. O presidente continua fazendo o “bem”, discutindo com outros, fazendo acordos com aqueles que nele votam (para Laura, 10 anos: “se dizem para ele que não, ele não faz, porque se o povo disse não e também os deputados, são muito contra ele”). Mas a articulação entre o presidente e as normas têm um único sentido. A atividade do presidente não depende de normas (para Bucky : “...ao poder executivo não há quem mande, nem têm leis para impor-lhe proibições”).

Por último, se as crianças do primeiro nível aceitavam as decisões do presidente, pela moralidade, as crianças deste nível incluem o programa e o contrato (para Emílio: “.. se ele disse que não iria pagar a dívida externa, não deve pagá-la, se ele comprometeu-se a isso, deve fazê-lo”).

Perante a pergunta : por que obedecer ao presidente? não há uma única resposta, pois a fidelidade do acordo programático com as pessoas (para as eleições) convive com a crença de que “temos que fazer o que ele diz, porque ele sempre faz o bem para o país”.

A respeito das crianças de **setores populares** os dados obtidos são relativamente escassos (Castorina, Aisenberg, 1989). No entanto, pode mencionar-se algumas peculiaridades: em algumas crianças dos 12 aos 13 anos de idade aparece a idéia de contrato programático, mas sem indicadores de um acordo “explícito”, institucional, entre o presidente e a sociedade. Além disso o conteúdo do contrato e seu cumprimento relacionam-se com questões bem concretas.

#### 4.1.3 Terceiro nível correspondente a crianças de classes médias

Este nível tem sido elaborado a partir de um número reduzido de sujeitos, o que não autoriza fazer afirmações conclusivas.

Com tudo, atreveremo-nos a propor um nível de conhecimento, dada a clareza conceitual que apresentam as idéias. Basicamente, trata-se de uma caracterização do domínio político, vinculada a uma ordem moral, mas adquirindo uma independência significativa.

A novidade principal em relação às crianças do segundo nível é a seguinte: o presidente não só intervém na formulação e cumprimento das normas, mas, ele mesmo está regulado por elas. Assim, perante a pergunta do I: “o P pode fazer o que tem vontade de fazer?”, Matias, de 11 anos diz : “não pode, não é permitido a ele”, e perante outra pergunta : “quem não lhe permite?”, responde : “já está escrito nas leis totais”. Outra criança, Facundo , 12 anos : “...o governo para governar apoia-se na Constituição e nos livros de leis... o P deve fazer o que a Constituição diz.”

Desta forma a autoridade do presidente não é admitida pelas crianças como consequência de conhecer o bem, mas porque há uma legalidade que estabelece “o que pode decidir”. A Constituição provê um dos fundamentos da atividade permitida ao presidente.

Em várias crianças - de ambos setores sociais- aparece uma dualidade entre as leis positivas, seu fundamento constitucional ou outras leis que cumprem a mesma função (“livro de leis”, “ o Arquivo de leis”, “leis totais”) e uma normativa de ordem moral. Por exemplo, I: “todas as leis estão no Arquivo ou têm outras em algum outro lugar?”; Miguel Angel (11,3; de setor popular) responde : “estão também as leis que Deus deu, como por exemplo, não matar, não roubar, amar ao próximo”.

Mais ainda, para essas crianças, essa normativa possui muita importância (“as criou Deus”) e as normas positivas devem ser compatíveis com elas.

Na versão dessas crianças, as atribuições e limites da função presidencial situam-se - embora incipiente - num sistema político. Poderia-se falar de um deslocamento da referência moral, na qual “visar o bem de todos” era uma propriedade substancial do presidente em direção a uma perspectiva de caráter relacional.

Em outras palavras, o presidente é uma figura que deve visar o bem comum, mas segundo estabelecem e limitam as normas que regulam sua função, nas relações do sistema político.

É obrigatório que faça o Bem, como consequência do resultado do contrato que o vincula a seus representados (eleitores), mas pode defender interesses que não sejam coincidentes. O que permite uma distinção clara entre o mundo do “dever ser” e aquele dos interesses. Como Miguel Angel diz : “ele manda...mas não pode mandar fazer alguma coisa má só porque ele quer. Deve fazer coisas boas. Senão podem fazer um golpe de estado...”.

Finalmente, esses resultados provisórios permitem fazer dois comentários. O primeiro, para sublinhar os grandes traços do processo de desenvolvimento das idéias: partindo da não-diferenciação entre o moral e o político ( o presidente benfeitor), passan-

do por um início de diferenciação (o benfeitor institucional), até uma determinada diferenciação e integração do político com o moral. Neste último nível o surgimento do sistema político, com normas positivas que situam o presidente e a exigência de coerência com as normas morais.

O segundo comentário refere-se ao limite do alcance dos resultados. As aquisições infantis, fundamentalmente as que correspondem ao último nível, não constituem uma compreensão sistemática e explícita do presidente no sistema político. Os protocolos põem em relevo contradições nas respostas, incoerências no “sistema” e “lacunas” de pensamento. Particularmente, as idéias “benfeitoras” insistem em relação a alguns tópicos.

Embora esses dados sejam coincidentes - a grandes linhas- com os resultados de indagações mencionadas (Connell, 1971, inclusive Berti, 1994), não podem ser generalizados além do contexto no qual foram obtidos. Isso, deve-se ao caráter exploratório de nossa indagação, o que exige mais ampliação da amostra, e uma verificação das hipóteses obtidas pelo método longitudinal.

Poderia-se, também, assinalar a possível relatividade dos saberes infantis, como consequência da diversidade de suas experiências sociais, nos diferentes contextos políticos. Embora exista uma determinada universalidade, pois todas as crianças enfren-



tam algum poder político ou seus efeitos na vida quotidiana, não sabemos quanto poderiam mudar as idéias infantis naquela diversidade.

Logo mais, ampliaremos as considerações a respeito da sistematicidade das idéias e dos processos cognitivos envolvidos na sua mudança

## 4.2 Um estudo sobre autoridade escolar

(Castorina, Fernandez, Lenzi, 1991; Castorina, Lenzi, 1992, 1994; Lenzi, Castorina, 1996; Castorina, Gil Antón, 1994).

### 4.2.1 Os pressupostos metodológicos e as hipóteses

O objetivo dessa indagação foi o de reconstruir a psicogênese das noções infantis sobre a autoridade escolar. Além disso, apresenta duas questões que a distinguem de outras indagações referidas às instituições.

Por um lado, trata-se de dar resposta aos problemas da formação do “ponto-de-vista infantil” a respeito de uma autoridade com a qual ele mantém relações “vivas”, diretas. Como as crianças pensam perante uma autoridade que os faz objeto de suas prescrições.

Assim, por exemplo, conseguem concebe-la em termos propriamente institucionais? Quais são os limites do que podem e não podem fazer diretores e professores? Em qual tipo de relação hierárquica ordenam-se as relações de autoridade? E, fundamentalmente, sobre quais argumentos as crianças justificam o direito das autoridades a prescrever e a sua obrigação de obedecer?.

Por outro lado, espera-se que a reconstrução das hipóteses infantis sobre autoridade escolar colabore com elementos de juízo empírico para uma reflexão epistemológica sobre a “especificidade” de determinados conhecimentos sociais. Poderia-se contribuir para as discussões que acontecem na psicologia do desenvolvimento a respeito dos domínios de conhecimento e da origem de suas restrições.

A indagação foi realizada por uma equipe de pesquisadores da Universidade de Buenos Aires e foi co-dirigida por J.A. Castorina e A. Lenzi<sup>4</sup> (Castorina, Lenzi, 1992, 1994; Lenzi, Castorina, 1996) tendo como antecedente uma indagação anterior realizada em FLACSO (Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais) (Castorina e S. Fernandez, 1986).

---

<sup>4</sup> Subsidio PS034, outorgado pela Secretaria de Ciência e Tecnologia da Universidade de Buenos Aires: “Conceptualización infantil de la autoridad escolar: un estudio psicogenético”. Diretores: J. A. Castorina e A. Lenzi.

A amostra contou com 126 crianças de escolas públicas da cidade de Buenos Aires, entre 6 e 12 anos de idade, pertencentes a classes média e populares.

É de mencionar que o projeto definitivo foi precedido por três sondagens exploratórias. É dizer, o projeto experimental tem sido- como é usual na psicologia genética - um ponto de chegada de um processo de ensaios e revisões, nunca um ponto de partida (Castorina, Fernandez, Lenzi, 1991).

Então, focalizou-se a obtenção de dados e sua categorização em função das seguintes dimensões: concepção de autoridade escolar; funções da autoridade escolar; sua hierarquia constitutiva; os limites que as crianças lhe atribuem; as razões pelas quais legitimam a autoridade. É visível que as questões indagadas referem-se exclusivamente aos aspectos normativos da autoridade escolar, sem considerar o poder ou o exercício coativo do disciplinamento sobre as crianças.

Na pesquisa foi usado o método clínico-crítico na colheita de dados. Logo, fizeram-se as análises até selecionar os sujeitos que adotaram perspectivas conceituais compartilhadas. Essas perspectivas foram esboçadas atendendo as idéias recorrentes em cada uma das dimensões escolhidas e a coerência entre elas. Finalmente, essa sistematicidade foi interpretada em forma de “teoria”.

De modo semelhante à pesquisa sobre autoridade política, temos recorrido à perspectiva histórico-crítica. O “estado atual” das teorias das formas de autoridade e sua reconstrução permitiu distinguir as questões a serem colocadas aos sujeitos (Castorina, Gil Antón, 1995). As definições do objeto de conhecimento, nas ciências sociais e na sua variedade de enfoques, proporcionaram um marco para interpretar o sentido e a variação das idéias infantis.

Em particular, com o objetivo de orientar parcialmente a formulação de perguntas às crianças, a categorização provisória de suas respostas e a interpretação de suas idéias, apelamos a “tipos” ideais de dominação (Weber, 1984). Pelo interesse que representa para nossa investigação, destacamos as formas tradicional e legal-burocrática.

Segundo a primeira, a autoridade funda-se na crença de que “sempre tem existido”, vinculando a conformidade com o costume, mas também, com a arbitrariedade pessoal. Quando a dominação tradicional estende-se além dos limites da comunidade patriarcal, gera-se um sistema administrativo-patrimonial. Neste sistema, o soberano assume a administração como questão própria e abusa do seu poder político como sendo complemento de sua propriedade privada, ao ponto de ser proprietário dos cargos. Essa questão ilustra-se com a retribuição de terras por prestação de serviços na administração (Weber, 1984).

Na dominação legal, a autoridade apoia-se na crença de um sistema de leis positivas que estabelecem como devem estatuir-se e quais são os limites a suas prescrições (Weber,1979).

A escola, como instituição, é uma organização cuja estrutura “tende” à forma de dominação legal, pois ela tem um dispositivo normativo que organiza e legitima suas autoridades.

A autoridade escolar - as relações entre as posições de autoridade e os subordinados - possui as seguintes características no sistema normativo: os professores e diretores cumprem tarefas estabelecidas, em função disso ocupam cargos legalmente instituídos; os atos desses funcionários estão autorizados pelo sistema legal e o acesso a esses cargos pressupõe uma formação e o cumprimento de determinados requisitos de idoneidade profissional.

No sistema burocrático-legal, os cargos de professora e diretora não são propriedade daqueles que os ocupam, diferenciando-se da situação que caracterizou ao sistema patrimonial. Essa questão será de relevo na hora da interpretação de determinadas respostas infantis, como será conferido mais adiante.

Por último, citarei algumas hipóteses que foram postuladas para sua indagação. Segundo a hipótese principal, as crianças produzem idéias originais que não poderi-

am ser explicadas pelo impacto das informações sociais. Uma afirmação menos geral propõe que a apropriação dos aspectos do sistema normativo explícita da escola cumpre-se mediante períodos relativamente estáveis. Uma outra hipótese coloca que há diferenças significativas nos processos de conceitualização em função dos diferentes meios sociais aos quais as crianças pertencem.

#### 4.2.2 As idéias menos avançadas

(Castorina, Lenzi, 1991) Resenharemos as respostas mais significativas correspondentes às dimensões mencionadas:

*A instituição escolar.* A escola tem uma função geral: as crianças vão lá para aprender. Depois de caracterizar essa função geral, as crianças limitam-se a enumerar pessoas, objetos ou a descrever tarefas fragmentárias realizadas pelos protagonistas. Não relacionam as pessoas e os objetos com a aprendizagem.<sup>5</sup>

(O menino Andrés, 6,2, primeira série I: “qual é o mínimo que deve ter uma escola?”, Andrés disse: “uma professora, uma M, uma professora de música...de plástica e de futebol”; I: “ para que serve a escola?”; S: “para aprender...para saber ler....escrever...”).

---

<sup>5</sup> N.T.: As letras maiúsculas - Interrogador = I; Maestra = M; Sujeito = S; Diretora =D

*A função da autoridade.* Atribuem tarefas parciais aos professores e diretores: os primeiros ocupam-se abertamente do ensino; os diretores realizam de forma inarticulada atividades como dar ordens, dirigir atos escolares ou escrever “papeisinhos” às professoras.

(Paula, 6, primeira série, I: “como imaginas uma escola sem D?”; S: “...seria uma bagunça...”; I: “qual é o trabalho da D?”; S: “a D diz quando tocar a campainha...de escrever coisas e mandar cartinhas para que as levem às professoras....de encarregar aos senhores que limpem a escola”).

Em nenhum caso, os sujeitos conseguem interpretar essas tarefas como sendo indicativas de uma função.

*A hierarquia entre os atores escolares.* A relação de mandos é muito fraca, já que está ordenada univocamente, só por setores parciais. Esse seria o caso do mando dos professores sobre as crianças, tendo em conta as tarefas precisas daqueles. No entanto, quando os diretores dirigem confusamente a escola, a subordinação dos professores é imprecisa e com traços de circularidade.

(Paula, I: “As M xingam às D?”; S: “as vezes sim,...quem sabe a M é maior que a D; I: “Se a M é maior, a D pode xingá-la ); S: “Não; I: “Se a D é maior pode a M xingar a D?”; S:” sim, porque é maior”)

Continuando pela relação de mandos chega-se à hipótese do “dono”: a D manda porque no ato de comprar a escola adota os traços do “dono”. Nas crianças mais avançadas, para as quais a relação de mando não é descontínua, surge a idéia de um “construtor original” da escola, quem tem delegado o mando à diretora. Para outros, o dono manda diretamente nas diretoras, nas professoras e nas crianças.

Para exemplificar a versão do “dono”:

(Josefina, 6, primeira série: I: “como alguém pode chegar a ser D?”; S: “porque foi ela quem fez a escola...”; I: “e se ela não fez a escola, como chegou a ser D?”; S: “porque há um dono, ele que fez... e a D deu para ele o dinheiro”; I: “para quem pagou?”; S: “ao senhor que era o dono da escola”; I: “E o que a D faz agora?”; S: “é a D”; I: “que aconteceu com o dono?”; S: “o dono foi, agora o dono é a D”; I: “a D é sempre a dona da escola?”; S: “sim, porque manda às crianças e a professora de desenho e de ginástica...”).

A respeito da versão do “construtor original”:

(Andrés: I: “você acha que tem alguém que manda na escola?”; S: “o senhor que fez a casa ou o senhor que paga aos professores”; I: “como manda esse senhor?”; S: “vai para a escola e diz todas as coisas que tem que fazer”).



*Limites à autoridade.* Geralmente, as crianças consideram que as diretoras e as professoras devem fazer o que corresponde às tarefas que lhes foram atribuídas. Assim mesmo, rejeitam as violações às crenças morais básicas, como “bater neles” ou “repreendê-los quando não fazem nada” ou quando são “arbitrários” a respeito de determinada racionalidade de atos.

(Andrés, I: “como sabe a M o que pode e o que não pode fazer?”; S: “é igual à D, disseram a ela o que fazer”; I: “está em algum lugar?”; S: “pode estar num salão ou em algum lugar que o senhor que paga o guarda...papéis pendurados com percevejos, que dizem o que tem que fazer as M?”; I: “onde estão esses papéis?”; S: “onde o senhor paga...”).

#### *A legitimidade das autoridades.*

As crianças, como qualquer súdito de uma autoridade, dão argumentos para justificar a razão de sua obediência. Basicamente, a autoridade origina-se no “dono” ou no “construtor”.

Para alguns, o dono ou o construtor ao nomear à diretora delega o mando, deixando prescrições de forma tal, que o “ato de dizer” suas atribuições é um ato fundacional. Na origem da autoridade transmitem-se os saberes “daquilo que deve-se fazer”, o que nos lembra o tipo de dominação “tradicionalista” de Weber.

Para outros, o dono institui a diretora no ato de comprar a escola, e intervém na vida da escola por meio de cartazes “que dizem tudo o que deve fazer a diretora”.

(Paula, 6, primeira série, fala assim: “os que fizeram a escola botaram à D”; I: “os que fizeram a escola não foram embora?”; S: “os que fizeram a escola, ficariam mais um pouquinho, ensinaram a dizer bem a saída das crianças, como eles lhes diziam bem, então a D aprendeu a dizer bem e aí ela se fez D...”; Josefina argumenta, I: “como se faz para ser D?”; S: “pagando ao senhor que construiu a escola”; I: “qualquer um pode vir e dizer ao senhor: eu quero ser D?”; S: “se eles pagam”).

Os argumentos infantis parecem fundar a legitimidade da autoridade numa delegação “tradicional” e no “patrimonialismo” da apropriação da escola através da sua compra (Castorina, Gil Antón, 1995): Por outra parte, as crianças não postulam títulos de habilitação nem “saberes específicos” para ter acesso aos cargos; é necessário que os candidatos sejam “grandes” e possuam uma experiência adquirida de vida escolar.

Os modos de legitimizar e deslegitimizar as decisões das autoridades relacionam-se com as idéias sobre limites. Não deveriam-se aceitar ordens “não razoáveis”, injustas ou inadequadas às tarefas que realizam.

### 4.2.3 Algumas relações entre as idéias infantis

(Castorina, Lenzi, 1991) Tínhamos a expectativa, do ponto-de-vista metodológico, de achar uma articulação entre as respostas das crianças relativas às questões próprias a cada dimensão. Pelo contrário, se as afirmações recorrentes das crianças a respeito de uma dimensão não fossem coerentes com as correspondentes às outras, não funcionariam como meio de organização da perspectiva sobre a autoridade (Damon, 1979).

A análise feita mostrou um grau significativo de consistência entre aquelas respostas. Isso nos permite pensar num sistema constituído pelas afirmações, sem que esse sistema seja consciente em cada criança.

Em primeiro lugar, achamos a descrição da escola compatível com a versão da função do diretor e da professora. Em nenhuma das versões há uma descrição totalizadora: no caso da escola, é concebida como uma enumeração de pessoas, tarefas e objetos. As funções do diretor e dos professores são pensadas de forma fragmentada em relação as tarefas efetivamente realizadas.

Uma segunda questão quanto ao caráter difuso e pouco relevante das tarefas que as crianças atribuem ao diretor, não lhes permite pensar numa ordem hierárquica precisa: diretor-professores. O que pensam a respeito das funções é coerente com aquilo que pensam a respeito da hierarquia.

Temos achado nas respostas dessas crianças consistência entre a difusa identidade do diretor, a fraqueza da hierarquia e a legitimação (Castorina, Lenzi, 1991). Por sua vez, a hipótese do “dono” articula as idéias referidas nas diferentes dimensões: o diretor depende daquela figura que vendeu-lhe a escola, ao mesmo tempo, o legitima patrimonialmente e determina os limites de seus atos.

Finalmente, a índole das tarefas que atribuem ao diretor - e com ausência de toda noção de “cargo”- são consistentes com o modo de ter acesso à posição de autoridade. É dizer que com as atividades que desempenha e a não existência da formação profissional são compatíveis com a idéia de que “qualquer um pode chegar a ser diretor”.

#### 4.2.4 As idéias mais avançadas

(Castorina, Lenzi, 1994) *A instituição escolar*. A escola é uma organização social que cumpre uma função previamente estabelecida, essencialmente pedagógica e projetada para o futuro. As crianças diferenciam claramente a autoridade pedagógica do professor daquela autoridade “organizativa” e “administrativa” do diretor.

Esses sujeitos esboçam uma instituição propriamente dita, porém, sem atingir sua explicitação tematizada. A escola centra-se na autoridade, com seu objetivo diferencial que é pedagógico e sua função a priori.

(Alejandro, 12 anos, 6º série, I: “qual é o mínimo que tem que ter uma escola?”; S: “..uma pessoa que dirija, uma D..., ensino e pessoal docente. Para mim, uma escola tem que ser um lugar onde possam te ensinar. Onde possas saber das coisas, que aprendas, que tenhas bom ensino, se for possível, que possam te ajudar para depois, na vida, com o que a gente aprendeu lá...que possa servir para o futuro”).

*As funções da autoridade.* Há idéias reincidentes: as funções preexistem às pessoas e definem “o dever ser” dos cargos, o que constitui uma diferenciação fundamental, desde o ponto-de-vista conceitual a respeito dos atos de execução; as funções do diretor, tais como planejar, controlar as atividades administrativas e docentes ou prescrever para os alunos, estão articulados em função do objetivo do ensino.

Em síntese, definem-se com clareza as funções das professoras e diretoras, pois já que estão incluídas nos cargos.

(Lucia, 12 anos, 6º série; I: “como sabe a D que ela deve mandar?”; S: “deve mandar porque o cargo já diz que deve mandar em todos os outros, pois se não manda não organiza nada”; I: “como faz o cargo para dizer?”; S: “o cargo não diz. Um cargo de

D já foi posto, é um cargo para mandar na escola, para dirigir. Então, ocupa o cargo e tem que fazer as coisas de uma D...”).

*A hierarquia da autoridade.* Para essas crianças a relação de mandos está sistematicamente estruturada dentro da escola. Segundo seu raciocínio, essa relação de mandos está preestabelecida nos cargos e nas funções que lhes correspondem, de tal modo que cada pessoa manda porque exerce seu cargo.

Dentro da escola, a hierarquia das autoridades com as quais interage a criança, é bem precisa. Entretanto, só reconhecem o supervisor ou à Prefeitura estando por cima dessas autoridades e que, de um modo pouco preciso, as subordinam.

(Lucia, 12 anos, 6º série, I: “ porque a D manda?”; S: “porque é quem dirige toda a escola, é superior a todos”; I: “como assim, superior a todos?”; S: “superior a todos?, aos alunos, aos professores, secretários, pode manejar a todos”; I: “ em que sentido é superior a todos?”; S: “o cargo é superior. Ele já diz, como cargo, que é superior”).

*Os limites.* A forma mais recorrente é a determinação pelos cargos “daquilo que se pode e que não se pode fazer”. Na maioria dos casos as crianças acham “que deveria existir” uma norma, que partisse da Prefeitura, para poder delimitar as prescrições da autoridade escolar. Porém, ainda é difícil para elas pensarem numa norma positiva.

Algumas crianças insistem na afirmação de determinados princípios morais por cima da atividade normativa.

(Valeria, 13 anos, 7º série, S: “a D não vai fazer o que ela quer, só porque ela é D...se eles sabem que são Ds, não vão fazer qualquer coisa...botam eles fora logo”...; I: “por que não podem fazê-lo?”; S: “ porque não tem direito. Não sei se há alguma lei que diga isso, mas está proibido”).

*Legitimação.* Para todos os sujeitos deste nível, as autoridades tem acesso aos cargos em função de uma formação e possuindo saberes específicos.

Algumas crianças rejeitam significativamente que a escola tenha um dono privado: “é de todos”. Para um percentual elevado de sujeitos, o Estado ou a Prefeitura “são os donos da escola”, pois estabelecem os cargos e nomeiam às autoridades. A fonte de legitimação dos cargos e das prescrições reside nas instancias superiores da hierarquia: o supervisor e sobretudo a Prefeitura. O prefeito é quem nomeia à diretora, “diz a ela o que deve fazer” e ainda pode trocá-la.

As vezes propõem algumas normas “limitadoras” que partem da Prefeitura. Também prescrições da diretora, que são obrigatórias, mas não sempre avaliáveis pelas instancias superiores. E ainda há crianças que rejeitam a obediência a prescrições violatórias de direitos básicos.

Em síntese, as crianças apelam a formas de legitimação normativa ou sustentadas em direitos morais, porém sem articulação. Não conseguem pensar em um sistema de conjunto. Assim, postulam cargos sem uma norma que os justifique, ou as autoridades podem autorizar ou desautorizar sem norma, ou a diretora pode produzir prescrições sem controle dos superiores.

Por outra parte, as relações da Prefeitura (“um prédio onde se faz o que vai para cada série, algo parecido com o Estado...” ) com a autoridade escolar descrevem-se de forma personalizada (a Prefeitura “lhe diz” à D).

A respeito da norma que legitima os atos da autoridade, “deve ter alguém , uma lei, um regulamento, que deve ser cumprido”.

#### 4.2.5 Algumas relações entre as idéias das crianças

(Castorina, Lenzi,1994) Em princípio, pode-se advertir um enfoque totalizador que parece presidir nas idéias referidas às dimensões da autoridade. Isto é, a escola é pensada como uma “instituição” social, já que foi organizada para cumprir o objetivo de ensinar.



Tal organização não se identifica com as pessoas que cumprem as tarefas, isto é consistente com a noção de cargos como sendo independentes das execuções.

Mais ainda, o objetivo pedagógico exige uma diferenciação de cargos. Assim o diretor “organiza”, “administra”, “maneja”, o funcionamento da escola. Ao mesmo tempo, os cargos ordenam-se hierarquicamente, com âmbitos distinguíveis dentro da escola.

As idéias a respeito dos limites e da legitimação vinculam-se porque têm uma direção intelectual comum: os sujeitos argumentam além da descrição do cargo, tentam sustentar na noção de cargo, os limites da autoridade, justificativa para seu mandato e às vezes de sua obediência.

Podemos inferir que para esses sujeitos o interior da escola é um sistema organizado em função das noções de cargo e de funções. Isso permite uma visão mais objetiva da autoridade: o sistema de cargos está hierarquizado, limita os atos da autoridade e legitima o modo de acesso.

Finalmente, é necessário lembrar, que esta sistematização, não estende-se às relações da escola com a Prefeitura. As conceitualizações infantis são escassas e imprecisas e indicam uma subordinação hierárquica geralmente personalizada.

#### 4.2.6 As idéias intermediárias nas crianças de classe média

(Lenzi, Castorina, 1995,1996). Visando aos objetivos do presente trabalho, descreveremos sucintamente o processo de transição das idéias menos avançadas às mais avançadas (Castorina, Lenzi, 1994). O importante é registrar - como em toda indagação psicogenética - as principais dificuldades, as idas e vindas do pensamento, que testemunham a construção de significados sociais.

As questões que apresentaremos, apoiam-se nos dados empíricos disponíveis e na reincidência das respostas infantis. Foram elaborados a partir de protocolos de crianças pertencentes a classe média.

A primeira questão refere-se à progressiva atribuição de atividades e posições que estão independizando-se das pessoas envolvidas. É dizer, há uma maior diferenciação e especificação das atividades da diretora que passam a ser funções (desde a organização escolar até a prescrição de regras pedagógicas ). Assistimos também a uma despersonalização das relações hierárquicas, sendo esse um traço “precursor” da hipótese do cargo.

Uma segunda questão refere-se à diminuição do significado da hipótese do dono na economia do pensamento infantil, na medida em que aumenta a objetivação de funções e a aparição de outras instâncias de autoridade. Em particular, o dono vai perdendo seu lugar de autoridade superior, até sua função ficar reduzida ao “pagamento às professoras”. Finalmente, essa hipótese desaparece embora a hipótese do cargo não seja ainda evidenciada.

Essas crianças não fazem afirmações espontâneas relativas à hipótese do “dono”, as incluem nos seus argumentos somente perante a contra-argumentação do entrevistador. A idéia não é abandonada com rapidez, permanece “como vestígio” em relação ao contexto experimental : o dono tem funções menos fortes em relação a novas instâncias (o círculo de pais ou a Prefeitura).

Os sujeitos, num primeiro momento, perante a contra-argumentação, negam a existência do dono, logo mais a afirmam, atribuindo-lhe todas as funções que tinham-lhe outorgado no seu passado intelectual, acrescentando as que possam pensar nesse momento. Por exemplo: “é o herdeiro dos patriotas”, ou “construtor da escola”. Entretanto supervisiona a atividade da diretora, ou consulta à própria Prefeitura para o seu desempenho.

Uma terceira questão refere-se a determinada particularidade na transição das idéias sobre legitimação e limites. É notório que as crianças, inicialmente, acentuam na

autoridade superior a “desautorização” das prescrições da diretora. Depois, o supervisor ou a Prefeitura “autorizam” à autoridade escolar, mas sem deslegitimizá-la. Na parte final do seu processo as crianças chegam a pensar essa legitimação tanto em forma positiva como negativa.

Por outra parte, os limites da autoridade continuam sendo morais e “racionais”, mas não se relacionam com a idéia do dono. Inicialmente, a autoridade parece limitar-se a si mesma (uma resposta típica: “ela sabe o que deve fazer, pensa e já sabe”). Mais tarde, os limites provêm de uma autoridade externa à escola, mas ainda “personalizada”, como já mostramos.

Em síntese, nota-se um avanço sistemático e contínuo na objetivização das funções e na ordenação hierárquica, se comparada com crianças do primeiro nível. No entanto, não acontece assim com a legitimação e os limites.

Por último, é necessário assinalar que essas crianças afirmam regras gerais, sem clareza na sua origem e sobretudo, formuladas sem relação com a noção de cargo, uma conquista que define o terceiro nível de conceitualização.

#### 4.2.7 As idéias intermediárias nas crianças de setores populares

(Lenzi, Castorina, 1996). Previamente é necessário dizer que a indagação das crianças pertencentes a classe popular foi feita em uma instituição diferente daquela feita com crianças de classes médias. A disciplina escolar era menos homogênea, oscilava entre uma condução *laissez-faire* e um controle estrito. Havia uma forte intervenção assistencialista em função da jornada integral na escola e da merenda escolar.

Duas suposições foram feitas a respeito desse grupo social: basicamente, acharia-se a mesma sequência na transição que nas outras crianças; porém se as diferenças institucionais e a valoração infantil do assistencialismo iriam influenciar no conteúdo das idéias sobre autoridade.

Nossa primeira suposição confirmou-se ao obter a mesma sequência de idéias. As do primeiro nível foram semelhantes às idéias das crianças da classe média. Revelou-se uma longa transição, mas sem atingir a aquisição dos componentes centrais do terceiro nível.

No entanto, não temos verificado nossa segunda suposição: em geral as idéias dessas crianças não são significativamente diferentes das outras. Porém, apresentam algumas peculiaridades que poderiam exprimir a singularidade do setor social ao qual pertencem, e o tipo específico de interações com a autoridade.

Nas crianças pertencentes a classe média, a escola vai progressivamente assumindo “ a preparação para a vida futura”; mas nas crianças de setores populares, a escola parecia facilitar o acesso ao mundo do trabalho (uma resposta típica: “meu pai não foi à escola, por isso tem dificuldades para conseguir trabalho”).

Para alguns sujeitos, o diretor ocupa-se de reter as crianças na escola, “ele vai buscá-los na sua casa para que estudem”, num sentido inclusive pedagógico. Dedicase também a organizar e regular a merenda escolar, como uma atividade própria da instituição. É notável a “objetividade” das descrições infantis, mesmo elas sendo produzidas no período de transição.

Nossa indagação é, obviamente indagatória e seus resultados provisórios. É necessário ainda fortalecer a validação dos níveis encontrados, com outras indagações longitudinais; aprofundar as características do processo de transição ou confrontar as idéias com os comportamentos efetivos na escola.

Sem dúvida, a renovação dos recursos metodológicos e a realização de novas indagações poderiam contribuir para o estabelecimento, com uma maior precisão da psicogênese das noções.

## 5. A ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA

### 5.1. Os problemas do conhecimento “de domínio”

A questão do caráter geral ou específico do processo cognitivo transita as discussões atuais na “developmental psychology”. Uma corrente contemporânea muito influente. Trabalha com “domínios” e com “teorias” com o objetivo de indagar sistemas de conhecimento específicos para determinados corpos de informação e não para outros. (Carey, 1985,1987; Wellman e Gelman, 1992; Keil,1990).

Em contraposição, a psicologia genética é considerada um caso típico dentro das teorias de desenvolvimento cognoscitivo de “domínio-geral”. Ela orienta-se em direção a descrição de estágios gerais do pensamento, aplicáveis a uma variedade de áreas ou conteúdos de conhecimento. Por exemplo, o sistema de operações concretas estrutura a compreensão do número, do tempo, da causalidade física, da moralidade, e poderíamos dizer, do mundo social (Wellman e Gelman, 1992).

Parece existir uma nítida oposição tanto em relação ao desenvolvimento quanto a aprendizagem, entre os conhecimentos “de domínio” e as estruturas cognitivas constituídas com independência dos conteúdos e válidas para qualquer conteúdo.

A maioria dos psicólogos do desenvolvimento concorda em que os conhecimentos de “domínio”, em sua especificidade, não podem ser abordados por uma psicologia centrada nos sistemas cognoscitivos gerais.

Nosso propósito é argumentar em defesa de uma tese diferente: ao assumir uma perspectiva decididamente epistemológica - “constituente” da pesquisa psicogenética (Greco, 1967) -, a psicologia genética pode indagar a construção de esquemas aptos para determinados domínios do conhecimento social.

Trata-se de justificar um “olhar” original sobre os conhecimentos de “domínio”, recolocando o problema e partindo das pesquisas resenhadas.



### 5.1.1 Enfoques na psicologia contemporânea

(Castorina,1997) A crescente aceitação de que o conhecimento pode-se diferenciar substancialmente de um domínio ou área de conhecimento em relação a outro, tem adotado diversas manifestações.

A perspectiva principal de ascendência “cognitivista”, trata a especificidade a partir do dispositivo de conhecimento: a) sistemas proposicionais inatos que regulam a aquisição gramatical (Chomsky,1975), b) habilidades modulares inatas, ou seja, sistemas periféricos que restringem a entrada de dados e diferenciam-se do sistema central de crenças (Fodor, 1986); c) modos de processamento para modalidades sensoriais particulares, domínios verbais ou visuais, numa versão mais ampla (K.Smith,1992) formam o conjunto de representações que sustentam uma área de conhecimento como a linguagem ou a física, possivelmente também, o saber social, mas sem envolver em nenhum caso “encapsulamento modular”.

Nas variantes assinaladas, a noção de domínio está associada à “arquitetura da mente” e, conseqüentemente, às unidades de processamento da informação. Essas unidades contém restrições para seleção do “input” nas diferentes situações de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo (Keil,1990).

Os autores têm examinado os conhecimentos de domínio sobre o eixo generalidade-especificidade, mas é inevitável que seja colocada a questão referente a seu modo de aquisição : são aprendidos ou são inatos?.

Os módulos “funcionais” de Fodor ou os princípios estruturais de Chomsky são inatos; para Spelke (1991) a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças está dirigida por princípios nitidamente estabelecidos para cada domínio (por exemplo, físico ou biológico), que determinam, “a priori”, as entidades passíveis de serem conhecidas. Para todos esses autores, há especificidade dos módulos ou princípios, sem relações entre eles e um forte traço inatista caracteriza às restrições.

A posição teórica de K. Smith (1991,1992) difere em parte das anteriores. Embora a “especificidade” de domínio dependa de capacidades inatas - que são restritivas da formulação de hipóteses infantis - não é possível falar de encapsulamento nem da obrigatoriedade das restrições.

Para essa autora a especificidade envolve “uma canalização genética” das capacidades inatas, cujo desenvolvimento depende das interações com o meio externo e interno. Acrescento, as crianças elaboram suas hipóteses a partir das restrições mediante um processo interno de “redescrição representacional”.

K. Smith postula (com base em indagações nos “primeiros anos da infância”) três modos de atingir conhecimento para o sistema notacional, físico, gramatical ou matemático) mediante suas especificações inatas, b) mediante a interação com o meio constituído por pessoas ou também objetos culturais e c) por “construção” de redescrições do material armazenado no dispositivo cognitivo (por meio dos outros dois modos).

Em resumo, rejeita os conhecimentos de “domínio geral”, como as estruturas piagetianas, mas defende o “mecanismo geral” de redescrição para explicar a mudança representacional em qualquer um dos sistemas mencionados.

Desde outra perspectiva, as restrições definem-se pelas propriedades de um problema, de uma tarefa ou de um domínio cultural externo ao sujeito que conhece. No entanto, seu efeito sobre aprendizagem depende estritamente se elas são ou não tomadas em conta por quem aprende (Keil,1990). A clássica diferença entre leigos e experts num campo específico de conhecimento (diferenciação estudada sobretudo nas ciências naturais) vincula-se com o grau de consciência das restrições internas e/ou externas (Teberosky,1993).

Bruner (1992) tem postulado a idéia de que a destreza numa atividade não garante sua extensão a outra com a mesma estrutura formal. A aquisição de conhecimen-

tos é “específica de domínio”, no sentido da existência de determinados princípios e procedimentos que permitem fazer uso da inteligência de uma forma ou de outra.

Os domínios estão sustentados e organizados por um “reservatório” de ferramentas culturais, com suas regras e restrições, que inclusive podem ter exercido pressões seletivas sobre as capacidades humanas. Essa versão situa-se na tradição vigostkyana dos sistemas simbólicos que mediatizam as relações de aprendizagem, em sua condição de produtos culturais.

M. Cole (1992), em uma postura semelhante, postula que o desenvolvimento humano sustenta-se em habilidades modulares de origem biológica e nos contextos culturais. Assim, por exemplo, existem princípios que caracterizam o raciocínio causal num campo cognitivo, aos quais acrescentou-se as restrições vindas dos dispositivos a disposição. Em particular, não existe uma ordem seqüencial no desenvolvimento cognoscitivo que vincule ambos os tipos de restrição, mas entrecruzamentos entre elas, em qualquer momento do desenvolvimento (tanto os primeiros anos da infância como na idade adulta).

No eixo da aquisição, os partidários das restrições externas acentuam a aprendizagem das estratégias e dos processos de metacognição exigidos por cada campo de problemas. Por sua parte, Bruner - ao criticar ao cognitivismo -, nega a possibilidade de constituição de um domínio específico, somente, “por dentro da pele” do indivíduo isolado.

do, à margem dos sistemas simbólicos da cultura que os possibilitam. Cole (1992) compartilha dessa posição.

Esse contextualismo não só rejeita as formas gerais do pensamento, mas também, a existência de processos de formação “internos” e comuns para todos os conhecimentos de “domínio”. Com tudo, afirma-se outra “invariante” para qualquer aquisição: o processo de interiorização dos instrumentos culturais cumpre-se para todo domínio e em qualquer contexto. No mais, os indivíduos não interiorizam passivamente os sistemas culturais, senão ativamente.

A síntese apresentada, obviamente incompleta, deixa as idéias de S. Carey para serem tratadas adiante, pois sua versão de “teoria” e de “domínio” foi utilizada em nossas indagações (1985,1987,1991). De outra parte, os autores resenhados fazem uma referência puramente incidental no que diz respeito ao conhecimento social. No entanto, as teses de conhecimento de “domínio” pretendem explicar o desenvolvimento e, especialmente, a aprendizagem dos diferentes campos de conhecimento.

Nossa argumentação assumirá a perspectiva psicogenética para um tipo de conhecimento social( B.b). O exame do problema de “domínio” do campo social possui dois momentos : primeiro, a discussão referente aos modos de sistematizar as hipóteses infantis para um setor do social, depois a questão referida à especificidade de sua aquisição. Previamente é necessário situar-se na perspectiva psicogenética.

### 5.1.2 A perspectiva epistemológica dos estudos psicogenéticos.

Sem dúvida, diversos programas de pesquisa avançaram na compreensão do desenvolvimento cognoscitivo: os estudos psiconeurológicos, o enfoque do processamento da informação e, sobretudo, a escola socio-cultural. Na maioria dos casos não tiveram o propósito de indagar diretamente problemas epistemológicos, no entanto, ao trabalharem a questão dos conhecimentos “de domínio” e a origem de seus princípios, tiveram que adotar teses epistemológicas (por exemplo as teses inatistas mencionadas).

Quem sabe, para resolver esse tipo de questões não seja suficiente apelar às restrições próprias dos dispositivos cognoscitivos ou dos aparelhos culturais. É necessário examiná-las a partir da interação cognitiva das crianças com a realidade física ou as realidades culturais (por exemplo, as normas institucionais). Porém, isso significa assumir um enfoque epistemológico explícito, com um modo peculiar de perguntar pelo conhecimento.

Em função de nossa intenção de analisar nossas próprias indagações, no contexto do debate sobre os conhecimentos “de domínio”, é necessário esclarecer em que sentido as indagações psicogenéticas estão presididas por perguntas epistemológicas.

Os interrogantes epistemológicos fazem referência à forma na qual os conhecimentos mudam, partindo de níveis de menor validade a outros de maior validade. Isso significa mudança nos fatos do comportamento, mas sobretudo mudança nos modos de validação que os próprios sujeitos têm estabelecido, ou quando são propostos por outros, eles mesmos os reconstruíram (Piaget, García, 1982).

É dizer, ao considerar as razões e argumentos do sujeito, por simples que sejam, enfrenta-se o estudo psicogenético dos “fatos normativos” (para o psicólogo) observados nas relações entre sujeito e objeto.

Em conseqüência, os estudos psicogenéticos (desde os matemáticos até os conhecimentos sociais) não tratam somente do funcionamento das representações mentais, da detecção empírica dos modos de resolução de problemas ou de raciocinar em determinados momentos do desenvolvimento. Um estudo da sequência dos atos cognoscitivos não constitui uma psicogênese, só quando reconstrói o processo de formação das “razões de aceitabilidade ou rejeição que são sustentadas pelos sujeitos”.

Em outras palavras, não é possível prescindir de como um conhecimento necessário chega a ser “necessário” para o sujeito (o conhecimento lógico-matemático). Não é possível evitar a pergunta a respeito de como constitui-se uma “racionalidade” social, por exemplo; uma legitimação por “razões” dos atos da autoridade que o sujeito afirma ou, a respeito de sua aproximação conceitual à norma institucional.

Num sentido amplo, os estudos psicogenéticos derivam, na sua maioria, da forma de colocar os problemas, e, em menor escala, das teses epistemológicas “constituídas” (como o processo de equilibração) embora, essas teses tenham orientado uma parte das indagações.

É necessário sublinhar o que esses estudos “devem à problemática epistemológica”. Basicamente ela legitima a adequação dos métodos empregados na investigação : o apelo ao “estado presente” de uma ciência e a sua história, à reconstrução psicogenética das idéias e às entrevistas de orientação clínico-crítica.

Em relação ao presente trabalho, o recurso às teorias científicas relativas ao “objeto”, é altamente significativa. Essas teorias colaboram com a identificação e as definições conceptuais do domínio que será indagado na psicogênese, enquanto sua reconstrução histórica propõe ao psicólogo problemas e categorias para interpretar as idéias infantis.

Nosso apelo à teoria da legitimação política e à teoria sobre as formas de autoridade caminham nessa direção, o que também foi sugerido por Turiel (1989 a) para o conhecimento da moralidade e das convenções sociais.



Sobretudo, o centro da pergunta epistemológica a respeito de como muda o “objeto” de conhecimento desde o ponto-de-vista do sujeito, é o pano de fundo das eleições temáticas e metodológicas de uma indagação psicogenética. As novas perguntas passíveis de serem formuladas dentro desse marco, podem revelar inusitados descobrimentos ou a revisão de saberes adquiridos. Entre outros, é o caso das indagações de E. Ferreiro sobre a representação de um “produto cultural” (B.c), a língua escrita.

Esse enfoque pode contribuir a uma análise original da natureza de determinados conhecimentos de “domínio” social se fôssemos compará-la com as versões inatistas ou culturalistas antes comentadas. Trataremos de demonstrá-lo.

Ao mencionar o projeto epistemológico de Piaget é compreensível a “revisabilidade”<sup>6</sup> e o dinamismo potencial da pesquisa psicogenética. Tal projeto é um ensaio interdisciplinar com base experimental (na psicogênese e na história como seu “laboratório epistemológico”), sendo desse modo verificável em um sentido amplo e por isso, modificável. Em conseqüência, se as perguntas epistemológicas são “constituintes” daquela “revisabilidade” entende-se que a psicologia piagetiana seja uma psicologia aberta, porque apoia-se numa “epistemologia aberta” (Greco 1967)

5.2 A investigação psicogenética sobre autoridade: o específico e o geral dos conhecimentos.

A psicologia genética ocupa-se tradicionalmente dos sistemas gerais que estruturam os conhecimentos, em particular o conhecimento físico e o lógico-matemático, como já foi colocado. No entanto, as indagações atuais sobre o desenvolvimento e a aprendizagem escolar tem revelado formas propriamente “conceituais”, elaboradas pelas crianças, no seu conhecimento da natureza, da sociedade, da matemática. Assim, por exemplo, os campos conceituais em matemáticas, as noções sobre força ou eletricidade no campo do conhecimento físico, ou as noções sobre autoridade política ou dinheiro no campo dos conhecimentos sociais.

Diversos psicólogos genéticos postulam a idéia de que as operações gerais do pensamento são o referente iniludível na hora de explicar os conhecimentos sociais. Pelo contrário outros psicólogos do desenvolvimento sustentam a necessidade de abandonar os sistemas mais gerais de conhecimento.

Nos propomos, aqui, a argumentar contra a substituição dos sistemas lógicos pelas noções sociais específicas e contra a redução de todo conhecimento social às estruturas cognitivas. Tentaremos mostrar que essas teses não derivam dos dados empíricos disponíveis nem da natureza da teoria psicogenética.

---

<sup>6</sup> N.T.: “revisabilidade” - Para referir-se a uma autocapacidade da teoria para fazer revisões ao interior da mesma.

Em nossa pesquisa, teremos um problema interessante, ao acharmos alguns traços de uniformidade nos conhecimentos infantis, para poder assim configurar algo equivalente a esquemas conceituais adequados, num sentido relativo, aos significados sociais. Partindo de uma perspectiva interacionista com os objetos ( as normas e atos da autoridade) temos a intenção de justificar a apropriação esquemática do conteúdo “normativo”; de sua própria “densidade” significativa.

A pergunta pela sistematicidade dos conhecimentos conceituais ou pela articulação das hipóteses infantis é plenamente válida. Também pelas relações possíveis entre essas hipótese e as estruturas cognitivas, ou algum tipo de forma lógica.

Em todo caso, tais perguntas destacam-se desde o fundo dos problemas epistemológicos, que são pertinentes para essa formação conceitual e não somente para a constituição categorial.

## 5.2.1 A sistematização das idéias infantis sobre a autoridade

### 5.2.1.1 A noção de “teoria”

Na primeira análise qualitativa dos dados de nossa indagação, mostramos a consistência das idéias das crianças a respeito das diferentes dimensões do tema “autoridade escolar”. Numa segunda instância, tentamos precisar essa consistência em termos de uma

“teoria” minimalista para as crianças menos avançadas. Em outras palavras, tentamos sistematizar determinadas instâncias dentro de um processo contínuo de conceitualização infantil.

Tal formulação inspira-se nos trabalhos de S. Carey (1985,1987) sobre o tema mudança conceitual no desenvolvimento das idéias infantis. Seu pressuposto básico propõe que para indagar a modificação das idéias sobre o mundo físico, biológico ou social poderiam ser usadas algumas teses centrais da “nova filosofia da ciência”.

Sabe-se que na versão mais relativista de Kuhn (1962), em Toulmin ou em Feyerabend, negava-se que um conceito pudesse ter um significado isolado. Pelo contrário o significado é sempre holístico, é dizer, está determinado por sua relação com outros conceitos numa teoria. Em conseqüência, mudando as teorias (por exemplo a física de Aristóteles a Galileu), mudavam radicalmente os conceitos (de velocidade ou força).

A crítica posterior (Suppe et al. 1974) rejeitou algumas conseqüências da versão radical entre elas, a incomensurabilidade estrita das teorias ou paradigmas. Mas muitos filósofos da ciência mantiveram uma idéia de reestruturação forte dos conceitos nucleares das teorias, tentando evitar aquela conseqüência desagradável. Segundo essa tese, as teorias que mudam, diferenciam-se basicamente no domínio de entidades que postulam, também na natureza da explicação de suas relações e nos conceitos nucleares do sistema (Shepard, 1971).

Assumindo esse ponto-de-vista a respeito dos conceitos científicos, Carey (1985) evoca uma análise de Kuhn (1977): Aristóteles distinguia movimento natural e violento, entretanto, Galileu eliminou tal distinção; Aristóteles não diferenciava entre velocidade promédio e velocidade instantânea, o que foi central na física de Galileu.

Durante a transição de uma teoria à outra, conformaram-se tais integrações e diferenciações conceituais. Além disso, os compromissos ontológicos das teorias eram nitidamente diferentes: Aristóteles aceitava os “lugares naturais” que estão no centro de sua teoria do movimento, o que era rejeitado por Galileu. Em síntese, as mudanças mencionadas são interpretáveis em termos de diferentes domínios e explicações.

No estudo sobre a emergência, nas crianças, de uma conceitualização biológica a partir de noções psicológicas, Carey (1985, 1987) usa as categorias de domínio, explicação e conceitos nucleares. As crianças de 4 anos não pensam em funções biológicas: comer, dormir ou ganhar bebes, que são para eles um domínio de atividades humanas. A explicação causal para essas atividades inclui intenções ou convenções sociais: as pessoas comem “porque tem fome”, ou “porque chegou a hora de comer”.

Pelo contrário, nas crianças de 10 anos há um começo de explicação teleológica não intencional: os órgãos e as funções são inteligíveis pelo seu papel na manutenção da vida.

A mudança conceitual entre uns e outros caracteriza-se por modificações no domínio (do psicossocial ao biológico) e sobretudo nas explicações (partindo das intenções à teleologia de órgãos e funções).

Por último, no núcleo conceitual da classificação infantil as plantas são uma classe diferente à classe dos animais (estes comportam-se como humanos, aquelas não). Aos 10 anos, essa classificação infantil modificou-se completamente. Tanto plantas como animais passaram a constituir parte de uma mesma classe ontológica : os seres vivos. Há também novas diferenciações como, por exemplo, a distinção inexistente nas crianças mais pequenas, entre “não vivo”, “morto” e “inanimado”.

A aspiração de Carey (1987) é superar a alternativa que oferece a discussão do desenvolvimento cognitivo: por um lado a perspectiva do domínio geral, como em Piaget, questionada pela evidência empírica, por outro lado a miríade de mudanças cognitivas de conteúdo específico sem unidade.

Sua posição coincidiria com a de Piaget quando afirma a reorganização unificadora dos conhecimentos, no lugar da fragmentação, mas postulando unidades (as “teorias”) que não são livres de conteúdo (Carey, 1985).

Finalmente, haveria nas crianças, segundo a autora, duas ou três grandes teorias primitivas (sobre o físico e o biológico, talvez sobre o psicológico) que reúnem os fenômenos (o “domínio” propriamente dito) em diferentes sistemas organizados de conhecimento e de crença.

#### 5.2.1.2 As “teorias” infantis da autoridade escolar

Quando adotamos um esquema semelhante àquele formulado por Carey para nossa indagação, não nos comprometemos com suas posições a respeito das relações entre conhecimento geral e específico, nem com sua tese sobre a base inata para a diferença de domínios, tema que logo será discutido. Também não concordamos com sua discutível confiança nos modelos da filosofia da ciência para dar conta diretamente da mudança conceitual nos alunos. (Castorina, 1995.a).

Por outro lado, usamos a categoria de “teoria” para representar as idéias infantis sobre autoridade escolar num sentido “fraco” e com determinadas reservas.

Essa categoria epistemológica foi elaborada tendo em vista as ciências “duras”, como a física e a biologia. Sua utilização nas ciências sociais não é óbvia. Entretanto, no campo científico, as teorias são intencionalmente propostas e explicitamente formuladas no conhecimento comum, cotidiano, não são formuladas conscientemente. Em realida-

de, as teorias são atribuições que o pesquisador faz para ordenar e precisar a sistematicidade das idéias, sem que elas sejam consideradas de modo reflexivo pelas crianças.

Podemos dizer que os sujeitos estruturam um setor da realidade social “como se tivessem uma teoria”, dispõem dela num sentido intuitivo e não consciente, longe de um isomorfismo com as teorias científicas.

Para o pesquisador, as vantagens dessa atribuição - se for pertinente - seriam: por um lado, através da precisão das hipóteses infantis e da sistematicidade de suas idéias é possível captar o próprio da atividade conceitual sobre o objeto “autoridade”. Por outro, geram-se as condições favoráveis para o estudo psicogenético, pois esse estudo não procede com base em respostas isoladas, mas sobre sistemas de idéias, de menor a maior grau de validade.

**A teoria “minimalista”.** Dizer que uma criança tem uma teoria da autoridade escolar é equivalente a afirmar que propõe um conjunto de entidades teóricas ou observáveis que constituem o mundo escolar. Suas relações geram os problemas que tenta resolver (num sentido comparável ao usado por Sheppard, 1971) mediante alguma explicação e perante as perguntas do interrogador. As explicações são o traço principal de uma teoria, inclusive na sua versão enfraquecida e implícita nas crianças.



É necessário assinalar que as entidades que as crianças pensam, não são reflexo do mundo social, mas são selecionados a partir de alguma perspectiva interpretativa. Num determinado sentido, a teoria infantil explica de fato, as relações entre as entidades, mas, ao mesmo tempo, permite selecioná-las.

As crianças menos avançadas pensam em objetos (pátios, aulas ou quadros negros), em pessoas (professoras, diretoras, pessoal da faxina ou o dono), em atividades (escrever a máquina, ensinar, atender o telefone, etc. (Castorina, Lenzi, 1992). Alguns observáveis possuem base empírica (professoras, diretoras ou objetos da escola), mas outros, embora sendo “o que as crianças acreditam constatar”, são produto da sua criação: os “cartazes que os construtores deixam” ou a própria existência do “dono”. Também formam parte do domínio as relações personalizadas de subordinação entre as pessoas.

As explicações constam das razões que as crianças dão para responder aos problemas que coloca o domínio personalizado de relações. Assim, perante a pergunta “por que manda uma diretora numa professora?”, respondem: “porque uma senhora para mandar em outra dever ser mais velha”. De forma semelhante perante a questão da legitimidade, a hipótese central do dono dá as razões: pela “compra da escola” ou “pelos papeisinhos que deixa e dizem o que deve fazer”.

Essas explicações são de natureza diferente daquelas que utilizam causas eficientes e diferenciam-se um pouco das explicações teleológicas com intencionalidade ou sem ela (por funções ou fins funcionais) enunciadas pelas crianças de Carey. Trata-se de estabelecer as razões que validam ou não uma ação prescritiva ou uma posição institucional seja por normas, valores, princípios morais ou níveis de hierarquia. Tais razões visam a justificar a ação, mais que determiná-la. (Harris, Doyal, 1986).

Do ponto-de-vista do núcleo conceitual, marcamos só uma não-diferenciação entre o “dever ser” e os fatos das ações. Isto é, as crianças conseguem fazer uma afirmação num determinado nível junto a outra de diferente nível, sem conseguir distingui-las. Assim, uma criança diz “que a diretora tem que repreendê-lo se ele se comporta mal” e logo depois afirma que a diretora “ pode fazer tudo o que ela quiser, enquanto não for ‘vista’ pela professora mais velha”(Castorina, Lenzi, 1991 a).

**A mudança conceitual.** (Castorina, Lenzi, 1994). Nas crianças mais avançadas o domínio é “institucional” no sentido de que os indivíduos realizam atividades orientadas a um objetivo comum, os cargos preexistem às pessoas, as relações de subordinação cumprem-se entre cargos.

Há uma diferença significativa entre um domínio personalizado na teoria “minimalista” e o mundo de cargos e funções relativamente “normativizados” na teoria

“maximalista”. O novo domínio “institucional” tem fortes elementos teóricos e hipotéticos: os cargos e a normatividade (“não sei se tem uma lei, mas deveria tê-la”).

Ao domínio das relações objetivadas e despersonalizadas correspondem a explicações que aproximam-se do sistema de autoridade legal. Em particular, a hipótese da preexistência de cargos e funções dá as razões para se ter acesso à posição de autoridade (dispor de uma formação e saberes específicos), assim como também as razões da subordinação entre autoridades e seus limites. Além disso, apelam para a existência de instâncias superiores como a Prefeitura ou o Ministério de Educação.

Em relação à diferenciação de conceitos-chave, assiste-se a uma diferenciação clara entre o “dever ser” e o que “faz” a autoridade, entre uma diretora “que deve cumprir o que há que cumprir” e aquilo que efetivamente faz.

É necessário dizer que essas crianças também integram aspectos da autoridade, que as crianças menos avançadas consideravam de forma fragmentada (as noções fragmentadas de atos disciplinares, administrativos ou de ensino). Esses atos passam a ser instâncias de uma função organizada que visa a objetivos pedagógicos.

Por último, os níveis de sistematicidade cognitiva menos e mais avançados aparecem relativamente bem precisados ao utilizar a noção de “teoria”. Por sua parte, o processo de transição de uma teoria a outra foi descrito anteriormente. Para nós é difícil falar

de uma ou várias “teorias intermediárias” , segundo os dados colhidos: pela heterogeneidade mencionada a respeito da mudança das idéias sobre as funções, e a mudança das idéias sobre legitimação e limites, pelos avanços e retrocessos no processo progressivo até o abandono da hipótese do “dono”, até atingir uma convivência com instancias mais avançadas de autoridade e pela diversidade entre as respostas dos sujeitos, as contradições ou falta de ensemble entre as idéias de cada um.

### 5.2.1.3 A sistematicidade das idéias em outras indagações

**As idéias de autoridade em reciprocidade.** Como já foi mostrado, a indagação de Damon sobre autoridade apresenta diversos níveis ou estágios de constituição. Embora esse autor tenha usado, as vezes, o termo “teoria”, tem diferenciado pouco seus componentes epistêmicos na interpretação das idéias infantis.

No entanto, ele tem sido metodologicamente muito preciso em relação às exigências que definem um nível ou estágio de pensamento sobre autoridade. É dizer, critérios de generalidade, consistência e espontaneidade para estabelecer se as afirmações infantis representam os princípios organizadores para esse conhecimento.

Os princípios básicos que compõem uma teoria deveriam ser mutuamente compatíveis ao tratar de dimensões como a legitimidade e a obediência. Os princípios para um conceito social (autoridade) deveriam ser coerentes em qualquer nível.

Damon (1983) também propõe que a mudança de nível de conhecimento depende do tipo de inferência que justifica a reciprocidade como princípio organizador da legitimidade e da obediência.

Segundo o autor, um modelo de nível ou estágio fundado na consistência das respostas às diferentes dimensões, aspira a captar a variação individual e a atingir o conteúdo do conhecimento social. Esse modelo seria preferível às estruturas lógico-matemáticas, globais e formais demais para esse propósito.

Tais níveis deveriam possibilitar as distinções no domínio social entre a compreensão das noções de autoridade, amizade ou regulação social.

**Os sistemas de noções sobre o presidente.** Em relação a nossa indagação sobre autoridade política, embora não se tenham analisado os níveis de conhecimento como teorias (Castorina, Aisenberg, 1989), pode-se usar esse termo para marcar o caráter “totalizante” do conhecimento infantil. É dizer, sublinhando a existência de hipóteses centrais, como por exemplo a hipótese do “presidente benfeitor” que atravessa as idéias sobre as funções, a hierarquia ou a obediência ao presidente, sendo assim como um princípio regulador das demais noções.

Além disso, poderia-se pensar, ao tomarmos somente os níveis extremos, numa diferença de domínio, no sentido das entidades cujas relações são explicadas pelas hipóteses infantis. Assim, no nível menos avançado, as crianças pensam em pessoas, em relações personalizadas do presidente com a sociedade. Aliás, são relações diretas, caracterizadas por intervenções concretas. Pelo contrário, no nível mais avançado, as crianças

pensam em normas, incluindo o Arquivo ou a Constituição. O mundo político começa a povoar-se de entidades relacionais e abstratas.

As explicações a respeito da legitimação da autoridade por razões morais (o presidente benfeitor) transformam-se - com suas vacilações, incompletude e inconsistência - em justificações em função de um sistema normativo.

O núcleo conceitual inicial caracteriza-se por uma não-diferenciação entre o moral e o político. Entretanto, a versão mais avançada apresenta um início de diferenciação (as normas positivas e uma moralidade, “criada por Deus”) e de integração (a moralidade deve considerar-se no momento de produzir a norma positiva). De forma semelhante, é importante mencionar o passo de uma não-diferenciação inicial entre o “dever ser” e a faticidade dos atos do presidente (deve fazer o Bem e não há outra possibilidade) a uma diferenciação entre a obrigação de fazer o Bem Comum, mas com a possibilidade de defender interesses setoriais ou pessoais.

#### 5.2.1.4 Alguns comentários gerais

A maioria das indagações sobre autoridade política coincidem na descrição dos avanços significativos. Berti, (1994), por exemplo menciona a coincidência entre o sur-

gimento de uma teoria política primitiva com o acesso a uma determinada noção de ordem política, achado por Connell ( 1971).

De nossa parte, a formação da hipótese do presidente benfeitor institucional tem semelhança com aqueles resultados. Do mesmo modo, Furth (1980) e Delval (1989) evidenciaram, também, a mudança, partindo de uma noção personalizada, em direção a outra mais institucional, ao redor dos 10 anos de idade, no âmbito político e econômico.

Provavelmente há coincidências também nos resultados que evidenciam um pensamento mais avançado que interpreta totalidades como o sistema político ou, ainda, a normativa escolar. Inclusive, há consenso na idéia de que a conceitualização deve movimentar-se num mundo o suficientemente amplo de possibilidades para poder chegar a situar-se nas relações abstratas, compreender os compromissos institucionais e as mudanças políticas. (Connell, 1971; Furth, 1980; Delval, 1994).

As indagações consideradas descrevem, em boa parte, níveis de desenvolvimento caracterizados por traços relevantes, compartilhadas em muitos aspectos:

1) Personalização das relações sociais; atividades fragmentadas, relações diretas da autoridade com os indivíduos, centralização em fenômenos aparentes, atos a posteriori sobre a sociedade a partir de fatos sucedidos, um pensamento centrado na atualidade, predomínio de atributos intrínsecos à autoridade.



2) início de objetivação das atividades, avanços em direção à institucionalização da autoridade, uma conquista heterogênea de funções objetivadas, uma hierarquização mais forte e um início da ordem política.

3) surge a noção de atividades objetivadas em cargos independentes das pessoas que os ocupam; a idéia de relações indiretas com a sociedade, mediatizadas por um sistema político ou institucional; o planejamento das atividades institucionais; a obrigação normativa diferencia-se claramente dos atos fáticos; situam-se os atos de uma autoridade num sistema normativo e na sua mudança.

Nas indagações sobre desenvolvimento das idéias sociais, assim como em qualquer outro conhecimento, a continuidade dos processos cognoscitivos tem sido dividida em “estágios” ou “níveis”. Sem dúvida, na discussão a respeito de sua natureza e de suas relações com os processos cognoscitivos básicos surgirão diferenças segundo a perspectiva de conjunto adotada pelas teorias psicológicas.

Porém, se adotarmos um sentido heurístico (Delval, 1994) poderia-se concebê-los como constructos semelhantes aos tipos ideais weberianos: somente aparecem na performance cognitiva sob condições de eliminação de diversas variáveis. Neste sentido, os três níveis que descrevem uma sistematicidade muito básica das idéias infantis sobre autoridade institucional poderiam ser qualificados de “estágios”.

No entanto, é pouco freqüente que os pesquisadores de conhecimentos sociais, quer sejam de orientação psicogenética quer não, usem ferramentas tais como : “modelos”, “teorias primitivas” ou “teoria implícita”, dirigidos a atingir a especificidade do domínio e a precisar a sistematicidade das noções.

No máximo, é possível citar a tentativa de Damon quando coloca rigorosas exigências que devem ser cumpridas pelos enunciados infantis, para articular-se em princípios organizadores. Também sua proposta de modelos para distinguir o conhecimento da autoridade daquele da justiça ou da amizade. São mencionáveis os critérios de Turiel para estabelecer as “estruturas” diferenciáveis entre o domínio do conhecimento moral e as convenções sociais (1983,1989).

Para o caso dos três níveis descritivos, esboçados com anterioridade, surge a questão referida “ao quanto” deles são de domínio geral e quanto de domínio específico. Tanto para nossas “teorias” sobre autoridade política ou escolar, como também para os sistemas de Damon e as estruturas de Turiel, surge o problema de suas relações com o pensamento geral. Em outras palavras, enunciar teorias infantis para determinados eventos sociais, é equivalente a substituir as explicações estruturais demasiadamente gerais?

### 5.2.2 A interpretação estrutural nas indagações sociais

Foi mencionada a discussão na psicologia do desenvolvimento entre conhecimento de “domínio” e conhecimento “livre de domínio”, entre sistemas locais e sistemas amplos. É possível notar uma coincidência entre um número significativo de autores que indagaram sobre a formação de noções institucionais: situaram suas indagações dentro do modelo da teoria da inteligência piagetiana, embora com significativas divergências.

Por um lado, Furth (et al. 1976,1980) realizou uma interpretação de conjunto das idéias econômicas e sociais das crianças. Segundo sua perspectiva o conhecimento físico e o conhecimento social compartilham as mesmas experiências básicas e poderia-se estabelecer “limites análogos aos estágios postulados por Piaget para o conhecimento físico” (1980). Ao ponto que pode-se estabelecer um paralelismo entre os estágios da construção mas com uma importante defasagem: a lógica do pensamento concreto que inicia a estruturação do pensamento físico aos 7-8 anos de idade, inicia a estruturação do conhecimento social aos 11 anos.

Além disso, encontrou-se que os sujeitos do último estágio não atingiram uma adequada compreensão das instituições e a imaturidade lógica das crianças foi reencontrada em adolescentes e adultos. A incompletude das conquistas e as inconsistências no pensamento sobre as instituições levaram Furth (1992) a modificar a metodologia de suas indagações e a reformular completamente o conhecimento social.

Por sua vez Jahoda formulou no seus primeiros trabalhos (1979) uma teoria estrutural do conhecimento social e logo mais modificou-a (1984). Sua tese central propõe que o conhecimento físico e o social são experiências do pensamento lógico.

Nas relações interindividuais há uma forte influência da afetividade e dos valores, que tende a reduzir-se no conhecimento das “instituições sociais”. Essas instituições, por serem “sistemas” (em particular a organização econômica do lucro) podem ser comparadas com os sistemas físicos. As correlações entre os níveis de pensamento econômico e físico foram da mesma ordem que as feitas entre as tarefas físicas e lógico-matemáticas. Há, no mínimo, sincronia no desenvolvimento das noções.

Um autor já mencionado, Connell (1971) agrupou o desenvolvimento das idéias políticas em quatro níveis e os relacionou com os estágios piagetianos. No segundo estágio, coincidente com o início do pensamento concreto, as crianças formam uma idéia rudimentária do “papel político”; fazem coincidir a noção de “pessoa importante” com a noção de mandar “dizendo o que fazer” às pessoas de seu convívio (numa multiplicação lógica, diria Connell).

No terceiro estágio aparece com alguma clareza a “ordem política”: a rainha pode mandar no primeiro ministro e esse no presidente. A essa ordem social de diversos papéis políticos, corresponde uma inclusão de âmbitos territoriais para cada esfera de

poder. Essas conquistas aparecem associadas a aquisição das operações concretas, embora com algum atraso a respeito do conhecimento físico por causa da não-participação direta das crianças no mundo político.

Num último estágio, o raciocínio formal dos adolescentes, permite-lhes articular suas idéias sobre as instituições políticas, assim como conceber os conflitos de interesses.

Temos que reconhecer, com Berti e Bombi (1981) que as semelhanças entre as operações intelectuais e a formação de noções econômicas são bastante imprecisas em Furth e em Jahoda. Há uma determinada vaguidade no uso dos sistemas operatórios para explicar as noções econômicas; sem ter podido precisar qual das operações concretas intervêm na constituição de uma noção social.

As vezes, segundo assinalam as autoras, pareceria que os instrumentos operatórios funcionam como habilidades intelectuais ou marcos de referência para interpretar as noções infantis mas não “mordem” na sua produção efetiva. Nesse sentido, essas indagações estão muito distantes da estruturação do conhecimento físico em Piaget. Acho que é possível fazer um comentário similar a respeito dos ensaios de Connell.

Um caso extremo de “aplicação” das etapas estruturais sobre o campo de estudo, são os ensaios que reduzem os papéis sexuais a conceitos conformados sobre o co-

nhecimento físico. Embora eles não sejam estudos sobre o campo da autoridade institucional são exemplificadores de uma determinada orientação da pesquisa.

Kohlberg colocou a tese segundo a qual a compreensão dos papéis sexuais pressupõem a identidade quantitativa atingida no decorrer do desenvolvimento. No entanto, outras indagações mostraram (Turiel, 1983) que a constância de gênero não é quantitativa, pois se apoia em identidades sociais (inclusive Piaget tinha diferenciado entre identidade física e conservação). E mais, embora as crianças não tenham ainda dominado a constância de gênero, atingem a articulação de propriedades vindas da análise do comportamento social.

Berti e Bombi (1981) tentaram uma formulação mais adequada às elaborações efetivas a respeito do mundo econômico, conservando a divisão em estágios segundo as formas de pensamento. Assim, mostraram que a introdução de um ordenamento possibilita organizar as relações laborais entre o dono da empresa, o capataz e os dependentes. Por outro lado, é típica a correspondência que fazem as crianças operatórias entre a quantidade de trabalho e sua retribuição, ou entre o preço de um produto e o dinheiro usado para pagá-lo. Em resumo, investigaram com determinado rigor as operações de seriação e de correspondência nesse âmbito social. No entanto, essas operações cumprem-se somente para sistemas isolados, sejam os de compra e venda, sejam os de trabalho, sem coordenação entre eles.

O pensamento formal caracteriza-se justamente pela ampliação e sistematização daquelas operações que funcionavam de forma limitada. Assim, uma questão é a correspondência entre empréstimos e restituições, própria do pensamento concreto, e outra muito diferente, são as correspondências estabelecidas entre interesses sobre empréstimos e os interesses sobre depósitos. Esses últimos estão muito distantes do plano empírico.

A respeito dessa última pesquisa, é necessário assinalar um ponto decisivo para a presente discussão: as autoras não trataram simplesmente de “aplicar” as operações intelectuais num âmbito diferente daquele onde foram indagadas originalmente. Pelo contrário, exploraram as noções econômicas, interpretando os resultados que pareceriam ter uma densidade e validade próprios. É dizer que elas efetuaram as indagações apropriadas e logo analisaram os dados - os que assim admitiam - em termos de níveis operacionais.

Segundo a análise feita, com exceção da indagação de Berti e Bombi, a representação dos conhecimentos sociais por meio das estruturas cognitivas é, no mínimo, problemática, sobretudo, porque guarda um ar de “exterioridade” a respeito das noções de domínio.

### 5.2.3 A discussão em psicologia genética sobre os sistemas “independentes de domínio”

Há dois pressupostos básicos no debate atual sobre os conhecimentos de “domínio” : a) toda apelação a sistemas de pensamento pressupõe que eles são “livres de domínio”, e b) o recurso a “hipóteses” ou “teorias” sobre um domínio social opõe-se aos sistemas gerais.

Nos termos de Carey, ao assumir formas de unificação “dependentes do conteúdo” supera-se as dificuldades do modelo piagetiano “independente de conteúdo”, sem, por isto pagar o preço da dispersão de múltiplos estudos parciais sobre saberes infantis.

Nosso propósito é discutir a alternativa proposta, pondo em relevo a significação dos conhecimentos sistemáticos no domínio social para a psicologia genética.

#### 5.2.3.1 Sistemas gerais ou específicos

Em algumas das versões comentadas, especialmente em Jahoda, pode-se advertir que subjaz a tese de uma derivação dos conhecimentos sociais a partir do desenvolvimento da inteligência “independente de conteúdo”. Em outras palavras, não poderiam existir diferenças significativas entre conhecimentos sociais e não-sociais porque a criança é um pensador lógico.



O isomorfismo estrutural está associado a uma tese epistemológica: se o conhecimento se constrói, no sentido de não ser uma cópia dos objetos, nem estar dado a priori, o que se constrói, deve ser formalmente idêntico para qualquer conteúdo. Os sistemas lógicos “do pensador lógico” impõem uma unidade estrutural à diversidade objetual. Assim, Flavell comentou: “a mente que pensa o mundo social é a mesma que pensa o mundo não-social” (1977).

Afirma-se a implicação entre construção e formas gerais, e essas interpretam-se independentes dos conteúdos, considerados irrelevantes. Compreende-se que para alguns pesquisadores de noções sociais, as características de um âmbito de conhecimento, e sobretudo, a peculiaridade das interações que o produzem, somente são comentários secundários para os objetivos da pesquisa.

O caso, já comentado sobre a constância de gênero evidência, de forma caricaturesca, alguns traços freqüentes nas pesquisas psicológicas sobre noções sociais: a ausência de um exame, embora incompleto, das particularidades que identificam o domínio desde o ponto-de-vista das ciências sociais, visando a situar a psicogêneses. Não foi analisado criticamente o conceito de “constância de gênero”, apelando à teoria contemporânea da cultura e das representações sociais; como também não foi discutido o suficiente a natureza da autoridade política, como a concebem a ciência e a filosofia política (Turiel, 1989.a).

Provavelmente esses estudos consideram-se desnecessários, sob a suposição de que as estruturas operatórias “livres de conteúdo” perpassam os diversos domínios. Numa epistemologia na qual a teoria ocupa-se somente dessas estruturas, perde sentido trabalhar a diversidade de vínculos que estabelece o sujeito com os objetos ou, até, a pertinência de um campo de conhecimento.

Essa perspectiva de “aplicação” direta tem esquecido que os sistemas operacionais foram propostos por Piaget a partir de uma análise de domínio-específico dos conceitos lógico-matemáticos, físicos e causais (Turiel, 1989 a). Foi dado por óbvio o que constitui um problema: como se constituem os sistemas lógicos em outros domínios.

Contrapondo essa versão, autores como Damon (1983) e Turiel (1983,1989 b) entre outros, sustentam a idéia da “especificidade de domínio” para os conhecimentos sociais, sem apelar a sistemas gerais. Para Damon, as estruturas lógico-matemáticas são globais e formais demais para ordenar as idéias infantis sobre autoridade interpessoal (1983). De outra parte, o valor das descrições estruturais é uma questão aberta, inclusive nas áreas de aplicação direta, como os conhecimentos naturais. Além do mais, tendo em conta as distinções entre o conhecimento social infantil e o não-social, a aplicabilidade das estruturas ao conhecimento social é ainda mais limitada.

Para Turiel (1983) os domínios de conhecimento social não dependem das “estruturas cognitivas não-sociais”, pois eles constróem-se numa interação com o meio social. Como as interações fazem-se com objetos diferentes, as conceitualizações também deverão sê-lo. Então, a tarefa do pesquisador consiste em identificar os domínios sociais que dão lugar a sistemas organizados de pensamento e reconstruir sua sequência evolutiva.

Mais recentemente (1989 b) esse autor tentou especificar as particularidades de cada domínio (a moralidade, as convenções sociais e o psicológico). Os critérios de juízo como formas de justificação usadas pelas crianças possibilitaram, por exemplo, diferenciar o domínio moral de outros. Assim, a definição de atos por sua obrigatoriedade, por seu caráter impessoal e por sua capacidade de generalizar-se, identificam a moralidade, e os juízos morais justificam-se com base na justiça, nos direitos e no bem-estar.

Em resumo, a combinação dos critérios de juízo, com as justificações conformam os “patterns” de pensamento de “domínio específico”. Nessa versão as estruturas cognitivas ou sistemas integrados só são parciais e desenvolvem-se de forma diferente durante a ontogéneses.

#### 5.2.3.2 Sistemas gerais e específicos

Até o presente momento, a discussão parece não ter terminado. Poderia-se esperar que a indagação empírica decida se os estágios do desenvolvimento das idéias sociais são de domínio específico ou de domínio geral.

Entretanto, pode-se reexaminar ainda o significado de determinados termos empregados pelos pesquisadores e o alcance da oposição colocada. Em princípio, deveria-se voltar sobre as idéias de Piaget e dos piagetianos a respeito do significado epistemológico dos conhecimentos de “domínio” e das estruturas cognitivas.

Num sentido amplo, Piaget ocupou-se de indagar a formação de conhecimentos em diversas áreas, a matemática, a física, inclusive a moralidade. O conhecimento físico orienta-se em direção à explicação dos objetos, entretanto o conhecimento lógico-matemático orienta-se em direção à coordenação das ações. Mas não há oposição entre eles (García, 1982): a ação estruturante sobre os objetos é comum aos dois tipos de conhecimento. A dialética das contribuições do objeto e do sujeito faz possível a explicação da realidade e da coordenação das ações.

No caso da moralidade, Piaget não fez ensaios sistemáticos de reflexão epistemológica. É dizer, não tentou relacionar o desenvolvimento do juízo moral com uma análise da natureza do conhecimento social.

Para o conhecimento físico, Piaget afirmou sua especificidade associada à “aproximação” progressiva dos objetos. Inclusive, considerando as explicações causais, a atribuição dos sistemas lógicos aos processos físicos não é alheia às teorias sobre as relações e propriedades dos objetos. Em outras palavras, a atribuição causal não é direta se não mediada por alguma teoria física; as relações necessárias postulam-se sobre as hipóteses dos sujeitos.

O centro das indagações piagetianas foi, sem dúvida, a busca do sentido da explicação causal, e muito menos da explicitação das teorias propriamente físicas.

Nas extensões atuais do programa piagetiano sobre conhecimentos sociais, pode-se falar de “especificidade” a respeito de um sistema de hipóteses ou de conceitos, talvez de teorias que os sujeitos constroem e são adequadas à índole de suas interações com os objetos. Fizemos referência aos “princípios reguladores” na obra de Damon, aos “patterns” de domínio em Turiel, inclusive a nossa própria versão de “teoria” imprecisa para autoridade política, e um pouco mais delimitada na indagação de autoridade escolar.

Como foi colocado anteriormente, os psicólogos cognoscitivos que defendem a “especificidade” dos conhecimentos sociais tem rejeitado os sistemas gerais. Desde uma perspectiva reconhecida na tradição piagetiana, Damon e particularmente Turiel, tem sublinhado, com razão as dificuldades da aplicação pura e simples dos estágios piagetianos aos conhecimentos sociais.

O problema a discutir são as condições de uma indagação sobre a lógica do pensamento infantil das noções, se isto pressupõe o caráter “livre de conteúdo” das operações intelectuais, e se a lógica deve ser única.

Primeiramente, podemos comentar a perspectiva adotada por E. Ferreiro ao indagar a representação da língua escrita (1979, 1986, 1996), um dos objetos “produzidos culturalmente”, em nossa categorização inicial. Como a autora assinala (1996), a história conceitual da escrita na criança caracteriza-se pela subordinação dos aspectos figurativos da escrita a modos de organização com leis de composição.

Ao tentar interpretar o escrito a criança enfrenta, entre outros, problemas de combinatória com os signos gráficos. Assim, chegam a descobrir propriedades comuns a todos os sistemas de escrita, por exemplo: com um número limitado de formas obter um número indefinido de séries, respeitando determinadas restrições quantitativas e qualitativas. Em outro nível de desenvolvimento, num contexto de exposição à escrita alfabética, chegam a produzir uma escrita silábica ao corresponder a cada letra uma sílaba.

Em diferentes níveis, as crianças ao interpretar a escrita, coordenam semelhanças com diferenças, fazem combinatórias, vinculam a parte ao todo, estabelecem correspondências, classificam e seriam.

Qual é o significado epistemológico dessas estruturas lógicas? É necessário dizer que Ferreiro ocupou-se primeiro da reconstrução das conceitualizações e só depois de ter estabelecido a sequência de “hipóteses” lingüísticas, buscou sua organização lógica. Aquelas formas lógicas foram estudadas como resposta a problemas surgidos na hora em que as crianças produziam idéias originais sobre o objeto de conhecimento, neste caso, a representação escrita da linguagem.

Os resultados evidenciam que, efetivamente, as operações não intervêm sobre o conhecimento infantil desde o “exterior”, como uma derivação de formas adquiridas em outros domínios. A esse respeito não foi verificado nas crianças uma sincronia necessária com as mesmas operações em física ou matemática. Pelo contrário, se constituem “desde dentro” do processo de conhecimento do objeto, são a organização dos esquemas ou hipóteses apropriados ao objeto lingüístico.

Poderia-se dizer que Ferreiro usou o critério de “dependência de conteúdo” para as formas lógicas, que segundo a maioria de nossos psicólogos, são “livres de conteúdo”. Tal critério vem ao encontro da tradição piagetiana: as estruturas abstraem-se das construções “de domínio” e dependem essencialmente delas. As operações concretas e hipotético-dedutivas não se cumprem para cada campo de conhecimento (desde a física até a moral) desde a “exterioridade” formal. Uma interpretação dos estudos sugere que os instrumentos mais gerais de assimilação “chegam a ser comuns” depois de defasagens no desenvolvimento, próprias as interações com os objetos de cada campo.

Além do mais, no primeiro modelo das operações formais pensava-se que eram livres de todo conteúdo, com exceção dos valores de verdade das proposições. No entanto, essa posição extrema foi modificada quando foram reintroduzidos os conteúdos semânticos por meio das “significações” e as implicações provenientes da lógica intencional (Piaget, García, 1987).

Em síntese, a posição psicogenética rejeita a opção proposta, referida a conhecimentos dependentes e independentes de domínio. A construção de formas lógicas não se opõe, “em princípio”, à formação de conhecimentos específicos nos diversos campos. Por uma parte, tais formas não se constroem à margem dos conteúdos, atingindo, mais ou menos, a generalidade, depois de uma longa história de formação. Por outra, na produção de hipóteses sobre um domínio (os objetos assimiláveis de um campo ou as entidades e relações a explicar) as crianças fazem uso das inferências que lhes são possíveis.

Bem, devemos reconhecer que tais inferências não foram explicitamente indagadas em nossas pesquisas sobre o conhecimento social porque tais pesquisas centraram-se na conceitualização. É possível avaliar o progresso no uso das relações assimétricas da hierarquia política ou escolar nas crianças. Também o uso das relações de inclusão dos âmbitos do poder político. Compreende-se que sem um determinado domínio do mundo de possíveis, nossos sujeitos não poderiam pensar num sistema abstrato de cargos e de normas, e também não poderiam vincular a normativa com os princípios morais.



Os argumentos infantis que apresentamos envolvem diferentes processos inferências, em ato no decorrer das conceitualizações, particularmente na avaliação dos atos da autoridade ou nas explicações por “razões”. Porém, não podemos oferecer uma análise semelhante àquelas feitas por Ferreiro, e por Bombi e Berti para as relações econômicas.

Talvez pudessem ser precisadas nas indagações, as estruturas lógicas “ que condicionam a leitura da experiência e são resultado das tentativas de estruturação do objeto de conhecimento” (Ferreiro, 1996). É dizer, as operações ou regras de inferência muito básicas que organizam os argumentos infantis e possibilitam sua comunicação. Mas, por sua vez, se as formas são resultado das interações com o objeto, não seria plausível buscar inferências adequadas a sua especificidade, para determinados conhecimentos sociais?

Continua sendo problemática, então, a relação entre a análise lógica e a especificidade do conhecimento social. Se bem é verdade que as formas operatórias constituem-se “a partir dos domínios”, não deixam de ser gerais no seu propósito, quando procuram nos objetos somente as invariantes e o sistema de transformações que as possibilita (Grize, 1992).

Em outras palavras, colocam aos objetos de um domínio em sistemas inferências, os quais, por sua índole, “mais cedo ou mais tarde”, poderão estruturar outros campos de conhecimentos. A pergunta é se o raciocínio sobre classes ou sobre proposições dá conta de todas as inferências num campo específico, senão será necessário diversificar as formas lógicas para atender, por exemplo, à estrutura da argumentação em determinados conhecimentos sociais. Se isso fosse possível, não seria incompatível com os aspectos lógicos mais gerais, evidenciados nas indagações de Ferreiro ou Bombi e Berti.

Nessa direção foram feitas tentativas cujo alcance deveria ser analisado para caracterizar sistemas de raciocínio aparentemente não redutíveis ao pensamento formal e que seriam específicos dos “sistemas abertos”, como no caso de determinados processos de circulação das moedas, no ciclo das mercadorias. (Chandler; Boutilier, 1992)

Em nosso caso, deveria ser colocada a pertinência para o sistema de autoridade, de uma lógica quase normativa, possivelmente a ser descrito nos argumentos de nossos sujeitos. Justamente “em função dessa peculiaridade”, da busca de razões para legitimar as prescrições em termos de justificação da obediência e dos direitos de uma autoridade, de proibições e permissões, de possibilidades e impossibilidades a respeito do “dever ser” normativo.

Furth e Kane (1992) têm advertido sobre as dificuldades e discrepâncias lógicas no pensamento adolescente e adulto a respeito das instituições, em comparação ao co-

nhcimento físico (numa perspectiva estrutural). Têm concluído que para esses sujeitos “a sociedade não é um objeto de clara consistência lógica”.

Sem avaliar essa afirmação, teria que ser questionada a idoneidade dos instrumentos operatórios clássicos para definir os níveis de conhecimento sobre as instituições. No que concerne ao presente trabalho, deveria interrogar-se se as dificuldades dos psicólogos para estabelecer com precisão as operações concretas e formais dos sujeitos sobre as instituições, incluídas suas próprias discrepâncias; não se derivam, em parte, da utilização redutiva de um modelo a respeito das inferências nos conhecimentos sociais.

É da maior importância nas atuais circunstâncias da pesquisa psicogenética, enfatizar a relevância da “especificidade conceitual”. É verdade, não há forma lógica sem conteúdo e não há conhecimento sem alguma organização lógica. Mas as pesquisas devem atender mais precisamente ao “conteúdo” e achar as representações sistemáticas mais ou menos estáveis para um campo de objetos.

Estabelecer as grandes hipóteses explicativas ou os princípios reguladores de um conhecimento social é prioritário à análise sobre o tipo de inferências ou operações que possam fazer as crianças. Com efeito, não parece que a formação das “teorias” infantis derive simplesmente de estruturas, nem a cada uma delas corresponde uma daquelas.

Nesse sentido, seria pouco eficaz que as indagações psicogenéticas buscassem obsessivamente as operações intelectuais, podendo agora justificá-lo pela evidência da ancoragem das estruturas nos conteúdos objetivos. Temos que abrir o campo específico do conhecimento antes de estudarmos sua estruturação lógica.

Poderia-se acrescentar, por outro ângulo, que a versão das “inferências internas” ao conhecimento de domínio sustentam-se melhor se nos referirmos a caracterização epistemológica e não lógica de estágio. É dizer, pelo tipo de problemas que podem ser resolvidos nas situações de desequilíbrio estável com os objetos e não por estruturas únicas (Piaget; García, 1987). Se as crianças usam estruturas ou seus fragmentos em função das questões que lhes são propostas. Diria-se, segundo os problemas próprios, à conceitualização em cada domínio de conhecimento.

Em resumo, a indagação dos conhecimentos sociais, os institucionais em particular, reclamam à psicologia genética que se questione pelos “instrumentos de assimilação”: em que entidades as crianças podem pensar segundo seus níveis de interpretação; que relações estabelecem entre elas, que tipo de explicações dão aos problemas, quais os conceitos principais e quais os periféricos.

É imperioso interrogar-se pela mudança profunda das hipóteses ou teorias, como avançam em direção “ao objeto”, desde um “menor a um maior nível de validade”, embo-

ra em dito processo não se alcance estritamente um estágio de pensamento no sentido clássico do termo.

Ao tratar de analisar a conceitualização dos objetos de conhecimento, manifestam-se os problemas fundamentais do “domínio social”, os processos cognoscitivos que podem dirigir as mudanças conceituais e a natureza da interação social com o objeto. A análise central do nosso trabalho repousa sobre eles.

5.3 A pesquisa psigogenética sobre autoridade. O domínio social na interação sujeito-objeto.

5.3.1 Considerações sobre o processo cognoscitivo

A partir de nossas indagações sobre autoridade presidencial e escolar podem ser inferidas algumas características do processo de reconstrução conceitual, que, a partir de abstrações de relações “personalizadas” em direção a abstrações de relações objetivadas.

Em princípio, há indícios a favor de nossa presunção de originalidade nas idéias infantis. É dizer, as hipóteses de presidente “benfeitor” e a do “dono” da escola não pa-

recem constituir um reflexo ou cópia das informações externas, mas testemunham uma elaboração conceitual.

No caso da autoridade escolar, nossos sujeitos no decorrer do interrogatório tentam interpretar a origem da autoridade e a razão de seus atos, sem poder pensar num sistema normativo e sem conseguir “assimilar” outras informações a respeito dos níveis de hierarquia. Nesse contexto, produzem as hipóteses do “dono”, que dá determinada coerência às idéias sobre as distintas dimensões, funcionando como um marco organizador.

Dita hipótese cumpre, nesse modesto mundo infantil, a função que foi atribuída aos princípios ou às grandes hipóteses na ciência: fechar um sistema de hipóteses e enunciados, impor-lhe uma coerência compatível com a evidência empírica disponível.

Na mesma linha de pensamento, os limites aos atos de autoridade não podem ser descritos facilmente, nem se oferecem à observação da criança, que esforça-se em hipotetizar sobre eles. Um testemunho poderia ser a crença “original” numa protonormativa (livros elaborados pelos pais ou bilhetes com instruções estabelecidas pelo dono).

A hipótese de presidente “benfeitor” parece ser uma idéia original de nossos sujeitos. Moore et. al. (1985) afirmam que as crianças pequenas tinham uma visão “teocrática”, num meio informativo, onde, justamente a televisão transmitia uma imagem

fortemente negativa do presidente, inclusive, no momento das indagações, os presidentes careciam daquele carisma que atribuía-se, por exemplo, a Kennedy. Alegou-se que a sequência das idéias é mais ou menos estável através de algumas gerações, em contextos políticos diferentes (Moore, 1989), obviamente, dentro de determinados limites.

De outra forma, como mostrou Berti (1994), não faltaram informações escolares sobre quais as crianças puderam pensar o sistema político. A questão não parecia residir na informação “em si”, mas, na sua possível “assimilação” significativa em algum instrumento que devia ser construído. Testemunho disso são as hipóteses políticas surgidas na 5ª série da escola italiana. Alguns de nossos sujeitos também tinham recebido abundante informação escolar sobre leis, mas não conseguiam estabelecer nenhuma relação significativa com o sistema político (Castorina; Aisenberg, 1989)

Sem informação relevante proporcionada pelo contexto social, fora e dentro da escola, as crianças não poderiam explicar as prescrições da autoridade institucional. Mas sem estruturar a informação numa atividade conceitual, não é possível interpretá-la, nem produzir uma mínima explicação sistemática.

As vezes as crianças formulam idéias sobre autoridade que não podem ser compreendidas imediatamente pelos adultos, como a “protonormativa”; o “dono” da escola pública, nas crianças menores; e, nas crianças maiores, a idéia de “Arquivo” de leis que dizem ao “presidente tudo o que ele tem que fazer”. O fato de não terem sido escutadas

ou não terem uma relação direta com uma informação apresentada, alegam em favor de sua originalidade. É dizer, de uma construção destinada a compatibilizar algum sistema interpretativo.

Outras vezes, as idéias “aproximam-se” dos saberes de determinados adultos (sobretudo dos cientistas sociais), como a idéia do presidente vinculada a uma normativa ou a teoria dos cargos, embora incompletas. Essa proximidade não significa imitação ou interiorização passiva, no sentido da “politic-learning” (discutida por Turiel, 1989), porém exprime o grau de avanço das hipotetizações.

O processo cognoscitivo apresenta uma série de dificuldades e traços que somente poderemos mostrar de um modo “impressionístico” e incompleto (Castorina; Aisenberg, 1989; Lenzi; Castorina, 1996). Basicamente, o conhecimento da normativa política ou escolar enfrenta objetos abstratos, constituídos por relações e sistemas de normas, que não se referem a situações particulares, mas, a tipos de situações da vida social.

As normas que regulam a autoridade presidencial ocupam-se de uma classe de decisões: “pode declarar a guerra quando seja necessário”, “pode rejeitar uma lei aprovada pelo Congresso”. No caso da autoridade escolar, um complexo normativo que estabelece as formas de acesso à direção ou as exigências dos cargos escolares. Além disso, o sistema consta de uma hierarquia de “lugares institucionais”, com suas funções próprias e seus âmbitos territoriais prefixados legalmente.



No pensamento político, os efeitos normativos nas sanções individuais, nos atos de votar, em decisões prescritivas concretas, até as informações dos meios, podem interpretar-se como “indicadores” do sistema. Pelo contrário, o sistema é identificado como “transcendente” da vida quotidiana de nossos sujeitos, das práticas e comportamentos sociais sobre os quais as crianças podem pensar.

Como foi dito anteriormente (4.1.1), as crianças formulam a hipótese geral do “presidente benfeitor”, referido a num âmbito social amplo, mas muito distante do sistema em questão. As crianças imaginam atividades concretas, sociais ou morais que especificam a idéia geral, inclusive em alguns momentos parecem reduzir essa idéia àquelas atividades particulares.

Essa diferença entre o objeto da teoria normativa e o objeto “ para nossos sujeitos”, ajuda na compreensão das dificuldades e conflitos da conceitualização infantil. A esse respeito é necessário lembrar as contradições entre o “presidente que manda em todo o país”, e “ se ele não está presente num lugar determinado, não manda” (4.1). Essas contradições estão associadas as dificuldades de construir uma noção sobre um objeto que não identifica-se como nenhuma de suas manifestações. Poderia-se falar da não-diferenciação ou da desarticulação entre o geral (governa para todos os indivíduos) e o empírico (os atos “observáveis” para a criança).

Em outros casos, a contradição aparece entre afirmações morais (“o Presidente não manda, porque mandar é obrigar”), e as exigências do mando político que ele conhece, o que em ocasiões reflete em tomadas de consciência parciais e ensaios de soluções de “compromisso”. (Castorina; Aisenberg, 1989)

Também é significativa a aparição de uma representação original de outra criança, ainda não mencionada, para compensar uma “lacuna” cognoscitiva.

(Lautaro, (9 anos): I : “Ele disse aos da Prefeitura que façam alguma coisa?”; S: “Sim, que façam o que o P. lhes disse, porque ele tem um Mapa que diz tal casa derrubada por aí ...”; I: “Por que ele tem o Mapa?”; S: “Para fazer as coisas do País”; I: “E o que faz?; S: “Se acontece alguma coisa... no Mapa pode ter uma casa derrubada ... e dizer aos da Prefeitura se eles podem consertá-la...” (Castorina; Aisenberg, 1989)

Novamente, a criança concebe uma autoridade geral, mas sem mediação hierárquica quanto as demandas sociais. Por essa razão inventa um instrumento para observar o país e tomar decisões. Precisa construir um contexto de representação visual para dar sentido aos atos do presidente. Constrói entidades observáveis, que “acredita constatar”, para sustentar a atividade presidencial direta sobre a sociedade. De forma análoga, na indagação sobre autoridade escolar, os sujeitos pequenos “observam” bilhetes ou livros

que dão instruções às diretoras, sendo que dessa forma tornam consistentes suas explicações para o “dono” ou para o “construtor”.

Na formação dos conhecimentos sobre autoridade política e escolar, encontram-se dificuldades para avançar na conceitualização, que poderiam ser consideradas como “pseudonecessidades” (Piaget, 1983; Piaget, García, 1982) no conhecimento normativo.

Nossos sujeitos pequeno afirmam “que o presidente deve fazer o Bem ”, sem diferenciar situações dentre as quais possa acontecer o contrário. Outras crianças, ao afirmarem a autoridade patrimonial da diretora, não puderam distinguir entre “o que deve fazer” daquilo que faz.

Os sujeitos de Damon, em um dos primeiros níveis, acreditam “que ao desobedecer, inevitavelmente, serão punidos”, sem admitir exceções, por um critério de onipotência de autoridade paterna, não por uma justiça imanente. Os sujeitos de Jahoda (1984) e os de Delval (1988) também, compartilham uma representação do lucro, segundo a qual cada coisa tem um valor monetário intrínseco que não pode e nem “deve ser” mudado durante o intercâmbio.

Em qualquer um dos casos mencionados, há um “dever ser” que impõe-se as generalizações da observação, uma não-diferenciação entre o normativo e o fático, entre o necessário e o geral. Guardando as distâncias, é comparável a idéia de Aristóteles: “o movimento deve ser necessariamente como é” (Piaget; García, 1982). Mais próximo de-

les, com a crença dos quase-adolescente a respeito de que “os rios devem ir ao mar” ou “a matéria não deve ter buracos”.

Essas “pseudnecessidades” seriam a versão piagetiana dos obstáculos epistemológicos bachelardianos ampliados à constituição da ciência e ao conhecimento comum. A tarefa de reconceitualizar e modificar “teorias” deve superar essas dificuldades que o “pensamento opõe ao próprio pensamento”. Os processos intermediários de nossas indagações evidenciam as vicissitudes do avanço das idéias infantis.

Os processos de transição, no caso da noção de presidente, revelam um início de institucionalização, de “semi-sistematização” normativa da ação do presidente, de mediação a respeito da sociedade, pelo qual têm diminuído as contradições entre a globalidade da função e as tarefas (Castorina; Aisenberg. 1989). Além do mais, conclui-se a fragmentação das tarefas atribuídas ao presidente. Embora há “heterogeneidade” nas respostas em diferentes sujeitos (avançam em normas ou em hierarquia), atingem finalmente uma determinada articulação dos fenômenos políticos .

Na transição do conhecimento da autoridade escolar, foi manifestado (Lenzi, Castorina, 1996) o abandono progressivo da hipótese do “dono” na medida do incremento da despersonalização e objetivação das funções; pelo contrário, os avanços na argumentação sobre limites e legitimação são muito menos progressivos.

Tentamos explicar essa heterogeneidade (Lenzi; Castorina, 1996) a partir das exigências intelectuais para atingir ditas dimensões do objeto de conhecimento. Na “procura de razões” para os atos da autoridade, os sujeitos lidam com “relações de significado” moral ou normativo, muito afastadas das interações quotidianas com as prescrições da autoridade. Em outras palavras, os sujeitos devem fazer um esforço de abstração e generalização para lidar em um mundo de razões e argumentos que transcendem os atos das pessoas. No ir e vir do processo, começam a reconstruir o sistema, totalmente inobservável das normas jurídicas e dos princípios morais.

A direção reflexiva desse processo de “teorização” normativa apresenta dificuldades mais profundas que a objetivação das funções ou da identificação da pessoa produtora de normas. Os sujeitos devem superar as relações vividas com a autoridade, para ter acesso ao sistema propriamente normativo. (Lenzi, Castorina, 1996), problema que trataremos mais adiante.

Em seu conjunto, nossos resultados colocam em relevo um árduo processo de reconstrução conceitual que parte da abstração de propriedades gerais fortemente “personalizadas” até abstrações de relações normativas.

No início, a ênfase foi dada à originalidade das idéias infantis na estruturação da informação. É conveniente sinalizar que essa originalidade nas crianças menos avançadas

Tentamos explicar essa heterogeneidade (Lenzi; Castorina, 1996) a partir das exigências intelectuais para atingir ditas dimensões do objeto de conhecimento. Na “procura de razões” para os atos da autoridade, os sujeitos lidam com “relações de significado” moral ou normativo, muito afastadas das interações quotidianas com as prescrições da autoridade. Em outras palavras, os sujeitos devem fazer um esforço de abstração e generalização para lidar em um mundo de razões e argumentos que transcendem os atos das pessoas. No ir e vir do processo, começam a reconstruir o sistema, totalmente inobservável das normas jurídicas e dos princípios morais.

A direção reflexiva desse processo de “teorização” normativa apresenta dificuldades mais profundas que a objetivação das funções ou da identificação da pessoa produtora de normas. Os sujeitos devem superar as relações vividas com a autoridade, para ter acesso ao sistema propriamente normativo. (Lenzi, Castorina, 1996), problema que trataremos mais adiante.

Em seu conjunto, nossos resultados colocam em relevo um árduo processo de reconstrução conceitual que parte da abstração de propriedades gerais fortemente “personalizadas” até abstrações de relações normativas.

No início, a ênfase foi dada à originalidade das idéias infantis na estruturação da informação. É conveniente sinalizar que essa originalidade nas crianças menos avançadas

provém da análise das relações de autoridade em termos de propriedades de pessoas. Assim, a hierarquia é explicada, na “teoria minimalista”, pela idade ou pela experiência de cada um dos atores (autoridade escolar), os atos do presidente são inerentemente bons, seu discurso carregado da “verdade” e daquilo que “tem que ser feito” (autoridade política).

Inclusive, a própria hipótese do “dono” como explicação da fonte de legitimidade da autoridade escolar situa-se nesse nível de análise. A atribuição de uma autoridade máxima deve-se a sua caracterização “patrimonial” pela propriedade da escola.

Temos mencionado, a propósito das “pseudonecessidades” a noção infantil de lucro (Jahoda, 1984; Delval, Etcheita, 1990): o vendedor pode “cobrá-las” arbitrariamente, mas tem um preço intrínseco que lembra o “preço justo” dos filósofos escolásticos. Assim, como o preço é uma propriedade intrínseca das coisas com independência das relações sociais, a autoridade do dono não provém de sua inserção num sistema, senão de seu patrimônio. Poderia interpretar-se de forma semelhante os atos intrinsecamente bons do presidente.

A partir desses elementos de juízo, poderíamos arriscar que a construção da “teoria” minimalista e da hipótese do presidente “benfeitor” está centralizada em atributos próprios às pessoas ou seus atos, sem atingir explicações mais amplas e sistemáticas.

Em outras palavras, os sujeitos estão situados num nível de análise intra-objetal. (Piaget; García. 1982)

No entanto, temos visto nas conceitualizações das crianças mais avançadas referidas aos dois tipos de autoridade, uma análise em termos de um sistema e não como propriedades de pessoas. É evidência disso a conceitualização de cargos e funções na “teoria maximalista”; o “dever ser” dos cargos nitidamente distinguido dos atos de execução, assim como também a identificação e articulação das funções visando a objetivos institucionais (4.2)

No caso da “teoria” política, fazer o bem não é uma propriedade substancial do presidente, mas parte do contrato básico acordado com seus eleitores. O “dever ser” de suas obrigações não se confundem com os interesses que pode defender; suas funções e limites, são interpretados no interior de um sistema normativo, por sua parte, a comunidade lhe obedece na medida do seu respeito ao contrato prévio e pelos princípios morais. (4.1)

Estamos perante uma análise inter-objetal da autoridade, em termos de “relações” sistemáticas, com esboços de explicações menos locais e particularizadas (as funções presidenciais são inteligíveis desde um corpus normativo, a diretora legitimada por uma ordem de cargos preexistentes). Contudo, é necessário advertir as limitações dessas análises: a normatização da hierarquia e as explicações não superam os limites da



própria instituição escolar. Nos escassos sujeitos que sustentam uma versão normativa do presidente, subsistem “lacunas”, inconsistências, contradições, em parte, pela permanência do caráter benfeitor da figura presidencial.

Foi verificado, porém, uma mudança de nível da conceitualização entre uma “teoria minimalista” e outra “maximalista” da autoridade escolar, incluindo a prolongada transição que implica no funcionamento de um mecanismo de passagem que conduz do intra ao inter-objetal. O mesmo processo pode ocorrer na noção de autoridade política, embora tenha sido descrito com menor precisão.

O mecanismo intra-inter-trans tem sido estudado originalmente na formação das noções matemáticas e físicas, onde se produz um trânsito de explicações com base em propriedades de objetos e explicações que apoiam-se em sistemas de operações. (Piaget; García, 1982).

Esse mecanismo pareceria ser compatível com nossa descrição do processo que parte da “não-diferenciação” conceitual até a diferenciação das propriedades e sua articulação.

Lembramos, primeiro, a não-diferenciação conceitual entre o público e o privado (também verificado por Moore, 1985); entre o fático e o “dever ser”; entre a autoridade deontológica e a epistêmica; entre a versão moral e política do presidente. Logo mais, os

inícios da diferenciação quando aparecem alguns traços normativos distinguíveis e funções objetivadas no presidente como “benfeitor institucional”, junto com um desenvolvimento heterogêneo de funções e hierarquia a respeito da legitimação e dos limites da autoridade escolar. Finalmente, os esboços mais ou menos firmes de distinção com sistematização do público e do privado, dos princípios morais com a normativa, dos fatos e o “deve ser” normativo, das funções da diretora.

Em síntese, assiste-se a uma complexa interação cognoscitiva com objetos mais “próximos” ou mais “distantes” das crianças. Elas produzem idéias e hipóteses originais que permitem-lhe assimilar algumas informações e deixar de lado outras, e modificam-se quando passam de um tipo de análise a outra das propriedades objetuais. Esses processos cumprem-se, até onde sabem os, na aquisição de diversos domínios de conhecimento, e são gerais num sentido amplo.

Deve-se reconhecer que a indagação dos processos funcionais (abstrações, generalizações, “tematizações”, conflitos) apresenta maiores dificuldades que a indagação de idéias, conceitos ou estruturas cognitivas (Greco, 1985). Sem dúvida, nossas indagações não trataram explicitamente ditos processos, pois centraram-se na reestruturação dos níveis de conhecimento. Contudo, fizemos algumas inferências sobre o funcionamento cognoscitivo que guardam consistência com os dados obtidos e com a perspectiva de conjunto adotada.

Finalmente, os processos analisados possibilitaram distinguir, embora de forma geral, o enfoque psicogenético a respeito dos psicólogos inatistas ou neo-inatistas de “domínio”. Carey (1985) tem estudado, em que sentido os conhecimentos são reestruturados em termos de “teorias”, mas não tem dado uma explicação para essa mudança. Como muito tem sugerido a relevância do estado inicial, cuja especificação genética acredita crucial para explicar o processo de reestruturação posterior.

De nossa parte, temos esboçado um processo explicativo de modificação de “teorias” infantis, no qual estritamente não há “estado inicial” no sentido do inatismo, embora as restrições genéticas estabeleçam condições para o processo interativo com o objeto de conhecimento.

K. Smith (1991, 1992) em coincidência com a psicologia genética, tem defendido a necessidade de um mecanismo genérico para qualquer conhecimento de domínio. Sua proposta difere do processo de interação entre sujeito e objeto, explicado pela equilíbrio, mas tenta resgatar o espírito do construtivismo. Na sua versão, a mudança representacional (ou a autogeração de “teorias”) deve-se a redescrições “renovadas” das informações armazenadas, facilitadas por condições externas.

Sem dúvida, K. Smith tem enfatizado os processos de reelaboração, mas uma coisa é postular um processo “interno” de exploração do saber implícito (inato e adquirido)

e outra diferente, é postular um processo de “reconstrução dos objetos” (físicos ou sociais) na atividade estruturante dos sujeitos (Castorina, 1997). Em outras palavras, uma provável reivindicação do construtivismo epistemológico não pode limitar-se a um “trabalho intrapsicológico” e subalternizar a interação constitutiva do sujeito e do objeto de conhecimento, com as desestabilizações e conflitos que produzem-se em seu interior.

Uma discussão num pouco mais precisa das restrições inatas e das diferenças de enfoque com as perspectivas culturais, requer um avanço na caracterização das interações com o objeto social que será trabalhado mais adiante. (5.3.2.4.4)

### 5.3.2 As interações específicas a um domínio de conhecimento social

A partir do processo cognoscitivo descrito surge a pergunta epistemológica central: que tipo de interações com o objeto de conhecimento social possibilitaram essa construção? Em outras palavras, para dar conta da mudança conceitual sugerida, é suficiente afirmar a interação construtiva em **todo** conhecimento ou é necessário buscar alguma especificidade na interação **com** os objetos sociais?

Quando tratamos os sistemas gerais e específicos (5.2.3), expusemos criticamente uma primeira resposta: os conhecimentos sociais e os não-sociais são idênticos em forma, embora diferentes em conteúdo. O problema foi enfocado com a perspectiva de

estabelecer o modo no qual as crianças chegavam a participar das categorias kantianas comuns. Assim, o conhecimento de um objeto particular entendia-se como se fosse qualquer outro. (Chandler, 1980)

Desde essa perspectiva, a construção de formas independentes de conteúdos; impõe a unidade de estruturação à diversidade de objetos. A especificidade dos conhecimentos é irrelevante. E, como já foi dito, não se procura de modo sistemático as ciências sociais para interpretar as respostas dos sujeitos.

Outra resposta ao problema, freqüente em diversos autores da década dos anos setenta, é a “solução pelo objeto” (Glick, 1978). Segundo ela, o conhecimento social é descontínuo do conhecimento não-social, alegando uma suposta predictibilidade<sup>7</sup>, sistematização estável e heteronomia dos fenômenos físicos, em oposição a inexistência de estabilidade ou a autonomia intencional de determinados objetos sociais.

Embora não concordemos com tais diferenças ontológicas, pode-se mostrar facilmente que os argumentos são insustentáveis. Por exemplo, há impredictibilidade em conhecimento físico e predictibilidade em determinados níveis da ordem social.

---

<sup>7</sup> N.T.: Predictibilidade -impredictibilidade. Em espanhol, predictibilidad - impredictibilidad. Pareceria referir-se a certa condição do objeto físico de ser predizível em oposição ao objeto social que apresenta-se como objeto impredizível na sua atuação.

Por outro lado, na definição desses traços distintos nos objetos, coloca-se o sujeito numa posição epistemológica de observador ante uma pura exterioridade, o que não é o caso do conhecimento social nem do natural.

Finalmente, a resposta adotada é a que propõe interações específicas com o objeto social de que subjazem às construções cognoscitivas. Esta versão foi esboçada por Damon (1979, 1983), quando rejeitava a solução “pelo objeto”, afirmando uma distinção do conhecimento social com base na “potencialidade” dos objetos sociais nas relações intencionais entre os indivíduos. O tipo básico de interação através da qual os protagonistas formam seus pontos-de-vista e os coordenam, é a reciprocidade das relações intencionais. Já foi visto (3.1) que essa reciprocidade adota formas peculiares nas relações de amizade, justiça e autoridade.

Por sua vez, Turiel (1989.b) ocupou-se da diferenciação interna do conhecimento social. Na sua proposta, os domínios específicos (5.2.3.1) derivam de diferentes interações das crianças com o meio. Em outras palavras, as experiências com regras e normas sociais diferem das experiências com eventos moralmente relevantes.

Os juízos categoriais e as inferências, é dizer, os sistemas organizados de pensamento de cada domínio são em função de atividades estruturantes do indivíduo e da estrutura do meio. Neste modelo interativo não há lugar para o determinismo genético, já discutido, nem para o reflexo direto da estrutura social.

A tradição psicogenética tem oscilado entre o construtivismo formalista, a qual pertence a primeira resposta, e o construtivismo das interações específicas que caracteriza os últimos autores. Nossas indagações pretendem incluir-se na última posição pela relevância dada a formação de sistemas conceituais do conhecimento de autoridade política e escolar.

A intenção de captar o próprio desses processos justifica a pertinência epistemológica da questão: quais as interações sociais “específicas com esse objeto? Ou seja, perguntar-se pela peculiaridade da “experiência” com a instituição social em cujo contexto constróem-se as idéias infantis.

#### 5.3.2.1 A contribuição das ciências sociais

Em (4.1 e 4.2) foi utilizado o método histórico-crítico para as indagações sobre a autoridade política e escolar. Esse recurso tem sido relevante, levando em conta o objetivo epistemológico de nossas indagações. Essa colaboração tem-nos permitido achar idéias “comparáveis” aos conceitos das ciências sociais. É o caso da autoridade “patrimonial”, ou, também, o início da integração de aspectos morais com os políticos.

Assim, por exemplo, a história das idéias políticas oferece um processo de não-diferenciação do político e o moral, de diferenciação do político e, uma posterior fundamentação orgânica desses princípios morais como, por exemplo, na teoria do con-

sentimento (Bem e Peters, 1971; Vallespín Oña, 1981). Entretanto, não significa adotar nenhuma tese romântica da “reprodução” da história cultural na história individual (Piaget; García, 1982 - Castorina, Aisenberg, 1989).

No caso das teorias políticas, o grau de explicitação das teses, a “tematização” das relações entre moral e política, o nível de abstração refletida<sup>8</sup> requeridas, estão muito longe de serem atingidas por nossos sujeitos, que somente produzem um conhecimento não-intencional e sem “tematização”.

A análise dos diferentes contextos de produção de idéias, o tipo de questões as quais se têm respondido, o jeito no qual se tem formulado, são relevantes para elucidar as linhas do pensamento infantil.

Temos mencionado, também, a subestimação desse recurso entre os partidários de um construtivismo formalista, como também em outros psicólogos do desenvolvimento de idéias políticas, segundo assinala Turiel (1989 a.). Uma análise disciplinária da estrutura do campo político ou institucional e de sua história, teria permitido a esses pesquisadores uma colaboração interdisciplinar muito adequada a esse tipo de pesquisa. Em geral, apesar dos interesses comuns, as indagações psicológicas sobre o conhecimento

---

<sup>8</sup> N.T.: Refletida - Em espanhol “abstracción reflexiva”.



têm permanecido relativamente desvinculadas das contribuições da teoria social (Godnow, 1990.)

Com o objetivo de especificar a índole das interações sociais quotidianas e duradouras que as crianças mantêm com a instituição escolar, faremos outro tipo de apelo às ciências sociais. Em princípio, não usaremos o “estado presente” e a história disciplinar para formular perguntas às crianças ou para categorizar suas respostas perante os problemas, como a legitimação de autoridade.

Nosso objetivo é recorrer a teoria social contemporânea referida às relações sociais mais básicas, com a esperança de poder elucidar o tipo de interações que encontram-se na base das conceitualizações dessa instituição social. Conforme a formulação inicial de nosso problema epistemológico, buscamos nessa teoria uma orientação para pensar a especificidade da interação sujeito-objeto (Castorina; Gil Antón, 1994).

Esse recurso favorece um diálogo frutífero, num intercâmbio necessário para “situar” os processos cognitivos das crianças nas relações básicas de compreensão da sociedade, mas não se trata de derivar o processo cognoscitivo de teoria social.

A teoria social, presente em diversas ciências e correntes filosóficas, ocupa-se das questões referidas a natureza da ação humana, ao modo de conceitualizar as interações sociais e seu nexos com as instituições (Guiddens, 1995).

Advertem-se alguns enfoques comuns nas teorias: o caráter ativo da experiência social a diferença do estruturalismo; a importância da linguagem e a atividade cognoscitiva para explicar essa experiência e, por último, diferenciando-se das perspectivas empiristas uma notável relevância à compreensão do sentido.

A fim de aprofundar a natureza do conhecimento social nas crianças, faremos uma revisão das análises sobre a experiência social em termos de interação simbólica, e a relação entre constrição social e graus de liberdade no conhecimento social.

A primeira questão será trabalhada a partir das idéias de A. Guiddens (1982; 1987;1995) e do filósofo J. Habermas (1987); a segunda questão a partir das idéias de Guiddens e N. Ellias (1983, 1991).

### 5.3.2.2 A interação simbólica

A partir dos processos cognoscitivos infantis delineados anteriormente, constituídos basicamente pela passagem de abstrações de características pessoais a abstrações de características objetivas, abre-se a questão: como caracterizar a “experiência social” (Turiel, 1989, b) na qual surge a produção do conhecimento infantil?

As idéias de Guiddens (1982; 1987; 1995) apontam as diferenças entre o conhecimento social e o conhecimento natural num plano ontológico: a natureza não é produzida pelo homem, entretanto a sociedade é criada e recriada nos encontros sociais. Para sustentar qualquer tipo de encontro, os integrantes da sociedade apelam para seu conhecimento a quotidianidade social, que constitui-se numa condição do próprio intercâmbio social.

As significações do mundo natural provêm dos esforços por interpretá-lo, mas esse mundo não é em si mesmo “significativo”, pelo contrário, a vida social é produzida e reproduzida em função da ativa constituição dos esquemas que organizam a experiência (1982).

De forma semelhante a outras influentes correntes da teoria social, Guiddens (1987; 1995) dá um lugar relevante a compreensão do sentido, sem constituir-se em uma sociologia radicalmente “hermenêutica”, nem supondo a dicotomia entre compreensão e explicação, já clássica na filosofia das ciências humanas.

Por um lado, um mundo social constituído significativamente por aqueles que o produzem e reproduzem nas suas atividades quotidianas; por outro lado, aqueles significados são reconstruídos pelos conceitos das ciências sociais.

Existe um processo de compreensão mútua entre as ciências sociais e aqueles indivíduos cujas atividades pretende-se pesquisar: uma dupla hermenêutica (Guiddens, 1995). O conhecimento científico não pode isolar-se do universo de sentido e de ação do qual ocupa-se. Por sua parte, o conhecimento de qualquer partícipe da vida social consta de “teorias”, que chegam a formar parte de atividades e instituições, indagadas pelos cientistas sociais.

Poderia-se falar, então, de um primeiro grau de interpretação quotidiana nos atores sociais, e de um segundo grau, mais abstrato, nas ciências sociais. Estes níveis de compreensão foram brilhantemente antecipados pela fenomenologia social de A. Schütz (1964).

Em outras palavras, os teóricos sociais ocupam-se de um mundo pré-interpretado, pois a criação e reprodução dos esquemas de significação formam parte da constituição desse mundo. Isso explica que as ciências sociais, incluam uma dupla hermenêutica e tratem de um mundo em “produção” pela atividade dos agentes.

Por sua parte, Habermas (1987) fundamenta a compreensão nas ciências sociais na idéia do homem sendo ao mesmo tempo sujeito e objeto de conhecimento. É dizer, o próprio científico pertence à sociedade, que, por sua vez, é seu objeto de pesquisa. Por isso, compartilha com as pessoas que estuda algum saber pré-teórico.

Além disso, tanto a prática dos saberes quotidianos da sociedade como as ciências sociais, referem-se a uma realidade simbolicamente estruturada. Isso é assim em diversos planos da vida social: os objetos simbólicos propriamente ditos (atos de fala ou de cooperação); os sedimentos destas manifestações (textos, teorias, objetos culturais ) e formas geradas indiretamente (as instituições sociais).

Segundo Habermas, quando as ciências sociais focalizam seu interesse em algum desses níveis, está tratando com objetos que refletem-se no saber pré-teórico. Na tentativa de conhecer a sociedade nos encontramos com uma realidade já “interpretada”, cujo sentido reside nas regras por meio das quais os sujeitos sociais produzem as formas simbólicas (sejam estas formas diretas, indiretas ou sedimentos.)

Pois bem, compreender uma manifestação simbólica diferencia-se nitidamente da percepção de um objeto físico, pois é necessária uma relação comunicativa com o indivíduo que produz a manifestação simbólica.

Dessa forma, o cientista social participa de relações comunicativas, para depois compreender uma de suas manifestações. É dizer, os “significados materializados em ações, documentos ou instituições somente podem compreender-se desde dentro”. (Habermas, 1987, p.460).

Em princípio, Habermas (1974) tinha distinguido entre o interesse prático, o técnico e o emancipativo, que possibilitam as práticas cognoscitivas. No caso da ação instrumental, sua função é “transcendental” para o conhecimento da natureza, mas não a constitui enquanto tal. Pelo contrário, o interesse prático, com base na ação comunicativa mediada simbolicamente, contribui para formar a própria sociedade. A isso deve-se a relevância dessa ação para a teoria do conhecimento social.

Habermas (1987) desenvolve uma teoria da racionalidade com base na ação comunicativa, em consonância com “o giro lingüístico” da filosofia contemporânea, e, em decisiva oposição a versão monológica de um sujeito reflexivo, pensando em relação ao mundo dos objetos. Dita racionalidade, intrinsecamente dialógica, inicia-se com a estruturação simbólica do “mundo da vida”, da qual participam as ações sociais.

Apesar das críticas de Guiddens a Habermas (1985), eles concordam em uma questão central. Quando um cientista interpreta uma manifestação simbólica, emprega uma hermenêutica já presente na compreensão quotidiana dos atos sociais. Seu propósito é reconstruir as regras empregadas intuitivamente pelos sujeitos leigos, ao produzir os significados sociais. Ou seja, trata-se de tematizar as regras atuadas pelos produtores de objetos simbólicos.

Logo mais tentaremos precisar as peculiaridades do conhecimento cotidiano das crianças sobre os atos simbólicos das autoridades escolares.

### 5.3.2.3 A superação do objetivismo e do subjetivismo social

Nos debates a teoria social contemporânea opõem-se, nitidamente, uma versão que privilegia as estruturas, o todo social sobre os atores sociais e, outra, que acentua o sentido e a ação dos sujeitos. É dizer, o funcionalismo e o estruturalismo por um lado, e, as sociologias compreensivas, pelo outro (Bourdieu, 1980).

O objetivismo propõe-se estabelecer regularidades (leis, sistemas, estruturas) independentes dos atores, das consciências individuais. É também um modo de relação com o objeto, pressupondo-o como um fato exterior, sem considerar as práticas que o constituem. Para o subjetivismo social há uma superioridade do subjetivo sobre as estruturas e uma excludente concentração nos sujeitos atuantes.

Há coincidências entre diversos autores (Bourdieu, Guiddens, Ellias) na crítica às posições mencionadas e uma certa convergência tendencial - um “ar de família” no sentido de Wittgenstein -, embora, suas significativas diferenças. Basicamente, as realidades sociais são interpretadas com produções históricas e quotidianas dos atores sociais.

O mundo social não “constrói-se” arbitrariamente, mas a partir de condições diretamente dadas e herdadas do passado, no sentido de Marx (1852). Além do mais, as formas sociais são reproduzidas e recriadas nas práticas e nas interações da vida quotidiana dos atores.

Quando os atores recriam e transformam as regras e instituições objetivadas, elas intervêm sobre os agentes, restringindo sua ação e servindo-lhes de apoio. Por sua vez, as regras e instituições inscrevem-se em mundos subjetivos de representação, em disposições para ordenar e classificar a realidade social. (Corcuff, 1995).

Com o objetivo de sublinhar as características dessa corrente da teoria social, permitimo-nos evocar a noção de habitus, desenvolvida por Bourdieu (1980; 1997).

O habitus corresponde às estruturas sociais interiorizadas em nossa subjetividade, é “um sistema de disposições duráveis e transponíveis” (1980, p.88); Tais disposições são inclinações a perceber ou sentir de determinada forma, encarnadas em cada indivíduo de forma não consciente, a partir de suas condições de vida objetivas. Além disso, são duráveis, no sentido de estar fortemente enraizadas nos agentes, até no modo de levar o corpo (1997). Finalmente, são transponíveis de forma tal que as disposições adquiridas num contexto (por exemplo, o familiar) têm efeitos sobre outras esferas da experiência (por exemplo: profissional).



Os habitus são o produto da incorporação das estruturas sociais e, por sua vez, o princípio de organização do mundo social pelos agentes (os esquemas práticos de classificação). É dizer, que “restituem ao agente o poder gerador e unificador, construtivo e classificador, lembrando que essa capacidade de construir a realidade social, ela mesma construída socialmente, não é a capacidade de um sujeito transcendental...” (1997, p.164)

A posição que pretende superar, o objetivismo e o subjetivismo coloca o habitus na interseção da interiorização social e da atividade do agente entre as estruturas e o estruturante. Essa interseção é interessante para o nosso trabalho.

De modo análogo, a violência simbólica do poder sobre os agentes é inseparável da aceitação do dominado. É dizer, este pode aceitar sua relação com o poder, porque tem interiorizada a estrutura da dominação, que se apresenta a ele como natural (1997).

Na violência simbólica, o dominado não escolhe livremente a dominação, porém esta não impõe-se mecanicamente. O efeito da violência simbólica é produzido na “obscuridão” dos habitus, onde estão inscritos os esquemas de percepção, aquém da consciência explícita, num reconhecimento prático.

Em algum sentido, a transmissão escolar dos ritos ou do lugar de um aluno não é verbal, mas através de práticas quotidianas, que dão lugar a um “saber fazer” efetivo com as autoridades. Daí que as crianças realizam atividades carregadas de significado e valores, sem conseguir conceitualizá-las.

Com igual propósito, analisaremos com maiores detalhes alguns aspectos da teoria da estruturação de Guiddens(1982;1995). Seu ponto de partida não reside na vivência do sujeito, nem na existência “em si” das estruturas, mas nas práticas sociais, por meio das quais os atores sociais reproduzem as condições que as possibilitam. Neste sentido, entende-se a recuperação da hermenêutica: para poder descrever as práticas dos atores é necessário conhecer as formas de vida em que se expressam, e as formas em que incluem os processos de compreensão.

Na reincidência das práticas sociais constitui-se tanto o sujeito (o agente social) como o objeto (as instituições) (1982). Não há primazia de nenhum deles. As regras e instituições são propriedades estruturais que somente passam da virtualidade à “existência” quando são aplicadas pelos agentes nas diversas situações. A estruturação dos sistemas sociais é a “instanciação”<sup>9</sup> desses recursos, sua reprodução e recriação contextual pelos atores.

---

<sup>9</sup> NT: instanciação - no texto original “instanciación” - refere-se a presença insistente, repetida, que insiste, que insta a, que faz instância.

Dessa forma, na teoria da estruturação é fundamental a tese da “dualidade” de estrutura e agentes: aquelas propriedades estruturais são tanto um meio como um resultado das práticas que elas organizam de forma recursiva (1995). Por outro lado, dita dualidade pode também enfocar-se desde o ponto-de-vista da relação constrição-habilitação para a atividade dos agentes. Estes são os pontos significativos para nosso trabalho.

Primeiro, é evidente que as instituições “não trabalham somente nas costas dos atores” (1982), durante a produção e reprodução estrutural. É preciso reconhecer nos atores uma consciência das instituições, especialmente uma consciência prática daquilo que sabem fazer na vida social, distinguível da consciência discursiva, que exprime-se naquilo que é dito.

De forma análoga, na nossa indagação psicológica sobre autoridade escolar, a consciência prática seria o conhecimento virtual da normativa escolar por parte dos alunos quando atuam obedecendo às prescrições da autoridade (Castorina, Lenzi, 1992);

Poderia-se dizer que a dualidade estrutural é a base da reprodução social continuada de uma instituição: porque há algum registro ou grau de consciência dos atores em relação as suas práticas quotidianas, e porque as propriedades estruturais são constitutivas das práticas.

Analisando nossa pesquisa, poderia-se pensar nos professores, diretores e alunos como atores sociais que reproduzem e modificam a instituição escolar numa continuidade

espaço-tempo. Seu conhecimento em ato - das regras institucionais - é constitutivo de reprodução da instituição escolar.

Pode-se assinalar que a noção de “consciência prática” na teoria social foi ignorada pelo objetivismo e origina-se a partir dos “esquemas” de referência para a experiência quotidiana, a partir da hermenêutica fenomenológica.

Em segundo lugar, questiona-se a tese de Durkheim, segundo a qual, as propriedades estruturais da sociedade, alheias aos atores, exercem constrição direta (às vezes coerção) sobre sua ação. Pelo contrário, para Guiddens qualquer forma de constrangimento social é, simultaneamente, uma habilitação para ação.

No caso do poder, seus aspectos constrictivos são experimentados pelos agentes como sanções, em suas diversas manifestações. Então, uma sanção, qualquer que seja seu grau de opressão, requer de alguma aceitação por parte do indivíduo submetido a ela.

Em qualquer situação constrictiva, por exemplo, nas ações punitivas de uns atores sobre outros, “trata-se de impor limites ao leque de opções que dispõe um ator ou uma pluralidade de atores, numa circunstância dada ou num tipo de circunstâncias”. (1995, p.207)

Em síntese, para Guiddens essas constrações são variáveis em função do contexto histórico e institucional e em relação a seu entendimento por parte dos atores. As restrições estruturais não “compelem” a determinadas ações, como se fossem forças naturais. Operam mediadas pelos motivos e razões dos agentes. Logo mais (5.3.2.4.1) trabalharemos sobre a “tensão” entre constração institucional e construção cognoscitiva em nossos estudos psicogenéticos.

Em N. Ellias (1981, 1983, 1991) encontram-se idéias precursoras, embora formuladas com menor precisão conceitual. As ciências sociais distinguem-se das naturais porque os “objetos” são ao mesmo tempo os “sujeitos” com representações da sua vida social. Os próprios pesquisadores são parte de seu objeto de estudo.

Essa tese o levou a situar o pesquisador numa dialética entre o compromisso (engagement) e o distanciamento (distanciation) das situações vividas. Todo cientista social aspira a separar-se das idéias preconcebidas (sejam elas as próprias ou aquelas dos atores que estuda). Mas para compreender como funcionam os grupos humanos, é necessário “ter acesso ao interior das experiências que os homens têm de seu próprio grupo... ( ) ...não é possível sabê-lo sem um compromisso ativo”. (1983, p.29)

O problema é como sustentar as duas funções da sua indagação, sem abandonar a aspiração de objetividade nem a participação. Diria-se, uma primeira hermenêutica do sentido cotidiano, para constituir-se uma segunda compreensão teórica da sociedade.

Para nós, o conhecimento normativo das crianças está na encruzilhada do compromisso com a autoridade escolar e a necessidade do distanciamento.

A posição clássica entre indivíduo e sociedade está associada ao distanciamento e ao compromisso. Para Ellias, é necessário superar os usos quotidianos da linguagem, as crenças sustancialistas “de indivíduos e sociedade como coisas diferentes...”(1981, p.16). O objeto próprio da sociologia são os indivíduos interdependentes de tal forma que é necessário resignificar as noções de “indivíduo” e “sociedade”. Assim, a noção de “indivíduo” refere-se “aos homens interdependentes, porém em singular” (1981, p.150).

Quando analisa a singularidade de Mozart (1991), coloca-o como “burguês na sociedade da corte, oscilando entre as normas aristocráticas e aquelas pertencentes a burguesia ascendente. Embora os músicos de corte estivessem pré-estruturados pelas formas de interdependência que os aprisionava, tinham também alguma margem de escolha.

Esse enfoque recupera, em seus próprios termos, a articulação entre constrição e possibilitação. Ellias afirma múltiplas configurações de dependências recíprocas, em cujo interior o indivíduo encontra uma margem de escolha, ao mesmo tempo limites a sua liberdade de escolha.

#### 5.3.2.4 Os conhecimentos sociais infantis na “tensão essencial”

Voltemos ao núcleo duro da epistemologia genética, na aquisição de qualquer conhecimento assiste-se a uma interação entre o sujeito e o objeto. Essa tese que corresponde à epistemologia geral é compatível com outra, própria da epistemologia conveniente às diversas ciências: a interação construtiva adquirem traços específicos segundo o domínio do conhecimento no qual transcorre.

Um desses traços, segundo a teoria social examinada, é a caracterização da interação social como simbolicamente estruturada pelos atores. Essa estruturação cumpre-se na reciprocidade intencional e refere-se a formas, direta ou indiretamente, simbólicas. Estas últimas são de nosso particular interesse, pois entre elas encontram-se as instituições.

##### 5.3.2.4.1 A reciprocidade intencional

Na atividade social, um sujeito assume uma reciprocidade intencional com outros sujeitos, particularmente nas suas interações institucionais. Essa reciprocidade é relevante para que um indivíduo interprete as intenções de outro, mas, sobretudo, para que interprete o que a sociedade ou uma instituição pretende dele. Para concordar ou não

com as intenções, requer-se a comunicação - em qualquer relação social -, por isso as interpretações realizam-se sobre expressões, ritos, atos e outras formas simbólicas.

Na revisão da obra de Piaget encontra-se claramente uma antecipação da interação como base da experiência social das crianças. O livro “El juicio moral en el Niño” (1932) manifesta que os conhecimentos não são construídos num isolamento social. Daí que Piaget modifica as premissas clássicas da socialização, como assinalaram Younnis e Damon (1991): os adultos não podem transmitir diretamente suas idéias às crianças; estas devem reconstruí-las.

Além disso, as idéias são apresentadas às crianças num formato interativo pelo qual seus esquemas de conhecimento levam em conta a posição do adulto.

Poderia-se dizer, então, que os esquemas elaboram-se durante os contratos comunicativos, e, ao agir sobre os objetos e reagir quando são modificados por eles. Além do mais, as invariantes não derivam somente da abstração das ações sobre o mundo, poderiam ser, simultaneamente, propriedades das interações. Essa intervenção dos outros pontos-de-vista possibilitam compreender o reconhecimento precoce das intenções do outro.



Younnis e Damon pensam que, se o conceito de abstração de Piaget pressupõe outros pontos-de-vista, a intencionalidade é mais que um nível de compreensão cognitivo; é uma instância das próprias relações sociais.

O enfoque da teoria social e das idéias de Damon (1983) concordam com a experiência social como reciprocidade das relações intencionais, cuja estruturação é obra dos sistemas conceituais. Esse consenso é compartilhado, inclusive, com Glick (1978), para ele as crianças adquirem um conhecimento ‘tácito’ das normas sociais quando são “atuadas” no decorrer das interações entre os atores.

No caso de nossa indagação, referida a formação das noções de autoridade escolar, supomos que as crianças interagem quotidianamente com os outros atores da instituição escolar. Mediante esta interação, interpretam, não somente as intenções individuais dos diretivos, mas também as intenções institucionais. Em seu conjunto, os atores reproduzem e modificam parcialmente as normas e regras que organizam a vida escolar.

Os comportamentos infantis observados nas interações escolares remetem a formas de consciência prática, modos de ajustar-se “interpretativamente” às exigências normativas vividas, a sua imposição no processo de interação comunitária com os professores e diretores da escola.

Inclusive, permutam-se as interpretações tácitas, na reciprocidade intencional dos atores escolares durante as práticas institucionais. Estas constituem o “chão” sobre o qual nossos sujeitos formularão suas noções “teóricas” a respeito da estrutura da autoridade.

Pois bem, aqui aborda-se o clássico tema piagetiano da interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Por tudo que foi explicitado até o presente momento, é notório o traço que distingue a interação com os agentes sociais daquela com a natureza. Esta última pode ser qualificada de “metafórica”, pois o objeto só resiste ou admite as significações que o sujeito lhe atribui. Pelo contrário, no conhecimento institucional de prescrições escolares, pode-se predicar a atividade do objeto social, no entanto implica a sua intenção expressa de produzir efeitos na ação do aluno. (Castorina, Gil Antón, 1994).

Em outras palavras, no conhecimento de objetos físicos, a intencionalidade é unilateral, aquela do sujeito. Entretanto, o específico do conhecimento social é uma intencionalidade, própria do sujeito e do objeto na sua relação. Daí vem a reciprocidade na ação, impossível de ser pensada fora de um contexto comunicativo (Castorina, Gil Antón, 1994).

Nesse contexto, é necessário que cada sujeito interprete - e antecipe - o significado de seus atos para o outro (de suas ações de aluno para o diretor), assim como, reciprocamente, dos atos do outro a respeito dele (diretor a respeito do aluno).

#### 5.3.2.4.2 As interações simbolicamente estruturadas

A interação recíproca em situações institucionalizadas de posições e atos escolares parece propícia para situar os processos de reconstrução conceitual da experiência com a autoridade.

A hipótese básica é que as significações normativas não expressam-se diretamente, senão, mediante os símbolos de autoridade. Por isso, as expectativas das crianças a respeito do significado dos atos de autoridade, obrigam-lhes a interpretar essas metáforas em execução que são os ritos da vida escolar (Mac Laren, 1995), ou a reiteração dos atos prescritivos e as ordens ou os lugares próprios ao exercício da autoridade.

Assim, podemos mencionar os ritos instrucionais (início e final de cada aula ou a sequência de aulas), a distribuição de espaços escolares para uns atores e não para outros (a direção, o pátio ou as salas de aula). A estes âmbitos e a condutas ritualísticas acrescentam-se as prescrições propriamente ditas, inclusive, aquelas escritas, os gestos da autoridade, assim como as sanções e atos de reconhecimento dirigidos aos alunos.

Dessa forma, os objetos distribuídos no espaço, por exemplo, a escrivaninha da diretora ou da professora podem ser vistos como símbolos do seu lugar de autoridade; os gestos mais ou menos fugazes de uma autoridade, podem simbolizar outros significados de autoridade institucional.

Num sentido amplo, tais atos e configurações espaço-temporais são simbólicos porque estão no lugar de uma “outra coisa” e não porque remetem “per se” aos significados. Daí que as crianças não possam inferi-los diretamente. Isso coloca a questão referida ao modo de interação que possibilita sua reconstrução.

É necessário sublinhar que esses tipos de expressões simbólicas têm sua especificidade a respeito de outras formas presentes nas interações sociais. Em princípio, sua produção está socialmente regulada; diferente, por exemplo, do caráter individual e livre dos símbolos lúdicos. Particularmente, envolve uma transmissão implícita de seu significado social ou institucional durante as práticas de sancionar ou ordenar com gestos, de posicionar as crianças nos “lugares” da escola, de reiterar os ritos escolares.

Além disso, boa parte dos símbolos que “indicam” as relações de autoridade não exibem uma representação “material” e estável como as marcas gráficas ou a moeda. Há uma “fugacidade” no tom de voz dos diretores ou nos seus gestos, assim como certa falta de constância nas distribuições espaciais, inclusive alguma incerteza em alguns ritos es-

colares. Como não se dispõe de um registro estável, a reconstrução dos significados normativos é problemática para nossos sujeitos.

É difícil censurar, castigar ou simplesmente acreditar numa ação sem algum tipo de “registro” para sua interpretação e quando este não for conseguido, recorre-se a análogos informais, como, por exemplo, a “reputação” de uma pessoa. (Feinberg, 1968). Em outras palavras, há uma exigência de estabilidade dos atos simbólicos para sua compreensão social.

Pode-se hipotetizar que aquela “fugacidade” tem efeitos no conhecimento social, pois as instituições e as crianças tentam encarnar os símbolos em suportes materiais perduráveis. Assim, a instituição escolar faz da bandeira um suporte material para os significados da pátria, honor e sentimento de pertencer. Por sua vez, as crianças tentam estabilizar os símbolos escolares.

Em relação a essa questão, podemos utilizar alguns protocolos de uma indagação com os alunos do nível inicial<sup>10</sup>, dirigido a estabelecer suas idéias sobre a autoridade escolar (Aisenberg, 1992). Esses protocolos são um apoio empírico indireto a nossa interpretação (Castorina, Kohen Kohen, Zerbino, em preparação).

---

<sup>10</sup> NT: o nível inicial refere-se a crianças de 4 e 5 anos

Essas crianças materializam no guardapó<sup>11</sup> típico da instituição escolar o significado de pertencer e de inviolabilidade. Para eles é uma marca que permite intercambiar significados sociais (sua ausência envolve sanção).

(Diego, (5 anos) - I: “É possível vir para a escola com outro guardapó, que não seja o azul?” ; S: “Não se pode”; I: “Por quê?”; S: “ A professora xinga, porque as crianças com outro guardapó têm que ir para outro colégio”; I: “ Por que têm que ir para outro colégio?”; S: “Porque se são brancos têm que ir para outro colégio”; I: “Se tu vens com um guardapó de outra cor, podes ficar no jardim?”, S: “Se trago um verde, a tia me tira da escola”.)

Também pode ser lembrado o “livro de firmas”, já mencionado pelas crianças “minimalistas” de nossa indagação.

(Francisco (10,4) - I: Você sabe o que é o livro de firmas?” (noção introduzida pela própria criança); S: “Acho que a direção é um inferno, imagino eu, e a diretora é um diabo e tem um livro de fogo, e se você se comporta mal, você vai para o inferno, te firma e morres”.) (Aisenberg, 1992).

---

<sup>11</sup>N.T: O guardapó é de uso obrigatório nas escolas. O guardapó colorido é usado principalmente pelas crianças do nível inicial. O guardapó branco é usado pelas crianças que frequentam o primeiro e o segundo graus

A invenção do livro “organizador” da disciplina escolar testemunha a criação de observáveis para dar conta da forma na qual as autoridades tratam as faltas graves das crianças. Em relação ao nosso tema, esse fragmento parece revelar que para essas crianças as sanções mais graves devem ser registradas, o que é equivalente à exigência de evitar a fugacidade simbólica de boa parte dos atos da autoridade.

#### 5.3.2.4.3 A especificidade da construção do conhecimento social

Recentemente, E. Ferreiro mostrou que na aquisição da leitura das marcas gráficas participa um “interpretante” que possibilita a interpretação dos sujeitos leitores. Esse é um intérprete para alguém, que no momento é incapaz de interpretar.

O “interpretante” informa à criança no ato da leitura que “essas marcas têm poderes especiais: somente olhando-as, pode-se produzir a linguagem”. (1995, p.133). Esta intervenção revela que uma relação social faz possível a transformação de um objeto “opaco” em outro simbólico. Porém para que seja um conhecimento autêntico do destinatário, este deverá, ainda, por em ato seus processos de assimilação e acomodação.

Em nossa opinião, algo relativamente semelhante acontece nos atos infantis de interpretação do significado dos atos de autoridade. Os símbolos mencionados estão su-

jeitos aos “outros”, no sentido de expressarem significações socialmente instituídas, aquelas propostas intencionalmente ou nas interações vividas. Em particular, os significados que as autoridades atribuem aos atos dos alunos são uma condição para as interpretações que eles possam fazer.

A busca do sentido das prescrições ou gestos da autoridade sustentam-se nos significados dos atos eventuais dos “outros” para com eles, pelo jogo da reciprocidade intencional.

Temos aqui um aspecto próprio das interpretações dos símbolos institucionais: as interpretações das crianças levam em conta, “o que lhes pode fazer” a autoridade. Ou seja, na tentativa de compreender as significações, formam parte de um intercâmbio comunicativo intrinsecamente assimétrico. E mais, aqueles significados estabelecidos institucionalmente pelos “interpretantes” implicam o exercício do seu poder sobre as crianças.

Em resumo, o conhecimento infantil concerne à regularidade das interações com outros sujeitos sociais (diretores, professores, outras crianças), aos cargos, funções de autoridade e sua normatização. Esta trama significativa conceitualiza-se a partir da interação simbólica num contexto de dominação.

As idéias originais de nossos sujeitos referidas ao “dono” ou os avanços posteriores na objetivação das funções da autoridade, produzem-se nas condições peculiares da



interação com o objeto “autoridade”. Daí que os sujeitos deste conhecimento social sejam limitados por aquilo que pretendem conhecer, ou seja, são ativos produtores de conceitualizações, mas ao mesmo tempo o sistema normativo os faz objeto de sua ação (Castorina, Gil Antón, 1994)

Fundamentalmente, a designação de tarefas a desenvolver pelos alunos e de posições na hierarquia ou a imposição de sanções a sua atuação, estão socialmente instituídas. Em conseqüência, a autoridade converte-se, durante a psicogênese, em “objeto” de conhecimento, entretanto, mantém os sujeitos como “alvos” de seu acionar.

Se o conhecimento social das crianças trata da ação da instituição escolar sobre elas mesmas, o sujeito de conhecimento é, por sua vez, “objeto” para a instituição.

Essa tese epistemológica foi formulada por Habermas: “nas ciências sociais temos que levar em conta essa vingança do objeto, em virtude da qual o sujeito, ainda em pleno processo de conhecimento, sente-se coagido pelos imperativos e necessidades próprias, precisamente, da esfera que propõe-se analisar”. (1978)

Há, então, uma “tensão essencial” entre o caráter original das idéias infantis e as coerções do sistema de autoridade entre a atividade, assimiladora do sujeito e as relações sociais instituídas que procuram limitá-lo. Dita tensão constitui o caráter específico, pelo menos, destas interações cognoscitivas.

Bem, tais restrições não impõem-se, pura e simplesmente, desde a “exterioridade” da estrutura normativa, para efetivar-se requerem da atividade interpretativa das crianças que tentam compreender “o que querem fazer com eles”.

Somente nesse contexto produzem-se as abstrações e a tomada de consciência das relações significativas ou a invenção de observáveis que temos postulado (5.3.1). Justamente por isso, destaca-se a originalidade das idéias infantis, seu sentido de não ser o produto da sua transmissão pelos adultos (Castorina, Kohen Kohen, Zerbino, em preparação).

A intervenção de tais restrições no conhecimento é sugerida pelas próprias respostas das crianças, segundo a interpretação de alguns protocolos (Kohen Kohen 1996; Zerbino, 1996, citados em Castorina; Kohen Kohen; Zerbino, 1997).

Em princípio, as restrições institucionais possibilitam as idéias infantis. Os pesquisadores têm verificado um tipo de resposta centrada na atuação da autoridade, ao responderem a questões relativas ao “comportar-se mal” entre crianças de 4 a 8 anos de idade. Para eles é ruim “bater”, porque recebem castigos e não porque desviaram-se de uma norma.

(Gonzalo (6,7); S: “...ficas sem recreio, sem brincar, sem sair na rua...”; S: “isso é comportar-se mal?”; S: “Sim”; I: “Quando te comportas mal, o que acontece contigo?”; S: “e...te xingam”; I: “te xingam... por que te xingam?”; S: “Porque me comportei mal”.)

Essas reiteradas respostas manifestam uma não-diferenciação epistêmica entre a sanção e a transgressão (Kohen Kohen, 1996; Zerbino, 1996). Indicam com clareza o marco restritivo das relações de autoridade para a elaboração das crianças. Elas, em princípio, somente podem interpretar as sanções a respeito dos atos da autoridade.

Por sua parte, a progressiva diferenciação entre sanção e transgressão põe em evidência uma atividade reconstrutiva dentro daquele marco. As ações instituídas sobre as crianças restringem seu pensamento, mas também o “habilitam” segundo Guiddens.

Os pesquisadores têm verificado alguns traços nas respostas infantis que não poderiam ser explicados pela imposição do sistema normativo. Entre outros, sua insistência, contrária as razões dadas pelas autoridades escolares ou sua relativa estabilidade perante os contra-argumentos do entrevistador, inclusive o processo de diferenciação de suas idéias (Castorina; Kohen Kohen; Zerbino, em preparação).

Por outro lado, as restrições que derivam dos atos de autoridade dificultam o avanço dos conhecimentos. As crianças sustentam relações vividas com as normas da autoridade e isso supõe um conhecimento tácito, “em ato”. Porém, as perguntas do interrogador perseguem uma conceitualização explícita do mundo invisível das normas.

Solicitamo-lhes que pensem sobre as significações institucionais, muito distantes “epistemicamente” das intenções mais ou menos individuais, interpretadas nos intercâmbios comunicativos com as autoridades (Lenzi, Castorina, 1996). O acesso à diferenciação normativa de sanções e transgressões ou a produção dos argumentos para legitimar e limitar a autoridade em termos de cargos e normas (5.3.1), supõe abstrações, generalizações e busca de razões.

Em outras palavras, dentro do espírito da teoria social contemporânea, pedimos aos nossos sujeitos “uma segunda hermenêutica” a partir da sua compreensão em ato, dos símbolos da autoridade escolar. Nossa hipótese (Lenzi, Castorina, 1996) foi que as relações “vivas” com a instituição escolar, incluindo os riscos “daquilo que podem fazer com eles”, dificultam aquela atividade “teórica”. Uma série de fatos tornam plausível esta hipótese.

Primeiro, em nossa indagação (Lenzi, Castorina, 1996) ao ser questionados a respeito dos castigos, os sujeitos respondiam dando muito menos informações compara-

das às dadas em relação a temas como a instituição escolar ou as funções da autoridade. Era freqüente escutar a resposta “não sei” diante das mesmas perguntas.

Em segundo lugar, outro pesquisador (Zerbino, 1996) introduziu algumas modificações metodológicas, realizando as entrevistas com as crianças fora da escola. Longe da pressão institucional, diminuía notavelmente a freqüência do “não sei” nos sujeitos.

Terceiro, a reiteração do “não sei “ é muito forte nas crianças do jardim, entretanto, outros negam o seu mal comportamento ou que sejam sancionadas.

(Juan Manuel (5,9); I: “Como é essa penitência, me fala, o que acontece na direção?”; S: “ que... que... a gente tem ... tem que explicar para a diretora porque a gente bate”; I: “E o que diz a D quando você lhe explica?”; S: “ Hum... e... não sei... eu jamais fui a direção!... mas, o que acontece é que eu jamais fui, não sei mais nada, porque eu jamais fui”.)

O fato de que as crianças possam, somente, conhecer a autoridade escolar no contexto de seus atos sob coação, torna difícil a compreensão dos significados normativos. Ou seja, torna difícil efetivar o “distanciamento” do “compromisso” com as relações institucionais, segundo Ellias.

Em outras palavras, como as restrições institucionais ou as relações de subordinação não podem ser eliminadas da vida escolar, as crianças devem fazer uma trabalhosa “descentração” da sua posição vivida, para reconstruir a sistematicidade normativa.

#### 5.3.2.4.4 Conclusões para a especificidade de certos conhecimentos sociais

Neste capítulo tivemos o propósito de atingir uma versão plausível sobre a natureza das interações com o objeto social a fim de explicar a “especificidade” do conhecimento social. Em particular, aquele referido a normativa da autoridade escolar.

As análises anteriores sustentadas nas indagações empíricas tiveram o objetivo de oferecer um esboço das interações “específicas” para os conhecimentos sociais, fazendo uso de certas teses da teoria contemporânea da ação social. Dessa forma, essas análises colaboraram com um olhar original a respeito da problemática dos conhecimentos de “domínio”. Trata-se de avaliar o alcance de tais propósitos, começando por aquelas interações.

É freqüente admitir que as indagações psicogenéticas têm contribuído para a compreensão do desenvolvimento das idéias infantis sobre diversos campos de conhecimento. Porém foi reclamado duramente e, em especial, no campo dos conhecimentos

sociais, a insuficiente inclusão das relações sociais ao processo cognoscitivo. Reclama-se só ter feito um reconhecimento que limitou-se as interações simultâneas ou paralelas com a atividade individual (2.A.a).

Pelo contrário, os estudos de Ferreiro (1995) e as especulações com base empírica feitas neste trabalho, situam as relações com os “outros” no coração da apropriação cognoscitiva. Tanto a necessidade dos “interpretantes” na leitura, como a reciprocidade intencional nos intercâmbios assimétricos, e a “constrição institucional”, evitam conceber ao sujeito infantil “em solidão” perante o objeto de conhecimento social ou, também, como sendo “ajudado” por diversas interações. As relações intersubjetivas com os “outros” ou com o “Outro” institucional são parte constitutiva do processo de construção.

Lembramos a conformação dos “objetos de conhecimento” para as marcas gráficas, sustentada pelos “interpretantes”. Em nosso caso, o significado conceitual da autoridade escolar é construído pelas crianças dentro de relações intersubjetivas e sendo “objeto” da ação institucional. Daqui a nossa tese da “tensão essencial”, própria à psicogênese das idéias sobre autoridade. Para nós, aqui reside a “especificidade” de determinados processos de conhecimento social.

Por sua vez, Habermas (1970) considera factível a construção das operações sobre os objetos sem apelar à “intersubjetividade”. Na sua perspectiva, é suficiente o uso

monológico da linguagem em certos níveis da formalização das operações, assim como também Piaget evidencia. Nesse caso não é necessária uma problemática hermenêutica.

Pelo contrário, o elemento dialógico ou a intersubjetividade lingüística é imprescindível na compreensão das configurações simbólicas das ciências humanas. Dessa forma, temos nítidas diferenças entre a “identidade” (como a substância) promovida a partir da ação instrumental sobre os objetos, e a “identidade” dos atos e da fala dos sujeitos na perspectiva das interações mediadas simbolicamente.

A partir de nosso enfoque psicogenético, infere-se a irredutibilidade do conhecimento social a uma relação com um objeto “exterior como se fossem coisas” e “indiferente” (segundo um excludente interesse instrumental, acrescentaria Habermas). Supomos que somente na reciprocidade intencional e nos intercâmbios comunicativos assimétricos constróem-se as interpretações dos atos e outros símbolos de autoridade.

Em função do explicitado, as relações sociais com o objeto são constitutivas da produção infantil de conhecimento sobre a sociedade (2.A.d). A base epistemológica de tal enfoque é o caráter “não-metafórico” da interação cognoscitiva nesses conhecimentos, diferenciando-se, assim, dos conhecimentos sobre a natureza (5.3.2.4.1).



#### 5.3.2.4.5 Conclusões para a convergência com a teoria social

Desejamos sublinhar os resultados ao empregarmos a perspectiva da teoria social no exame da experiência social que subjaz a atividade construtiva.

Antes demais nada, as ações sociais estão simbolicamente estruturadas e envolvem algum nível de compreensão. A tese de uma dupla “hermenêutica” orientou-nos para pensar nas dificuldades da passagem do conhecimento “tácito” da autoridade a sua conceitualização.

Ao superar a oposição entre subjetivismo e objetivismo social, a teoria social concebe a constituição simultânea dos agentes sociais e das instituições, a partir de práticas constantes. Não há estrutura institucional sem o conhecimento dos agentes sociais, nem consciência sem regularidade social. As propriedades estruturais não “compelem” os agentes a um curso de ação, independente de suas razões.

Essa dependência mútua entre propriedades estruturais e subjetividade é compatível com o construtivismo que temos defendido. A produção conceitual das crianças é um *tertium* entre a constrição da autoridade (seus atos prescritivos, inclusive suas metáforas) e a espontaneidade de suas idéias.

Em consequência, há também convergência ao eliminar a oposição clássica entre indivíduo e sociedade. Numa teoria social dos atos de compreensão na interação comunicativa, e de dependência mútua entre propriedades estruturais e as ações dos agentes, não há lugar para essa oposição.

Em nosso nível de análise, a inclusão dos “interpretantes” nas interpretações simbólicas das crianças e a “tensão essencial” entre a construção de idéias e as restrições institucionais, tornam cada ato individual de conhecimento um ato social.

A originalidade da teoria social contemporânea foi colocar a atividade cognoscitiva dos agentes como parte da explicação da estruturação social. De nossa parte, tentamos fundamentar a construção de saber social nos intercâmbios simbólicos e nas restrições estruturais.

Estamos muito longe de uma “aplicação” da teoria social à indagação dos conhecimentos sociais infantis. Não estamos dizendo que o saber implícito das crianças sobre a autoridade seja uma versão reduzida dos “habitus” de Bourdieu; também não afirmamos que nossa demanda de “razões” aos sujeitos para legitimar a autoridade seja, literalmente, a “segunda hermenêutica” dos cientistas sobre os significados produzidos pelos agentes sociais.

O modo de colocar os problemas e certas teses centrais da teoria social funcionaram como um marco orientador para pensar a natureza da “experiência social” das crianças com a autoridade institucional. Acreditamos ter ganho, no momento, uma abertura para os problemas da “especificidade” de um conhecimento social, embora encontremos-nos ainda longe de oferecer indagações concluentes.

#### 5.3.2.4.6 Conclusões para o conhecimento de “domínio”

Por último, as reflexões anteriores nos possibilitam revisar, em detalhe, a discussão atual a respeito das restrições dos conhecimentos de “domínio”.

As análises feitas (5.3.1) a respeito da generalidade ou especificidade dos conhecimentos e seu modo de aquisição, na psicologia do desenvolvimento, dependiam de alguma perspectiva de conjunto.

Para nós, o conhecimento de “domínio” pode ser enfocado a partir do vínculo estruturante entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O sujeito constrói seu objeto de conhecimento na transformação do real por meio de sua ação significativa.

Em conseqüência, rejeita-se a dicotomia entre o sujeito e o real durante o processo do conhecimento, presente nas versões de “domínio” de cunho cognitivista (5.1.1).

A impossibilidade de separar o sujeito do objeto de conhecimento, em função de sua interação constitutiva, é o traço que distingue ao construtivismo epistemológico.

A partir dessa perspectiva, os avanços de “menor a maior grau de validade” em nossos sujeitos (segundo os parâmetros das ciências sociais) expressam-se em novas formas de interrogar os atos institucionais, políticos ou escolares, em novas hipóteses (referidas a autoridade institucional) e em novos argumentos (modos de legitimá-la).

Então, é possível dar um tratamento diferente às restrições, que os psicólogos situam “dentro da pele” dos indivíduos ou “no contexto cultural” ou num somatório de ambos (5.1.1).

Em princípio, as restrições são as condições que limitam ou possibilitam o avanço das idéias e operam sobre o processo mesmo de apropriação construtiva de um setor da “realidade” social. Nesse sentido, orientam os esforços do sujeito por dar significado ao mundo social (as instituições) e dificultam a modificação de suas hipóteses.

É possível distinguir em nossas indagações as restrições segundo sua procedência, tendo como premissa que elas não atuam de forma separada durante o processo de elaboração intelectual (Bettencourt, 1993). Elas são as construções prévias, as exigências do objeto institucional e a experiência social com o objeto.

As características das construções prévias impõem determinadas limitações às futuras conceitualizações das crianças. Não se conhece qualquer coisa num setor social, senão o que é “assimilável” aos esquemas já constituídos.

Por um lado, os esquemas mais gerais, por exemplo, o pensamento “concreto”, construídos neste caso sobre o domínio dos conteúdos institucionais (5.3.2), impõe limites às conceitualizações que possam, no momento, ser feitas (por exemplo, articular normativas positivas e morais; coordenar o sistema escolar e municipal).

Por outro lado, o sistema conceitual já constituído (5.3.2.1) permite assimilar certas informações e deixar outras na obscuridade (por exemplo, a hipótese do presidente “benfeitor” não integra informações escolares sobre aspectos normativos.).

Por último, mencionamos a “concepção do mundo social”, que será tratada mais adiante (5.5.4), e refere-se às hipóteses construídas influenciando as possibilidades de imaginar variações sobre as questões.

Em (5.3.1) trabalhamos a distância entre os objetos abstratos formados por relações e sistemas normativos e o objeto “para os sujeitos”. Há exigências do campo de problemas “normativos”, que mais cedo ou mais tarde, em função de indicadores empíricos ou contrastes com outros pontos-de-vista, resistem às idéias infantis. Em outras pala-

vas, e com as precauções devidas a índole desses conhecimentos, a “realidade normativa” lhes disse, de alguma forma, o que ela não é.

As restrições próprias à experiência “social” correspondem às interações com o objeto social (A.d). Como já foi visto, “os sujeitos são o alvo” dos atos coercitivos da autoridade, e isso condiciona aquilo que eles podem conhecer (5.3.2.4.3). Em particular, os compromissos inerentes à experiência vivida com os atos constritivos dificultam o acesso à conceitualização. De toda forma, as idéias das crianças não estão compelidas desde o “exterior”, as restrições orientam uma atividade que é propriamente construtiva.

Contudo, diferenciamos entre “obstáculos epistemológicos” e as restrições sociais. Os primeiros (5.3.1) são as resistências que o pensamento opõe a sua própria revisão - as “pseudonecessidades” -, por exemplo; a notória persistência nas crianças ( e não somente nas crianças!) em acreditar que as autoridades fazem naturalmente “o que devem fazer”.

As restrições sociais, por sua vez, contribuem para manter a tenacidade daquelas crenças. Para passar do vivido ao conceitual é necessário tomar “distância” do compromisso institucional (Lenzi; Castorina, 1996).

Em síntese, as exigências epistêmicas do objeto normativo devem ser relacionadas com os esquemas e idéias a disposição dos sujeitos. As restrições sociais têm efeitos

ao intervirem sobre a ativação dos processos de abstração idôneos para atingir o sistema normativo de significados.

Finalmente, a superação das idéias parciais sobre o objeto normativo atinge-se por meio de um prolongado processo, de forma alguma súbito - e talvez inacabável -, pela contínua e renovável insistência dos obstáculos e pelas restrições sociais. Sua dinâmica construtiva foi delineada em (5.3.1)

Em nossas reflexões, temos sustentado a tese epistemológica de que os “objetos de conhecimento” constroem-se por meio de um processo (de equilibração) comum a outros campos de conhecimento (um mecanismo não-específico) e por aproximações não-lineares a normativa institucional. Que o mecanismo seja comum não significa, em princípio, que seja idêntico (como será discutido em (5.5.5.2)); entre outras razões, porque os conhecimentos são produzidos em condições de uma forte especificidade das interações com o objeto. Estas interações poderiam dar lugar a uma particularização da elaboração, ainda não precisada.

Em conseqüência do já exposto, qual é o lugar das restrições genéticas e daquelas provenientes dos instrumentos culturais numa perspectiva construtivista?

A respeito das primeiras, temos que admitir, segundo os estudos contemporâneos, certas predisposições específicas dos bebês, até formas de conhecimento básico,

que limitam o desenvolvimento das noções correspondentes. Porém, temos que distinguir entre essas restrições e o inatismo dos “princípios” físicos ou biológicos (Spelke, 1988; Resnick, 1996), ou ainda, “teorias” físicas primitivas separadas de “teorias” psicológicas (Carey, 1985)

Não é plausível atribuir tal precocidade a uma teoria (Fischer e Bidell, 1991), a partir de condutas de bebês tratadas diretamente como evidência da aparição súbita de habilidades, noções ou conceitos que aparecem mais tardiamente. Pelo contrário, uma reconstrução da sequência de problemas, capacidades e esquemas das crianças evidencia uma distância maior entre a inferência atributiva do adulto (psicólogo) e os comportamentos dos bebês (Fischer e Bidell, 1991)

Um inatismo de idéias sociais seria ainda mais difícil de se sustentar. Para adquirir uma mínima noção conceitual, as crianças devem reestruturar num plano mental suas enriquecidas experiências sociais sensomotoras. Além disso, tais reconstruções são inseparavelmente sociais, no sentido de que suas interações face a face com os adultos são vivenciadas e imaginadas ao interior de uma coletividade humana, mais ampla no espaço e no tempo (Furth; Kane, 1992). Dificilmente essas condições poderiam estar determinadas geneticamente.

Autores como Carey (1985) afirmam que a aprendizagem das idéias sociais, sejam elas econômicas ou sobre o governo, “emergem” a partir de um estado “inicial”.



Este estudo inicial corresponderia a um dos dois sistemas primitivos, provavelmente, dos princípios psicológicos. Se esta “emergência” é considerada como uma questão empírica, não há provas a seu favor.

A respeito das restrições do contexto cultural, temos abundantes provas da sua intervenção no desenvolvimento dos conhecimentos infantis (Cole, 1993). Porém, nossa pergunta difere em parte, embora não seja contrária: como faz a criança para reinventar (em termos conceituais) o que a cultura lhe oferece: as normas de uma escola ou as metáforas justificativas que as acompanham. A possibilidade de pensá-las, mesmo propondo uma transmissão assimétrica, é um modo de posicionar a criança na instituição.

O reservatório cultural faz possível e orienta o conhecimento, mas essas “restrições” são vistas a partir e para o “ponto-de-vista dos sujeitos”; são vistas a partir e para seu processo de elaboração dos conceitos e das entidades “observáveis” ou hipotéticas, sobre as quais elabora suas explicações.

Em resumo, há restrições biológicas sem serem “princípios” orgânicos determinados hereditariamente. Há limites impostos pela cultura e pela estrutura social. Dentro desse enfoque, essas restrições deveriam ser resituadas na complexa dialética da reconstrução dos objetos sociais, nas condições próprias à interação social já comentada.

## 5.4 O construtivismo epistemológico perante as representações sociais

### 5.4.1 Introdução aos problemas.

Nos últimos 30 anos tem-se assistido, especialmente na Europa Continental, a uma renovação da psicologia social, a partir da introdução de Moscovici do conceito central de "representação social", em substituição das "representações coletivas" de Durkheim. (Moscovici, 1976, 1984, 1987, 1988, 1989).

O programa de pesquisa sobre representações sociais centrou-se na indagação empírica de temas que abrangem desde a doença mental (Jodelet, 1989), a identidade dos psicólogos (Palmonari, Zani, 1989) ou a inteligência (Mugny; Carugatti, 1985), até as crenças infantis sobre papéis institucionais na escola (Emler; Ohana, Moscovici, 1987).

Podem-se constatar avanços relevantes na descrição e análise da estrutura das representações, na explicação de suas dimensões, de suas formas e de seu funcionamento no tecido social (Jodelet, 1989). Inclusive, o programa originado nas idéias de Moscovici tem se bifurcado em diferentes linhas de trabalho que modificaram parcialmente algumas teses nucleares (e.g. Abric, 1990).

A noção de representação social atravessa hoje diversas disciplinas, desde a antropologia ou a sociologia do conhecimento até a história das mentalidades. Inclusive, essa noção aparece vinculada com o conhecimento "quotidiano" do mundo social na fe-

nomemologia de A. Schutz (Jodelet, 1989) ou com a noção de esquema prático proposto por Bourdieu (Doise, 1986).

No que nos diz respeito, diferentes textos de Moscovici (1987; 1989) ressaltaram a convergência temática (e.g. aquisição de noções morais e sociais), mas também colocou em relevância, simultaneamente, a diversidade e, às vezes, a oposição entre esta psicologia social e a psicologia da criança ou a psicologia genética.

Ambas disciplinas ocupam-se do pensamento natural ou comum: a psicologia genética reconstrói a passagem dos saberes quotidianos ou "pré-operatórios" para o conhecimento científico, enquanto a psicologia social se orienta no sentido inverso. Uma parte significativa desta orienta-se para o modo no qual os conceitos científicos modificam-se em termos de conteúdo e estrutura ao circular na sociedade. O resultado "é uma representação no sentido estrito, ao mesmo tempo abstrata e imaginada, reflexiva e concreta" (1989, p. 82).

O mais importante é a diferença substantiva dos enfoques. Ao comparar suas indagações sobre noções morais com as piagetianas, Moscovici afirma: "não é possível pensar que esses juízos morais provenham de crianças solitárias, da sua própria experiência, seja como observadores ou como participantes; ou que os juízos morais se desenvolvam na medida em que as crianças desenvolvem suas habilidades intelectuais que as capa-

citam para abstrair e raciocinar sobre as ações das quais são espectadoras” (1990, p. 181).

Para Moscovici não há uma melhoria nos raciocínios, "mas uma certa autonomia num domínio marcado, no qual qualquer classe de raciocínio associa-se com valores interiorizados que formam-se a partir de nossos semelhantes..." (1990, p.182).

No mesmo sentido, Doise tem criticado os estudos psicológicos sobre conhecimentos sociais, em parte resenhados neste trabalho, devido ao uso de um modelo explicativo exclusivamente centrado na modificação das competências individuais: "... estas pesquisas não nos ensinam praticamente nada sobre as origens e as causas do desenvolvimento dos instrumentos cognitivos que atuam nos indivíduos" (1989,p.344).

Nossas indagações são uma extensão peculiar do programa piagetiano de pesquisa, e não apelamos explicitamente à noção de representação social. No entanto, nossas análises anteriores (5.3.1 e 5.3.2) vinculam as construções infantis com as interações sociais específicas e apoiam-se na teoria social contemporânea. Por isso, encontramos numa posição favorável perante a citada noção. Podemos pensar seu impacto em termos de uma indagação psicogenética de conhecimentos sociais e abrir um amplo diálogo com o programa psicossocial.

Devemos tratar de questões cuja importância não se limita ao âmbito das pesquisas psicológicas de "base" mas que, pelo contrário, terão conseqüências para o enfoque da aprendizagem escolar, como veremos.

Antes de mais nada, é importante revisar o alcance e o significado da noção de "representação social" para o estudo do desenvolvimento cognitivo, particularmente levando em consideração um estudo empírico que mantém semelhança temática com nossa indagação sobre a autoridade escolar (Emler, Ohana e Moscovici, 1987; Moscovici, 1990). Gostaríamos, além disso, de relacionar a estrutura e as funções das representações sociais com nosso modelo de "teoria infantil" sobre a autoridade escolar.

Basicamente, ainda devem ser respondidas duas perguntas cruciais que não podemos considerar já resolvidas: por um lado, deve uma indagação psicogenética de conhecimentos sociais, na perspectiva apresentada, deixar de fora as representações sociais? Por outro lado, será que os estudos psicossociais dizem tudo o que têm para dizer sobre os conhecimentos sociais, esgotam sua problemática epistemológica?

Em resumo, tem que ser analisado o caráter problemático das relações entre as perspectivas, e interrogá-las de novo para verificar se são ou não compatíveis em relação aos temas comuns, como parecem sugerir alguns dos textos mencionados.

#### 5.4.2 Os traços de uma complexidade: as representações sociais

Encontra-se fora de nossas possibilidades apresentar um panorama ordenado e exaustivo da vastidão dos trabalhos sobre representações sociais, assim como sua avaliação crítica. Mencionaremos apenas as caracterizações de maior consenso, pondo ênfase nas dimensões do conceito que parecem pertinentes ao estabelecimento das relações com o tipo de indagações tratadas neste trabalho.

Antes de mais nada, é preciso ressaltar a complexidade da noção, situada "na interfase do psicológico e do social" (Jodelet, 1989), pois articula elementos de origem social e afetiva e integra as relações sociais com aspectos cognitivos da linguagem e da comunicação.

Assim sendo, é problemático formular uma definição estrita do termo capaz de circunscrever seu significado para diferenciá-lo de outras noções conexas. Recentemente especificou-se seu sentido para distingui-lo do termo "ideologia" (Jodelet, 1991; Moliner, 1996), mas ainda há sobreposições com outros ("cultura" ou "sistema de crenças", por exemplo) (Jahoda, 1988).

O próprio Moscovici reluta em dar uma definição precisa (1988), apresentando, ao invés disso, diversas caracterizações. Por exemplo: uma representação social é "...um

conjunto de conceitos e de explicações provenientes da vida quotidiana. ( ... ) que em nossa sociedade são o equivalente dos mitos e crenças das sociedades tradicionais. ( ... ) são como a versão contemporânea do senso comum" (1961).

Em termos gerais, são sistemas de valores, idéias e práticas com a dupla função de criar uma ordem significativa para que os indivíduos possam viver na sociedade e de permitir a comunicação entre eles (Moscovici, 1961).

Uma representação social é uma modalidade de conhecimento comum com aspectos cognitivos e valorativos que orienta as condutas dos indivíduos em seu mundo social e possibilita a comunicação entre eles. Além disso, segundo Moscovici, elabora-se, em alguma de suas formas, durante as diferentes instâncias da comunicação e a propaganda de um discurso.

Essa elaboração realiza-se por dois processos fundamentais: a objetivação e a ancoragem. De acordo com o primeiro, faz-se concreto o abstrato, ou seja, transforma-se uma teoria (como a da psicanálise freudiana, por exemplo) em imagens. Por este caminho de figuração, concentram-se e simplificam-se seus conceitos como no caso de indivíduos que crêem "perceber" diretamente o inconsciente do outro.

O segundo processo converte elementos não familiares em algo familiar. Ou seja, o sistema figurativo produzido pela objetivação permite pôr o novo, às vezes amea-

çador, no quadro do conhecido. Assim, idéias estranhas ou situações perturbadoras são re-interpretadas dentro das categorias do grupo social (Palmonari; Doise, 1986).

Jodelet (1989) propôs uma síntese dos problemas e as linhas de pensamento na diversidade de perspectivas de análise. As representações são formas de saber prático que vinculam o sujeito com o objeto: sempre são representações de algum objeto para algum sujeito. Ao atribuir-lhe significações, a representação é uma relação "simbólica" com o objeto; tais significações são construídas pelo sujeito, e isso remete a processos cognitivos.

No entanto, "a particularidade dos estudos das representações sociais é integrar, na análise desses processos, o pertencer e a participação social ou cultural do sujeito" (1989, p. 43). Neste sentido, Moscovici dá prioridade aos vínculos intersubjetivos com respeito às relações com o objeto. "Em outras palavras, o vínculo com o objeto é uma parte intrínseca da vinculação social e deve ser interpretado neste contexto" (1989, p. 71).

Abrieu, por sua vez (1994), afirma que o sistema representacional tem um componente de atividade cognitiva com sua "lógica" e outro conformado pelas condições sociais que determinam a atividade cognitiva e podem gerar uma "lógica social" diferente. Na verdade, devem-se buscar as regras que regem processos que estão na intersecção do cognitivo e do social.



Segundo Jodelet, as representações sociais devem ser analisadas como uma forma de conhecimento "prático", constituído a partir da experiência e orientado para a atuação sobre o mundo social.

Justamente por causa de seu caráter prático, as representações são "sócio-cêntricas", no sentido piagetiano de expressar necessidades e valores de um grupo. Por isso, a "reconstrução" do objeto envolve defasagens devidas, também, aos códigos, valores e compromissos sociais dos indivíduos. Desta forma, produzem-se distorções (atenuam-se ou acentuam-se traços do objeto), suplementações (atribuir ao objeto propriedades que não lhe pertencem) e deduções (supressão de atributos).

Em síntese, a representação social é, para Jodelet, "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada que tem uma orientação prática e que participa da construção de uma realidade comum para um conjunto social" (1989, p. 36). Para Abric esta representação é, ao mesmo tempo "o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real ... " (1994, p. 64).

Por último, Abric (1994) conseguiu precisar, através de uma análise estrutural - que nos lembra a Lakatos - o sistema sócio-cognitivo de uma representação social. Esta se organiza ao redor de um núcleo central constituído por valores, atitudes e conhecimentos. Tal núcleo é determinado, em boa parte, pelas condições sociais, e suas funções

são dar identidade ao sistema representativo, unificar seus outros elementos e resistir à mudança. Um papel análogo cumpre, talvez, a "metáfora dominante" que fixa as propriedades ontológicas da representação, segundo Moscovici (1987).

Além disso, encontra-se no sistema um "cinto protetor" de elementos mais instáveis cuja determinação é mais individualizada e diversificada, cumprindo a função de defender o núcleo, modificando certas interpretações e adaptando-se aos contextos.

#### 5.4.3 O desenvolvimento cognitivo como apropriação de representações sociais.

A aquisição de conhecimentos tem sido estudada na psicologia social e na psicologia da criança, mas com uma nítida diferença no nível de análise: grupal num dos casos, individual no outro (5.4.1). Segundo Moscovici (1987), o aparecimento da categoria de representação social permite eliminar as fronteiras artificiais entre as disciplinas.

Seus discípulos, supondo que as representações sociais são totalidades dinâmicas, adotam uma perspectiva genética para seu estudo no plano sociogenético, ontogenético e microgenético (Duveen e Lloyd, 1990).

A sociogênese é a formação de uma representação de objetos específicos num grupo social. Uma forma típica, ainda que não a única, é o processo de transformação de

um discurso científico ao circular em certos grupos sociais. Em qualquer um dos casos, a construção deve-se às funções complementárias de objetivação e ancoragem.

A ontogênese - o aspecto que, especificamente, nos diz respeito - foi interpretada (Duveen; Lloyd, 1990) como o acesso das crianças às representações sociais de sua comunidade. Ou seja, "um processo através do qual os indivíduos reconstroem as representações sociais e, ao fazê-lo, elaboram sua particular identidade social" (1990, p.7).

Algumas vezes, as representações são praticamente impostas pelo grupo ou pela comunidade produtora (a identidade do gênero); outras, trata-se de uma obrigação contratual no grupo e não de uma imposição.

Na microgênese elaboram-se as identidades através das interações sociais ou através da história de uma peculiar interrelação pessoal.

A articulação parcial desses três níveis pode ser vista no desenvolvimento infantil da apropriação de uma representação social. No nível microgenético, as crianças, ao interagir com adultos ou outras crianças, "introduzem-se" nas representações sociais.

Portanto, este processo incide no desenvolvimento ontogenético ao propiciar a apropriação de representações "já constituídas". Mas o desenvolvimento infantil das re-

apresentações caracteriza-se pelo fato de não poder influenciar na sociogênese comunitária (Duveen; Lloyd, 1990).

Emler, Ohana e Dickinson (1990), por sua vez, propõem a perspectiva da psicologia social como uma alternativa à versão psicogenética da construção de noções sociais.

Os argumentos são apresentados pelos autores como contraposição ao que consideram as teses centrais do "construtivismo radical" para o conhecimento social.

Para estes autores, existem basicamente duas suposições que se combinam na explicação por equilíbrio das idéias infantis: por um lado, as crianças encontram-se com instituições que são "coisas" a serem compreendidas, e o fazem por uma seqüência de noções em progressão até o estado de conhecimento adulto. Por outro lado, as crianças tentam resolver, com sua atividade autônoma, os problemas cognitivos que se propõem, rearticulando suas idéias prévias.

A primeira objeção dirige-se à atividade puramente individual na construção das idéias. Apesar de enfatizar que as crianças descobrem de modo espontâneo aspectos sistêmicos da sociedade, os pesquisadores construtivistas (como Jahoda) vêem-se obrigados a admitir a relevância da informação social para tal elaboração. Mas, segundo Emler,

Ohana e Dickinson, o "espontaneísmo individual" da construção opõe-se a qualquer transmissão social.

A psicologia social considera que não se deve escolher entre transmissão social ou construção individual: aquilo que se articula na mente das crianças depende ativamente da influência social. Estas, durante as interações com outras crianças e adultos, introduzem-se nas representações elaboradas pelo grupo ao qual pertencem.

Para o construtivismo radical, segundo esses autores, a influência social só têm um lugar secundário no conhecimento das idéias sociais: pode afetar o conteúdo mas não a forma lógica do conhecimento, pode alterar o ritmo do desenvolvimento, mas não sua natureza.

Para a psicologia social, pelo contrário, todo conhecimento está situado na comunicação social e "não na cabeça dos indivíduos". Seu desenvolvimento "...é um processo de socialização no qual as crianças são introduzidas em modos de pensar e compreender comuns na sua sociedade" (Emler, Ohana e Dickinson, 1990, p.51).

A segunda objeção está dirigida à crença dos pesquisadores construtivistas de que as crianças conhecem a sociedade como se fosse "uma coisa". Ou seja, podem compreender o sistema da autoridade ou do ganho analogamente às regras do funcionamento de uma balança.

Além do mais, o mundo social propõe problemas como o mundo natural, mas a diferença está em que o mundo social "oferece (às crianças) soluções e argumentos para as soluções" (Emler, Ohana e Dickinson, 1990). Esta intervenção pressupõe rejeitar a analogia entre o conhecimento social e aquele dos fenômenos naturais.

Um pesquisador "construtivista" estuda os juízos infantis sobre a legitimidade de uma autoridade - por exemplo, a escolar - como um processo intelectual "livre", sem a influência de metáforas sociais sobre a argumentação. Pelo contrário, um psicólogo social enfoca a evidência argumentativa de uma criança desde sua origem social, em função das representações propostas pelo seu grupo.

Para os autores, o construtivismo "radical" estuda uma criança que conhece o "fazer coisas" em e para o meio social - por exemplo, como se faz a normativa da autoridade escolar. No entanto, já vimos que o "meio" social não é inerte, mas se dirige ao eu das crianças, tendo-as como o alvo de suas ações. Portanto, as crianças interpretam "a classe de coisas que o meio faz com eles" (Emler, Ohana e Dickinson, 1990, p.539).

#### 5.4.4 Uma indagação psicossocial sobre a autoridade escolar.

Emler, Ohana y Moscovici (1987) tentaram avaliar empiricamente os argumentos anteriores, particularmente aqueles que sustentam as diferenças entre os conhecimentos infantis em termos de representações sociais .

Esses autores propuseram-se indagar as crenças infantis sobre os papéis institucionais dos professores e a autoridade que implica. A diferença de outras indagações vinculadas à autoridade (Damon 1977, ou Turiel,1983) ocuparam-se de "como poderiam acontecer as transações num contexto organizacional" (Emler, Ohana y Moscovici, 1987). Nesse sentido, a temática é, em boa parte, semelhante a nossa indagação (4.2).

Foi feita uma pesquisa com uma amostra de 123 meninos e meninas escoceses, e 60 meninos e meninas franceses diferenciados pela classe social e pertencentes a escolas públicas e privadas, desde o terceiro ao sétimo nível escolar (de 7 a 11 anos).

As entrevistas organizaram-se em torno de três situações hipotéticas referidas: (a) à avaliação feita pelo docente dos sucessos dos alunos, (b) aos limites à ação do professor, (c) ao poder do professor com respeito às normas escolares.

Dos resultados obtidos em base a uma análise estatística dos dados, separamos por nossa conta os que resultam mais interessantes para esta discussão.

(a) Perguntou-se que criança conseguiria maior pontuação do professor: aquela trabalhadora que não dá respostas corretas ou a preguiçosa que dá respostas corretas.

Uma alta proporção de meninos e meninas franceses prevêem que o professor premiará a criança bem-sucedida em vez da esforçada. No entanto, as crianças escocesas de setores populares tendem a prever o prêmio pelo esforço.

Em relação a avaliar se era justo que o professor desse uma nota ruim e castigasse a criança esforçada mas não bem-sucedida, a maioria dos sujeitos responderam negativamente. Só se observou que alguns meninos escoceses de classe operária estiveram de acordo com essa decisão.

(b) Foi apresentada uma ação do professor, própria de sua função, e foi solicitada sua avaliação como legítima ou ilegítima: se é admissível dar uma nota ruim a uma criança por usar um lápis de cor errado. A maioria das crianças rejeitou-a por considerá-la ilegítima.

Outra pergunta foi: temos quatro alunos, dentre os quais um é inteligente, outro bem comportado e outro tem problemas de linguagem; qual deveria ser ajudado pelo professor, se um, mais que os outros, ou se o professor poderia discriminar em função de suas preferências.



A maioria rejeitou a ajuda em função, por exemplo, da ordem e do cuidado no vestir-se. Em contrapartida, as crianças escocesas pertencentes à classe popular aceitaram a proposta.

( c) As perguntas apontam as crenças infantis sobre o poder do professor a respeito de seus papéis institucionais.

Informa-se sobre um professor encarregado da biblioteca da escola que negou o empréstimo de um livro para uma criança pequena, argumentando depois que as regras só permitiam fazê-lo com alunos mais velhos. As questões estão relacionadas com a liberdade do professor para mudar sua decisão, a justiça da regra invocada, o poder do professor de fazê-la.

Uma grande parte das crianças escocesas de classe média não acreditam que o professor deva agir por sua conta (muitos deles expressam que deveria existir alguma regra).

Quando o professor invoca a regra para não fazer o empréstimo, foi perguntado às crianças se essa era uma boa razão. Enquanto as crianças escocesas de classe média tendiam a aceitar a regra, a maioria das crianças francesas a questionavam. Em realidade, aqueles que consideravam injusta a regra eram minoria em ambas nacionalidades. Por-

tanto, as crianças escocesas tendem a aceitar a decisão de acordo a uma regra, ainda que injusta, o que não acontece com os sujeitos franceses.

Além disso, a maioria das crianças de classe média negam que o professor possa produzir regras, isto se dá em maior proporção que nas crianças de classe popular, o que é válido para ambas nacionalidades.

Por último, todos os sujeitos reconheceram algum tipo de hierarquia na instituição, bastando que uma criança mencionasse alguma pessoa que tivesse mais poder que o professor. Só nas crianças escocesas de setor popular há maior proporção de não reconhecimento da hierarquia.

Quais são as conclusões dos dados?

Primeiro, as crianças de qualquer idade admitem um sistema institucional e uma hierarquia interna.

Segundo, a crença das crianças no cumprimento por parte do professor de normas específicas aparece muito mais cedo no desenvolvimento que para os psicólogos genéticos, como Furth (1980), como para nós, podemos acrescentar. Segundo Emler, Ohana y Moscovici, haveria uma consciência intuitiva das limitações organizacionais so-

bre o professor, mas raramente com alguma explicitação raciocinada sobre os papéis do professor.

Terceiro, as diferenças entre as crianças escocesas e francesas na previsão da recompensa pelo sucesso ou o esforço mostram diferenças nas práticas institucionais.

Quarto, com respeito ao reconhecimento de que os professores não podem alterar as regras e que errariam ao seguir suas preferências, este é maior nas crianças de classe média que naquelas do setor popular. As crianças francesas são mais sofisticadas para estas questões que os escoceses.

Tais diferenças não derivam só do desenvolvimento cognitivo mas estão associadas ao tipo de relações institucionais próprias do seu grupo social e cultural ao qual pertencem. (Emler, Ohana, Dickinson, 1990).

Moscovici (1990) interpretou os resultados em termos de representações sociais. Para ele, em diferentes experiências escolares formam-se diferentes representações sociais nas crianças.

Segundo uma representação “participativa”, as crianças obedecem à autoridade por respeito, a relação escolar das crianças com os adultos envolve certa flexibilidade nas regras, cuidado dos livros, liberdade na comunicação, etc.

Segundo uma representação "integrativa", as crianças percebem-se como parte da instituição escolar na qual as decisões são independentes dos participantes. Há regras fixas; as decisões dependem da hierarquia, o respeito é "devido" à instituição.

Pois bem, na situação de rejeição por parte do professor para emprestar um livro a uma criança pequena, por exemplo, as crianças que conformaram uma representação "integrativa" darão a razão à instituição e a autoridade e considerarão errados os alunos (por exemplo, há crianças que culpam o menino por não ter trabalhado suficientemente para pedir o livro).

Finalmente, Moscovici não encontra diferenças substantivas de crenças com a idade, o que parece contrariar a idéia do desenvolvimento "à Piaget". Na realidade, as crenças infantis só alcançam certa autonomia cognitiva a respeito de valores interiorizados (as representações integrativas ou participativas) que têm se formado em experiências realizadas com adultos e seus iguais.

#### 5.4.5 Duas perspectivas alternativas de pesquisa para uma mesma temática?

Se nos ativermos aos psicólogos sociais mencionados (5.4.1 a 5.4.3), sua perspectiva apresenta-se como uma nítida alternativa aos estudos psicogenéticos. Os resulta-

dos da indagação empírica parecem aprofundar as diferenças e confirmar o olhar "representacional" sobre a aquisição de conhecimentos sociais.

Proponho-me agora a revisar o enfoque psicogenético e as conclusões de nossa própria pesquisa para diferenciá-la da versão apresentada em (5.4.2). O objetivo é discutir a legitimidade de uma opção entre a proposta psicogenética e a psicossocial.

Os psicólogos sociais (5.4.2) têm questionado as pesquisas psicogenéticas pelo fato de estas considerarem o conhecimento infantil das relações sociais através do "modelo" do conhecimento natural e de um modo "radicalmente" refratário às influências sociais.

É conveniente lembrar certos traços de nossa perspectiva - que acreditamos possíveis a partir dos resultados da pesquisa sobre autoridade escolar - para discutir a crítica.

Em (5.3.2.4.1; 5.3.2.4.2 e 5.3.2.4.3), esforçamo-nos em apoiar a especificidade do conhecimento social sobre um tipo de interação com os objetos de conhecimento. Tal interação (5.3.2.4.2) está simbolicamente estruturada e caracteriza-se pela reciprocidade intencional num intercâmbio comunicativo assimétrico entre a criança e os agentes institucionais.

Do ponto-de-vista epistemológico, mostrou-se o caráter não-metafórico das interações próprias do conhecimento social. Inclusive, em toda reconstrução infantil dos atos ou posições simbólicas está envolvida alguma eventual significação produzida pelo "interpretante institucional".

Portanto, as crianças não conhecem "coisas sociais" mas as significações mais ou menos normativas das prescrições ou outras formas simbólicas, numa interação com os atos intencionais dos agentes institucionais. Essa interação social específica com os objetos (o sentido A.d. "o social") é constitutiva do conhecimento sobre a autoridade numa instituição social (sentido B.b do "social").

Além do mais, o objeto a ser conhecido tem os sujeitos como "alvo" de seus atos, coloca limites no seu acionar, tal como questionavam Emler, Ohana e Dickinson (5.4.2). Por isso a "tensão essencial" entre as restrições institucionais e a atividade construtiva "não radical" dos sujeitos.

Conseqüentemente, as críticas referentes à identificação de conhecimento social e conhecimento natural, deixando de fora a influência social, não parecem aplicar-se a nossa versão.

Na mesma linha de argumentação, Emler, Ohana e Dickinson (5.4.2) confrontaram o modo espontâneo (do construtivismo radical) ao modo grupal de resolver proble-

mas. Na sua perspectiva, então, o mundo social é prioritariamente uma fonte de "soluções e argumentos" para os problemas a que as crianças se propõem. Em outras palavras, a ontogênese é um processo de "introdução" das crianças nas representações sociais provenientes da sociogênese.

Aqui a questão é se o construtivismo psicogenético só pode postular uma atividade espontânea do sujeito para significar o mundo ou se é compatível a ele a elaboração de idéias baseadas em "significados" já dados socialmente. Sem dúvida, para os autores (5.4.2) a teoria piagetiana está amarrada à primeira opção, por isso parece-lhes uma concessão, por parte dos pesquisadores, o fato de admitirem certa informação social na psicogênese.

No entanto, segundo minha perspectiva, sem informações relevantes proporcionadas pelo contexto social, as crianças não poderiam explicar as prescrições da autoridade, da escolar em particular (5.3.1). Durante as interações com a autoridade, e fora dela, as crianças recebem informações sobre o sentido dos atos de autoridade.

O mais importante é que as autoridades transmitem às crianças explicitamente o sentido de seus atos por meio de metáforas ou de representações sociais originadas na vida institucional; além disso, nem toda transmissão é intencional porque, através dos gestos, rituais ou as disposições espaciais (5.3.2.4.2), as autoridades "significam sem intenção de significar" (Bourdieu, 1980).

Podemos concordar com Piaget e García (1982) que, ao conhecer o mundo social, e também o natural, os sujeitos - na vida quotidiana, na escola e na prática das ciências - não enfrentam objetos "puros" mas objetos já interpretados que ocupam um lugar na trama social de significação. Portanto, seria ilusório crer que as crianças podem conhecer os objetos sociais à margem das representações sociais que os acompanham.

A psicologia genética coloca-se "no ponto-de-vista das crianças" para perguntar-se pelo modo em que estas reelaboram "as soluções e justificações". Pelo que sabemos, sem uma atividade conceitual estruturante da informação, esta não é interpretável para dar conta do sistema de autoridade. Sem tê-lo verificado, porque nossa pesquisa não fez hipóteses sobre a intervenção das representações sociais, pressupomos sua apropriação ativa por parte de nossas crianças.

Uma vez mais, a aparente exterioridade do indivíduo a respeito da sociedade dissolveria porque as crianças têm que pensar os problemas "da autoridade" apropriando-se, em parte, das "soluções" vigentes em seu grupo social ou na instituição. Mas cada criança torna-as suas por meio de um processo de assimilação reconstrutiva.

O centro do estudo psicogenético é o modo em que as crianças conseguem - ou não conseguem - reconstruir um sistema normativo abstrato a partir da experiência vivida com ele. Para realizar a árdua elaboração das razões dos atos de autoridade (mencionada



em 5.3.1), as crianças devem contar com as representações sociais para "desenhar" sua "teoria" explicativa.

Desse modo, as representações sociais não só "envolvem" os objetos a serem conhecidos enquanto referentes para dar sentido ao mundo, mas também são um recurso para que os sujeitos produzam seu próprio conhecimento da autoridade.

Assim, as experiências com os objetos estão mediadas pelas representações sociais dessa experiência. No entanto, é incorreto enfatizar as interações com as representações em detrimento das interações com os objetos, como sugerem Emler e Ohana (1993). O conhecimento das crianças relaciona-se com conhecimentos socialmente transmitidos, porém com a finalidade de interpretar as normas e atos sociais que têm, na criança, seu agente e destinatário. Compreende-se, assim, que as crianças cheguem a converter a autoridade em "objeto" de conhecimento, formulando hipóteses originais.

Aceitamos a tese de Doise (1989) de que os saberes sociais não estão relacionados somente com um sistema cognitivo (no sentido piagetiano), mas com uma orientação por parte do "metassistema social". Assim, as representações podem regular o processo cognitivo, se forem assumidas pela criança ao obstaculizar, por exemplo, as descentralizações cognitivas na formação da noção de "pátria" que preocupava Piaget (1951). Isto explicaria a insistência do "nacionalismo sócio-cêntrico" em adultos e adolescentes

(1989) e, também, a resistência pertinaz para modificar a hipótese do presidente "benfeitor" nos sujeitos de nossa indagação sobre a autoridade política (5.3.1).

Talvez, as dificuldades surgidas na vivência da constrição institucional, que podem observar-se em nossa indagação sobre a autoridade escolar, estejam associadas às representações sociais. Particularmente "o compromisso institucional" de nossas crianças com a autoridade resiste ao "distanciamento" exigido pela "segunda hermenêutica" (Lenzi; Castorina, 1996). Encontram-se aí as configurações imaginárias e afetivas daquilo que a autoridade "pode lhes fazer"; ou também a alta valorização do assistencialismo escolar nas crianças de classes populares (4.2.7).

No entanto, ainda que tais configurações "modulam" a elaboração das hipóteses infantis, esta tem traços cognitivos próprios. Em primeiro lugar, temos o fato de ser uma construção "original" das crianças, que extravasa qualquer modelo ou informação social. Assim, a função da hipótese do dono (5.3.1) era "fechar" num sistema as noções sobre a autoridade, segundo a informação "assimilável". Em segundo lugar, o fato de que as constrições sociais, incluindo o "compromisso", sustentam as "pseudonecessidades", não impede sua significação de obstáculos epistemológicos (5.3.1). Finalmente, as crianças devem reorganizar progressivamente e com dificuldades suas idéias iniciais, como verificou-se em nossa indagação.

Na presente discussão é relevante ressaltar o enfoque epistemológico que orienta

as pesquisas psicogenéticas - *de jure* ainda que nem sempre *de facto* - (5.1.2): como passam os sujeitos de um nível de validade cognitiva a outro e através de que processo (5.3.2). Ou seja, o que faz, cada criança, conceitualmente, com as ações da autoridade, como é que consegue reconstruir sua significação; como supera as dificuldades, inclusive os obstáculos que provêm de seu próprio pensamento.

Numa obra recente, Doise (1993) diferencia quatro níveis de análise dos raciocínios (incluindo aqueles utilizados no conhecimento social): 1) intra-individual; 2) os processos inter-individuais e situacionais (nossa dimensão A.a); 3) as diferentes posições que ocupam os indivíduos nas relações sociais; 4) crenças gerais, representações e normas sociais (nossa dimensão B.e).

Seu propósito é explicar a dinâmica dos raciocínios, reduzida ao nível intra-individual nos psicólogos cognitivos, apelando à articulação dos três últimos.

Permito-me fazer um comentário sobre esse projeto. Obviamente, os "modelos" do primeiro nível, sejam piagetianos ou conexionistas, ficam, pelo menos, entre parênteses ao ignorarem as condições sociais da produção dos raciocínios. No entanto, ao deixar de fora o "sistema cognitivo" sem esclarecer o alcance e os limites de uma explicação psicossocial tripartida, pode conduzir a um resultado não desejado: a "evacuação" da problemática epistemológica da aquisição dos raciocínios.

Do nosso ponto-de-vista, as crianças constroem raciocínios (e as "teorias" envolvidas) na interação com os objetos (diretamente com a normativa escolar), durante interações inter-individuais a seu respeito (reciprocidade intencional e assimetria comunicativa para interpretar símbolos, nível 2 de Doise), segundo os posicionamentos na instituição (restrições e limites à atividade cognitiva, nível 3) e incluindo uma complexa relação, ainda por elucidar, com as representações (nível 4).

No âmbito epistêmico enfrentamos problemas genuínos: como os sujeitos interpretam as formas simbólicas da autoridade sem representação material; como constroem os "observáveis" do domínio de suas teorias; como cada sujeito assume as representações sociais para pensar a autoridade; se ocorrem ou não os processos de abstração, e sob que condições; qual é o processo de resolução de conflitos, não só sócio-cognitivos, mas também aqueles que enfrentam as hipóteses dos sujeitos com os dados que "crêem constatar", ou entre suas próprias idéias (5.3.1).

E finalmente, do ponto-de-vista do pesquisador, quais são os critérios de aceitação do uso de "teorias" para representar as articulações dessas idéias; se é admissível formalizar os raciocínios, se correspondem a alguma forma lógica e se esta é única (5.1 e 5.2).

Em relação a nossos problemas, é inútil dizer que torna-se insuficiente distinguir os raciocínios na interação e os referidos ao objeto: "a interação com o outro acontece com a ajuda dos objetos e a interação com os objetos atualiza significações e representações de natureza social" (Doise, 1993, p. 128). É insuficiente, se as questões referidas à estruturação do "objeto" de conhecimento perdem densidade. Em todo caso, e tomando as palavras de Doise, resta saber como se "atualizam" tais significações para um sujeito, de que modo constitui com elas um objeto de conhecimento, e através de que processos.

Poderia ser um equívoco deixar de lado os problemas mencionados ou não avaliar sua importância por serem "intra-individuais". Não há porque pressupor para seu estudo o isolamento das condições sociais, nem tratar só com elaborações puramente "internas" (salvo do enfoque computacional), especialmente em nosso enfoque, onde a reciprocidade intencional é constitutiva da relação com o objeto de conhecimento.

Às vezes, alguns autores expõem abertamente a unicidade da explicação psicossocial (Bearison, 1983; Damon, 1983; Etcheita, 1991). Etcheita, por exemplo, afirma que os estudos exaustivos disponíveis sobre o desenvolvimento de noções sociais têm "mascarado, como e por meio de que mecanismos o sujeito consegue construir o mundo social" (1991, p. 247). Na sua opinião, devem-se recuperar as interações do sujeito com outras pessoas e grupos como o "locus", onde formular-se "a explicação" dos conhecimentos sociais, deslocando totalmente o foco de interesse em direção ao "desenvolvimento social do conhecimento", como propunha Bearison (1983). Porém,

deste modo desaparece o problema da relação propriamente epistêmica entre o sujeito e o objeto, que produz as aquisições.

Já ressaltamos (4) o nível das interações sociais "específicas" constitutivas da experiência com as instituições que "comprometem" os sujeitos. Sem dúvida, as interações sócio-cognitivas, ou os intercâmbios de "centralizações" (A.a) intervêm na aquisição desses conhecimentos. No entanto, nosso enfoque epistemológico centrou-se naquelas interações sociais com os atos de autoridade, que são a base de sua estruturação infantil como "objeto" de conhecimento, ou seja, a interpretação simbólica na interação intencional e na "tensão essencial".

Nesse sentido, não temos que seguir Etcheita quando nos leva a ter menos interesse na formação das idéias infantis (B.b), de um nível à outro de conhecimento, e mais interesse nos intercâmbios com "outros" (A.a). Na perspectiva psicogenética - não na psicossocial - devemos que interessar-nos nessa formação, procurar seus mecanismos epistêmicos e situá-la num tipo de interação social "constitutivo" do conhecimento do objeto (A.d).

Concluindo, rejeitamos a alternativa entre explicações "internas" ou "por equilíbrio" e explicações psicossociais; desconfiamos quando se colocam entre parênteses os problemas cognitivos propriamente ditos e, sobretudo, de sua substituição pelas explicações psicossociais.

O enfoque psicogenético apresentado neste trabalho não é intrinsecamente alheio às representações sociais, mas está em condições de propor sua intervenção nos conhecimentos sociais "desde a formação das idéias do sujeito". Sem dúvida, o estudo da gênese social das representações fica completamente "fora de seu campo de visibilidade" epistêmica. Por sua vez, os estudos psicossociais ocupam-se especificamente desta constituição e examinam, desde essa perspectiva, seu impacto sobre os conhecimentos e as atitudes (Doise, 1989).

Não devemos esquecer, então, que as indagações psicogenéticas e psicossociais podem tratar temas comuns de pesquisa mas, desde diferentes problemáticas, com suas próprias exigências. Só assim umas podem ver-se no espelho das outras e ainda revisar suas próprias hipóteses. Pelo menos, pretendi que esse fosse nosso caso.

#### 5.4.6 Algumas comparações entre duas indagações

A fim de esclarecer os pontos da discussão, talvez seja conveniente uma rápida comparação entre a indagação resenhada em (5.4.3) e a nossa (4.2 e 5.2.1). As duas têm tratado as crenças infantis sobre a estrutura weberiana da escola tomando como base as interações que ocorrem dentro do dispositivo institucional. Esta é sua originalidade a respeito de outras indagações sobre instituições sociais.

O estudo de Emler, Ohana e Moscovici efetuou-se de acordo com os requisitos metodológicos próprios da psicologia social, incluindo a análise estatística das respostas dos sujeitos - em nosso caso, uma análise qualitativa dos dados obtidos em entrevistas guiadas pelo método clínico (3.1 e 3.2).

Os resultados, segundo os autores, mostram uma compreensão intuitiva das crianças, desde antes da adolescência, das restrições institucionais impostas às decisões do professor e compreensão da ordem hierárquica. Informa-se que só em alguns dos casos os sujeitos formulam explicitamente as razões institucionais dos papéis do professor.

Nos nossos resultados, existe uma marcada diferença entre uma teoria minimalista e outra maximalista, com um prolongado período de transição. As crianças pequenas interagem com a instituição, adquirem uma consciência "prática" ou tácita dos atos da autoridade que não conseguiram transformar em noções de instituição escolar, nem hierarquia objetivada, nem noção de normativa. Encontramos logo um avanço heterogêneo nas diferentes dimensões, com objetivação da hierarquia, o abandono da hipótese do "dono", mas mantendo um enfoque moral e ainda personalizado dos limites. Finalmente, uma amostra reduzida de sujeitos de classe média chega a uma concepção institucional da escola, com cargos, e esboço de um sistema normativo para legitimar e deslegitimar a autoridade.



A indagação psicossocial tende a mostrar pouca diferença nas idades, com nenhum "desenvolvimento" na qualidade dos raciocínios morais que avaliam as decisões do professor na instituição (Moscovici, 1990). Dessa forma, opõe-se à versão de um desenvolvimento moral único e derivado de um conhecimento solitário.

Nossos resultados, pelo contrário, mostram um avanço nas argumentações que justificam a legitimidade e as funções da autoridade. Mas não fazemos hipóteses sobre "o" desenvolvimento do conhecimento da autoridade escolar, nem os níveis conceituais encontrados são o resultado da "aplicação" de um desenvolvimento exterior da inteligência geral sobre as instituições.

O aumento da validade significa que a construção dos sistemas conceituais, sem supor uma "teleologia", "aproxima-se" de modo muito incompleto à normativa - teorizada pela ciência social - e através de interações específicas com o objeto. Não temos a menor idéia se isso ocorre de maneira igual em outras condições institucionais e históricas.

Moscovici concluiu que não há desenvolvimento no sentido estrito, mas mudança de representações (1990). Ou seja, na interação com adultos, algumas crianças adquirem um marco de sentido "integrativo" e outras "participativo", sem depender das idades intelectuais. Inclusive, as crianças que valorizam de modo "integrativo" as decisões do

professor fazem uso menos freqüente, de expressões linguísticas que denotam entidades abstratas (por exemplo: "deveria ou não deveria ser feito").

Para um psicólogo social, as crianças acedem a diferentes representações em razão de diferentes experiências escolares com a autoridade: em um dos casos, as relações "participativas" com os adultos envolvem flexibilidade nas regras; no outro, estão envolvidas regras mais fixas, propriamente institucionais, que devem ser aplicadas para "integrar" os indivíduos e evitar sanções.

Pelo contrário, nossas crianças concebem o sistema de normas, independente de cada pessoa, como um ponto de chegada relativo para uma longa história de elaboração de hipóteses. Nosso problema é a formação do conceito de "instituição", do "dever ser dos cargos", a partir de sua experiência com a autoridade.

Para Emler, Ohana e Moscovici (1987), as diferenças mostradas por seus dados não apresentavam diferenças conceituais no desenvolvimento e sim as diversas práticas institucionais. Por exemplo, as crianças escocesas maiores e de classe média estiveram mais propensas a crer no cumprimento das regras pelos professores quaisquer fossem seus sentimentos de justiça, enquanto as crianças francesas lhe exigiam justamente isso.

De nossa parte, as idéias diferentes exprimem níveis de conceitualização desde uma versão personalizada para outra objetivada, e com argumentos normativos. Essas construções levantam-se a partir das vivências das constrições institucionais.

Somente podemos hipotetizar certa influência das práticas institucionais se considerarmos o caráter fortemente assistencialista da escola de classes populares. Vale lembrar que, contra as nossas expectativas, a linha geral de desenvolvimento dessas crianças não é diferente daquela da classe média. No entanto, não encontramos nenhum caso de sujeitos de escola primária que aceda à "teoria do cargo".

Além do mais, esses sujeitos vêem como função da escola "possibilitar o acesso ao trabalho", enquanto para as crianças de classe média ela "prepara para os estudos". Por outro lado, sujeitos em plena transição atribuem ao diretor uma função objetiva de "ser organizador e regulador do refeitório". É provável que tais diferenças nas idéias tenham a ver com diferentes posições das crianças do setor na escola, e com seu "compromisso" valorativo em relação à atividade das autoridades.

#### 5.4.7 As representações sociais nas indagações psicogenéticas

Para analisar provisoriamente o lugar das representações sociais na formação dos conhecimentos da autoridade (política ou escolar), pressupomos a perspectiva epistemológica já longamente explicitada (5.1.2 e 5.3).

As representações sociais nos conhecimentos infantis sobre a sociedade podem ter uma origem diversa, se entendemos bem o espírito da psicologia social, ou seja: uma sociogênese nos intercâmbios próprios das práticas institucionais escolares, segundo setores sociais e peculiaridades nacionais, como parecem testemunhar as indagações de Emler, Ohana e Moscovici; ou também segundo outras práticas comunitárias para a noção de gênero (Duveen e Shields, 1984), ou para as noções econômicas (Duveen, 1988), entre outras.

Em parte, essas representações sociais circulam desde a própria autoridade escolar aos alunos, de maneira explícita, junto aos atos prescritivos, como sua justificação: "os porquês" dos castigos e outras sanções disciplinares. Além disso, as metáforas são propostas implicitamente nos atos e rituais escolares já evocados (5.3.2.4.3 e 5.4.5). Parafraseando Moscovici (1987): não só expressam a instituição escolar, mas também desempenham um papel de restrições sociais para ordenar aos alunos e classificar as coisas da escola.

Por sua vez, e dentro de uma perspectiva vigotskyana, Haste (1986) assinalou que os adultos apresentam às crianças os "marcos de referência" para ser interiorizados, mas o fazem "ajustando o nível da mensagem ao nível de compreensão da criança" (1986, p. 166).

Para nós, as representações sociais ou imagens sociais "já existentes" nas interações sociais intervêm sobre as construções infantis do significado da autoridade. São uma condição necessária mas não suficiente para a interpretação simbólica dos atos de autoridade: requer-se um amplo campo de elaboração cognoscitiva das noções sociais (Castorina, Kohen Kohen, Zerbino, 1997, em preparação).

Mostramos (5.3.2.4.2) os símbolos da autoridade amarrados aos "outros" ao expressar significados socialmente instituídos e que chegam a ser compartilhados pelos protagonistas dos atos escolares. Assim, as metáforas e justificativas enunciadas pela autoridade incidem na elaboração das interpretações infantis. Ao emanar dos "interpretantes", contam com elas, nas suas interpretações dos atos, sanções e posições institucionais.

Por outro lado, reiterando o que foi afirmado anteriormente, ao assumir o caráter assimétrico da comunicação na escola, o lado impositivo do "interpretante" ou a constrição institucional, é provável que certas representações sociais tenham a "força compulsiva" que lhes atribui Moscovici.

Pois bem: a questão é situá-las em relação à construção de idéias sobre a normativa política ou escolar. Numa versão provisória, parecem-nos constituir algo assim

como uma "matéria-prima" para a elaboração infantil dos problemas referidos às dimensões da autoridade.

Lembremos a hipótese minimalista do "dono" (5.2.1.2) segundo a qual a diretora se legitima porque "pagou ao senhor que era o dono da escola". Na vida comunitária da criança ou nas suas interações da vida quotidiana com adultos e iguais, ela apropria-se da metáfora de que "tudo tem dono". É possível pensar que tal representação constitua um marco mediador, com o qual deve contar para dar sua versão "patrimonialista" da autoridade escolar.

A hipótese do dono não foi proposta pelos adultos às crianças de modo explícito, e aí radica a originalidade do pensamento delas. Essa hipótese provém basicamente do esforço intelectual realizado para converter a representação de que "tudo tem dono" em argumentos explicativos para perguntas sobre a hierarquia da autoridade, seus limites, sua legitimação e deslegitimação. Essa atividade, efetuada por cada criança para produzir uma hipótese específica sobre o objeto "autoridade", pode ser o componente estritamente psicogenético das representações.

Permitimo-nos recorrer a protocolos de uma indagação precursora à apresentada aqui que permitem inferir outra representação social no conhecimento da autoridade escolar, ainda que agora não associada a uma "teoria" infantil, mas ao contexto de um interrogatório sobre a vigilância exercida pela autoridade escolar.

(Mar, 8 anos); I: "Vocês podem ficar bravos com a D (diretora) pelas coisas que faz?"; S: "Nunca a vemos"; I: "Ela vê vocês?"; S: "Sim"; I: "E vocês vêem ela?"; S: "Não podemos, pelas escadas não podemos ir (a criança se refere a uma escada de acesso desde a entrada até a direção da escola, mas existe outra escada de uso comum pela que podem aceder)"; I: "Como faz para vê-los?"; S: "Olha pela janela (a janela da direção que vai dar no pátio). Vai para as salas"; I: "Mas vocês não a vêem?"; S: "Não"; I: "Vocês vêem as vice-D? "; S: "Sim").

(Carlos, 9 anos) I: "Tu me disseste que a D os vê quando os castigam?"; S:" Te vê todo o tempo, nos recreios ou na sala"; I: "Sempre está aí?"; S:"Não, sempre não"; I: "Então, como faz?"; S: "As professoras te olham e então a D também vê quando fazes algo ruim".(Castorina; Fernández, 1988).

As perguntas, mas sobretudo as respostas infantis lembram o dispositivo disciplinário (Foucault, 1983). Revelam o esforço das crianças por compreender o sistema de vigilância escolar, que evidentemente não é um observável para elas. Deste modo reconstróem o significado do que constatam (os atos da diretora ou da professora) utilizando uma versão própria do imaginário institucional: o olhar ou o jogo dos olhares das autoridades sobre as crianças exercem o controle. Esta temática não corresponde ao sistema normativo explícito da escola, refere-se à prática do sistema disciplinário.

Essas representações estão apoiadas nos gestos e atos disciplinares das autoridades que fazem do olhar um instrumento privilegiado de controle dando um status de transgressão aos atos infantis.

Em todos os fragmentos anteriores, e apesar da aparência de "apropriação passiva", pode inferir-se uma considerável atividade de elaboração na tentativa de responder ao problema proposto pelo pesquisador. Ou seja, a criança coordena e re-significa as informações, até mesmo as representações "existentes", em forma de uma hipótese original, para o problema em questão. Esta não pode ser considerada, do ponto-de-vista epistêmico, como simples efeito de uma solução pré-estabelecida, disponível nas interações sociais (Castorina; Kohen Kohen; Zerbino, 1997).

Poderia esclarecer-se que nem sempre os fenômenos sociais são convertidos em objeto de conhecimento conceitual por parte das crianças tal como temos proposto em nossas indagações. Na sua vida cotidiana, utilizam representações sociais que internalizaram com algum grau de atividade cognitiva e que, às vezes, mostram pouca variação durante o desenvolvimento. Por exemplo, chama a atenção que crianças muito pequenas diferenciem o "papel feminino" do trabalho doméstico, reservando as "profissões" para os homens, de modo semelhante aos adultos. Isto constitui um traço da representação social de gênero. (Duveen, 1987).



Voltando a nossas indagações, no caso da hipótese do "presidente benfeitor" afirmada pelos sujeitos de nossa pesquisa sobre a autoridade política, é plausível pensar na intervenção de um marco de referência prévio (Castorina; Lenzi; Aisenberg; 1997). Que o presidente "deve fazer o bem", ou que "cuida, protege a gente, está para ajudar e resolver problemas", faz parte de certo imaginário social que os adultos e docentes compartilham com as crianças.

Mas entre a "solução para os problemas" oferecida às crianças e sua efetiva apropriação intervém uma atividade reconstrutiva. Isto é, os sujeitos conformam uma versão consistente, na qual essa hipótese tem um caráter articulador para as idéias sobre as diferentes dimensões da autoridade (limites, função, legitimidade, obrigatoriedade).

Mais ainda, tal hipótese é mantida entre as crianças intermediárias (4.1) que vão objetivando a hierarquia e as funções do presidente, inclusive sua regulação normativa. Também "insiste" nos adolescentes e adultos que estão em condições de pensar um sistema mais avançado de normas e princípios legitimadores da autoridade (Castorina; Lenzi; Aisenberg, em preparação). Esses fatos provavelmente se manifestam no seu duplo caráter de "obstáculos epistemológicos" a serem superados na análise específica do objeto político, e de compromisso afetivo com uma perspectiva social moralizante da autoridade que dificulta "o distanciamento".

Pode-se especular que certas idéias de nossos sujeitos de setores populares possam associar-se com as representações sociais vigentes no seu mundo familiar. Por exemplo, lembramos a hipótese sobre a hierarquia política formulada em “termos laborais” (4.1): “O presidente manda no dono, o dono manda no dono do depósito, e ele ao capataz, sobre o que os outros têm de fazer”. Neste caso, o acrescentar ao marco moral a utilização das imagens da vida do trabalho diferencia esses sujeitos dos outros da classe média.

Moscovici teria pensado, com razão, que as crianças, para enfrentar uma situação não-familiar (a pergunta sobre a hierarquia política que não forma parte de seu universo cotidiano), começam por “ancorá-la numa representação existente” (1988). Aqui o não familiar é irredutível ao desconhecido, à falta de evidência, está relacionada com um sentimento de estranheza. Ou seja, a criança apela ao marco laboral a partir de uma base motivacional e afetiva.

No entanto, desde nossa perspectiva, o não-familiar é também, no contexto da indagação, um problema infreqüente para as crianças, que não podem interpretar em termos de um sistema político e ao qual tentam dar significado apelando a tal representação social, de acordo com Jahoda (1988), assimilando a “situação de hierarquia política” e acomodando-se a ela. Quer dizer, realizando uma atividade cognitiva que reorganiza, na medida de suas possibilidades, tal representação, a fim de dar conta do problema em questão.

Finalmente, um comentário sobre as relações epistêmicas das representações sociais com seu objeto e as que sustentam as elaborações conceituais de nossos sujeitos. Jodelet mencionou que as representações sociais, “sendo uma reconstrução do objeto expressiva do sujeito, implicam uma defasagem com seu referente” (1989, p.53), o que pode explicar-se também pela intervenção de valores e pelo compromisso social dos indivíduos. Seus efeitos (5.4.2) são a suplementação, a defalcação e as distorções das propriedades do objeto.

Em nosso caso, há intervenção de valores sociais (o presidente “benfeitor”, ou o apego à escola assistencialista); de compromisso social (as crianças perante a pressão institucional); de imaginário social (“a vigilância no olhar”).

As distorções (os observáveis “inventados” por nossos sujeitos, como o “dono” ou “o olhar constante da D.”, ou o “mapa da prefeitura”), ou o acréscimo de propriedades às distorções do objeto normativo (o “Arquivo” na “teoria política” avançada, ou o livro de assinatura nas crianças minimalistas) dão-se naquele contexto “imaginário”, mas evidenciam as dificuldades cognoscitivas que enfrenta cada criança e o modo original de resolvê-las.

Em outras palavras, na ontogênese das teorias sobre autoridade institucional, as crianças assumem ativamente as representações resultantes de uma “sociogênese” que,

por si mesmas, distorcionam ou suplementam o objeto, e elaboram sobre sua base sua própria “versão” do problema.

Assim, as crianças não só constroem suas crenças desfasadas da autoridade, mas suas características epistêmicas também as fazem difíceis de abandonar. Por exemplo, quando a noção resultante implica em centrações oscilantes sem articular as afirmações gerais e sua especificação, entre a noção e o concreto (os sujeitos que misturam “a generalidade com a particularidade” dos âmbitos de mando presidencial (4.1 e 5.3.1)); ou quando as crianças permanecem nas pseudonecessidades que distorciam o “dever ser” da autoridade e obstaculizam as abstrações necessárias para atingir a normativa ou a hipótese dos cargos (5.3.1).

Como corolário do discutido anteriormente, perguntamo-nos se as “teorias” dos nossos sujeitos podem identificar-se com as representações sociais ou se elas têm sua especificidade.

Identificam-se na estrutura das representações sociais um “núcleo” central e componentes periféricos modificáveis (Abric, 1994) (5.4.2). Para Moscovici, uma representação social está constituída por “metáforas dominantes” que determinam seu domínio ontológico básico e pode ser legitimável cognitivamente desde os indivíduos, no sentido que estes as aceitam por alguma razão, por exemplo, “porque é dito pelo jornal ou um

especialista”, ou procuram unilateralmente informações que as confirmem (Moscovici, 1987).

Por sua vez, as “teorias” ou sistematizações conceituais de nossos sujeitos (em ambas pesquisas) recortam um domínio de entidades sobre o qual podem pensar, e representam hipóteses centrais que lhes permitem explicar “por razões” as relações entre as entidades (5.3.2). Inclusive, na heterogeneidade mencionada dos níveis intermediários, o conhecimento está organizado.

De acordo com o anterior, as idéias infantis e as representações sociais estão estruturadas. Além disso, em nossa opinião, as “teorias” das crianças constituem-se sobre o fundamento das representações sociais. No entanto, as analogias e as relações entre elas não justificam a redução das primeiras às segundas ou seu encobrimento. Em último caso, dependem das diferentes problemáticas dos pesquisadores.

Curiosamente, certas teses básicas de nossa perspectiva (5.4.5, 5.4.6) são compatíveis com posições dos psicólogos sociais, ainda que contrárias ao que eles mesmo pensam: entre outras, a rejeição ao dualismo entre indivíduo e sociedade, entre um conhecimento “em solidão” e as instituições como “coisas”.

Quem sabe, como demanda Doise (1993) para a psicologia social, a complementariedade entre o funcionamento individual do pensamento e sua interdependência social são “themas” comuns, no sentido de Holton.

Só é possível abrir um diálogo interdisciplinário na especificidade das problemáticas se a psicologia social e a psicologia genética compartilharem alguns princípios, como discutiremos a propósito dos processos de aprendizagem.

## 5.5 Algumas conseqüências para a análise da aprendizagem escolar de conceitos em ciências sociais

### 5.5.1 Os problemas

As indagações apresentadas anteriormente correspondem ao desenvolvimento de noções infantis sobre a autoridade institucional, seja ela política ou escolar. Trata-se de trabalhos mais ou menos típicos na perspectiva psicogenética realizados com a finalidade de reconstruir o processo de formação das noções “espontâneas”.

Se bem as informações escolares intervieram nas elaborações infantis, não pretendemos estudar o desenvolvimento das noções em relação aos saberes escolares disciplinares (por exemplo, os conceitos científicos de “autoridade política” ou “sistema de governo”, ou eventualmente o “sistema escolar de autoridade”), durante as atividades de ensino das ciências sociais.

Vamos agora expor as conseqüências que derivam desses resultados empíricos e da sua interpretação epistemológica em função dos problemas da aprendizagem escolar. Em particular, temos que avaliar se as hipóteses sobre o caráter “de domínio” do conhecimento social (pelo menos o subdomínio das instituições), as discussões sobre seu tipo de organização e os esboços de explicação de sua mudança no desenvolvimento cognoscitivo servem para pensar a aprendizagem das ciências sociais, especialmente consideran-

do que boa parte daqueles resultados (as teorias e hipóteses infantis) passam a formar parte dos conhecimentos prévios sobre os que opera o ensino.

Reciprocamente, devem ser propostas as condições nas quais os estudos psicogenéticos podem contribuir à prática educativa. Em primeiro lugar, ao estendê-los à sala de aula, adotam a forma de indagações situadas na intersecção da psicologia e da didática (Lenzi, 1997). Esse é o projeto atualmente em andamento<sup>12</sup> (Castorina, Lenzi, Aisenberg, em preparação; Lenzi, em preparação).

Por outro lado, deveríamos dispor desses resultados empíricos para verificar as hipóteses psicogenéticas sobre as mudanças conceituais. Por não contar ainda com eles, nosso propósito é formular as questões preliminares, de ordem epistemológica, para a interpretação da mudança conceitual.

Assim, por exemplo, se as idéias prévias dos estudantes têm uma origem epistemológica diferente dos conceitos que se adquirem na sala de aula. Quais são as condições para transferir os conhecimentos adquiridos sobre a psicogênese de idéias sociais, aos processos de mudança conceitual no ensino. (Castorina, 1997.b, em preparação).

---

<sup>12</sup> Subsídio PS026, da Secretaria de Ciência e Técnica da Universidade de Buenos Aires: “*El cambio conceptual en una noción social en el proceso de enseñanza-aprendizaje*”. Diretora A. Lenzi. Principais pesquisadores: J.A. Castorina; B. Aisenberg.



Partiremos da discussão sobre a natureza da mudança conceitual no ensino das ciências, colocando o acento em algumas dificuldades epistemológicas de suas versões de maior influência (Castorina, 1995.b). Depois será examinado “o ponto de aplicação” de qualquer teoria da mudança conceitual: os conhecimentos prévios dos estudantes. Neste ponto, será destacado o enfoque, já exposto, dos conhecimentos prévios “de domínio”, e será revisada sua origem em relação a um “marco epistêmico” mais amplo.

Em cada caso, destacaremos algumas conseqüências que se desprendem de tais reflexões para orientação da prática educativa.

Finalmente, examinaremos o alcance e o significado da hipótese dos “mecanismos gerais” para o desenvolvimento do conhecimento social, a mudança conceitual em direção ao saber “instituído” e a história da ciência. Estas análises pretendem esclarecer certas condições para repensar as indagações psicológicas da mudança conceitual dos saberes prévios dos alunos no contexto escolar.

Vamos apoiar-nos no marco teórico e nas reflexões compartilhadas com outros colegas com base nos dados iniciais de indagação mencionados, e referidos à modificação de uma noção política durante um processo de ensino (Castorina; Lenzi; Aisenberg; em preparação), também nas discussões atuais referidas às relações entre psicologia genética e didática. (Lemoyne, 1996).

### 5.5.2 Os problemas da teoria da mudança conceitual

Sabemos que as aprendizagens de conteúdo científico em qualquer nível do ensino apresentam sérios problemas para os educadores. A partir da metade dos anos 70 conformou-se um movimento em didática das ciências centrado na indagação das idéias que os alunos formulam-se a respeito dos fenômenos naturais.

idêntico?

Os estudos mostraram uma série de noções “intuitivas” nos alunos: uma versão “aristotélica” do movimento, passando pela noção “continuista” da matéria, até uma concepção “lamarkiana” da evolução. Estas tendem a manter-se e a resistir aos processos de ensino dos conceitos científicos (Giordan; Del Vecchio, 1987; Pozo et al., 1991).

A potencialidade e a quantidade de indagações empíricas era tal que foram consideradas parte de um Programa de Pesquisa em processo de expansão (Gilbert; Swift, 1985). Através de uma interminável série de monografias deram-se a conhecer novas idéias “espontâneas” dos alunos, dentro de uma orientação principal: as indagações tendiam a especificar cada noção separadamente, com o fim de comparar seu status com o conceito científico (também isolado da teoria da qual formava parte) (Larochelle, Désautels, 1993).

No entanto, Novak (1977) e sobretudo Posner et. al. (1982), produziram uma guinada decisiva no enfoque. As noções espontâneas descritas na literatura mencionada inscrevem-se em um “nicho conceitual”, pelo qual adquirem um valor cognoscitivo desconhecido para os pesquisadores “elementaristas”. Desde então, cada noção intuitiva dos alunos não resiste por si mesma ou “intrinsecamente” a sua modificação no ensino, mas por estar inserida num sistema. Portanto, a questão passou a ser como os alunos atribuem um sentido às concepções que lhes são ensinadas e que eventualmente adotam.

Perante a distância epistêmica entre as concepções dos alunos e as científicas, os autores (Pozner, Strike, et. al., 1982; Strike e Pozner, 1993) tentaram promover “uma mudança conceitual”, semelhante à modificação radical das grandes teorias científicas (por exemplo, a passagem da astronomia ptolomeica à de Copérnico).

Ou seja, apelaram explicitamente à “nova” filosofia e a história da ciência, especialmente às teses de Toulmin, Kuhn e Lákatos. Strike e Pozner deram às idéias prévias um papel organizador do conhecimento dos alunos, comparável aos “paradigmas” ou aos “programas de pesquisa”. De maneira semelhante, atribuíram a resistência à mudança no ensino, à articulação das noções ou a sua maneira de estruturar as observações.

Além do mais, uma das condições da mudança conceitual era que o sujeito tenha experimentado certa insatisfação com seu próprio saber, com as dúvidas conseguintes, em analogia às incertezas ou enigmas não resolvidos nos “paradigmas” (Kuhn, 1962).

Pode se considerar que a filosofia da ciência tem tido um efeito iluminador, em muitos estudos atuais (Dushl et. al. 1991) ao sugerir vias de interpretação para a mudança conceitual. Têm surgido, inclusive, correntes críticas da versão de Strike e Pozner que apelam a outras filosofias da ciência: por exemplo, Mortimer (1995) tenta estudar a aprendizagem em termos de “perfil epistemológico” sustentado por Bachelard, ou Gil Pérez (1993) propõe uma “mudança conceitual e metodológica” inspirada em Laudan.

De nossa parte, nos permitimos assinalar a dificuldade que deriva do modo de empregar a filosofia e história da ciência para indagar a mudança conceitual (Castorina, 1995, b.).

Em primeiro lugar, deve-se mencionar que os próprios autores da teoria clássica da mudança conceitual tem revisado suas descobertas e suas expectativas (Strike, Pozner, 1994).

A versão original era, claramente, uma teoria epistemológica mas não psicológica da mudança conceitual, no sentido de dar uma orientação decididamente normativa. Se os cientistas, segundo os filósofos da ciência, têm boas razões para aceitar uma teoria em

vez de outra, ou para vincular as “evidências” com as conclusões que delas se inferem, temos que esperar o mesmo da aprendizagem escolar, isto é, as decisões de um aluno “devem” ser racionais, aceitando só aquelas idéias que lhe parecem justificáveis.

Sob tal perspectiva, o que é relevante do ponto-de-vista da história e filosofia da ciência tem que sê-lo para o processo de aprendizagem dos estudantes. Não há explicações propriamente psicológicas do processo de aprendizagem nem se fazem previsões empíricas sobre as aquisições.

Temos que concordar com a autocrítica de Strike e Pozner: uma teoria da mudança conceitual será insatisfatória enquanto não puder superar o caráter normativo a partir do qual foi assumida a filosofia da ciência (Castorina, 1995.b).

Neste momento cabe assinalar que a apelação “normativa” à filosofia e à história da ciência viu-se favorecida pela ausência de explicações psicológicas da mudança conceitual. Por outro lado, a maioria dos teóricos da mudança conceitual supõem a convergência ou ainda a “simbiose” entre a psicologia cognitiva ou a psicologia do desenvolvimento e a “nova” filosofia da ciência (Novak, 1977, Carey, 1985).

No entanto, advertiram-se certos desajustes entre o modelo epistemológico e as psicologias cognitivas (Duschl, et. al. 1991): por um lado, há diferenças notáveis entre os conceitos psicológicos e seus correspondentes em ciência (por exemplo entre “esquema”

cognitivo e “teoria” científica; entre “noções intuitivas “ e “paradigmas”); por outro lado, torna-se difícil a convergência de uma perspectiva epistemológica interpretada normativamente, inclusive quando se faz uso de filósofos que não o são, como Kuhn, e de uma psicologia só interessada na “factualidade” da formação de idéias ou esquemas (Castorina, 1995.b.)

Enfim, a simbiose, aceita sem discussão, colocou obstáculos à indagação da mudança conceitual em sala de aula: quando se supõe que esta mudança “deve ocorrer” segundo o modelo epistemológico, diminuem as exigências empíricas das hipóteses psicológicas.

Portanto, uma dificuldade epistemológica “interna” das teorias da mudança conceitual está no acoplamento artificial da pesquisa psicológica com a filosofia e história da ciência. Uma alternativa possível à perspectiva comentada, ainda que não a única, seria modificar a maneira de colocar os problemas epistemológicos, de forma que fosse natural apelar à história da ciência e à formação de noções nos sujeitos. Isto é, propor interrogantes epistemológicos referidos às vicissitudes da conformação de um sistema conceitual reconhecido historicamente como válido (por exemplo a massa da física clássica, ou a energia cinética ou a seleção natural) e aos mecanismos que os têm dirigido.

De ser possível, tal formulação permitiria vincular o estudo da história da ciência com a formação de conceitos num contexto de ensino. Seriam postuladas hipóteses epis-

temológicas sobre a natureza das abstrações que intervêm ou da passagem de um nível de análises sobre atributos a outro de relações, etc. Essas hipóteses seriam verificadas ou refutadas estudando “a mudança de idéias prévias” em sala de aula e no “laboratório da história de um conceito”.

Tal projeto interdisciplinário, próximo ao espírito da Epistemologia Genética, sugerido claramente por Narcessian (1989), baseia-se na comparação de um processo psicológico e outro histórico, sem “prescrever” o modo em que os alunos reconstróem o saber oferecido escolarmente; respeitaria as diferenças entre as explicações e as metodologias das disciplinas; evitaria a transposição de uma sobre a outra; enfim, ficariam abertas suas relações à verificação empírica e ao debate conceitual.

A discussão epistemológica, apenas traçada aqui, é relevante desde o ponto-de-vista educativo porque os ensaios didáticos feitos para modificar as noções prévias dos estudantes tiveram um sucesso limitado. A maior parte das dificuldades em desenhar estratégias de ensino adequadas originam-se na insuficiência dos conhecimentos sobre a natureza da mudança conceitual (Narcessian, 1989).

Dentro dessa problemática, as indagações atuais sugerem novos interrogantes ou reconsideram outros, referidos à organização e à origem das noções que pretendem ser modificadas no ensino, o denominado “ponto de aplicação da mudança conceitual”. Por exemplo, quais são seus componentes? Qual o alcance de sua sistematicidade? Todas as

tema complexo

noções resistem da mesma maneira à mudança conceitual e estão destinadas a desaparecer? Sua formação é oposta ou similar à própria mudança conceitual? Aqui apenas a primeira questão será tratada.

Para Strike y Posner, um aluno crê possível um conhecimento novo se, em princípio, não vai contra seus compromissos epistemológicos e sua concepção do mundo. Ou seja, estes últimos incluem-se na ecologia conceitual, junto aos aspectos propriamente conceituais (o sistema de idéias específicas).

Talvez, como advertem Larrochelle e Desaults (1993), poderia-se caracterizar mais precisamente sua função na mudança conceitual utilizando o termo “marco epistêmico”, usado por Piaget e García (1982) ao se referirem à história da ciência e também aos adolescentes. Estes dispõem, além dos instrumentos lógico-matemáticos (uma estrutura ou fragmentos de estrutura) “de uma concepção do mundo (*Weltanschauung*) que condiciona sua assimilação ulterior de qualquer experiência” (1982. p.280). Esse marco possibilita a construção conceitual e muitas vezes é “obstáculo” a sua própria modificação.

Assim, com frequência os alunos acreditam que os gens são “coisas” com uma materialidade análoga aos fenômenos quotidianos, ou que o calor tem uma substância, por exemplo, um fluido, ou que um elétron “é uma pequena bola”. Nesse sentido, os fenômenos são assimilados ao “marco” de uma concepção substancialista do mundo fisi-



co ou biológico. Às vezes, esta inclui uma concepção do conhecimento, por exemplo, quando os adolescentes concebem a lã como “cálida” e o metal como “frio”, implicitamente enunciam que a compreensão procede das sensações (Larochelle, Désaults, 1993); ou seja, certas convicções “ontológicas”, e até epistemológicas estão na base das explicações quotidianas dos fenômenos naturais.

É comum que certas regularidades do mundo quotidiano observadas pelos alunos convertam-se, para eles, em “necessárias e únicas possíveis”: a micromatéria “deve ser” contínua como a macromatéria; o movimento “deve” depender da natureza do objeto e da força que o provoca. A hipótese seria que o “marco epistêmico” impõe-se às observações e provoca as pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades.

Desse modo obtura-se a produção de novos possíveis e a colocação de novos problemas, tal como sugerem a história da ciência e a formação das noções na psicogênese (Piaget, García, 1982). Quando atribuímos ao “marco epistêmico” uma função análoga na aquisição de conceitos científicos, deixamos aberta sua verificação na pesquisa empírica durante os processos de ensino.

Entre as caracterizações mais ou menos divergentes das idéias prévias sobre o mundo natural (Pozo, 1991) preferimos uma versão mais próxima à nossa perspectiva. Encontramos, por um lado, um sistema de pensamento lógico, construído em relação aos conteúdos de cada campo, nas interações do sujeito com os objetos do mundo natural

(5.2.3). Esse aspecto não tem sido diferenciado da estrutura conceitual em Strike e Posner, sendo também rejeitado por grande parte dos teóricos da mudança conceitual, segundo uma leitura discutível da obra piagetiana.

Podemos distinguir desde um ponto-de-vista heurístico um sistema conceitual “de domínio” referido a um campo específico, como o movimento físico ou a evolução natural. Este consta de uma rede organizada de noções, com aspectos centrais e outros periféricos (alguns poderiam formular-se no sentido das “teorias” à Carey (5.2). Esses conhecimentos não exibem uma distância epistêmica uniforme em relação as teorias científicas e, segundo seu nível de formação, há alguns fortemente articulados por um sistema lógico de transformações (por exemplo, as conservações físicas ou certas idéias avançadas sobre a transmissão do movimento) que são possibilitantes da aquisição das explicações em física. Outros são mais ou menos distantes das teorias físicas, como a concepção geral da matéria contínua ou do calor como fluido. A maioria são implícitas, pois não são reconhecidas como tais, nem podem ser explicitadas pelos alunos.

Por último, na produção e resistência à mudança posterior de cada “teoria” ou sistema de idéias sobre os fenômenos naturais, temos que reconhecer um “marco epistêmico”. Quer dizer, alguma concepção mais ampla sobre o mundo natural, e ainda noções sobre o conhecimento.

### 5.5.3 Os conhecimentos prévios para a aprendizagem de conceitos sociais

#### 5.5.3.1 As suposições da análise

A maioria dos interrogantes apresentados anteriormente sobre a “mudança conceitual” no ensino das ciências naturais não foram resolvidas satisfatoriamente. Nossa intenção é renovar agora essas perguntas para a aprendizagem dos conhecimentos sociais, considerando sua peculiaridade epistemológica. Em particular, tentaremos examinar a possível contribuição das indagações descritas neste trabalho (3 e 4) e as reflexões posteriores (5) para a análise das idéias prévias dos alunos.

Deve-se mencionar, em primeiro lugar, que as indagações de idéias prévias em conhecimentos sociais são relativamente escassas, se comparadas com as ciências experimentais (Carretero, 1995). Podem-se encontrar alguns estudos sobre o que já sabem os alunos desde a perspectiva do ensino da história ou a ciência política (Torney-Porta, 1994, Hirsh, 1992, Guyón et al., 1993). Além disso, podemos lembrar os estudos psicogenéticos, referidos especialmente à autoridade política: os que indagam noções na ocasião de interpretação de textos (Berti, 1994); os que cingiram-se estritamente ao desenvolvimento mais ou menos espontâneo (Delval, 1989; Connell, 1971; Castorina, Aisenberg, 1989); ou, ainda, a determinação das idéias prévias na perspectiva de promover um processo de mudança conceitual na sala de aula (Castorina, Lenzi, Aisenberg, em preparação).

Em segundo lugar, poderia ser um equívoco extrapolar simplesmente certas caracterizações das idéias sobre a natureza às idéias sociais. Não temos dados empíricos suficientes que assim o justifiquem e o mais aconselhável é reconsiderar os estudos já citados e realizar outras indagações num contexto de ensino de conceitos sociais para poder estabelecer sua significação.

Neste sentido, temos que enfatizar a diferença metodológica dos estudos psicogenéticos e o adotado pela maioria dos pesquisadores de noções prévias, ocupem-se eles de noções naturais ou sociais. Enquanto nestes últimos estudos conseguiu-se descrições mais ou menos pontuais e estáticas de idéias “espontâneas” dos alunos (adolescentes na sua maioria); o próprio da perspectiva psicogenética é “a reconstrução do processo que conduz às idéias relativamente finais”. Vale dizer, seguimos o dictum dialético: a natureza de um conceito só pode ser capturada quando se segue seu processo de constituição.

Apesar de seu caráter maioritariamente exploratório, as indagações psicogenéticas dirigidas à formação de conhecimentos “específicos” sobre as instituições podem contribuir a reexaminar a natureza e a origem das idéias prévias.

É importante, em terceiro lugar, enfatizar que as reflexões anteriores sobre a “especificidade” dos conhecimentos sociais, tanto quanto as teses dos teóricos da teoria social (5.3.2.2 e 5.3.2.3), podem ajudar nesta análise. Os traços das idéias prévias sobre a

autoridade - sua estrutura, origem e resistência à mudança - podem depender das interações peculiares com o objeto social ao longo de seu desenvolvimento, por exemplo: “a participação ativa dos agentes na formação e reprodução significativa das estruturas sociais”, à diferença da ausência de participação na reprodução da natureza (Guiddens); ou as teorias sociais que quebram a clássica oposição entre explicar e compreender porque suas explicações da atividade social supõem aquela participação, isto é, uma hermenêutica do saber cotidiano, à diferença do conhecimento natural; ou a pressão “comprometedora” dos objetos sociais sobre os agentes, mais evidente em nossa indagação sobre autoridade escolar, em oposição à “indiferença” da natureza perante o sujeito de conhecimento (Adorno, 1978); inclusive, uma intervenção mais decisiva das representações sociais em toda noção social, a respeito das concepções da natureza.

Para reforçar o que já foi dito podemos mencionar um traço freqüente no ensino de certos conhecimentos sociais. Nem sempre se encontra ali uma distância epistêmica precisa das noções prévias com o saber disciplinário de referência, ou o que efetivamente se ensina. Em outras palavras, as noções quotidianas dos alunos podem não pertencer a uma ordem tão diferente a das noções que ensinam os docentes. Mais ainda, os argumentos iniciais destes últimos, ao focar um tema, produzem-se no cenário das crenças mais ou menos compartilhadas sobre a sociedade.

Ou seja, não utilizam desde o princípio saberes bem formulados que possam se opor nitidamente às noções espontâneas dos alunos, como nas disciplinas “duras”. Em

história ou instrução cívica, os docentes propõem aos alunos elementos críticos com a finalidade de avaliar os fragmentos de cultura histórica ou política, ajudando-os a distanciar-se de suas crenças (Moniot, 1993). Porém, para fazê-lo devem revisar suas próprias crenças (a primeira “hermenêutica”) de “agentes sociais” compartilhadas com os alunos. À diferença do conhecimento da natureza, tal exame é imprescindível porque as significações básicas formam parte da vida social, provêm dela e contribuem para configurá-la.

Finalmente, um esclarecimento em relação à denominação das noções prévias dos alunos. Em outro trabalho (Castorina, Lenzi, Aisenberg, em preparação), assinalamos a imprecisão, a diversidade semântica e a superposição dos termos empregados pelos pesquisadores ao se referirem às idéias (“misconceptions”, “nociones intuitivas”, “preconceitos”, “nociones alternativas”, “concepções espontâneas”, “representações”). O uso desses termos não é inocente, porque podem veicular uma teoria do conhecimento e da aprendizagem e, às vezes, a centração sobre uma dimensão parcial da aprendizagem.

Por exemplo, quando se utiliza o termo “misconceptions” ou “preconcepções,” pensa-se - ainda que nem sempre seja explicitado - numa separação epistêmica cortante entre a ciência e o saber comum, opondo um saber verdadeiro a outro rotundamente falso. Inclusive, nessas indagações, as idéias prévias são caracterizadas preferentemente por “o que lhes falta” para alcançar o “modelo” científico. Situam-se as idéias prévias em uma epistemologia fortemente normativa.

Alguns autores (Larochele, Desátels, 1993) preferem utilizar a denominação “concepções espontâneas” para enfatizar que os saberes prévios têm um valor próprio que deriva de “serem adequadas ou eficazes em situações quotidianas”. Por isto, os “erros” dos alunos não exprimem a carência de saber verdadeiro, mas “construções pessoais viáveis” em certo contexto. Tal denominação explicitamente remete a uma concepção construtivista “radical” do conhecimento que rejeita toda avaliação de graus de verdade entre saber comum e científico, porque ambas são construções organizadoras das experiências num campo pessoal, com exclusão de qualquer “aproximação” à realidade (Glaserfeld, 1994).

De nossa parte, preferimos o termo “conhecimentos prévios” sobre instituições sociais. Em outro trabalho (Castorina, Lenzi, Aisenberg, em preparação), mostramos - apesar da incompletude dos dados disponíveis - uma variedade de componentes, ao menos as hipóteses construídas pelas crianças e certas representações sociais, cuja possível articulação discutimos (5.4.7), ficando ainda aberta a múltiplas indagações empíricas.

Pode-se argumentar que o termo “conhecimentos prévios” nos coloca numa posição epistemológica algo diferente à implicada quando empregamos “misconceptions” ou “concepções espontâneas”. Em relação ao primeiro, assume-se igualmente a distância variável entre os saberes “institucionalizados” e os que provêm do desenvolvimento. No entanto, não se limita a marcar as carências desses últimos, recuperando, pelo contrário,

“o ponto-de-vista” que organiza as noções, em uma sistematização positiva, trabalhosa-mente constituída por cada sujeito.

A respeito do segundo, assume-se também, que as idéias erradas são produto de uma gênese e fazem sentido para o sujeito no contexto de suas interações com o objeto. Entretanto, toma distância da versão instrumentalista da “viabilidade de cada conhecimento para um campo de experiências”, seja ele o comum ou o científico, sem diferenças relevantes de validade entre eles. Na nossa perspectiva, supomos, com a maior precaução, que os conhecimentos sobre a autoridade atingem níveis de maior validade, e o saber de referência para avaliar - em termos relativos - essa progressão provém do estado atual das ciências sociais.

#### 5.5.4 A estrutura e origem dos conhecimentos prévios

A análise dos conhecimentos prévios é inseparável do fato de constituírem o ponto de partida do ensino das ciências sociais e estarem destinados a modificar-se em direção ao "saber instituído". A denominação "conhecimentos prévios" foi adotada pela equipe de colegas que pesquisa a mudança conceitual em sala de aula de um conhecimento político - o poder executivo - para referir-se ao conjunto de noções, hipóteses, "teorias" e representações sociais detectadas nos alunos. Estas teorias "entram em jogo



na aprendizagem de conteúdos escolares e funcionam como instrumentos assimiladores de tais conteúdos (escolares)" (Castorina, Lenzi, Aisenberg, em preparação).

No artigo mencionado oferecemos uma versão ampla dos conhecimentos prévios sobre a autoridade política, derivada de uma análise dos resultados das indagações psicogenéticas apresentadas aqui (4) e da indagação mais recente (1996) sobre os sujeitos da pesquisa em curso (Castorina, Lenzi, Aisenberg, em preparação). A continuação, tentaremos examinar, na perspectiva epistemológica de nossas indagações psicogenéticas, a natureza e a origem de tais conhecimentos prévios, no contexto das discussões sobre a mudança conceitual.

O modo de encarar a indagação empírica dos conhecimentos sociais permite uma aproximação natural à prática didática de uma disciplina social. Isto é assim porque enfocou-se a própria indagação psicogenética apelando ao método histórico-crítico (3 e 4), ou seja, foram propostas aos alunos questões da história do conhecimento social, e foram categorizadas suas respostas segundo as dimensões conceituais da teoria social.

Ainda, a tentativa de situar as idéias infantis em sistemas, plausível segundo os dados disponíveis, parece ser o mais apropriado para estudar as distâncias e proximidades do saber comum aos saberes "instituídos". Estes últimos se diferenciam, obviamente, por estarem explicitamente formulados e precisamente sistematizados.

Provavelmente o significado profundo da analogia entre idéias prévias e "paradigmas", de Posner et al., reside justamente em procurar "totalidades conceituais", compartilhadas pelo conhecimento científico e o conhecimento comum da natureza. Desde outra perspectiva, como já mencionamos, nossa tentativa conserva essa intenção.

Assim, tendemos a cumprir uma das condições reclamadas insistentemente à psicologia genética para aceder a uma extensão autêntica para a prática educativa (Coll, 1983; Vergnaud, 1996). Falar de conhecimentos pertinentes aos conteúdos escolares, por exemplo, para os conceitos de governo ou poder executivo, quer dizer encontrar, ainda que provisoriamente, sistemas de noções específicas que possam ser comparadas com o saber "instituído"; que possam ser, até um certo ponto, "operacionalizáveis" para fazer inteligível o tratamento que os alunos dão aos problemas do mundo político e social num contexto de ensino.

Parece apropriado qualificá-las de "quase teorias" (5.2.1.3), já que podem se identificar, mais laxamente que na autoridade escolar, certos domínios de entidades e relações, conceitos nucleares e explicações por razões, levando em consideração, além disso, o amplo e heterogêneo processo de intermediação entre os níveis de conhecimento.

O caráter sistemático das noções foi confirmada pelas indagações sobre a autoridade política (Connell, 1971; Furth, 1980; Berti, 1994; Castorina, Aisenberg, 1989). Inclusive, nos resultados iniciais que atingiu a equipe atual (Castorina, Lenzi, Aisenberg,

em preparação) não se encontram idéias fragmentárias, ainda que apareçam lacunas, contradições, oscilações, e defasagens entre as noções de diferentes dimensões da autoridade (hierarquia, legitimação, obrigatoriedade, relações com a sociedade). Seja qual for o avanço cognitivo, cada noção sobre uma dimensão está vinculada com outras, nunca tem um significado autônomo.

Portanto, aparece outra consequência eventual para o ensino: uma intervenção didática destinada a promover alguma "mudança conceitual" centrando-se na modificação de uma noção tomada separadamente, iria em contra de nossos conhecimentos sobre os conhecimentos prévios.

De um modo mais analítico que no trabalho mencionado (Castorina, Lenzi, Aisenberg, em preparação), vamos diferenciar agora no conhecimento de uma instituição social um sistema conceitual e algum sistema lógico, mas sem isolá-los (o que foi discutido em 5.4.3).

Pode-se afirmar que os alunos adolescentes dispõem, em diferentes níveis, de esquemas gerais que os capacitam a fazer inferências sobre a autoridade. Assim, para explicar normativamente sua legitimidade, têm que estabelecer razões no mundo das situações possíveis contempladas pelas normas; para colocar limites aos atos do poder executivo é necessário refletir sobre diferentes sistemas de normas (positivas e morais) para tentar articulá-las; para compreender os conceitos do saber social "instituído" assumido no ensi-

no, pressupõe-se a abstração dos "casos contingentes de normas" para aceder à lei como um tipo "ideal"; até para interpretar o sentido da Constituição, por exemplo, deve situar-se primeiro em um mundo hipotético (3).

Em síntese, (5.3), para poder produzir explicações pertinentes às significações normativas dos atos de governo, é necessário o funcionamento de certos esquemas de pensamento formal.

Pois bem, para qualquer nível de pensamento envolvido na aprendizagem escolar, as inferências formam-se durante a interação com os objetos normativos e com os saberes oferecidos na prática educativa. Não se trata nunca de um sistema "já constituído" sobre outro domínio de conhecimento que se "aplicaria" ao mundo institucional (5.3.2.4).

Como hipótese, podemos também imaginar os alunos discutindo no contexto escolar, seus pontos-de-vista sobre a autoridade política e contrapondo seus enfoques sobre a razão dos atos. Ou seja, encadeando no discurso seus argumentos para convencer um interlocutor a respeito de questões da vida prática e política, atendendo principalmente aos conteúdos e aos valores. É muito provável que esta lógica propriamente discursiva ou "natural", no sentido de Grize (1989), seja complementar à lógica que organiza a construção do objeto social.

Em uma palavra, lógicas que estruturam a conceitualização do objeto de conhecimento, mediante operações gerais, tal vez também por inferências específicas aos fenômenos normativos. Ambas aproximam-se às formas requeridas pelo saber "instituído". Além disso, os sujeitos utilizam uma lógica discursiva, muito mais informal, própria para a comunicação dos saberes quotidianos. Seria interessante examinar esta lógica pela importância pedagógica da negociação e contraposição argumental em sala de aula.

Por sua vez, o sistema conceitual ocupa, como tem se mostrado, um lugar central no conhecimento prévio e tem, no melhor dos casos, uma "teoria" com seu domínio de entidades e relações, seus conceitos (noções) articuladores para as hipóteses explicativas dos atos da autoridade. Em outros, podem encontrar-se sistemas menos estruturados, ou "quase teorias".

Segundo nossos dados empíricos, as hipóteses do sistema conceitual são implícitas, já que nossos sujeitos as utilizam para explicar os problemas de legitimação mas não podem tematizá-las. Não formulam explicitamente nem a hipótese do presidente benfeitor, nem a hipótese da legitimação patrimonialista. Tanto elas como as "teorias" de que formam parte são inferidas pelo pesquisador.

Anteriormente justificamos um enfoque psicogenético do conhecimento do "domínio" (5.3) tomando posição na polêmica da psicologia contemporânea do desenvolvimento e aprendizagem (Wellman, Gelman, 1992). Marcando nossas diferenças com

outras orientações, temos promovido indagações para captar os sistemas conceituais capazes de apreender determinados conteúdos de um campo de problemas (por exemplo, as notas específicas da autoridade institucional).

No entanto, encontramos muito difícil a integração da diversidade de componentes dos conhecimentos prévios, ou a organização dinâmica que se constitui durante a produção cognitiva. Mencionamos as representações sociais, o sistema conceitual ("teorias" implícitas, noções), sistemas inferenciais, e até o "marco epistêmico". A partir de nossos resultados e das discussões anteriores, tentaremos delinear provisoriamente algumas relações entre marco epistêmico, representações sociais e "teorias implícitas".

Em primeiro lugar, a noção de "marco epistêmico" foi utilizada em relação às concepções "ontológicas" sobre o mundo natural, incluindo, às vezes, certas posições implícitas sobre o próprio conhecimento. Estas intervêm "no ato" da produção de novos saberes, seja porque admitem com naturalidade uma formação conceitual, seja porque colocam "obstáculos" às noções que lhes são incompatíveis. Esse conjunto de crenças suscita e limita a construção dos sistemas conceituais para explicar os fenômenos.

Qual seria o equivalente para os conhecimentos sociais prévios, a partir da ótica da psicogênese?

Argumentamos em favor de uma atividade dos sujeitos com os objetos, sejam normas escolares ou políticas, mas atendendo aos contextos de interpretações preexistentes sobre esses objetos, particularmente ao empregar as representações sociais vigentes nas interações das crianças com sua comunidade ou com as autoridades escolares (5.4.6).

Na minha opinião, os alunos dispõem de diversas concepções básicas sobre o mundo social, produzidas nas interações vividas com as normas e os atores sociais, ou ao fazerem suas às metáforas e representações oferecidas pelas instituições ou pelas comunidades as quais pertencem.

O efeito desse "marco epistêmico" sobre os conhecimentos sociais específicos é condicionar a produção conceitual ou nocional. As crianças e os adolescentes contam com ele para produzir suas hipóteses sobre a autoridade (5.4.6). Nesse sentido, as representações sociais ao serem assumidas para assimilar as informações escolares, familiares ou mediáticas, são parte indissociável do "marco epistêmico" que orienta a "teorização" da autoridade. Convertem-se assim em uma "matéria prima" imprescindível à construção do sistema conceitual.

Em outras palavras, a concepção do mundo social que dispõe "inconscientemente" cada aluno para produzir seu conhecimento conceitual é o resultado da história "de seus saberes tácitos", incluindo as representações sociais ao interatuar com os

objetos sociais, em diversos grupos e contextos institucionais. Esse marco orienta as atividades que tendem a explicar a legitimidade ou as funções da autoridade, sem impor os produtos conceituais.

De acordo com o discutido anteriormente em (5.4.7), as representações sociais integram o "marco epistêmico" da atividade de cada sujeito, quando ele as "acomoda" com o propósito de poder "assimilar" os atos de autoridade ou as informações a seu respeito. No entanto, não se justifica sua transferência direta sobre os conhecimentos específicos, à margem da atividade cognitiva.

Assim, a hipótese central da "teoria" inicial sobre a autoridade política atribui ao presidente um papel benfeitor (4). Dessa maneira inscreve-se em uma versão moralizante do mundo social e segundo relações "personalizadas" entre os atores sociais. Esta concepção está em parte associada a um imaginário social (o presidente é um indivíduo que deve "fazer o Bem"), que torna as relações sociais abstratas e distantes da vida cotidiana em relações familiares e inteligíveis.

A mesma concepção moral subjaz nas respostas a questões sobre outras dimensões da autoridade e que são consistentes com a hipótese do benfeitor: por exemplo, as pessoas fazem o que o presidente diz "que temos que fazer" porque é intrinsecamente "bom"; os limites a sua ação derivam de seu conhecimento natural do "bom" e do "mal".



Os primeiros resultados das indagações feitas aos alunos da amostra da pesquisa atual (Castorina, Lenzi, Aisenberg, em preparação) parecem confirmar a persistência da concepção moral e personalizada da sociedade. Alunos de 6ª série da escola primária sustentam uma versão moralizante e personalizada do sistema de governo, a tal ponto que poderiam ser situados no nível de transição da nossa indagação anterior (4). Estes sujeitos conferem limites quase legais à ação do presidente, até são capazes de diferenciar "o que deve fazer" e a realidade política. No entanto, para eles toda ação do governo persegue o bem social, fato que limita, em última instância, os interesses pessoais de um governante. Além do mais, o governo é "um conjunto de pessoas lideradas pelo presidente" e que "ajudam" ao presidente; as relações entre estes atores com a sociedade é pessoal e concreta; quase não reconhecem conflitos de interesses políticos na harmonia natural dos objetivos comuns.

A permanência da perspectiva moralizante e personalizada sobre a política, durante o processo de afirmação infantil de aspectos propriamente políticos, tais como as funções ou um começo de normatização positiva, parece indicar a força da concepção do mundo social, dos compromissos valorativos dos sujeitos. Inclusive sua insistência nos juízos políticos dos adolescentes e adultos, em contextos acadêmicos e não acadêmicos.

Por sua vez, a atividade construtiva que vai conformando as "teorias implícitas" desde o marco epistêmico, deve superar os obstáculos associados a sua orientação. Os

processos cognitivos que acontecem durante o nível intermediário vão deslocando o centramento em propriedades "internas" em direção ao tratamento de propriedades relacionais, desde o presidente "intrinsecamente" bom a sua progressiva inserção em relações políticas normatizadas (5.3.1). Para elaborar tais conceitualizações, os sujeitos têm de superar a "não-diferenciação" entre dever ser moral e atos políticos factuais; entre o público e o privado; entre a autoridade deontológica e a autoridade epistêmica do governo.

A concepção moralizante da política e da atividade cognoscitiva limita os possíveis em que pode pensar cada sujeito. As relações de autoridade percebidas tornam-se, para ele, "necessárias", ou os atos "que sucedem" os interpreta como "que deve ser", sem poder distinguir os fatos das normas. Estas "pseudonecessidades" constituem obstáculos para a modificação das idéias políticas.

Com algumas nuances, esse enfoque pode ser aplicado às "pseudonecessidades" do pensamento infantil em relação à legitimação da autoridade escolar (5.3.1). Vimos a função epistêmica da "hipótese do dono", ao articular com uma certa consistência uma série de noções infantis sobre suas diferentes dimensões. Por trás da hipótese está outra vez a concepção do mundo: a sociedade é uma série de atos individuais entre os quais figura a apropriação patrimonial. Assim, para as crianças "cada coisa tem um dono".

Reiteramos, entre "o marco epistêmico" e a "teoria patrimonialista" da autoridade, media a atividade cognoscitiva destinada a "construir" uma idéia original que não está

como tal contida na representação social (5.4.7), nem no conjunto da concepção do mundo social. Ou seja, orientar não equivale a determinar os conteúdos da "teoria" infantil.

Particularmente, nessa produção conceitual, subjazem os compromissos valorativos "para o que lhes possam fazer", no caso das relações intencionais com a autoridade escolar (5.3.2.4.3).

Aqui, as representações sociais participam de um marco epistêmico e no contexto das ações "constritivas" diretas da autoridade sobre o sujeito escolar. Pelo contrário, a força restritiva das instituições políticas são mais indiretas sobre os sujeitos infantis. Uma parte dos significados "que devem ser aceitos" são transmitidos explicitamente, junto às normas escolares, para justificar os atos institucionais (Haste, 1986); outros estão "escritos" nos próprios atos rituais ou gestuais.

Novamente, a não-diferenciação entre "o dever ser" e os atos factuais, ou entre as transgressões e os castigos (5.3.1), é um obstáculo que deve ser superado pelos sujeitos. O impacto epistemológico da concepção social consiste em transformar em "necessária" uma regularidade de atos observados em determinadas circunstâncias. Por sua vez, as dificuldades de distanciamento com o compromisso valorativo em relação à autoridade, mantêm a resistência do marco epistêmico a sua modificação.

Um esclarecimento final: os comentários anteriores consideraram as consequências para a análise dos conhecimentos prévios de certos estudos psicogenéticos. Isso não significa que se encontrem "teorias" ou noções já configuradas, no sentido que propomos, para cada "saber instituído" que se ensine. Provavelmente os alunos re-elaboram no momento a informação escolar, utilizando diversos componentes de sua própria concepção do mundo social.

Por outro lado, é necessário reconhecer que as orientações educativas intencionais ou outras situações de aprendizado têm influído na conformação dos componentes do conhecimento "prévio" que constituem o ponto de aplicação para um ensaio de promoção da mudança conceitual.

#### 5.5.5 A perspectiva psicogenética perante a mudança conceitual

Em (5.5.2), destacamos as dificuldades pelas que atravessa a teoria da mudança conceitual por não dispor de explicações psicológicas possíveis para articular com uma problemática epistemológica. Outro tanto acontece com a reorganização dos conhecimentos prévios nas disciplinas sociais.

Propomo-nos a examinar agora em que medida os estudos psicogenéticos e as reflexões apresentadas podem contribuir a esclarecer as condições de uma teoria da mudança conceitual dos conhecimentos sociais, cuja formulação será o resultado das pesquisas empíricas.

Podemos levantar algumas questões para as quais só podemos dar respostas quase que especulativas, ou melhor ainda, examinar os requisitos necessários para empreender sua indagação: os conhecimentos prévios adquirem-se de um modo substancialmente diferente daquele que se espera para a mudança conceitual? Qual é a tese central que permite vincular o desenvolvimento das idéias sociais com a aprendizagem conceitual? Que relações são propostas entre o conhecimento espontâneo, a aprendizagem conceitual e o pensamento científico?

#### 5.5.5.1 Dicotomia ou continuidade entre conhecimentos prévios e mudança conceitual

Em um artigo recente I. Pozo (1996) chama a atenção sobre o aparente consenso "construtivista" entre os pesquisadores da mudança conceitual, que corre o risco de garantir imaginariamente a explicação de um processo de aprendizagem, sem procurar os apoios empíricos e conceituais satisfatórios.

Efetivamente, a generalização infundada das teses "construtivistas", assim como a falta de precisão de seu sentido ao serem utilizadas por docentes e pesquisadores, resulta completamente questionável (Castorina, 1994, 1997.a). Para Pozo uma prova dessa

generalização é o "reduativismo" de toda aquisição cognoscitiva e de toda aprendizagem às teses "construtivistas".

Em princípio, nossa hipótese, ainda a ser verificada, postula que os processos de mudança conceitual envolvem transformações mais ou menos profundas dos conhecimentos prévios dos alunos sobre um objeto de conhecimento. Essas transformações podem consistir em reestruturações sucessivas, na formação de novos significados conceituais, com suas diferenciações e integrações. (Castorina, Lenzi, Aisenberg, em preparação).

Pozo concorda com uma versão "d'espírito construtivista" para a aprendizagem conceitual, mas limita seu alcance para a mudança conceitual propriamente dita. De modo complementar, propõe para as "teorias implícitas" - uma parte relevante dos conhecimentos prévios - uma explicação de acordo com as versões associativas do cognitivismo.

Basicamente, as regras clássicas do empirismo clássico (de semelhança, de contigüidade temporal e espacial ou de co-variação de fatos) seriam suficientes para dar conta de sua origem cognitiva (Pozo et al. 1991; Pozo, 1996). As teorias atuantes em determinadas circunstâncias têm sua origem na associação dos acontecimentos que tendem a ocorrer juntos.

Assim, por exemplo, pela regra de semelhança pode-se estabelecer que se o mundo macroscópico é contínuo, pode se esperar outro tanto do mundo microscópico

(Pozo et al., 1991) . A conjunção de outras regras seria responsável pelas versões comuns sobre o movimento dos corpos ou as doenças.

Podemos opor a essa tese duas objeções, entre outras possíveis (Castorina, 1997.b): segundo a primeira, ainda admitindo a intervenção de tais regras para estabelecer efetivamente relações causais, não foi obtido por enquanto uma explicação dos fenômenos. Em essas últimas, as situações e fatos a serem interpretados fazem-se inteligíveis por sua integração em sistemas de transformações ou em articulações mais fracas de noções. Deste modo, os sujeitos produzem "teorias" que vão além das regularidades empíricas.

As concepções da continuidade da matéria ou da transmissão de qualquer doença por contágio, apesar da pouca sistematicidade de suas noções, dispõem de alguma articulação explicativa, que como tal não poderia provir de um processo associativo. Além disso, implicam um "marco epistêmico" possibilitante que, obviamente pelos seus compromissos epistemológicos e ontológicos, não pode resultar da indução.

No caso das "teorias sociais" não mencionadas diretamente por Pozo, a índole das explicações "por razões" empregadas na legitimação são claramente inexplicáveis pelas regras associativas. A regularidade dos atos de autoridade observados pelas crianças não pode por si só dar conta do surgimento da articulação de hipóteses.

Por outro lado, as crianças poderiam inferir que "a escola tem dono" em base a sua "semelhança" com os objetos que "têm dono". No entanto, não se explica de este modo a função epistêmica da hipótese na "teoria", nem seu lugar na legitimação dos atos prescritivos.

Outra objeção, vinculada à primeira, deriva do fato da resistência das "teorias implícitas" a mudar na prática educativa. As pseudonecessidades e as pseudo-impossibilidades (5.3.2.4 e 5.5.4) são um tipo de obstáculo epistemológico provocado pelo impacto do "marco epistêmico" sobre as generalizações empíricas. Existem a esse respeito reconstruções sugestivas na história da ciência e na psicogênese (Piaget, García, 1982).

Desde modo, no conhecimento comum da natureza, os movimentos observados "são os únicos possíveis", a micromatéria "deve ser" como a macromatéria. Nos conhecimentos sociais lembramos que "deve haver um preço intrínseco para os objetos" (5.3.2.4), ou que "a autoridade faz o que deve fazer", entre o que sucede e o que "deve" suceder.

A insistência dessa não-diferenciação, assim como de outros obstáculos epistemológicos (por exemplo a "naturalização" da vida social numa ordem sem conflitos, sem



história), derivam da marca que deixa a concepção do mundo sobre a elaboração dos problemas. Portanto, seriam inexplicáveis a partir das regras da aprendizagem associativa.

Essa proposta é também discutível por uma dificuldade metodológica: essas produções dificilmente mostram seu mecanismo de elaboração aos pesquisadores que as estudam no seu estado "terminal", sem situá-las num processo formativo. Inclusive Strike e Pozner, em sua autocrítica (1993), colocam em dúvida a capacidade dos estudos pontuais sobre idéias prévias em situação escolar para revelar a "ecologia conceitual" que lhes subjaz. Propõem reconstruir o desenvolvimento completo das aquisições conceituais, desde a infância.

Pelas razões aduzidas, uma explicação da origem dos conhecimentos prévios em termos de uma aprendizagem associativa, de raiz empirista, não é satisfatória.

Em uma orientação mais próxima à nossa, os didatas das ciências sociais (Audigier, 1987; Guyon et al., 1993) procuraram nas representações sociais a origem dos saberes prévios. Estas, ao vincular saberes, atitudes e valores (dados em um grupo social) foram consideradas aptas para explicar os traços típicos do conhecimento histórico dos estudantes.

Assim, por exemplo, a representação de nação (Guyon et al., 1993) está investida de valores, é uma instância de identificação ou de comunicação entre os indivíduos. Ao

mesmo tempo tem conteúdo nacional, já que podem se estabelecer suas décalages com o saber validado (distorsões, suplementações, defalcações).

A aprendizagem dos alunos é uma construção conceitual a partir das representações. Estas cumprem uma dupla função: por um lado, são como esquemas de assimilação para os conteúdos ou para interrogar aos documentos ou textos escolares; por outro, ao transformar as informações, obstaculizam o avanço e os conhecimentos. Os alunos utilizam modos de compreensão do senso comum e seus estereótipos: a nação é "eterna", ou é uma "harmonia" ou também é "natural". Esses modos bloqueiam a interpretação das características conceituais do saber político, no primeiro caso, sua historicidade; no segundo, a diversidade cultural e os conflitos que lhe são constitutivos; e no terceiro caso, os modelos políticos independentes da ascendência (Guyón et al., 1993).

Os conhecimentos prévios dos alunos relacionam-se claramente com o impacto das metáforas coletivas, fato que dá elementos de juízo para estabelecer as distâncias com o saber "instituído".

Nesse enfoque, a questão para determinar se a aquisição dos conhecimentos prévios e dos conceitos responde a processos comuns ou diferentes, não tem uma resposta simples. Ainda que a psicologia social não é uma teoria cognitiva da aprendizagem, suas hipóteses podem ser compatíveis com alguma versão da "reorganização" conceitual.

Por um lado, as representações sociais são "construções" elaboradas socialmente (5.4.2), incluindo a atividade cognitiva individual (Abric,1994). No entanto, no estudo psicossocial das representações existe uma prioridade dos vínculos intersubjetivos sobre os vínculos com o objeto. O laço com o objeto é parte de uma relação social, onde os valores, metáforas e os compromissos produzirão as defasagens cognitivas.

Vimos anteriormente (5.4.3), que a ontogênese era para os psicólogos sociais "um processo de apropriação das representações" oferecidas pela comunidade. Sua dinâmica nos alunos é principalmente um processo de socialização através das práticas institucionais. Em particular, pode-se esperar que as atividades escolares desempenhem um papel destacado na formação dos "núcleos resistentes" (Audigier, 1987), por exemplo a "nação identidade ahistórica".

Tais processos não implicam passividade por parte dos alunos, cumprem-se através da interação e da negociação entre os agentes sociais. Ainda, a influência social sobre as crenças pressupõe algum grau de "resistência" do agente. Neste sentido, o processo de apropriação das representações não é uma imposição, oposta ao processo de sua retificação durante a aprendizagem conceitual.

Em nossa perspectiva psicogenética, a apropriação dos alunos das representações implica uma atividade de cada sujeito "com" elas para reconstruir as normas institu-

cionais (5.4.5). Sugerimos sua inserção em um "marco epistêmico" amplo que oriente a construção das "teorias implícitas" sobre a autoridade, os alunos "assimilam" e "acomodam" as representações (5.4.5), estas não se transferem diretamente sobre as noções dos alunos. Deste modo, a atividade construtiva não é exclusiva da aprendizagem conceitual.

Em síntese, a análise psicossocial e nossa perspectiva psicogenética não reduzem a origem das noções à pressão externa. O primeiro situa a aquisição de representações nas práticas sociais e examina como os conceitos se fazem imagens por sua relação com valores compartilhados; o segundo, ocupa-se da "construção" de hipóteses sobre um objeto de conhecimento, orientada por um "marco epistêmico".

Da discussão anterior podem-se extrair algumas conclusões para interpretar o ensino e a aprendizagem de conteúdos sociais.

Pressupomos as distâncias epistêmicas significativas, ainda que variáveis, entre os conhecimentos "conceituais" propostos no ensino e os saberes prévios que tentamos caracterizar. Reconhecemos as diferenças na sistematicidade do conhecimento, na explicitação das hipóteses ou no grau de intervenção das representações sociais. Mas não temos evidências empíricas, pelo contrário, para postular dois modos diferentes de aquisição.

Por isso, rejeitamos a tentação empirista, muito freqüente no mundo educativo, de considerar as representações como se fossem fatos preexistentes "que se introduzem" na mente dos estudantes; ou de converter as noções sociais em simples efeitos da "regularidade" dos acontecimentos sociais.

A aquisição dos conhecimentos prévios deixa outra lição para docentes e didatas das ciências sociais. A complexidade do processo de aquisição de representações sociais e da produção de "teorias implícitas", assim como a "insistência" dos obstáculos, tiram toda esperança de uma intervenção didática dirigida a sua simples destruição, deslocamento ou substituição pelos conceitos do saber "instituído".

Finalmente, lembremos outra vez que as representações sociais e as "teorias implícitas" são "constructos" dos próprios pesquisadores, cuja eficácia e plausibilidade para explicar as respostas dos alunos está aberta a múltiplas indagações. Elas não constituem dados dos comportamentos dos alunos nem são "coisas" em suas cabeças (Audigier, 1991). Daqui deriva uma atitude prudente perante o alcance das hipóteses que pretendem designar formas de conhecimentos em ato nas situações de aprendizagem.

Ainda, em uma disciplina que procura se consolidar, como a didática das ciências sociais, pode-se ceder à tentação de aceitar de modo acrítico aqueles instrumentos e não recriar sua função no contexto propriamente didático. Todo o anteriormente dito

confirma, além disso, a convicção de que, sendo muito significativos, são gerais demais para resolver por si mesmos os problemas da prática do ensino (Audigier, 1987).

#### 5.5.5.2 A hipótese de continuidade e a mudança conceitual

Em (5.5.1) assinalávamos que uma das razões do fracasso relativo das tentativas de modificar os conhecimentos prévios no ensino deviam-se à ausência de uma teoria psicológica da mudança conceitual, associada a uma problemática epistemológica (5.5.2).

Podemos agora examinar alguns argumentos a favor e em contra da pertinência da teoria psicogenética da aprendizagem para explicar a modificação dos saberes prévios em direção "ao saber ensinar". Trata-se de uma discussão estritamente conceitual, enquanto as indagações em curso em sala de aula, (Lenzi, em preparação) não verifiquem as hipóteses empíricas.

A hipótese central da teoria psicogenética da aprendizagem defende a continuidade dos mecanismos de aquisição com respeito ao desenvolvimento prévio. Seu apoio provém das experiências clássicas de aprendizagem referidas à modificação das estruturas cognitivas (Inhelder et al., 1975) completamente alheias às situações escolares e aos conteúdos disciplinares.

Foi verificada, deste modo, a reconstrução dos esquemas de conhecimento "em situação de aprendizagem", o que resultou numa certa modificação do desenvolvimento, por aceleração de sua constituição (que se produziria independentemente daquela situação) . Para explicar tal mudança postularam-se os mecanismos de equilibração que regulam a formação espontânea dos conhecimentos.

Aprender é compreender, e compreender "... não consiste simplesmente em incorporar dados já feitos ou constituídos .... mas descobri-los e reinventá-los (através) da própria atividade do sujeito (Inhelder et al.,1975). Desta maneira, foram coordenados novos esquemas num contexto de intervenção intencional por parte do pesquisador através de um mecanismo de reequilibração de esquemas anteriores por ocasião de sua desestabilização por situações não "assimiláveis". Intervieram aí abstrações reflexionantes e empíricas, generalizações e "tematizações".

Em síntese, estabeleceu-se a continuidade entre os mecanismos cognitivos responsáveis pelo desenvolvimento de sistemas cognitivos e da aprendizagem.

A extensão da hipótese da continuidade de conteúdos disciplinares no contexto escolar para a aprendizagem tem gerado fortes críticas (Pozo,1989; Castorina,1994). Para poder discuti-la vamos colocar esta hipótese dentro de uma mais ampla: os mecanismos comuns do conhecimento propostos para o desenvolvimento psicogenético de noções e para a aprendizagem, dentro da escola e fora dela, inclusive a história da ciên-

cia. Desde esta hipótese mais ampla podemos esclarecer nossa posição a respeito da mudança conceitual de noções sociais.

Martí (1996) fez uma objeção muito interessante ao modelo dos mecanismos comuns enunciado por Piaget. Ou seja, se os mecanismos de aquisição valem igualmente para os conhecimentos espontâneos das crianças, os saberes escolares e os saberes científicos perdem, cada um sua especificidade, especialmente a aprendizagem dos saberes escolares. O resultado é uma identificação da criança, do aluno e do cientista, sem levar em consideração seus contextos de produção.

A crítica está dirigida ao pressuposto de uma “generalidade” que se impõe ao processo construtivo na psicogênese, na aprendizagem e na história da ciência. No entanto, a equilibração de teorias e sistemas estruturais, os instrumentos de reequilibração, ou a seqüência de análise “intra”, “inter”, ou “trans”, não são comuns de modo “a priori” a tais processos, nem se postulam para serem justificados *more filosófico*. Eles têm o status de hipótese a serem verificadas indiretamente nas indagações próprias da história da ciência e das psicologias do conhecimento.

Nesse sentido, nenhuma intuição nem argumento transcendental garantem “os mecanismos comuns” entre a história das ciências sociais, a psicogênese das noções de autoridade e o processo de mudança conceitual. Os problemas estão começando a serem



colocados e deve-se reconhecer a particular dificuldade para pesquisar a hipótese no campo das ciências sociais em relação as ciências naturais.

Tal procura na história da ciência, no desenvolvimento cognitivo e nos processos de aprendizagem (escolar ou experimental) está orientada epistemologicamente. Ou seja, está orientada por problemas cuja solução requer da indagação empírica em psicologia e na história da ciência e, ainda, pelas teses centrais sobre as interações constitutivas do sujeito e o objeto de conhecimento.

Em nossas indagações psicogenéticas (4), utilizamos com uma certa liberdade a história de certos conceitos das ciências sociais para interpretar os dados e, posteriormente, o estado atual da teoria social para esclarecer a “experiência social” que subjaz aos conhecimentos institucionais (5.3.2). Este recurso teve sentido assumindo aqueles problemas e teses epistemológicas e parece interessante propor com o mesmo espírito uma colaboração para com as ciências sociais para analisar a aprendizagem conceitual. Trata-se de uma proposta diferente daquela da “simbiose” questionada entre as transformações imaginadas pelos filósofos e historiadores da ciência e a mudança conceitual (5.5.2).

É discutível supor que a hipótese de continuidade é uma hipótese da identidade entre os mecanismos de formação de um conceito científico e a psicogênese de um conhecimento prévio. Pelo contrário, o fato de postular mecanismos que tentem encontrar

passagens “desde estados de menor a maior validade” é consistente com eventuais traços próprios dos processos dentro de cada campo.

Em outras palavras, se pudessem ser precisados, por exemplo, os processos de abstração reflexionante e de tematização requeridos pelo conceito “idealizado” de “sistema de dominação” nas ciências sociais, não se supõe que “devam” reproduzir-se sem variações, na aquisição do correspondente conceito “transposto” ao saber escolar. Inclusive, na formação da noção “sistema de cargos” no conhecimento espontâneo.

Em (5.3) caracterizaram-se as peculiaridades dos conhecimentos prévios (fraca sistematicidade, caráter implícito, concepção moralizante da sociedade). Nos estudos psicogenéticos verificaram-se as dificuldades e limites da abstração das propriedades sistêmicas em nossos sujeitos. As interações com as normas e ainda a transmissão intencional de metáforas, inclusive o compromisso valorativo com as autoridades, limitam a ativação de tal instrumento, que não está dado de uma vez e para sempre, nem funciona sem condições. São empregados ou não, segundo a especificidade das interações entre o sujeito e o objeto social.

Por sua vez, os objetivos, o nível dos problemas e as condições institucionais da atividade científica são muito diferentes daquelas do saber cotidiano. Há exigências epistêmicas de formulação explícita dos conceitos e de regras de comprovação das hipóteses. Existe, além disso, outro modo de produzir consenso num “marco epistêmico”

orientado aos observáveis “constatáveis” e às abstrações, assim como os conflitos cognitivos.

Ao meu entender, pode-se interpretar a perspectiva piagetiana da indagação sem supor que os mecanismos comuns cumprem-se por cima das condições mencionadas, como acredita Martí (1996).

Pelo contrário, só pode indagar-se a formação dos saberes prévios ao ensino e na história da ciência, nos “seus contextos” de problemas e condições sociais peculiares. Os estudos ainda provisórios e incompletos, sugerem a formação de “marcos epistêmicos” (Piaget y García, 1982) em ambos campos, com a função análoga de dar significado aos observáveis e, ao mesmo tempo, obstaculizar novas hipotetizações. Algo semelhante acontece com os processos de abstração, o surgimento e superação de conflitos ou a passagem da análise “intra” a “inter” no conhecimento dos fenômenos sociais.

A questão dos mecanismos de construção adquire grande importância em função da repercussão que têm as aquisições “prévias” para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Segundo Martí (1996), que é continuador neste ponto dos teóricos anglosaxões das “restrições específicas” (5.1.1), deve dar-se um lugar, na construção cognitiva, aos princípios próprios de cada domínio de conhecimento e não só aos “mecanismos gerais”.

Concordamos com a relevância das “restrições” de cada campo de conhecimento para outorgar especificidade às aprendizagens, mas não concordamos se tais restrições implicam certos “princípios” biológicos ou psicológicos inatos (Carey y Spelke, 1994), ou princípios numéricos “preparados biologicamente” (Resnick, 1996), ou pressuposições não-newtonianas com base em elementos primitivos (outra vez, “biologicamente preparados”) que obstaculizam a compreensão da física clássica. Para estas teses, temos evocado as críticas metodológicas a sua plausibilidade (Fischer y Bidell, 1990).

Em (5.3) tentamos mostrar que podem-se defender conhecimentos de domínio em psicologia genética, no sentido de sistemas conceituais apropriados a um campo de conhecimento, mas situando as “restrições” no processo de interação sujeito-objeto e não “dentro da pele”, segundo a versão dos “processos automáticos de elaboração de *inputs* específicos “ (K.Smith, 1992). Neste sentido, eu acho mais razoável colocar no “marco epistêmico” de uma *weltenschaung* natural, vinculada às práticas sociais e aos problemas epistêmicos, o “obstáculo” ao acesso à física newtoniana, que atribuí-lo a um princípio primitivo, em sentido biológico (Resnick, 1996).

Com maior razão ainda, para os conhecimentos sociais que nos ocupam, as “restrições” possibilitantes e limitantes originam-se nas interações com o objeto institucional: as hipóteses centrais só se constroem na constrição institucional; os obstáculos epistemológicos derivam do “marco epistêmico” (por exemplo a versão moralizante e

personalizada da sociedade) e estão sustentadas no compromisso valorativo dos agentes (5.3.2.4.4).

Para os conhecimentos sociais, não se justificam mecanismos específicos, junto aos “mecanismos comuns” se entendemos os primeiros como processos tributários de “princípios” de base inata. Mas pode ser hipotetizado que a construção de sistemas conceituais adquirem “especificidade” pelo tipo de interação próprio com os objetos sociais que temos tentado elucidar. Neste caso, haveria uma contextualização dos processos gerais de construção, até poderiam revelar-se processos apropriados à natureza das interações.

Em síntese, o estudo da formação dos sistemas conceituais prévios ao ensino parece, em princípio, aproximar a psicologia genética do aprendizado dos conteúdos escolares “específicos”. Coloca-se numa melhor posição em relação a estes saberes, se comparada aos estudos puramente “operatórios” da tradição na disciplina.

No entanto, explicar a aprendizagem conceitual no “contexto escolar” a respeito dos saberes “instituídos”, é o maior desafio à pesquisa psicogenética. É proposta a questão de como são possíveis as aprendizagens construtivas num contexto de ensino.

Antes de mais nada, e em um sentido mais amplo, tais indagações não podem supor um processo cognitivo isolado das relações sociais próprias da prática educativa. Assim sendo, temos que considerar as interações entre alunos, incluindo os conflitos só-

cio-cognitivos, de grande relevância na aprendizagem das ciências (Perret - Clermont, 1979) . Mas devemos ir mais longe: pretende-se promover uma modificação dos conhecimentos prévios em direção ao saber instituído escolarmente, o que significa reconhecer que este último é o resultado de uma longa história cultural.

O acesso dos alunos a este saber não pode ser só obra de seus esforços mais ou menos pessoais, se requer uma “intenção de ensinar” e uma intervenção “tutorial” dos docentes. Geram-se “zonas de desenvolvimento próximo”, no sentido de Vigotsky (1978), onde são dadas as condições do ajuste da ajuda pedagógica para que ocorra a aprendizagem.

Voltando à hipótese de continuidade, tem-se questionado a validade dos mecanismos de equilíbrio estudados nos conhecimentos mais ou menos espontâneos quando aplicados às situações escolares (Pozo, 1989), isto é, onde a instrução seja uma condição iniludível para a aprendizagem e os docentes devam desempenhar o papel de mediadores entre os objetos a serem conhecidos e os alunos.

Não conhecemos argumentos convincentes para que isto seja um impedimento de princípio para a hipóteses básica. A aprendizagem pode ser uma reconstrução dos objetos que se oferecem no ensino, similar à construção de objetos nas interações com a sociedade ou a natureza. Ainda, os efeitos do ensino dependem de uma autêntica interação com esses objetos, o que implica a formulação de idéias próprias perante situações

problemáticas, sua desestabilização, a tomada de consciência das dificuldades ou sua reorganização.

Uma linha psicogenética de indagação sobre as mudanças conceituais em conhecimentos sociais deverá assumir o contexto social, o que significa, de modo mais preciso, indagar a reorganização conceitual nas condições geradas pelas “situações didáticas” (Saada-Robert; Brun, 1996). Para isto, a própria didática das ciências sociais deve reformular no seu próprio âmbito as categorias introduzidas na análise do ensino das matemáticas. Entre outras, as de “situação didática”, “contrato didático”, ou “transposição didática”.

Desta maneira, a pesquisa da aprendizagem conceitual, na hipótese de um mecanismo “comum” com o desenvolvimento dos conhecimentos prévios, deveria levar em consideração o “encontro” destes últimos com o saber “instituído” e a intenção de ensinar. Surgem, assim, os interrogantes que deve enfrentar a tradição psicogenética.

Quando se inicia a indagação psicológica em sala de aula (Lenzi, em preparação), aparece claramente a exigência da renovação. Ou seja, seria totalmente insuficiente contar com os mecanismos (desestabilização e conflitos cognitivos) ou com os instrumentos (abstrações, generalizações, etc) para simplesmente “aplicá-los” ou “ilustrá-los” depois, na mudança conceitual em direção aos saberes escolares.

Sabemos, porque assim o mostra o campo do ensino das matemáticas, que nas situações didáticas não é possível contar só com o desenvolvimento dos conhecimentos prévios dos alunos. Estes não contêm em si próprios as condições de sua aplicação nos problemas escolares (Saada-Robert; Brun, 1996). Na sua utilização e reelaboração, temos que contar com a intervenção da estratégia docente e com o caráter estruturante do saber “instituído”.

Portanto, a pesquisa psicológica não pode supor uma mudança conceitual “em si mesma”, à margem daquelas condições. Os resultados posteriores mostrarão se os mecanismos de conhecimento postulados adotam variações adequadas às interações entre os componentes da situação didática. Por exemplo, se os conflitos cognitivos adotam características próprias perante a intervenção docente, ou se os “obstáculos” encontrados no próprio desenvolvimento de idéias prévias, adquirem outra complexidade perante o “saber instituído”. Podem revelar-se, inclusive, processos não esperados.

As produções dos alunos devem ser examinadas não só a partir da perspectiva do mecanismo cognitivo (o sujeito epistêmico) mas também em relação ao lugar do aluno na situação didática (o sujeito didático). Os alunos podem manifestar suas idéias ou interpretações segundo sua necessidade de “mostrar” ao docente aquilo que sabe ou que aprendeu (Lemoyne, 1996).



Segundo vimos, os estudos psicogenéticos podem contribuir à didática das ciências sociais: dando passos importantes no esclarecimento do caráter sistêmico dos conhecimentos sociais prévios; mostrando seu caráter “construtivo”, cortando laços com o empirismo epistemológico; postulando uma interpretação própria da mudança conceitual (com base na hipótese de continuidade); verificando nas pesquisas empíricas o interior das condições impostas pela situação didática.

Ao contrário de Martí (1996), não acredito que a psicologia genética “empres-te” à prática educativa os níveis operatórios e “os mecanismos comuns”. Qualquer hipótese (sobre os níveis lógicos, os sistemas conceituais ou os processos construtivos) deve ser reexaminada pelos psicólogos dentro das condições didáticas.

Em resumo, não existe razão para opor ou para identificar o conhecimento da criança ao do aluno, nas condições diferentes em que se constroem o conhecimento. O aluno é um sujeito epistêmico quando faz uma hipótese sobre o que acredita ser um problema e chega a reorganizá-la mais ou menos profundamente, nos limites de sua lógica ou transcendendo-a. Mas esta construção está orientada pelo saber “instituído” e acontece num “contrato didático” entre os protagonistas do ato educativo.

Assim, por exemplo, existem erros (e obstáculos) próprios à reconstrução do saber “instituído” e outros que exprimem a dependência contratual. O aluno é um sujeito epistêmico e ao mesmo tempo um sujeito didático.

Tampouco poderia identificar-se a mudança conceitual do aluno com uma revolução científica, como já dissemos, pelas diferenças na complexidade teórico-experimental dos conhecimentos, no grau de tematização dos problemas nos diferentes propósitos da comunidade científica e de uma escola. Mas os processos de constituição e modificação dos paradigmas científicos, estudados na história de uma ciência, podem ilustrar a aprendizagem dos alunos. Deve-se reinterpretar, nos termos específicos do processo cognitivo escolar, e através da pesquisa empírica.

Podemos ter certeza que, sem referências sistemáticas ao estado atual e à história de um conceito disciplinário, “o passo de menor validade (dos conhecimentos prévios) para maior validade (em direção ao saber instituído)” é completamente ininteligível.

## 5.6 A avaliação crítica de uma tradição de pesquisa

No começo deste trabalho, apresentamos diversas pesquisas sobre a formação dos conhecimentos sociais que pretendiam ser uma extensão do programa piagetiano. Depois, ao descrever as indagações empíricas e ao defender diversas teses, insistimos em

suas relações com idéias centrais de Piaget. Para concluir, gostaríamos de precisar qual foi a influência destas últimas sobre nossas indagações mas, reciprocamente, a potencialidade e os limites do corpus piagetiano deveriam ser avaliados para poder explicar os conhecimentos sociais, desde nossos resultados e reflexões. Finalmente, tentaremos situar dito corpus a respeito de outras correntes do pensamento psicológico atual.

#### 5.6.1 Nossas indagações na tradição piagetiana

Quando realizamos as indagações empíricas e as reflexões posteriores, não escolhemos, entre a diversidade de interpretações da obra de Piaget nem a “mais fiel” a suas intenções originais ou a mais próxima à versão “social” do começo, nem o enfoque “estrutural” dos anos 40 aos 60, e tampouco as análises “funcionais” do final. Considero que nos apoiamos num corpo dinâmico de idéias e métodos que denominamos, com uma certa liberdade, de uma tradição de pesquisa, no sentido de Laudan (Laudan, 1985; Castorina, 1993).

Uma Tradição de Pesquisa Científica (TIC) consta, em primeiro lugar, de um conjunto de supostos gerais referidos às entidades e processos de um âmbito de estudo e aos métodos apropriados para pesquisar os problemas e produzir teorias nesse domínio (Laudan, 1985). Além disso, inclui as teorias especiais ou as hipóteses que explicam os problemas empíricos.

Os supostos da tradição piagetiana organizam-se a partir da problemática epistemológica (como mudam os conhecimentos de níveis de menor a maior validade). Esta “constitui” as indagações psicogenéticas ao legitimar suas escolhas temáticas e metodológicas (5.1.2).

O suposto principal é o construtivismo (não formulado inicialmente na cronologia do TIC): um sujeito se formula novos interrogantes ou formula novas hipóteses na medida em que vai transformando sua relação com a realidade. Assim, muda tanto o sujeito como o objeto de conhecimento.

Sobre o fundo de tal tese formulam-se as hipóteses do núcleo referidas aos mecanismos de equilibração, seus instrumentos e formas de passagem que pretendem chegar a ser “comuns” (5.5.5.2) aos diversos processos cognoscitivos.

A noção de estágio, ao expressar as formas de relativo equilíbrio das atividades construtivas, é também um componente do núcleo da tradição. Pelo contrário, os modelos lógicos (de estruturas ou fragmentos de estruturas) que podem ser revisadas por contrastação empírica não pertencem aos pressupostos.

Por último, os métodos são parte dos pressupostos e estão fortemente associados aos outros componentes, como a perspectiva psicogenética de interpretação dos da-

dos obtidos pelo procedimento clínico-crítico e a reconstrução histórico-crítico da formação dos conceitos científicos.

Os pressupostos do TIC piagetiano oferecem o marco conceitual e os instrumentos para produzir as hipóteses menos gerais, verificáveis empiricamente, sobre as aquisições cognitivas, tais como, por exemplo, os níveis de desenvolvimento “operatórios” para conhecimentos geométricos, lógico-matemáticos ou físicos; a teoria experimental da aprendizagem de esquemas; os ensaios de “operacionalização” da equilibração de noções clássicas.

A extensão dos compromissos centrais a novos campos do desenvolvimento dos conhecimentos, como a escrita, os sistemas de notação matemática ou os procedimentos, até as noções sociais, tem dado lugar a pesquisas originais. Outro tanto podemos esperar para a aprendizagem no contexto escolar. Em cada caso, as indagações “realizam” os supostos num campo, mas isto não inclui enfrentar desafios para os quais não existem resoluções prévias.

Por outro lado, os compromissos não são validados do mesmo modo que as hipóteses especiais destinadas a explicar problemas empíricos. Como em qualquer tradição científica, não são verificáveis diretamente, seja pela generalidade das hipóteses (por exemplo “a equilibração”), seja pelo caráter normativo das regras metodológicas. São sustentadas de modo indireto enquanto são férteis para gerar novas hipóteses empíricas;

enquanto possam evitar inconsistências com os conhecimentos que têm promovido e com os conhecimentos externos à tradição (teorias “consensuadas” em diferentes campos).

Para nossa discussão, merece ser destacado que os TIC são corpus que se desenvolvem historicamente, sendo possível identificar a cada momentos compromissos que o configuram. Na sua expansão, produzem-se novas hipóteses para novos problemas, outras são revisadas e até se modificam alguns pressupostos do núcleo central.

Neste sentido, a tradição piagetiana ampliou e modificou as teorias especiais, mas também certos compromissos básicos. Por exemplo, houve mais de uma versão da equilibração, ou introduziram-se os mecanismos de transição “intra”, “inter” e “trans” (Piaget, García, 1982). Outro tanto pode se dizer da introdução da categoria de “marco epistêmico”, um início de articulação dos aspectos de decisão teórico-experimental numa ciência com as concepções do mundo.

Em base a estas considerações, perguntamo-nos em que aspectos as indagações apresentadas são tributárias de tais pressupostos e até onde lhes formulam novos interrogantes. Nossa primeira tarefa é pontuar as principais influências do TIC sobre nosso trabalho.

As perguntas centraram-se na problemática fundamental: que tipo de objeto é para uma criança um ato político ou uma prescrição escolar? Como as instâncias da vida

normativa convertem-se em objeto de conhecimento e através de que interações? Como transferir essas questões para contextos educativos, digamos a “mudança conceitual” no ensino de uma disciplina social?

Nosso apelo às ciências sociais conservou o espírito interdisciplinário que orientou a conformação da psicologia e a epistemologia genética. Em particular, as teses da teoria social orientaram a busca das interações sociais básicas para apoiar a análise de um problema epistemológico.

O enfoque metodológico, particularmente a perspectiva psicogenética, nos permitiram reconstruir as alternativas das idéias infantis. Especialmente, constitui um enfoque original para o estudo dos conhecimentos prévios ao ensino.

Além disso, na interpretação dos avanços e dificuldades dos sujeitos empregamos, provisoriamente, algumas hipóteses do núcleo, tais como a passagem de um nível de análise “intra” para outro “inter” da autoridade, a intervenção do “marco epistêmico”, ou as exigências de abstração refletida.

Ao precisar os problemas, ao adotar certas regras metodológicas e certas teses do núcleo, fixaram-se alguns parâmetros para a indagação, mas também foram excluídos componentes de outras tradições (por exemplo, as variantes metodológicas experimentalistas ou as teses condutistas). Esta é uma função relevante dos pressupostos.

Precisamos ressaltar um ponto: nos inícios da tradição de pesquisa, as pesquisas piagetianas sobre os julgamentos morais definiram uma tese crucial (Piaget, 1932): as crianças constroem suas idéias durante as interações sociais e num processo de adaptação às relações de autoridade (da heteronomia à cooperação). A necessidade de aprofundar esta perspectiva sobre a autoridade institucional inspirou nossas reflexões.

As questões sobre a natureza da experiência com o objeto social pertencem à herança epistemológica de Piaget. O próprio do conhecimento social não é procurado pelo lado da “realidade” normativa ou institucional *per se*; também não é apelando a princípios “específicos” internos ao aparelho cognitivo do sujeito. A interação construtiva entre sujeito e objeto, em qualquer nível de conhecimento é imprescindível para todos os domínios de conhecimento. A especificidade do conhecimento social está na peculiaridade que adota em contextos socialmente regulados (Castorina, 1996).

Nossa segunda tarefa será examinar se nossos resultados e as reflexões posteriores são consistentes com os pressupostos da tradição, particularmente, para o caso das “teorias” de domínio ou a inclusão de “representações” sociais no marco epistêmico das crianças e alunos.

Previamente, faz-se necessário apelar a certos traços mais ou menos prototípicos da abrangência de TIC em diferentes ciências (Laudan, 1985). Os pressupostos não são realizados à margem dos campos para onde são transferidos, mas são sensíveis a suas



características. Também podem estar parcialmente implícitos, serem incompletos ou não terem sido explorados suficientemente nas indagações empíricas. Por isso requer-se uma atividade analítica de revisão dos compromissos e de seu ajuste com as novas indagações. Por outro lado, com frequência na história da ciência, a introdução de instrumentos ou de conceitos “importados” de outros TIC gera dificuldades.

Com relação ao alcance dos pressupostos do TIC piagetiano, pode-se mencionar que os processos de equilibração e os instrumentos de reequilibração foram originalmente pensados sobre os sistemas lógico-matemáticos. Os ensaios de “operacionalização” foram feitos sobre o desenvolvimento de noções lógico-matemáticas e físicas. E, logicamente, a noção de estágio no sentido clássico foi definida em termos de estruturas lógicas.

Pois bem, para a maioria dos críticos mencionados (4) e ainda para muitos piagetianos, tal configuração dos supostos é definitiva e dá sua “identidade” para qualquer indagação que se preze como tal. Considero que esse é um olhar “estático” e “dogmático” da tradição, tirando seu caráter fundamental de ser um corpus que se faz na história.

Assim, por exemplo, a equilibração, como processo de desestabilização e reestruturação de sistemas cognitivos não leva “escrita na testa” um âmbito de “realização” único. Ou seja, não vejo razões contrárias à ampliação dos processos de reorganização aos sistemas conceituais (por exemplo, as “teorias” sobre a autoridade), se assim o requerem

as indagações de dentro e de fora da própria tradição. Por outro lado, tais sistemas conceituais não são separáveis de sua organização lógica.

Os sistemas conceituais não indagados na tradição clássica são compatíveis com a tese da interação constitutiva dos sujeitos e os objetos na aquisição de conhecimentos. Através desta formam-se não só as “coordenações “ gerais para assimilar os objetos, como também os sistemas nacionais que dão significado aos conteúdos específicos dos atos sociais, “pensáveis” em diferentes níveis. Quer dizer, para interpretar os atos e funções de uma autoridade, as crianças esquematizam suas ontologias de entidades, propriedades e relações e articulam suas hipóteses explicativas.

Os estudos psicogénéticos com um estilo diferente às indagações clássicas de tipo operatório aparecem em ruptura com a tradição. No entanto, um exame atento - como sucedeu na história da ciência - poderia mostrar uma renovação do TIC. As indagações empíricas levam a ampliar o sentido do “sistema de conhecimento” e este pode ser consistente com o núcleo se for explicitado ou se seu significado for recomposto. Esta é uma tarefa teórica que deve ser empreendida para ajustar a tradição aos novos desenvolvimentos e para abrir decididamente outras indagações.

Por outro lado, o uso de “teorias” como instrumento de sistematização das noções infantis (5.2.1) foi importada de outro programa da psicologia do desenvolvimento (Carey,1985). Evitando os compromissos inatistas (5.2.1), não se contradiz com outros componentes da tradição e, com precaução metodológica, parece apta para sistematizar

as idéias sobre a autoridade. Uma outra questão é sua adequação empírica aos dados disponíveis das indagações.

O conceito de “representação social” é relevante, porque diz respeito a produções que mediam a relação com os objetos de conhecimento e “existem” nas interações sociais. Importado da psicologia social a posteriori de nossas indagações, é conveniente para vincular o processo construtivo às práticas institucionais.

Os problemas da inconsistência lógica aparecem quando um termo importado de outra tradição permanece como um corpo estranho. Ou seja, seu significado não se ajusta ao corpus conceitual da tradição. Não parece ser o caso do termo “representação social”, enquanto possa ser resignificado dentro da teoria da atividade construtiva, fazendo possível sua articulação no “marco epistêmico” do sujeito.

O mais importante para esta avaliação é que os pressupostos de um TIC recriam-se ao expandir-se para novos campos. Temos argumentado contra a imposição dos “mecanismos comuns” à ciência, ao saber comum e o saber escolar, e temos defendido sua reconsideração nas condições próprias de cada construção (5.5.5.2). Em particular, destacamos a exigência de indagar a aquisição dos conhecimentos conceituais nos “contextos escolares” a respeito de instrumentos e saberes que são criações culturais colocadas à disposição dos alunos (Martí, 1996).

Ao formular questões não resolvidas sobre os conhecimentos das crianças e alunos, ao procurar meios originais para resolver tais questões, ou ao fazer descrições não usuais, os pesquisadores vêm-se impulsionados a questionar suas relações com a tradição original. Um traço significativo do progresso de um TIC é a dialética entre a promoção de indagações e sua renovação conceitual retroativa, entre resolver problemas empíricos e examinar depois seu impacto nas teses básicas.

Se formos interpelar a tradição psicogenética desde nossas indagações, parece que nos oferece uma potencialidade explicativa, não suficientemente explorada, para os aspectos propriamente epistêmicos do desenvolvimento e da aprendizagem do conhecimento social. Parece estar em condições de explicar o processo de formação de noções sociais, de formular e começar a resolver as questões do conhecimento social “de domínio”.

Nesse sentido, ao propor uma perspectiva original sobre as interações específicas que possibilitam tal formação, compete com sucesso com as tradições que sustentam compromissos opostos, seja o inatismo de “princípios” com base computacional, ou o associacionismo empirista (5.3.2.4.6 e 5.5.5.1).

Finalmente, temos que mencionar as relações da tradição piagetiana com outras disciplinas e com tradições que abordam outras dimensões do conhecimento social. Por um lado, temos nos apoiado nas teorias contemporâneas da ação social para explicar a

experiência social. Pode-se falar de consistência externa da tradição com a mencionada teoria social (3.2.4.4).

Por outro lado, ao explicitar as teses da tradição e os resultados de nossas indagações referidas ao desenvolvimento e a aprendizagem de conhecimentos sociais, discutimos as relações com a psicologia das representações sociais. Em menor grau, formularam-se os desafios que a aprendizagem, como interiorização cultural de base vigotskyana, propõe à indagação psicogenética. Trata-se, a partir de agora, de discutir os critérios da colaboração entre as tradições.

#### 5.6.2 As relações interdisciplinárias

Existe consenso entre os pesquisadores (Moore, 1989; Torney-Porta, 1994; Turiel, 1989.a; Haste, 1986) em relação à adoção de perspectivas integradoras para explicar a formação das idéias infantis sobre as normas prescritivas e a autoridade política. As opções são variadas: evocamos a exigência de colaboração das pesquisas psicogenéticas com a teoria política ou a teoria social; também a “socialização política” com o desenvolvimento cognitivo; e, logicamente, a psicologia social e sócio-histórica em relação ao desenvolvimento e os processos de aprendizagem conceitual.

Vamos comentar alguns problemas vinculados às relações mencionadas, deixando de lado as discussões referidas à integração das teorias da aprendizagem, por exemplo, para alcançar um “marco educativo construtivista”, no sentido de C. Coll (1996). Centramo-nos naquelas questões e correntes mais vinculadas as nossas indagações e as reflexões suscitadas por elas.

Em princípio, devem ser integrados certos estudos referidos ao desenvolvimento das idéias “previas” e também à mudança conceitual, na medida em que determinados enfoques ocupam-se de diferentes dimensões e que a explicação de suas articulações ainda não é muito clara. Seguramente não é a obra de uma disciplina ou de só uma tradição de pesquisa.

Nosso propósito é situar a tradição psicogenética em relação a uma complexidade, pelo momento só intuída e que a pesquisa posterior deveria construir. Analisemos brevemente as dificuldades e condições da colaboração com outras tradições de pesquisa dos conhecimentos sociais.

Em primeiro lugar, e a respeito das relações “interdisciplinárias” entre os estudos psicológicos e as disciplinas que definem o “domínio” dos problemas, ou seja, a ciência política, a teoria social ou a filosofia moral para os estudos psicogenéticos e de aprendizagem.

Nos estudos morais, L. Kohlberg (1971) apoiou-se na versão liberal de autonomia pessoal, direitos individuais e universalidade dos princípios morais de J. Rawls (1971). Postulou que seus dados justificam aquela versão e tentou mostrar que a seqüência universal dos juízos morais vai na direção estabelecida por certos filósofos ocidentais.

Aparece aqui o problema do grau de compromisso da pesquisa psicológica com determinados valores, neste caso o “individualismo” moral. Se é adotada uma versão crítica da moral liberal, isto traz consigo uma mudança de orientação na pesquisa psicológica? (Haste, 1996).

Se adotarmos uma indagação psicogenética que prioriza a atividade moral em situações sociais, como Piaget fez, a diferença de Kohlberg, pode não ficar associada aos valores liberais. Para o esquema de Kohlberg, existe uma primazia do raciocínio individual que faz o “cálculo” do correto. Temos que abandonar a crença em indivíduos que constróem seus juízos como uma função do seu desenvolvimento intelectual genérico, num semi-isolamento social, sem contextualização cultural. (Youniss, Damon, 1992).

De qualquer maneira, pode-se estar à margem dos valores propostos por alguma teoria moral ? Até onde os estudos psicológicos de aquisição de juízos morais e, depois de sua aprendizagem, dependem de escolhas de autonomia universal ou de comunitarismo moral?

Tudo isto leva a uma questão mais ampla, assinalada por Tedesco (1997): o que é o “natural”, o que é o social na formação dos juízos morais e das noções sociais? Existe uma tentação de “naturalização” da qual Kohlberg não escapa: a seqüência de argumentos pode considerar-se “aquilo que deve ser” no conhecimento moral. No entanto, se for um processo que só se produz numa interação social, pode variar em diferentes contextos.

A única coisa natural é que as crianças constróem suas idéias e seus argumentos, ou reconstróem aquelas que lhes são oferecidas, para qualquer sistema de crenças ou de princípios de uma cultura moral; nada é imposto por fora de sua busca ativa de razões para legitimar sua conduta. Este é o sentido profundo do pensamento de Piaget, na minha opinião.

Também é sabido que as ciências sociais e políticas não são neutras em relação a valores e ideologias. O quanto influenciam as escolhas disciplinárias e valorativas na pesquisa psicológica das idéias políticas ou sociais é uma questão problemática; assim como também é problemático o como caracterizar a pertinência de domínios substantivos em política, incluindo seus compromissos, para os estudos psicológicos de produção de idéias.

Por sua vez, nossas indagações psicológicas, como as disciplinas sociais, ocupam-se de agentes ou sujeitos capazes de incorporar as teorias a sua própria ação. Se os



alunos aprendem com muito trabalho a despersonalização de uma autoridade e a “objetivação dos sistemas institucionais” políticos ou escolares, isto pode mudar sua ação social. Portanto, as indagações psicológicas tem implicações na política educativa e não é ingênuo perguntar-se com que “*weltanschauung*” de uma teoria política e social são compatíveis.

Nos estudos de “socialização política” de crianças e adolescentes, foi sugerida a necessidade de dar maior atenção ao desenvolvimento cognitivo e aos estímulos do meio. Moore (1989) tentou uma combinação entre modelos que consideram tais aspectos, neste caso uma versão do desenvolvimento individual “à Piaget” com a aprendizagem social de Bandura (1986). Com respeito a uma indagação longitudinal referida à aquisição de idéias sobre o presidente, propus um contínuo de explicações, onde para certos dados apela-se a uma das teorias, enquanto que para outros utiliza a teoria alternativa.

Esse ensaio não é satisfatório. Do ponto-de-vista metodológico, não se operacionalizou apropriadamente cada modelo, nem foram dados critérios de diferenciação, o que impede apreciar sua pertinência em relação aos dados (Merelman, 1989). E, o mais importante ainda, a combinação das teorias fracassa porque os processos psicológicos invocados para a aprendizagem da informação social são incompatíveis. Enquanto que para a “aprendizagem social”, de raiz empirista, adquirem-se conteúdos ou informações unicamente pela frequência de exposições, na perspectiva psicogenética, para aprender a informação, é requerida sua assimilação a sistemas prévios (Turiel, 1989.a).

Este é um caso “prototípico” de combinação eclética de modelos explicativos do desenvolvimento e aprendizagem, cujo risco reside em ocultar as inconsistências dos pressupostos.

Haste (1986) fez uma proposta mais interessante para a aquisição de regras prescritivas, como as que nós estudamos. Seu propósito é romper o cisma clássico entre as perspectivas adotadas pelos psicólogos sociais e os psicólogos do desenvolvimento evolutivo. Basicamente, na aquisição das normas escolares, por exemplo, intervêm articuladamente o nível sócio-histórico, o interindividual e o intra-individual.

As crianças aprendem as normas através dos meios de comunicação, dos pais e das autoridades escolares. De modo intencional ou não, as autoridades transmitem-lhes as normas junto à metáforas e representações justificativas (“não debes bater em outro colega porque machuca”). Nas relações com colegas e autoridades, nas negociações intersubjetivas, filtram-se as normas e suas justificações, como parte dos recursos culturais, no sentido de Vigotsky.

A criança colabora nesse encontro com esses recursos culturais, seu próprio nível de compreensão cognitiva. Em resumo, na interação das crianças com os adultos, estes “andaimam” a compreensão infantil, ajustando o nível da mensagem normativa ao nível da inteligência. Neste marco, as crianças fazem inferências sobre as normas.

Simpatizamos com o espírito da posição de Haste, porém temos que estabelecer certas condições para a integração. Para evitar discrepâncias entre as psicologias utilizadas, Haste mostra que as habilidades cognitivas individuais para decodificar as normas, estudadas pela psicologia genética, estão influenciadas pela interação grupal. No entanto, não basta suavizar a oposição entre a construção social (escola sócio-histórica e psicólogos sociais) e a construção individual (psicologia genética).

Trata-se de articular estudos organizados em problemáticas diferentes, que consideram outras tantas dimensões de análises do conhecimento social: na perspectiva psicogenética, as perguntas estão dirigidas à transformação de uma norma social em “objeto de conhecimento” para uma criança, a sua reconstrução conceitual, o que não se reduz a identificar suas habilidades intelectuais. Enquanto para a psicologia das representações sociais, suas questões apontam a como as imagens, conceitos e atitudes reúnem-se na mente infantil em função de sua posição social e pelas suas interações sociais. Para a psicologia sócio-histórica, sua preocupação está em determinar como se interiorizam os recursos culturais na subjetividade.

A primeira condição para uma colaboração com a psicologia das representações sociais é, portanto, a compatibilidade dos estudos, admitidas suas diferentes problemáticas. Ou seja, as hipóteses de uma tradição não devem implicar a aceitação ou a rejeição das que pertencem a outra. Mas é uma lição da história da ciência (Laudan, 1985) que a

simples compatibilidade entre as tradições que se ocupam de temas comuns não é suficiente para sua colaboração.

A segunda condição é compartilhar certos princípios básicos. Nas aquisições das idéias sociais ou das representações não há exterioridade entre indivíduo e sociedade, entre o produtor de significados e a trama institucional, fora disso, nem as representações nem as normas sociais impõem-se simplesmente à mente infantil (5.4.7).

Esta colaboração supõe assumir a dupla face dos conhecimentos sociais: “a estratégia de sistemas pode, como uma totalidade, ser resumida pelo paradoxo que uma criança cria o significado, mas o significado espera para ser criado” (Overton, 1994: p.5).

Uma terceira condição, um tanto óbvia, é o reconhecimento prático dos limites de cada disciplina ou de suas tradições. Há didatas e sociólogos que fazem da ancoragem sócio-cultural das representações o centro da intervenção didática (Guyón et al. 1993; Albala-Bertrand, 1996). Talvez deveriam reconhecer a importância dos processos construtivos de cada criança e cada aluno, do que “fazem” cognoscitivamente com as representações; também que a intervenção didática supõe sempre uma difícil reconstrução dos saberes disciplinares, seja qual for seu grau de ancoragem social na “transposição didática”. Não há somente um trabalho intelectual com as representações sociais, mas também uma densidade específica nos processos cognoscitivos antes e durante a aprendizagem dos objetos disciplinares.

Por sua vez, os psicólogos genéticos devem reconhecer que, para interpretar a formação do conhecimento social, “devem contar com as representações” fora da prática educativa e na mudança conceitual. Mas a análise da ação cognitiva em forma de representações publicitadas, expressadas ou comunicadas socialmente (Emlher, Ohana, 1993) - tal como são oferecidas as “soluções sociais” dos problemas às crianças e aos alunos - não constitui um campo de “visibilidade” para sua perspectiva.

Um comentário final referente à colaboração com a escola sócio-histórica, que poderia ser um resumo do sentido de todo o trabalho reflexivo explanado longamente nestas páginas.

Várias vezes mencionamos os processos reconstrutivos em contextos de ensino. Ao gerar-se zonas de desenvolvimento próximo para a aquisição de conceitos disciplinares (por exemplo, da teoria política) ou de normas escolares e suas justificações, aparece um outro espaço para os estudos psicogenéticos. Achamos possível indagar durante a transmissão cultural a “passagem de argumentos de menor a maior validade” sobre a autoridade.

No entanto, Bruner, numa brilhante palestra, nos deixa sem esperança de colaboração quando celebra a radical divergência das perspectivas de Piaget e Vigotsky (1997).

Na sua análise, Piaget nos fala de explicações universais do mundo físico ou de inferências que alcançam a necessidade lógica; refere-se aos conhecimentos que são validados formalmente ou por verificação empírica. Vigotsky refere-se aos saberes locais, contextuais, de narrativas que constituem o mundo social, dando lugar às normas e às formas de justificação; a legitimação da narrativa é a interpretação.

Estamos perante duas concepções auto-suficientes do conhecimento. Para estudar como uma criança justifica suas explicações causais não se requer do contexto nem da variação cultural; para estudar como é compreendida a violação de uma norma é necessária e suficiente a comunicação e o sistema cultural. Portanto, a ontogênese das explicações infantis dos fenômenos naturais ou ainda os morais, com suas argumentações, estudada por Piaget, não pode ser comparada com as mudanças nas interpretações dos fenômenos humanos, na perspectiva de Vigotsky (Bruner, 1990).

As duas aproximações à produção cognitiva seriam completamente divergentes - ainda que não opostas - ao ponto de chegar a ser incomensuráveis, no sentido forte de Kuhn (Bruner, 1997). Se assim for, os conceitos (por exemplo, “atividade” ou “interiorização”) têm um significado relativo ao corpus de cada perspectiva. Mas, fora disso, não se poderia traduzir genuinamente um conceito de uma tradição para outra, pois se estaria em “mundos literalmente diferentes”. Neste caso, um piagetiano não poderia entender nos seus próprios significados os conceitos vigotskyanos.

Mas vale mencionar que Kuhn abandonou sua versão forte da incomensurabilidade (1987) por outra “fraca”, segundo a qual, e, a partir de uma diferenciação entre “tradução” e “interpretação”, a comunicação entre os membros de dois paradigmas pode-se dar em ausência de uma tradução, porque de fato utilizam o mesmo recurso que os historiadores na hora de entender uma teoria e sua linguagem no passado, ou seja, a “interpretação”. Quando o pesquisador consiga interpretar os termos, pode descrever na sua própria língua, os referentes dos termos da outra. Somente quando isto não acontece é que estamos perante a incomensurabilidade.

Concluindo, parece que a incomensurabilidade não é mais um obstáculo intransponível na comunicação entre os pesquisadores. Ainda sem alcançar traduções completas, os cientistas e os filósofos das ciências podem entender a linguagem de outros paradigmas. Assim, os piagetianos poderiam compreender certos aspectos centrais da linguagem dos vigotskyanos e vice-versa.

Por outro lado, neste trabalho exploramos uma maneira de renovar o alcance do programa piagetiano. A base do conhecimento social das normas, sobretudo as escolares, é a interpretação de símbolos (desde os atos até os enunciados) na interação comunicativa e intencional com os adultos. Nossas crianças conseguiam dar explicações “por razões” das prescrições partindo de uma “hermenêutica” sobre os atos quotidianos da auto-

ridade, na sua experiência normativa, e ao preço de um esforço de distanciamento das relações vividas.

Bruner (1995) poderia questionar que as explicações causais opõem-se radicalmente às interpretações, pois eliminam o significado. As mencionadas em nossas indagações - explicações por razões - não entram naquela categoria, porque envolvem significações. De uma ou outra maneira, o pivô de nosso argumento é que dentro da tradição piagetiana existe um espaço consistente para a interpretação de símbolos no conhecimento social. Há uma atividade construtiva com respeito às normas culturais, na intersubjetividade, muito longe do individualismo anticultural que Bruner lhe atribui.

Para explicar a legitimidade dos atos de autoridade, as crianças deviam interpretar sua significação e, para isso, produziram argumentos de menor a maior validade - o que não significa uma seqüência universal - no contexto da pressão institucional (5.3.2).

Segundo nossos resultados, não encontramos uma demarcação radical entre construir e interpretar, para conhecer a autoridade institucional, encontramos melhor sua convergência, ao interior da própria perspectiva piagetiana.

O que distingue - sem opor - as duas perspectivas, são suas problemáticas: num caso, como o sujeito converte as normas e atos da autoridade em objeto de conhecimento; no outro, como as pautas culturais transformam-se na compreensão subjetiva do



mundo social, ou como um significado individual está situado culturalmente (Castorina, 1995,a).

Boa parte de nosso trabalho pretendeu, justamente, sustentar a irredutível atividade construtiva na peculiaridade da interação com situações normativas. Num sentido mais amplo, o conhecimento infantil é adquirido em condições de transmissão de normas, de representações ou de saberes disciplinares que formam parte de uma cultura. Dentro e fora da escola. Dito de outro modo, “a criança tem que inventar aquilo que a cultura lhe oferece, a criança tem que fazer aquilo que encontra...” (Brockmeier, 1995: p.133).

Continuamos pensando que o encontro entre o processo de hipotetização e a interiorização da cultura possibilita a colaboração entre as tradições científicas. Para ser efetiva, requer, além disso, princípios comuns; no caso das tradições piagetiana e sócio-histórica, talvez uma posição dialética de superação das dualidades cartesianas na formulação da teoria do desenvolvimento e da aprendizagem (Castorina, 1995.a).

Unidade em movimento da diversidade dos componentes: em um caso, ocorre entre os sujeitos e os objetos do conhecimento social; entre a construção individual e a demanda institucional; a compreensão dos atos de autoridade e a explicação de razões; a limitação de um sistema interpretativo e a interação transbordando-o. No outro caso, entre o indivíduo e o contexto sócio-histórico; os conceitos “naturais” sobre a sociedade

e os propostos pela escola; entre os processos interpsicológicos de apropriação de normas e seu domínio intrapsicológico; entre transmissão cultural e interpretação narrativa.

À diferença de Bruner, pensamos que o anteriormente exposto supõe um mínimo de comunicação entre as tradições, no sentido da interpretação dos significados de certos conceitos e instrumentos de indagação utilizados por cada uma, inclusive, algumas traduções possíveis, no sentido kuhniano. Isso, sem eliminar as diferenças derivadas da orientação de cada sistema conceitual. Somente assim pode-se ir além dos ecleticismos ou das simples “complementações”. Que os resultados de uma possam ser reinterpretados como perguntas na outra, que uma possa desafiar a outra.

Na nossa opinião, é necessário celebrar as diferenças profundas já que abrem espaços de colaboração para enfrentar as questões centrais da aprendizagem escolar, que estamos ainda longe de ter resolvido.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS<sup>13</sup>**

- Abric, J. C. (1994): “Les représentations sociales: aspects theoriques”. En l’oeuvre collectif sous la direction de Aubric: **Pratiques Sociales et Représentations**, Paris: P.U.F
  
- Adelson, J.; Green, B.; O’Neil, R. (1969): “Growth of the idea of law in adolescence”, **Developmental Psychology**, 1, 327-332.
  
- Adorno, T. (1978): “Sobre la lógica de las ciencias sociales”, en Popper, Adorno, Habermas et al. **La lógica de las ciencias sociales**, México: Grijalbo.
  
- Aisenberg, B. (1992): **Estudio Exploratorio sobre la Noción de Autoridad Escolar en Niños del Jardín de Infantes**. Informe Final (Beca de Iniciación). Secretaria de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.
  
- Ajello, A.; Bombi, S. A. (1987): **Studi sociale e conoscere economiche: un curriculo per la scuola elementare**. Firenze: Nuova Italia.

---

<sup>13</sup> Foi respeitada a norma de referenciação bibliográfica utilizada pelo autor da tese.

- Albala Bertrand, L. (1996): "Pour une didactique constructiviste socio-génétique de la citoyenneté", **Perspectives**, N° 100, Vol. XXVI, 4.
  
- Audigier, F. (1987): "Conclusions". **Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Historie et la Géographie**. Paris. INRP.
  
- Audigier, F. (1991): "Conclusions". **Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage**. Paris: INRP.
  
- Bandura, A. (1986): **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
  
- Bearison, B. (1983): "Who killed the epistemic subject?", in (W. Overton ed): **The relationship between social and cognitive development**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
  
- Benn, S. I. ; Peters, R. S. (1984): **Los Principios Sociales y el Estado Democrático**. Buenos Aires : Editorial Universitaria de Buenos Aires.
  
- Berti, E. B. (1994): "Children's Understanding Of the concept of the State", in (M. Carretero and E. Voss, Eds): **Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences**, Hove (UK), Hillsdale, New Jersey ; Erlbaum Associates Publishers.

- Bettencourt, A. (1994): "The Construction of Knowledge: A Radical Constructivist View", en (K. Tobin Ed) **The Practice of Constructivismo in Science Education**. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
- Bochensky, M. (1979): **Que és la Autoridad?**. Madrid: Herder.
- Bourdieu, P. (1980): **Le Sens Pratique**. Paris. Minuit.
- Bourdieu, P. (1997): **Méditations Pascaliennes**. Paris : Seuil.
- Brockmeier, J. (1996): "Construction and Interpretation: Exploring a joint perspective on Piaget and Vigotsky", (J. Vonèche and A. Tryphon, eds): **Piaget- Vigotsky**. East Sussex (UK) : Erlbaum - (UK) Taylor & Francis Ltd.
- Bruner, J. (1990): **Acts of meaning**, Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1992): "Narrative Cosntruction of Reality", in (H. Beilin and P. Puffall eds) **Piaget's Theory**, New Jersey-London: Erlbaum Publishers.
- Bruner, J. (1995): "Commentary", **Human Development**, 38: 203-213.

- Bruner, J. (1997): "Celebrating Divergence: Piaget and Vigotsky", **Human Development**, 40, 68-73.
  
- Carey, S. (1985): **Conceptual Change in Childhood**. Cambridge MA: MIT Press.
  
- Carey, S. (1987): "Theory change in childhood", in **Piaget Today**. Hove and London (UK) ; Hillsdale (USA) : Erlbaum Publishers.
  
- Carey, S. (1991): "Knowledge acquisition: enrichment or conceptual change?", in (S. Carey and R. Gelman eds) : **Epigenesis of Mind: Essays on Biology and Cognition**. Hillsdale NJ : Erlbaum Publishers.
  
- Carey, S.; Spelke, E. (1994): "Domain-specific knowledge and conceptual change", in (Hirschfeld and Gelman eds): **Mapping the Mind**, New York: Cambridge University Press.
  
- Carretero, M. (1995): **Construir y Enseñar (Las Ciencias Sociales y la Historia)**. Buenos Aires : Ed. Aiqué.
  
- Castorina, J. A.; Fernández, S. (1984): "Algunas nociones infantiles sobre la normativa escolar". **Aprendizaje Hoy**, Año VIII. N°16. Buenos Aires: Forma Editora.

- Castorina, J. A.; Fernández, S. (1986): **Investigación Exploratoria sobre el conocimiento infantil de la normativa escolar**, FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Buenos Aires.
  
- Castorina, J. A.; Aisenberg, B. (1988): “Las primeras ideas infantiles sobre la autoridad política”. **Revista Argentina de Educación**. Nº 10.
  
- Castorina, J. A.; Aisenberg, B. (1989): “Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial: un estudio exploratorio”, en **Problemas en Psicología Genética**, Buenos Aires: Miño y Dávila.
  
- Castorina, J. A.; Fernández, S.; Lenzi, A. (1991): “El proceso de elaboración de un diseño experimental en Psicología Genética: la noción de autoridad escolar”. **Anuario de Investigaciones**, 1, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
  
- Castorina, J. A.; Lenzi, A. (1992): “Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar: una indagación psicogenética”, **Anuario de Investigaciones**, 2, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
  
- Castorina, J. A.; Lenzi, A. (1994): “Algunas ideas avanzadas de los niños sobre la autoridad escolar”, **Anuario de Investigaciones**, 3, 40-49, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

- Castorina, J. A. (1993): “La Psicología Genética como una Tradición de Investigación: problemas y apreciación crítica”. **Anuario de Psicología**, Nº 56, 5-35. Universidad de Barcelona. Castorina, J. A. (1994): “Problemas epistemológicos de las teorías del aprendizaje en su transferencia a la educación”, **Perfiles Educativos**, 65, México.
  
- Castorina, J. A.; Gil Antón, M. (1994): “La construcción de la noción de autoridad escolar: algunos problemas epistemológicos en una investigación en curso”, **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Año III, 5, 63-73. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
  
- Castorina, J. A. (1995.a): “El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación”, en **Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate**. Buenos Aires-Barcelona : Paidós.
  
- Castorina, J. A. (1995.b): “Algunos problemas epistemológicos en las teorías del cambio conceptual”. **Revista de Investigación y Ciencia**. Universidad Nacional de La Plata.



- Castorina, J. A. (1996): “La herencia y las promesas de la tradición de investigación piagetiana”, **Substratum**. Vol. III. N°s 8 y 9.
- Castorina, J. A. (1997): “A psicologia genética e a problemática dos conhecimentos ‘de domínio’”, en (L. Banks ed): **Percursos Piagetianos**. São Paulo: Ed. Cortés.
- Castorina, J. A.; Lenzi, A.; Aisenberg, B. (en prensa): “El análisis de los conocimientos previos en una investigación sobre cambio conceptual de nociones políticas”, en **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Castorina, J. A. (1997.a. en prensa): “Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación”, en (J. A. Castorina, M. Carretero, M. Vaquero, eds): **Educación y Constructivismo**, Buenos Aires : Ed. Aique.
- Castorina, J. A. (1997.b. en prensa): “Tres cuestiones para las teorías del cambio conceptual en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, **Actas del Congreso Internacional de Educación**. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Castorina, J. A.; Kohen Kohen, R. ; Zerbino, M. (en prensa): “Reflexiones sobre la “especificidad” de un subdominio del conocimiento social”, **Anuario de Investigaciones**, 5, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

- Chandler, M. (1980): "Social cognition and social structure". **International Journal of Psycholinguistics**, 7-1/2: 41-57.
  
- Chandler, M.; Boutilier, R. G. (1992): "The development of Dynamic System Reasoning". **Human Development**, 35: 121-137.
  
- Chomsky, N. (1975): **Reflections on Language**, New York : Random House.
  
- Cole, M. (1992): "Context, Modularity, and the Cultural Constitution on Development", in (L. Winegar and J. Valsiner eds): **Children's Developmental within Social Context**. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
  
- Coll, C. (1993): "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica". **Anuario de Psicología**. Nº 69: 153-178. Universidad de Barcelona.
  
- Connell, R. W. (1971): **The Child's construction of politics**, Carlton Victoria: Melbourne University Press.

- Corcuff, P. (1995): **Les Nouvelles Sociologies**. Paris: Nathan. Delval, J. (1989): “La representación infantil del mundo social”, en (E. Turiel, E. Enesco y J. Linaza eds): **El Mundo Social en la Mente Infantil**, Madrid : Alianza.
- Damon, W. (1979): **The Social World of the Child**. San Francisco: Jossey Bass.
- Damon, W. (1980): “Patterns of change in children’s social reasoning: A two year longitudinal study” . **Child Development**, 51: 1010-1017.
- Damon, W. (1983): “The nature of social-cognitive change in the Developing Child”, in (V. Overton ed) **The relationship between social and cognitive development**. Hillsdale, N.J. : Erlbaum. Delval, J.; Etcheita, G. : “La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia”. **Infancia y Aprendizaje**, 54: 71-108.
- Delval, J. (1994): “Stages in the Child’s construction of social Knowledge” in (M. Carretero y F. J. Voss eds): **Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences**. Hillsdale - New York : Lawrence Erlbaum.
- Doise, W. (1989): “Cognitions et représentations sociales”, dans l’oeuvre collective sous la direction de D. Jodelet: **Les Représentations Sociales**. Paris : P.U.F.

- Doise, W. (1993): **Logiques Sociales dans le Raisonnement**; Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Duschl et al. (1991): "Psychology and Epistemology": math or mismatch when applied to Science Education". **Journal of Science Education**. Vol. 12: 230-243.
- Duveen, G. M.; Shields, M. M. (1984): "The influence of gender on the development of young children's representations of work roles". Paper presented to the **First European Conference of Developmental Psychology**. Göttingen.
- Duveen, G. M. (1988): "The children's re-construction of economics", in **Grown into a Modern World. Proceedings**, Vol. II, Trondheim, Norway.
- Duveen, G. M.; Lloyd, B. (1990): "Introduction" in (Duveen and Lloyd eds): **Social Representations and the Development of Knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Easton, D.; Dennis, J. (1969): **Children in the political system: origins of political legitimacy**. New York: McGraw-Hill.
- Elias, N. (1981): **Qu'est-ce que c'est la Sociologie?** Paris: Pandora.

- Ellias, N. (1983): **Engagement et Distanciation**. Paris : Fayard.
  
- Ellias, N. (1991): **Mozart, sociologia d'un génie**. Paris : Seuil.
  
- Emler, N.; Ohana, J.; Moscovici, S. (1987): "Children's beliefs about institutional roles: a cross-national study of representations of the teacher's role". **British Journal of Educational Psychology**. 57: 26-37.
  
- Emler, N.; Ohana, J.; Dichinson, J. (1990): "Children's representations of social relations", in **Social Representations and the Development of Knowledge**, op.cit.
  
- Emler, N.; Ohana, J. (1993): "Studying social representations in children: just old wine in new bottles?", in (G. M. Breatwell and D. V. Cauter eds) **Empirical Approaches to Social Representation**. Oxford : Clarendon Press.
  
- Etcheita, G. (1991): "Interacción social y Desarrollo de conceptos sociales", en (G. Mugny y J. A. Perez, eds), **Psicología Social del Desarrollo Cognitivo**. Madrid : An-thoropos.
  
- Feinberg, J. (1968): "Action and Responsibility", in **The Philosophy of Action**, Oxford: White.

- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1979): **Los Sistemas de Escritura en el Niño**. México : Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1986): **Proceso de Alfabetización. La Alfabetización em Proceso**. Buenos Aires : Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1995): “Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias”, en **Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate. Op. Cit.**
- Ferreiro, E. (1996): “La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita”. **Perspectivas**. Nº 97. Vol. XXVI.1.
- Fischer, K. W.; Bidell, T. (1991): “Constraining Nativist Inferences about Cognitive Capacities” in (S. Carey and R. Gelman eds) **The Epigenesis of Mind: Essays on Biology and Cognition**. Op. Cit.
- Flavell, J. H. (1977): **El Desarrollo Cognitivo**. Madrid : Visor (1984).
- Fodor, J. A. (1983): **Modularity on Mind**. Cambridge MA: MIT Press.

- Foucault, M. (1976): **Vigilar y Castigar**. México : Siglo XXI.
- Furth, H. G. et al (1976): "Children's conceptions of social institutions: a Piagetian framework". **Human Development**, 19: 351-374.
- Furth, H. G. (1980): **The World of grown-up. Children's conceptions of Society**. New York: Elsevier North Holland.
- Furth, H. G.; Kane, S. R. (1992): "Children Constructing Society: A new Perspectiv on Children at Play", in (McGurk ed): **Childhood Social Development: Contemporary Perspectives**. Hove, England: Erlbaum.
- Gilbert, D.; Swift, D. (1985): "Toward a Lakatosian Analysis of the Piagetian and Alternative Conceptions Research Programs". **Science Education**. N° 69 (5).
- Gil Pérez, D. (1993): "Contribución de la Historia y la Filosofía de la ciencia al desarrollo de un modelo de enseñanza-aprendizaje como investigación". **Enseñanza de las Ciencias**. 11, (2) : 197-212.
- Giordan, A.; Del Vechio (1987) : **Les Origines du Savoir**. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

- Glasersfeld, E. V. (1994): "Pourquoi le constructivisme doit-il être radical?", **Revue des Sciences des l'Education**, Vol. XX, N° 1:21-27.
  
- Glick, J. (1978): "Cognition and Social Cognition: Na Introduction" in **The Development of Social Understanding**. New York : Gardner Press.
  
- Goodnow, J. (1990): "Using Sociology to Extend Psychological accounts of Cognitive Development". **Human Development**, 33: 81-107.
  
- Greenstein, F. I. (1965): **Children and Politics**. New Haven-London: Yale University Press.
  
- Greco, P. (1966): "Piaget ou l'epistémologia nécessaire", dans **Psychologie et Epistémologie Génétiques**. Paris: Dunod.
  
- Greco, P. (1985): "Réduction et Construction". **Archives de Psychologie.**, 53: 21-35.
  
- Grize, J. B. (1989): "Logique naturelle et représentations sociales" dans **Les Représentations Sociales**, Op. Cit.



- Grize, J. B. (1992): "Psychologie Génétique et Logique": **Archives de Psychologie**, 58: 55-64.
  
- Guiddens, A. (1982): "Hermeneutics and Social Theory", in **Profiles and Critics in Social Theory**. Los Angeles: UCP.
  
- Guiddens, A. (1984): **La Constitución de la Sociedad**, Buenos Aires: Amorrortu (1995).
  
- Guiddens, A. (1985): "Reason without Revolution? Habermas's theory des kommunikation Handelens" in (R. Bernstein ed): **Habermas and Modernity**. Oxford: Basil Blackwell.
  
- Guiddens, A. (1987): **Las Nuevas Reglas del Método Sociológico**. Buenos Aires: Amarrortu.
  
- Guyón, S. et al. (1993): **Des Nations à la Nation. Apprendre et Conceptualiser**. Paris : INRP.
  
- Habermas, J. (1970): "On Hermeneutic's Claim Universality" in (K. Muller - Vollmer ed): **The Hermeneutic Reader**. New York : continuum (1994)

- Habermas, J. (1978): "Teoría analítica de la ciencia y la dialéctica", en Popper, Habermas, Adorno et al. **La Lógica de las Ciencias Sociales**. México : Grijalbo.
  
- Habermas, J. (1981): "Un fragmento: Objetivismo en las Ciencias sociales", en **La Lógica de las Ciencias Sociales**. Buenos Aires : Amorrortu (1987).
  
- Habermas, J. (1987): **Theorie de l'agir communicationnel**. Paris : Fayard.
  
- Harris, R.; Doyal, L. (1986): **Empirism, Explanation and Rationality**. London : Routledge & Paul Kegan.
  
- Haste, H. (1986): "La adquisición de reglas" en (H. Haste y J. Bruner eds): **La Elaboración del Sentido**, Buenos Aires-Barcelona : Paidós.
  
- Haste, H. (1996): "Communitarism and the social construction on morality". **Journal of Moral Education**, Vol. 25, Nº 1.
  
- Hirsch, J. (1992): **Changes in the gifted early adolescent's schemata of the Holocaust: the impact of advance organizers and a museums exhibit**. Thesis Doctoral. Department of Human Development: University Of Maryland. USA.

- Inhelder, B.; et al. (1975): **Aprendizaje y Estructuras de Conocimiento**. Madrid. Morata.
- Jahoda, G. (1979): "The construction of economics reality by some Glaswegian children". **European Journal of Social Psychology**, 9: 115-127.
- Johada, G. (1984): "Levels of social and logico-mathematical thinking: Their nature and interrelation" in (W. Doise and A. Palmonari eds): **Social Interaction in Individual Development**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jahoda, G. (1988): "Critical notes and reflections on "social representations". **European Journal os Social Psychology**, Vol. 18: 195-209.
- Jodelet, D. (1989): **Les Représentations Sociales**. Paris : P.U.F.
- Karmiloff-Smith, A. (1991): "Beyond Modularity" in (S. Carey and R. Gellman): **The Epigenesis of Mind: Essays on Biology and Cognition**. Op. Cit.
- Karmiloff-Smith, A. (1992): **Más allá de la Modularidad**. Madrid: Alianza.

- Keil, F. (1990): "Constraints on Constraints: Surveying the Epigenetic Landscape". **Cognitive Science**, 14: 135-168.
  
- Kohen-Kohen, R. (1996): **Conceptualización infantil de la sanción escolar: un estudio exploratorio con niños de Jardín de Infantes**. Informe Final (Beca de Iniciación). Secretaria de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.
  
- Kohlberg, L. (1971): "From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development" in (T. Mischel ed): **Cognitive Development and Epistemology**. New York: Academic Press.
  
- Kuhn, T. (1962): **La Estructura de las Revoluciones Científicas**. México: Fondo de Cultura Económica.
  
- Kuhn, T. (1977): **The Essential Tension**. Chicago: The University of Chicago Press.
  
- Lenzi, A.; Castorina, J. A. (1996): "Algunas reflexiones sobre problemas metodológicos y resultados en una indagación sobre conocimientos sociales". **Anuario de Investigaciones**, 4, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

- Lenzi, A. (en prensa): "Una investigación sobre el cambio conceptual en la intersección entre Psicología y Didáctica". **Actas del Congreso Internacional de Educación**. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
  
- Larrochelle, M.: Desautels, J. (1993): **Autour de l'idée de Science**. Québec: Press de l'Université de Laval.
  
- Laudan, L. (1985): **El Progreso y sus Problemas**. Madrid: Encuentro.
  
- Lemoyne, G. (1996): "La enseñanza de las matemáticas a la luz de la epistemología genética". **Perspectivas**. Nº 97. Vol. XXVI., 1.
  
- Martí, E. (1996): "Piaget en la escuela: el desafío socio-cultural". **Perspectivas**. Nº 97. Vol. XXVI., 1.
  
- Marx, C. (1852): **Le 18 Brumaire de Louis Bonaparte**. Paris: Editions Sociales (1981).
  
- McLaren, P. (1995): **La Escuela como una performance ritual**, México: Siglo XXI.
  
- Merelman, R. W. (1989): "Commentary", in **Human Development**, 32:35-44.

- Moniot, H. (1993): **Didactique de l'Histoire**, Paris : Nathan.
  
- Moore, S. W.; et al. (1985): **The Child's Political World: A Longitudinal Perspective**. New York: Praeger.
  
- Moore, S. W. (1989): "The Need for a unified Theory of Political Learning: Lessons from a Longitudinal Project". **Human Development**, 32: 5-13.
  
- Mortimer, E. (1995): "Conceptual change or conceptual profile change?", **Science Education**, 4: 267-285.
  
- Moscovici, S. (1961): **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris : P.U.F.
  
- Moscovici, S. (1984): "The phenomenon of social representation", in **Social Representation**. Cambridge: Cambridge University Press.
  
- Moscovici, S. (1987): "La Psychologie Sociale. Exposé introductif". **Second Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et la Géographie**. Paris: INRP.
  
- Moscovici, S. (1988): "Notes toward a description of social representation". **European Journal of Social Psychology**, Vol. 18: 211-250.

- Moscovici, S. (1990): "Social Psychology and Developmental Psychology: extending the conversation" in (Duveen and Lloyd eds): **Social Representations and the Development of Knowledge**. Op. Cit.
  
- Mugny, G.; Carugatti, R. (1985): **L'Intelligence au pluriel: les représentations sociales de l'intelligence et de son développement**. Cousset: Delval.
  
- Narcessian, N. (1989): "Conceptual change in science and science education". **Synthese**. N° 80: 163-183.
  
- Novak, J. D. (1977): **A Theory of Education**. Ithaca-New York: Cornell University Press.
  
- Overton, W. (1994): "Contexts of meaning: The computational and the Embodied Mind", in (W. Overton and A. Palermo eds): **The Nature of Ontogenesis of Meaning**. New Jersey: Erlbaum Associates.
  
- Palmari, A.; Zani, B.: "Les représentations dans le champ des professions psychologiques" dans **Les Représentations Sociales**. Op. Cit.

- Palmonari, A.; Doise, W. (1986): "Caractéristiques des représentations sociales", dans l'oeuvre collectif (sous la direction de A. Palmonari et W. Doise): **L'Étude des Représentations Sociales**, Paris: P.U.F.
  
- Perret-Clermont, A. (1979): **La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale**. Berne: Peter Lang.
  
- Piaget, J. (1924). **El Juicio y el Razonamiento en el Niño**. Buenos Aires: Ed. Guadalupe (1972).
  
- Piaget, J. (1932). **El Criterio Moral en el Niño**. Barcelona: Fontanella (1971).
  
- Piaget, J.; Weil, A. M. (1951): "Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger". **Bulletin International des Sciences Sociales**. 3: 605-613. Paris: UNESCO.
  
- Piaget, J. (1955): **Introducción a la Epistemología Genética**. Tomo I. Buenos Aires: Paidós (1975).
  
- Piaget, J. (1971): **Psicología y Epistemología**. Barcelona: Ariel.



- Piaget, J. (1983): **Le Possible et le Nécessaire**. Paris: P.U.F.
  
- Piaget, J.; García, R. (1982): **Psicogénesis e Historia de la Ciencia**. México: Siglo XXI.
  
- Piaget, J.; García, R. (1987): **Hacia una lógica de las significaciones**. México: Gedisa.
  
- Pozner, G. et al. (1982): "Accommodation of scientific conception: Toward a theory of conceptual change". **Science Education**, 66 (2): 211-227.
  
- Pozo, I. (1989): **Las teorías cognitivas del aprendizaje**. Madrid: Morata.
  
- Pozo et al. (1991): "Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas". **Enseñanza de las Ciencias**. N° 12.
  
- Rawls, J. (1971): **A Theory of Justice**. Oxford. Oxford University Press.
  
- Resnick, L. (1996): "El Racionalismo situado: los fundamentos biológicos y culturales del aprendizaje". **Perspectives**. N° 97. Vol. XXVI, 1.

- Saada- Robert, M; Brun, J. (1996): “Las transformaciones de los saberes escolares: aportaciones y prolongaciones de la psicología genética”. **Perspectivas**. N° 97. Vol. XXVI., 1.
  
- Shantz, C. U. (1975): “The development of social cognition” in (E. Hethington ed): **Review of Child Development Research**. Chicago: Chicago University Press.
  
- Shappere, D. (1971): “Las teorías científicas y sus dominios” in F. Suppe (ed): **L Estructura de las teorías científicas**, op. Cit.
  
- Shütz, A. (1964): **Le chercheur et le quotidien**. Paris: Méridien-Klincksieck (1987).
  
- Spelke, E. (1991): “Physical Knowledge in Infancy: Reflections on Piaget’s Theory” in (S. Carey and R. Gelman eds): **The Epigenesis of Mind. Essays on Biology and Cognition**. Op. Cit.
  
- Strike, K.; Pozner, G. (1993): “A Revisionist Theory os Conceptual Change”, in (Duschl and Hamilton eds). **Philosophy os Science, Cognitive Psychology and Education. Psychology and Education. Theory and Practice**. Albany-New York: State University of New York Press.

- Suppe, F.; Khun, T.; Shappere, F. et al. (1971): (F. Suppe ed): **La Estructura de las teorías científicas**, México: Ed. Nacional.
- Teberovsky, A. (1993): "Introducción: Investigación psicológica y Educación en dominios específicos". **Substratum**. Nº 2: 9-19. Barcelona.
- Tedesco, J. C. (1997) (comunicación personal).
- Torney-Porta, J. (1994): "Dimensions of Adolescent's Reasoning about Political and Historical issues: Ontological Switches, Developmental Processes and Situated Learning" in (M. Carretero and J. Voss eds): **Cognitive and Instructional Processes in History and the social Sciences. Op. Cit.**
- Turiel, E. (1983): **El Desarrollo del Conocimiento**. Madrid: Debate (1984).
- Turiel, E. (1989.a): "Domain-Specific Social Judgements and Domain Ambiguities". **Merrill-Palmer Quaterly**, Vol. 35, 1: 89-114.
- Vallespin Oña, F. (1981): **Nueva Teorías del Contrato Social**. Madrid: Alianza.
- Vergnaud, G. (1996): "Algunas ideas fundamentales de Piaget en torno a la didáctica". **Perspectivas**. Nº 97. Vol. XXVI., 1.

- Vigotsky, L. (1978): **Mind and Society. The Development of Higher Psychological Processes.** Cambridge: Harvard University Press.
  
- Weber, M. (1984): **Economía y Sociedad.** México: Fondo de Cultura Económica.
  
- Wellman, H.; Gelman, S.: “Cognitive Development: Foundational Theories of Core Domains”. **Annual Review of Psychology.** 43: 337-375.
  
- Youniss, J.; Damon, W. (1992): “Social Constrsuction in Piaget’s Theory” in (H. Beilin and P. Puffall eds): **Piaget’s Theory, Prospects and Possibilities,** New Jersey-London: LEA.
  
- Zerbino, M. (1996): Conceptualización infantil sobre el sistema de castigos en la escuela primaria. Informe Final. (Becario de Perfeccionamiento). Secretaria de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.