

Erigindo a Aprendizagem Cooperativa na perspectiva da Psicologia Genética

Eixo temático: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

Autoras: MORAIS, Mariana Lopes de; BATAGLIA, Patrícia Unger. Faculdade de Filosofia e Ciências, campus Marília.

Categoria: Pesquisa concluída

Agência de fomento: Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

E-mail para contato: mariana.morais@unesp.br

Resumo

Muito tem se discutido atualmente a respeito das novas alternativas em educação, há uma emergência de experiências no âmbito brasileiro que tem nos feito refletir e vislumbrar um futuro promissor. Dentre essas experiências podemos destacar a recente utilização de ferramentas como a Aprendizagem Cooperativa. Essa ferramenta é compreendida como um conjunto de métodos (técnicas) e sua principal característica é a atuação em pequenos grupos heterogêneos, em que estudantes trabalham juntos, maximizando suas aprendizagens. Ressalta-se a existência de elementos essenciais da aprendizagem cooperativa: a interdependência positiva; a responsabilidade individual; a interação estimuladora; as competências sociais e o processo/avaliação de grupo. O objetivo deste ensaio é refletir sobre os modelos pedagógicos e apresentar a Aprendizagem Cooperativa como metodologia ativa sustentada pelo viés da Psicologia Genética. A metodologia consistiu em um levantamento bibliográfico desenvolvido com base em material acerca da temática de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, constituído de livros e artigos científicos, que a partir dos dados obtidos, realizou-se a construção de um subsídio teórico da Psicologia Genética para explicar os elementos da Aprendizagem Cooperativa. Os resultados demonstram que é possível erigir a Aprendizagem Cooperativa na perspectiva genética pois ela demonstra em seus elementos princípios importantes como a cooperação, a autorregulação, construção da responsabilidade subjetiva e tomada de consciência. Analisando-se os modelos pedagógicos, vê-se que o modelo relacional, proposto por Piaget parece sustentar melhor o método de Aprendizagem Cooperativa. O trabalho do referido autor visou a evidenciar a construção da inteligência e da moral por meio das trocas entre indivíduo e meio. Ora, a Aprendizagem Cooperativa proporciona exatamente uma troca rica em ambiente cuidado para a construção do indivíduo. Entendemos que o estudo da Psicologia Genética por educadores e a aprendizagem das técnicas possam favorecer o desenvolvimento de um cidadão autônomo do ponto de vista intelectual e moral.

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa; Metodologias ativas; Psicologia Genética.

Abstract

There is currently a lot of discussion about new alternatives in education, there is an emergence of experiences in Brazil that have made us reflect and envision a promising future. Among these experiences we can highlight the recent use of tools such as Cooperative Learning. This tool is understood as a set of methods (techniques) and its main characteristic is the operation in small heterogeneous groups, in which students work together, maximizing their learning. The existence of essential elements of cooperative learning is highlighted: positive interdependence;

individual responsibility; stimulating interaction; social skills and group process/assessment. The objective of this essay is to reflect on pedagogical models and present Cooperative Learning as an active methodology supported by the bias of Genetic Psychology. The methodology consisted of a bibliographical survey developed based on material on the subject of active methodologies in the teaching and learning process, consisting of books and scientific articles, which, based on the data obtained, led to the construction of a theoretical basis for Psychology. Genetics to explain the elements of Cooperative Learning. The results demonstrate that it is possible to build Cooperative Learning from a genetic perspective as it demonstrates in its elements important principles such as cooperation, self-regulation, construction of subjective responsibility and awareness. Analyzing the pedagogical models, it is seen that the relational model, proposed by Piaget, seems to better support the Cooperative Learning method. The aforementioned author's work aimed to highlight the construction of intelligence and morality through exchanges between the individual and the environment. Now, Cooperative Learning provides exactly a rich exchange in a careful environment for the construction of the individual. We understand that the study of Genetic Psychology by educators and the learning of techniques can favor the development of an autonomous citizen from an intellectual and moral point of view.

Keywords: Cooperative learning; Active methodologies; Genetic Psychology.

Introdução

O processo de construção da educação foi permeado por várias tendências e métodos de ensino. Nesse viés, um dos desafios posto à educação básica é a busca por metodologias ativas que possibilitem uma prática pedagógica eficaz capaz de ultrapassar os limites do treinamento exclusivamente técnico e tradicional, para efetivamente alcançar a formação de um sujeito ativo como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, humanizado e transformador do espaço onde está inserido.

Muito tem se discutido atualmente a respeito das novas alternativas em educação, há uma emergência de experiências no âmbito brasileiro que tem nos feito refletir e vislumbrar um futuro promissor. Dentre essas experiências podemos destacar a recente utilização de ferramentas como a Aprendizagem Cooperativa (JOHNSON; JOHNSON, 1989). A Aprendizagem Cooperativa é compreendida como um conjunto de métodos (técnicas) e sua principal característica é a atuação em pequenos grupos heterogêneos, em que estudantes trabalham conjuntamente, objetivando a maximização de suas aprendizagens de forma mútua. Ressalta-se a existência de elementos essenciais para a implantação dessa perspectiva, basicamente cinco, são eles: a interdependência positiva; a responsabilidade individual; a interação estimuladora (face a face); as competências sociais e o processo/avaliação de grupo.

Sabe-se que quando o educador opta por realizar qualquer atividade no âmbito escolar, ele inevitavelmente faz escolhas que caracterizam sua postura, seus ideais e o tipo de cidadão que pretende formar. O que parece ocorrer nessas situações são confusões teóricas e ausência da prática baseada no conhecimento científico, vide a escola tradicional que reduz o papel da educação a uma simples transmissão de conhecimentos já elaborados pelo professor.

O objetivo deste ensaio é refletir sobre os modelos pedagógicos e apresentar a Aprendizagem Cooperativa como metodologia ativa sustentada pelo viés da Psicologia Genética.

Metodologia

A abordagem da pesquisa, fundamentalmente, define-se como uma pesquisa qualitativa. Neste ensaio observa-se o estudo exploratório e explicativo, onde tem como objetivo proporcionar uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Os procedimentos técnicos da pesquisa se classifica em pesquisa bibliográfica segundo Gil (1999, p. 65) “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Assim, foi realizado um levantamento bibliográfico desenvolvido com base em material já elaborado acerca da temática de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, constituído de livros e artigos científicos, que a partir dos dados obtidos, realizou-se a construção de um subsídio teórico da Psicologia Genética para explicar os elementos da Aprendizagem Cooperativa (A.C).

Resultados

Para iniciar, apresentaremos três modelos pedagógicos propostos por Becker (2012), a saber: a) pedagogia diretiva; b) pedagogia não-diretiva e c) pedagogia relacional ou construtivista. O primeiro modelo e talvez um dos mais disseminados, é o que habitualmente se vê em salas de aula: os alunos sentados individualmente e distantes uns dos outros para que não se comuniquem, e o professor de forma autoritária cobra silêncio para que sua aula se inicie, centrando todo o processo em sua fala verbal, em que os estudantes precisam necessariamente aprender o que ele ensina. Quando questionado sobre o motivo pelo qual o educador age dessa maneira, Becker (2012) nos aponta a ideia de conformismo, mas ele nos estimula a refletir mais profundamente sobre essa questão. Segundo o autor, o educador age assim porque acredita no “mito da transmissão” do conhecimento. Nesse modelo, o professor crê que o conhecimento “é transmitido como conteúdo conceitual, com estrita mensagem verbal, bem como a crença de

que se transmite o conhecimento como forma, estrutura ou capacidade, e por vezes de que a capacidade de conhecer é inata” (p.14).

Passemos agora a configurar esse modelo em uma perspectiva epistemológica, tratando então, do sujeito e objeto. Tem-se que o sujeito é o elemento conhecedor, centro em que se origina e se produz o conhecimento, em estrutura e conteúdo. O objeto é tudo aquilo que não é o sujeito, ou seja, é tudo o que o cerca, o meio físico e social. O professor que se utiliza dessa epistemologia considera o estudante uma folha em branco ou uma tabula rasa, portanto, o seu conhecimento (conteúdo) e sua capacidade de conhecer (estrutura) vem por meio da pressão do meio físico e social. Denomina-se empirismo a ideia de que “não há nada no nosso intelecto que não tenha entrado lá através dos nossos sentidos” (BECKER, 2012).

Esse contexto de educação tão conhecido por todos reforça a epistemologia empirista, que reproduz a ideologia; o autoritarismo; a coação; a heteronomia, a submissão e contribui para a ausência da crítica, da curiosidade e criatividade, tornando os indivíduos completamente passivos diante de tudo o que é veiculado a ele. Dessa forma:

O aluno, egresso dessa escola, será bem recebido naquela faixa de mercado do mercado de trabalho que não se atualizou, não evoluiu, pois ele aprendeu a silenciar, mesmo discordando, perante a autoridade do professor, a não reivindicar coisa alguma (...) Ele aprendeu na escola a fazer o que é mandado sem refletir sobre o sentido do seu fazer; evita de todos os modos a pensar sobre isso. Qualquer projeto que vise à alguma transformação social escapa a seu horizonte, pois ele deixou de acreditar que sua ação seja capaz de qualquer mudança. (BECKER, 2012, p.16).

Passemos adiante aos pressupostos epistemológicos da pedagogia não-diretiva. Ela não é tão perceptível quanto à pedagogia diretiva, pois está mais vinculada as concepções pedagógicas, psicológicas e epistemológicas do que na prática de sala de aula propriamente dita. Portanto, como seria possível visualizar esse modelo na sala de aula?

Nesse contexto, o professor é um “facilitador” do estudante, já que o mesmo trás consigo uma capacidade de conhecer que precisa apenas trazer à consciência, organizar e incluir conteúdos, sendo que o professor deve interferir o mínimo possível, pois “ensinar” prejudicaria o desenvolvimento. A ideia é a de que o professor oportuniza a aprendizagem do estudante, surge-se então a ideia de *laissez faire*: deixar fazer, que o estudante encontrará sozinho o caminho.

A epistemologia que sustenta esse viés pedagógico é a apriorista, que vem de a priori, ou seja, “aquilo que é posto antes como condição para o que vem depois” (p.18), mas a questão levantada por Becker (2012) é: o que é posto antes? Nessa perspectiva, a bagagem hereditária já está programada para desenvolver seu conhecimento, assim como correr, engatinhar,

caminhar e andar de bicicleta. Frequentemente confunde-se o desenvolvimento cognitivo com maturação biológica, entretanto, como iremos mencionar ao longo desse texto, Piaget esclarece que a maturação biológica é condição necessária do desenvolvimento, mas de maneira alguma suficiente. No apriorismo, tudo está pressuposto e qualquer interferência do meio físico ou social deve ser reduzida, portanto, caso um indivíduo não aprende ou possui um “déficit”, a culpa é atribuída à um “defeito” de ordem hereditária, nunca por um motivo externo, como por exemplo, o modo que o professor conduz sua aula. Portanto “o resultado é um pseudoprocesso que caminha inevitavelmente para o fracasso, com prejuízo imposto a ambos os pólos” (p.20), por um lado o professor é privado de sua função, por outro o estudante é levado a um “status” que ele não possui e a aprendizagem de alguns é justificado pelo talento que dispõe e a não aprendizagens de outros, são atribuídos à fatores genéticos, sem a possibilidade de superação. Dessa forma, parece haver uma alternativa diferente dessas propostas até então mencionadas (pedagogias diretiva e não-diretiva), que será pautada em uma crítica epistemológica.

A ação do professor nesse contexto se difere completamente dos modelos apresentados anteriormente, pois este trabalha com aquilo que é significativo para os estudantes. Por exemplo, o professor trás algum material de interesse dos estudantes, propõe a exploração dos materiais em que todos troquem suas ideias a respeito, sendo que questionamentos são levantados por ele, e por fim, os estudantes elaboram sua representação daquilo que foi mobilizado em neles.

Segundo Piaget, não há porque enfatizar apenas a bagagem hereditária ou apenas o meio social, quando na verdade esse dois pólos deveriam ser colocados em relação. Ele recusa a ideia de que a bagagem hereditária já traga instrumentos (estruturas) do conhecimento e que bastaria a maturação para que esses instrumentos de manifestem em idades previstas, de acordo com “estágios” cronologicamente fixos (apriorismo). Também discorda que a pressão do meio social sobre o sujeito determinaria nele o acúmulo de conhecimentos-conteúdos (empirismo) de forma mecânica e baseado na memória.

O conhecimento se inicia quando o recém-nascido age, assimilando algo de seu meio físico ou social, e esse conteúdo assimilado, provoca no sujeito perturbações, para o qual a estrutura assimiladora não possui instrumento para responder. Portanto, há a necessidade de que o sujeito reelabore seus instrumentos em função dessa “perturbação”, exigindo que ele se refaça, isso é a acomodação (reflexão), o que produz novidades. Essa ação de assimilar, refazer o equilíbrio perdido, e se refazer em outro nível e criando algo novo, remete a uma construção (construtivismo), ou seja o sujeito constrói o seu conhecimento “em duas dimensões

complementares, como conteúdo e como forma e estrutura; como conteúdo ou capacidade, ou condição prévia de assimilação de qualquer conteúdo” (p. 23).

Segundo Becker (2011), a escola tradicional tem uma preocupação com que o estudante assimile os conteúdos ensinados mas não se preocupa em prolongar essas assimilações em acomodações, melhorando em quantidade e qualidade da sua capacidade de aprender.

Todo esse contexto de inovação pedagógica que defendemos, demanda uma visão pedagógica que supere o tão antigo e conhecido reprodutivismo na direção de uma pedagogia que ative que promova mais do que apenas repetição de conteúdo, mas estimule a abstração, construção, cooperação, criação, descobertas, reflexões, dentre outros desdobramentos deste tipo de educação, modificando profundamente a capacidade operatória do sujeito, aumentando portanto, suas capacidades racionais e emocionais. Dessa forma, a escola justificará seu discurso de cidadania plena devido a instalação de um processo em que os estudantes serão estimulados a questionar, praticar escolhas, pensar com liberdade, refletir com autonomia e exercer toda a sua inventividade.

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

Segundo Becker (2011), para conhecer um objeto, seja material, simbólico ou conceitual, é preciso agir sobre ele, transformá-lo e modificá-lo seja fisicamente como no sensorio-motor e pré-operatório, seja mentalmente, como possibilita as fases operatórias (concreta e formal). A operação é a ação mental sobre o objeto, ou seja, “operando o sujeito transforma o objeto de conhecimento (assimilação) e, mediante essa transformação, transforma a si mesmo (acomodação), podendo operar num nível de maior complexidade” (p.216)¹. É desse processo que surge, além do conhecimento-conteúdo, o conhecimento-estrutura, suscitando uma questão trazida pelo autor que se torna muito pertinente: como é possível entender o processo de aprendizagem sem compreender o processo de desenvolvimento que lhe sustenta?

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

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

a) Interdependência Positiva

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

Entretanto, a regra proporcionada pelo acordo mútuo e a cooperação enraíza-se no interior mesmo da consciência da criança e conduz a uma prática efetiva, “na medida em que se associa à vontade autônoma” (PIAGET, 1932/1994, p. 270).

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

Também não podemos deixar de levar em conta um valor de extrema importância, algo que une os indivíduos e que nesse elemento torna-se muito forte: a solidariedade. Segundo Marques e colegas (2017) esse conceito traz consigo um apelo profundo que pode evocar

sensações de alívio, conforto, satisfação, igualdade, justiça, respeito, parceria, compaixão, lealdade, honra e força, e, por esse motivo, os homens ao longo da história ressaltam esse valor.

Os autores remontam o quadro histórico, trazendo a importância de se compreender o conceito de solidariedade, principalmente no que diz respeito à evolução da espécie humana proporcionada por essas vivências, citando também manifestações na Antiguidade Clássica até chegar aos nossos dias. A Pós-modernidade é caracterizada pelas relações líquidas, conceito pensado por Zygmunt Bauman (1925-2017), sendo que as relações humanas são apontadas pela efemeridade e pela vulnerabilidade, expondo uma forte tendência ao individualismo e a lógica da descartabilidade em uma sociedade em que tudo pode ser consumido.

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

Em um ambiente tão plural como o da escola, com a variedade de pessoas de diferentes origens, praticando papéis diferentes e em intensa e diária relação profissional e afetiva, não podemos nos esquecer que esse espaço também deveria se abrir para além dos muros da escola, integrando família e comunidade. E para que isso ocorra seriam necessárias propostas de Projeto Político Pedagógicos elaborados em conjunto, por meio de gestões que saibam adotar a solidariedade como um valor e prática.

Nos documentos oficiais, é mencionada a necessidade de se trabalhar com a educação moral na escola, conteúdo destacado inclusive pelos PCNs (BRASIL, 1997), sendo que:

Os educadores devem tornar-se modelos, estreitar vínculos e fazer da cooperação a essência das relações. Não devem temer os conflitos, que são facilitadores do desenvolvimento [...] há a necessidade de formação numa perspectiva moral crítica para além de crianças boazinhas (MARQUES et al. 2017, p. 96).

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

b) Responsabilidade Individual e de grupo

Agora trataremos do segundo elemento essencial da A.C., a responsabilidade individual e de grupo. A característica fundamental deste princípio é de que o grupo deve se

responsabilizar pelos objetivos propostos e cada membro deve cumprir sua parte no trabalho comum. Os objetivos precisam ser claros e o grupo capaz de avaliar o progresso adquirido em relação aos objetivos e aos esforços individuais de cada um.

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

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

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

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

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

Nesse experimento, emprega pequenas histórias e analisa como as crianças julgam situações em que ocorre a obediência ou a transgressão a normas. .

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

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

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

c) Interação face-a-face

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

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

Quando se pensa em interações sociais, não podemos deixar de mencionar a importância dos dois tipos de morais na criança estabelecidas nas relações sociais. Para Piaget (1932/1994) existem duas morais e dois tipos de relações: A moral da heteronomia, proporcionada pelas relações de coação, em que as regras são ditadas pelo adulto e a criança se torna submissa e obediente a essas regras; já na moral da autonomia, proporcionada pela cooperação, vivenciadas principalmente entre pares, em que as crianças constroem suas regras e a respeitam não por uma obediência cega a uma autoridade, mas devido ao elo de reciprocidade que as mantém juntas, revelando uma tendência mais completa de desenvolvimento moral e caminho propício para a construção de sua autonomia moral.

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

São, portanto, nas relações e interações face-a-face que a necessidade de algumas regras é construída e a relatividade de outras regras é estabelecida. A importância desse elemento para a construção da autonomia é fundamental para o desenvolvimento da inteligência, da moral e da aprendizagem. Novamente ressaltamos aqui a relevância do educador estar ciente de que esse não é apenas um modo de funcionamento de uma técnica, mas é a própria fundamentação do trabalho de educação.

d) Competências sociais

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

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

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

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

Piaget (1932/1994) menciona que a autonomia do indivíduo não se desenvolverá em uma atmosfera de autoridade e abusos intelectuais e morais, já que é no interior da escola que se baseiam as normas e comportamentos esperados, dando informações a respeito do que é justo ou injusto, certo ou errado. É importante que haja a vivência da cooperação, pois é somente através desse processo que o egocentrismo vai se transformando em personalidade autônoma (como possibilidade). O processo de transformação descrito por Piaget como promotor do desenvolvimento moral é a autorregulação (VINHA et al., 2017), e é por meio dela que o sujeito se descentra, toma decisões, controla seus impulsos e faz valer sua “força de vontade” para que um valor moral seja considerado forte (VINHA et al., 2017, p. 58).

O desenvolvimento das habilidades sociais favorece tanto a aprendizagem, quanto o bem estar psíquico e interferem diretamente no modo como a pessoa lida com os conflitos e

problemas, além dessas aprendizagens também afetarem os resultados da vida pessoal e profissional. Foram incluídas na Nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) as competências como essenciais de serem trabalhadas na escola, tais como cuidar da saúde emocional, desenvolver a capacidade para lidar com as emoções e com a pressão grupal, possibilitando o exercício da empatia. As técnicas de grupo, diferentemente do trabalho exclusivamente individual podem favorecer o desenvolvimento das competências sociais, desde que, integrados a uma prática coerente do professor que seja respeitosa, democrática e justa.

e) Avaliação do grupo

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

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

Adentra-se ao estudo de Piaget (1977) sobre a construção da tomada de consciência, que ele explica como ocorre a passagem da assimilação prática (assimilação do objeto a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos (p. 200). Exemplificando, Piaget analisa a ação de andar de gatinhas, por ser um movimento descoberto muito antes da criança andar sob os dois pés comprovando sua hipótese de que “a tomada de consciência depende de regulações ativas que comportam escolhas mais ou menos intencionais e não de regulações sensorimotoras mais ou menos automáticas” (p. 13). Nesse sentido, o autor problematiza a evolução da ação em suas relações com a conceitualização.

Segundo Ferreira e Lautert (2003) esse processo exige coordenações e transformações contínuas que dão origem a diferentes níveis de consciência e integração dos esquemas, os quais

são resultados da forma como as regulações apresentam-se em cada estágio de desenvolvimento. Portanto, “nem todo nível de consciência implica conceituação, já que esta depende das integrações que são estabelecidas entre o conhecimento novo e o anterior” (p. 549). É corroborando-se, pois, nesta concepção que Piaget entende a consciência elementar mais simples e automática como percepção inconsciente, visto que esta se baseia em dados imediatos e não os integra às estruturas já existentes.

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

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

Portanto, quando mencionamos o elemento avaliação temos em vista o quanto o processo de tomada de consciência é importante, pois será por meio dele que a criança se auto avalia, avalia o grupo e o conhecimento construído com os seus pares. Primeiramente viabiliza-se o contato entre pares e a medida em que os conteúdos são trabalhados, os próprios estudantes tomam consciência dos significados que sustentam esses conteúdos e das práticas cooperativas,

assim como suas implicações na medida em que novas construções são realizadas e novas tomadas de consciência ocorrem, buscando outros modos de refletir sobre essas práticas.

Conclusões

Analisando-se os modelos pedagógicos, vê-se que o modelo relacional, proposto por Piaget parece sustentar melhor o método de Aprendizagem Cooperativa. São pontos fundamentais da Psicologia Genética para a sustentação da técnica pensando especificamente na construção da autonomia moral: cooperação, autorregulação, construção da responsabilidade subjetiva e tomada de consciência. Entendemos que o presente estudo visa elucidar e trazer questões pertinentes, apontando a utilização das técnicas de A.C. com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de um cidadão autônomo do ponto de vista intelectual e moral.

Referências bibliográficas

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2 Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FERREIRA, P. A.; LAUTERT, S. L. A Tomada de Consciência analisada a partir do Conceito de Divisão: Um Estudo de Caso. **Psicologia e Crítica**, v. 16, n.3, p. 547-554, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. **Cooperative learning**. Interaction Book Company, 1989.

MARQUES, C. de A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. de S. **Valores sociomorais**. Americana: Adonis, 2017.

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

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. (Originalmente publicado em 1932).

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