



# CONHECIMENTO INDIVIDUAL E SOCIEDADE EM PIAGET: implicações para a investigação psicológica

**José A. Castorina; Gustavo Faigenbaum;  
Fernando Clemente; com a colaboração de Enrique Lombardo**

**RESUMO** – *Conhecimento individual e sociedade em Piaget: implicações para a investigação psicológica.* Este artigo pretende ser uma reconstrução histórica das categorias utilizadas por Piaget para o estudo das relações entre os conhecimentos individuais e a sociedade. Serão examinadas as vicissitudes sofridas por conceitos, tais como autismo, egocentrismo, sociocentrismo, ideologia e marco epistêmico. O esforço principal dirige-se para o estabelecimento do sentido que eles foram adquirindo no curso da reelaboração teórica das idéias clássicas de Durkheim e das discussões e intercâmbios com seus contemporâneos, como Lucien Goldmann e Rolando García. Particularmente, fixa-se uma orientação que vai de uma perspectiva fortemente imanentista e objetivista – de ruptura entre ciência e sociocentrismo –, até uma versão mais aberta e histórica de “ciência com ideologia”. Finalmente, trata-se de avaliar criticamente as conseqüências dessas idéias para a investigação psicológica, referente ao desenvolvimento das idéias morais e institucionais das crianças. A este respeito são evocadas algumas discussões atuais originadas, em diferentes correntes de pensamento.

**Palavras-chave:** *autismo, egocentrismo, ciência, ideologia.*

**ABSTRACT** – *Individual knowledge and society in Piaget: implications for the psychological investigation.* The aim of this paper is to outline a historical re-interpretation of the categories used by Piaget in the study of the relations between individual knowledge and society. The transformation suffered by concepts, such as autism, egocentrism, socio-centrism, ideology and the epistemic framework, will be examined. We will focus on the meaning these terms acquired in the course of the theoretical revision of the classic doctrines of Durkheim and the discussion and exchanges with contemporaries, such as Lucien Goldmann and Rolando García. We particularly highlight a transition from an immanentist and objectivistic perspective that emphasizes a break between science and egocentrism toward a more open and historical conception of “science with ideology”. The final goal is to be in a position to critically evaluate the consequences of these ideas for psychological research in the field of children’s moral and institutional notions. With this aim, some contemporary controversies among these different schools are brought into the discussion.

**Key-words:** *autism, egocentrism, science, ideology.*

## Introdução

Este artigo é uma contribuição indireta à epistemologia da investigação psicológica. Busca-se aqui uma revisão e discussão críticas do tratamento piagetiano das relações entre indivíduo e sociedade. Em particular, nos detemos em algumas categorias relevantes para o estudo dos aspectos sociais do conhecimento, que foram discutidas pelo autor em diversos momentos de sua obra: os conceitos de autismo, egocentrismo e sociocentrismo; a plausibilidade de uma comparação entre o desenvolvimento ontogenético e o filogenético; o grau de influência da vida social sobre os modos de pensamento individuais.

Não tentaremos, em princípio, avaliar as teses formuladas pelo autor, mas apenas situá-las no contexto de seu programa de investigação e, sobretudo, compreender o ponto de vista a partir do qual faz suas afirmações. Por exemplo, quando Piaget postula que na criança pequena existe uma indiferenciação entre o mundo físico e a sociedade, essa afirmação terá significações muito diferentes, dependendo se for interpretada como uma descrição da consciência individual (onde o investigador é um psicólogo que tenta compreender o ponto de vista da criança), como uma análise dos processos de conhecimento (da perspectiva da Epistemologia), ou como um exame do conjunto das interações sociais (adotando um ponto de vista sociológico).

Analisaremos a relevância dessas categorias na investigação piagetiana a partir de uma abordagem histórica, revisando as controvérsias entre diversos autores sobre o tema, nos distintos momentos de sua produção, o modo pelo qual suas concepções foram variando ao longo de sua obra, e como tais discussões foram interagindo com o desenvolvimento de suas hipóteses específicas. Em particular, prestar-se-á atenção às transformações operadas no significado de termos como “autismo”, “egocentrismo”, “sociocentrismo”, ou “ideologia” em função das modificações do contexto teórico em que se inscrevem. O contexto teórico é importante porque os comentaristas da obra piagetiana retiraram esses conceitos do referido processo e os consideraram de modo estático. Finalmente, examinaremos as relações entre esses enfoques e os estudos psicogenéticos atuais. Em outras palavras, perguntamos se a concepção piagetiana da influência dos sistemas sociais sobre o conhecimento individual pode ser reencontrada nas indagações atuais, referentes ao conhecimento infantil das instituições sociais. Em todo o caso, o problema está em indagar se a investigação empírica é compatível com as relações entre indivíduo e sociedade, propostas por Piaget, ou se cabe avançar para além desse enfoque, pondo às claras seus limites.

## O autismo e o egocentrismo na psicologia piagetiana

Precisa-se esclarecer, antes de examinar o significado que exigem os termos “autismo” e “egocentrismo” na obra de Piaget, suas relações com as teorias psicológicas e psiquiátricas de seu tempo. O termo “autismo” designava, por um lado, um quadro psicopatológico descrito inicialmente por Bleuler (1907) e mais tarde por Kanner (1943). O primeiro destacou que o autismo mórbido podia ser concebido como uma patologia constituída a partir de uma configuração autística normal do desenvolvimento do pensamento da criança (Piaget, 1928; Maury, 2000, p. 46). Essa versão do termo foi resgatada por Piaget, para a construção inicial de sua obra. O autor utiliza pela primeira vez o termo “autismo” no ano de 1920, em um escrito fortemente influenciado pela Psicanálise (Piaget, 1920)<sup>1</sup>, para referir-se aos processos de pensamento presentes no sonho, nas fantasias e no jogo, que são fundamentalmente inconscientes, individuais, e não estão submetidos às exigências da lógica.

Cabe destacar que o recurso piagetiano ao termo “autismo” enfatiza o caráter pessoal e incomunicável da experiência simbólica infantil. Ao falar do autismo infantil, Piaget procura descrever uma fase normal do desenvolvimento do pensamento, comparável ao que a Psicanálise chamou de “processo primário”. O próprio Piaget compara o “pensamento simbólico” de Freud com o “pensamento autista” ou “não dirigido” de Bleuler: “(...) essa forma de pensamento da qual a psicanálise tem o mérito de ter revelado a identidade nos sonhos e nos devaneios (...) e que se convencionou chamar, com Freud, pensamento simbólico e com Bleuler pensamento autista ou não dirigido” (Piaget, 1923, p. 274-304).

No entanto, é interessante também que Piaget (1920) tenha oposto essa forma de pensamento, característica das “crianças, dos neuróticos e dos primitivos” ao pensamento científico, devido a seu caráter pessoal e incomunicável. Obviamente, não se trata de uma observação clínica, mas da utilização do termo em um contexto intelectual centrado no estudo dos processos de conhecimento, na oposição entre o pensamento anárquico e o pensamento socializado e lógico da ciência. Ao falar de “autismo”, Piaget enfatiza que a atividade representativa da criança é fortemente influenciada por sua afetividade, suas fantasias e interesses. É importante ter presente que o termo é utilizado no contexto de uma concepção teórica mais geral, segundo a qual o desenvolvimento da função simbólica explica-se por processos psicológicos individuais e não por uma prática social. No entanto, essa produção simbólica individual terá sua relevância na formação do pensamento lógico, já que o autor considera que o símbolo é um germe, carregado de afetividade, a partir do qual constituirá um conceito: “(...) a vitalidade desses símbolos provém do fato de que cada pessoa pode incorporá-los à sua afetividade íntima, de modo que possa preenchê-los com os conteúdos mais pessoais. De tal modo que o consenso

patrocinado pelos símbolos encontra-se nos antípodas daquilo que a ciência denomina ‘o acordo entre as mentes’.” (Piaget, 1995, p. 230).

Uma dificuldade adicional para interpretar esses textos reside no uso, às vezes um tanto impreciso, dos termos “autismo” e “egocentrismo”. Em alguns textos, como *Los três sistemas de pensamiento*, de 1928, esses termos são utilizados como equivalentes. Em outros, como em *El juicio y el razonamiento en el niño* (1972), o egocentrismo é diferenciado do autismo, já que o primeiro é mais permeável que o segundo aos intercâmbios sociais. Enquanto o autismo é um processo puramente individual, atribui-se o egocentrismo a um sujeito que interage com o mundo físico e social buscando conhecê-lo. “Chamamos, pois, egocentrismo o pensamento da criança (...) que permanece entretanto autístico em sua estrutura, mas seus interesses já não buscam somente a satisfação orgânica ou lúdica, como o autismo puro, mas buscam já a adaptação intelectual, como o pensamento adulto” (1924, p. 157). Um caso representativo dessa última perspectiva encontra-se no *O juízo moral da criança*, na discussão da interpretação infantil da justiça imanente. Propõe-se aos sujeitos a seguinte situação: uma ponte cai no exato momento em que uma criança a atravessa, essa criança realizara antes uma ação moralmente questionável; pergunta-se então às crianças se a ponte teria caído se não houvesse existido a transgressão. Piaget constatou que muitos sujeitos sustentam que a ponte caiu porque quem a atravessava tinha se comportado mal, e afirma que os entrevistados adotam um ponto de vista que pode chamar-se egocêntrico, enquanto não diferenciam suas próprias crenças e intenções dos fatos do mundo físico e das crenças dos outros sujeitos: “Dep (6 anos) ‘Que achas dessa história? – Está bem. Não teria que roubar. Está bem. – Se não tivesse roubado as maçãs teria caído na água? – Não” (Piaget, 1971, p. 212). Finalmente, como destacaremos mais adiante, Piaget utilizou também o conceito de egocentrismo a respeito do conhecimento físico.

O ponto de vista que prevalece na década de 20 é o de uma progressão do pensamento autista (posterior à inteligência sensório-motora), passando por diversas formas de pensamento egocêntrico, até chegar ao pensamento adulto e socializado. Porém, o estudo piagetiano do egocentrismo não o reduz a uma fase de transição, mas atribui-lhe características próprias e distintivas. Assim, para o autor, o pensamento egocêntrico tem sua fonte na assimilação das coisas ao organismo, uma das vertentes da inteligência sensório-motora, e “constitui uma representação do mundo, colorida de subjetividade e que escapa a qualquer norma impessoal” (Piaget, 1928a). Essas “normas impessoais” que o egocentrismo descartaria são as que definem a moral autônoma e o pensamento cientificamente válido. Assim, em um estudo dedicado às relações das idéias piagetianas sobre a moral com o mundo social (Faigenbaum *et alii*, 2001), destacamos o seguinte: o egocentrismo é pré-social com relação à cooperação ou, em outros termos, é social em um sentido amplo, já que consiste em jogar individualmente com uma matéria social.

Mais tarde, Piaget continuará falando do pensamento egocêntrico e de suas relações com o pensamento autístico. No ano de 1933, em um artigo denominado *La individualidad en la historia* e incluído nos *Estudios Sociológicos*, o autor continua utilizando o termo “autismo” para fazer referência ao simbolismo que preside (junto com a experiência imediata e a inteligência prática) as manifestações do “pólo individual” hipotético no qual poderiam, artificialmente, dividir-se as contribuições do individual e do social no decurso do desenvolvimento. Em sua obra posterior, centrada na construção infantil das categorias de invariância física, geométrica e lógico-matemática, já não há lugar para o autismo. Isso é assim porque na nova concepção do desenvolvimento somente contarão as vicissitudes das interações dos esquemas de ação entre si e com o mundo.

Poder-se-ia pensar que o rastro do autismo em Piaget dos anos 45-46 pode ser encontrado na formação do símbolo e suas relações com o jogo, como consideraremos a seguir. O que se via antes como manifestação do autismo é reinterpretado, já na década de 40, como produto da pura atividade assimiladora, em um momento em que o sujeito e o objeto não estão suficientemente diferenciados. Assim, em *La Formación del Símbolo en el Niño*, de 1946, Piaget busca uma interpretação de certos fenômenos enfatizados pela Psicanálise, a partir da perspectiva da Psicologia genética. Propõe uma nova via para explicar a constituição da racionalidade a partir do mundo simbólico, que funde suas raízes na vida inconsciente e desemboca, em graus de socialização e racionalidade crescentes, na constituição de um pensamento regido por signos arbitrários e socialmente negociados. “É um pensamento (...) de natureza individual e ainda íntima, em oposição ao pensamento socializado, já que se manifesta sobretudo no sonho e nos devaneios: de onde vem a noção de ‘autismo’” (Piaget, 1996, p. 233).

Além da “curiosidade” histórica que revela o uso do conceito de autismo em uma fase tão tardia de sua produção, Piaget destaca abertamente um duplo modo de entender a passagem do pensamento simbólico ao pensamento regido por signos. Uma primeira possibilidade é compreendê-la como uma transição, a partir de um aglomerado caótico de significações governadas pelo inconsciente – em um sentido freudiano, tal como o entendera Piaget – e que dariam origem ao pensamento da criança, em seu desenvolvimento, até chegar ao pensamento racional. Uma segunda possibilidade é considerar que o pensamento simbólico surge assim que a criança tenha conseguido a constituição das coordenações próprias da inteligência sensório-motora. Esse simbolismo implica um estágio de pensamento pré-operatório e ainda semi-socializado que desembocará, em seguida, a partir da superação do egocentrismo, na vida social e racional. Essa última visão mostra-se coerente com formulações ulteriores que destacam que a atividade intelectual de maior validade, por exemplo, o pensamento operatório, busca seus precursores nas realizações da organização, próprias da inteligência sensório-motora, passando por um período

de “obscurantismo”, marcado pela origem do pensamento simbólico e egocêntrico.

Nesse sentido, consideramos que a obra piagetiana parece destacar claramente essa “segunda via” para conceitualizar a noção de “autismo”, já que atribui ao símbolo uma origem individual e não dirigida, claramente contraposto às coordenações que governam a inteligência sensório-motora. O “autismo” é um termo que se refere, então, às origens da função simbólica e não aos esquemas de ação aplicados sobre o mundo, nem tampouco à conceitualização posterior de sua própria ação em termos de conhecimento do mundo físico e do juízo moral. O autismo entraria em cena nas origens do pensamento simbólico e não da inteligência da criança. Pelo contrário, ao considerar os mecanismos de ação específicos sobre o mundo moral ou físico, não há lugar para o pensamento “autístico”.

Mais ainda, Piaget, em *Comentarios a las notas críticas de Vygotski* (1985), incluídos no posfácio da edição inglesa de *Pensamiento y Lenguaje* de Vygotski, aceita o questionamento a sua interpretação linear da versão atribuída a Freud e segundo a qual o princípio de prazer precederia, no desenvolvimento, o princípio de realidade. Afirma aqui que, sendo o conhecimento, em qualquer instância, uma relação dialética entre assimilação e acomodação, o autismo vincula-se aos aspectos afetivos das assimilações simbólicas. Mas, ainda que a assimilação predomine na atividade simbólica, está de acordo com a tese de Vygotski: “a adaptação à realidade vai de mãos dadas com as necessidades e o prazer porque, mesmo quando a assimilação predomina, encontra-se acompanhada pela acomodação” (p. 125).

As relações que pusemos em evidência descartam uma versão demasiado simplista que identifica o egocentrismo com o autismo, compreendendo o primeiro como um processo associativo. Assim, por exemplo, Maury (2000) interpreta que, nos textos de Piaget, o egocentrismo é um prolongamento direto do pensamento autístico infantil, destacando exclusivamente as características que o opõem às práticas sociais. Assim, afirma: “(...) o que distingue a criança do primitivo é que este está submetido à coação social. A criança, ao contrário, é egocêntrica e, por definição, livra-se dela” (Maury, 2000). Entretanto, Piaget destaca em numerosos escritos que a configuração intelectual egocêntrica alia-se à coação social, entendida no estudo do desenvolvimento moral infantil como pressão adulta, gerando fenômenos tais como o “realismo moral”, fruto da união do pensamento egocêntrico “espontâneo” da criança com a pressão adulta. É esse realismo moral o que impede a criança de diferenciar a própria perspectiva das dos demais; opor seus argumentos aos de seus pares; ater-se às regras do jogo (às quais, entretanto, considera sagradas e imutáveis), etc. É precisamente essa indiferenciação – “do eu com o mundo” e do “ponto de vista próprio com o dos demais” – a característica que expressa de modo mais claro a dupla natureza do pensamento egocêntrico como uma assimilação entre o eu

e o “não-eu” (outras pessoas ou objetos do mundo), enquanto se está constituindo o próprio eu. Para Piaget essa assimilação produz o egocentrismo como indiferenciação inconsciente da perspectiva própria da alheia. Portanto, entendemos que o egocentrismo não só não é independente da pressão social mas é sua contraparte necessária, já que, para a criança, o eu e o grupo não são diferenciáveis.

Por outro lado, a própria noção de egocentrismo sofreu diversas modificações ou, pelo menos, Piaget faz novas precisões para “evitar equívocos em sua utilização”. Pode-se dizer que, a partir de seus estudos sobre operações intelectuais, desde a década de 40, a categoria fica vinculada ao pensamento pré-operatório, no sentido de que este se centra nos dados perceptivos ou não se relativiza o próprio ponto de vista. Por outro lado, em seus *Estudios sociológicos*, continuou mantendo uma relação constitutiva entre o egocentrismo e as relações sociais baseadas na pressão do adulto ou de uma geração sobre outra. O que está claro, no entanto, é que nos estudos de formação dos sistemas de pensamento vai desaparecendo a ressonância social ou interpessoal do termo “egocentrismo” (Montangero e Naville, 1998, p. 151).

Posteriormente, no artigo citado sobre o texto de Vygotski (1985), Piaget realizou uma revisão do termo egocentrismo e de seu significado na história da Psicologia Genética. É interessante mencionar que aqui há razões epistemológicas para justificar a categoria de egocentrismo. O conhecimento infantil e o conhecimento científico não progridem por acréscimos sucessivos mas por reorganizações dos pontos de vista, seja o próprio de cada indivíduo no primeiro caso, seja a contração derivada de uma posição social no sociocentrismo do segundo. O termo egocentrismo refere-se a um ponto de vista que deve ser superado ou profundamente modificado: “designa a incapacidade inicial em descentrar-se e em modificar a perspectiva dada”. A esse respeito, sustenta: “(...) teria sido melhor falar simplesmente de centrismo, porque a contração inicial de nossas perspectivas é relativa a nossas próprias posições e ações”. No mesmo texto explicita essa posição inconsciente do sujeito definindo-a como “uma falta de diferenciação entre seu próprio ponto de vista e os outros pontos de vista possíveis e não um individualismo que determina as relações com outro” (p. 124).

Essas reflexões permitem a Piaget estabelecer uma característica muito significativa da categoria: o egocentrismo estende-se para além do pensamento representativo. Efetivamente, quando os bebês dispõem de diversos espaços (por esquemas separados, sejam bucais ou tátil-cinestésicos), sem coordenação, pode-se com todo o direito falar de egocentrismo sensorio-motor. Desse modo, o lactente começa por não saber dissociar o que releva de suas próprias ações e o que compete aos objetos ou aos personagens exteriores.

Na introdução ao livro de Laurendeau y Pinard, *Les premières notions spatiales de l'enfant* (1977), Piaget diferencia um sentido negativo e outro

positivo do termo. Em relação ao primeiro, trata-se da visão clássica do que entende como “defeito de descentração” ou “deformações de origem subjetiva”. Em relação ao segundo, afirma que “a assimilação à ação própria cumpre uma função cognitiva indispensável e é, portanto, natural que as descentrações em relação a essa ação somente intervenham ulteriormente” (p. 13). Também nos diz que

*(...) a criança, antes de poder situar sua própria ação no conjunto de outras ações que apresentam características diferentes (...) deve aprender a explorar todas as possibilidades inerentes à ação original (...) É a partir de um ponto de vista positivo como o descrito, que se torna legítimo falar de uma “organização mental” primitiva, cuja característica dominante é a assimilação da realidade à ação, a qual resulta muito racional, mas cujo concomitante irracional é o primado da ação e perspectiva próprias, únicas conhecidas no começo (p. 16).*

Esse texto corresponde à época em que Piaget desenvolveu os aspectos positivos do pensamento pré-operatório (*Psicología y Epistemología de la función, Psicología y epistemología de la identidad*, entre outros). Nessa linha, o autor considera que, por mais deformante ou parcial que seja uma ação cognitiva sobre o mundo (pensando no conhecimento físico e geométrico), nem por isso ela deixa de ser um ato de assimilação e, portanto, deve apresentar uma organização ou sistematicidade. A totalidade dos escritos da etapa “estruturalista” de Piaget ocupam-se do conhecimento geométrico, lógico-matemático ou causal, e não do juízo moral. Nesse sentido, mantém um viés epistêmico para o termo “egocêntrico”, mas abandona toda referência à coação social. Não obstante, os aspectos positivos do egocentrismo podem-se considerar aplicáveis também ao conhecimento das regras morais.

## **Pensamento egocêntrico e pensamento sociocêntrico**

Exploramos até aqui algumas distinções que subjazem ao significado dos termos “egocentrismo” e “autismo”, em distintos momentos da produção piagetiana. Precisaremos agora as relações que podem ser estabelecidas entre o egocentrismo e a vida social. Para começar, diversos textos insistem em que à configuração egocêntrica do pensamento corresponde uma visão sacralizada das leis que governam a vida social (1960). Numerosas indagações psicogenéticas posteriores, sobre as conceitualizações infantis da vida social revelam que as crianças consideram que o mundo social tem necessidade de um ordenamento, que o governo nacional ou a autoridade escolar devem “pôr ordem”, como uma garantia contra o caos, e que as regras institucionais impostas são eternas e imutáveis (Lenzi, 1998; Kohen Kohen, 2000).

No *O juízo moral na criança* o pensamento egocêntrico aparece solidário com a pressão social, já que ambos constituem os pilares sobre os quais elevam-se o realismo moral e a configuração moral heterônoma (1971). Nos trabalhos dessa época (1932; 1928, entre outros), a pressão social sustenta as concentrações da atividade intelectual das crianças. Mais ainda, fica claro que essa atividade individual não é separável de um tipo de relação social.

Em um artigo posterior denominado *Pensamiento egocéntrico y pensamiento sociocéntrico* (Piaget, 1995), o autor introduz o termo “sociocentrismo”, que permite apreender as relações entre o pensamento individual e as interações sociais.

Em suas primeiras obras, Piaget comparava a “mentalidade primitiva” ou as “sociedades arcaicas” com o “pensamento infantil” e a condição das crianças em nossa sociedade (Piaget, 1995). A partir da década de 50, pelo contrário, estabelece-se um forte paralelismo entre os níveis de constituição da inteligência individual, estudados pela Psicologia genética, e os níveis do conhecimento social, indagados pela Sociologia. O programa epistemológico amplo no qual desenvolvem-se as indagações piagetianas permite estabelecer uma analogia entre o processo de objetivação e a sistematização que se cumpre em cada um deles. No caso da inteligência individual, o pensamento operatório é uma reconstrução das coordenações das ações no plano sensório-motor. Entre essas duas fases (inteligência sensório-motora e inteligência operatória) instala-se o tipo de pensamento representativo denominado egocentrismo. No que se refere ao pensamento social, o pensamento científico reorganiza o primeiro conhecimento objetivo, que é a técnica. Do mesmo modo, entre essas duas fases (pensamento técnico e pensamento científico) existe um terceiro termo “que em alguns casos atuou como obstáculo: referimo-nos ao conjunto das formas coletivas do pensamento que não são nem técnicos nem operatórios e que procedem da simples especulação; as ideologias de todo tipo, cosmogônicas ou teológicas, políticas ou metafísicas, que vão desde as representações coletivas mais primitivas até os sistemas reflexivos contemporâneos mais refinados” (Piaget, 1987, p. 207). Assim, no mesmo sentido em que o pensamento egocêntrico situa-se entre a inteligência sensório-motora e o pensamento operatório, as ideologias sociocêntricas localizam-se entre as técnicas e o modo científico de produção de conhecimento. Portanto, “a ideologia está para a sociedade assim como o pensamento simbólico está para o indivíduo” (Piaget, 1995, p. 282). Nesses anos, Piaget sofreu influência das idéias do pensador marxista Lucien Goldmann sobre a conformação de categorias próprias do pensamento filosófico kantiano, hegeliano e ainda marxista, a partir da situação dos pensadores no contexto da “filosofia burguesa”, como modo de designar a civilização e o pensamento ocidentais dos séculos XVII e XVIII (Goldmann, 1988).

Os dois termos médios – egocentrismo e sociocentrismo – na psicogênese e na sociogênese seriam entendidos, no pensamento piagetiano dessa época,

como desvios ou distorções no processo que leva à produção de um conhecimento progressivamente objetivo, cada vez mais descentrado dos pontos de vista próprios, seja os do indivíduo seja os do grupo social. Nessa perspectiva, os processos de pensamento social não explicam os processos de pensamento individual, nem o inverso. O que subjaz a essa analogia parece ser um mecanismo ou base epistêmica comum, que vai desde uma atividade objetiva, na prática, passando por centramentos teóricos, até uma posterior objetividade, jamais definitiva. Mais tarde, Piaget postulará um mecanismo mais específico para a construção do conhecimento, isso é, formulará a teoria da equilíbrio que inclui a passagem das fases *intra*, *inter* e *trans*, para a constituição do conhecimento infantil e para a história da ciência (1981).

A relação que Piaget estabelece em *Estudios Sociológicos* ou em *Introducción a la Epistemología Genética* entre o pensamento sociocêntrico e a ciência pode-se qualificar de cientificista, enquanto postula um despreendimento do pensamento científico em relação aos interesses particulares:

*(...) o pensamento ideológico é sociocêntrico (...) e essa concentração distorcida impede o pensamento científico chamado a superar esse efeito, do mesmo modo que o egocentrismo constitui um obstáculo para a constituição das operações que por si mesmas o eliminam de maneira gradual em virtude de seus mecanismos de reciprocidade e descentração (Piaget 1995, p. 281).*

Toda ideologia operaria então como deformação, em níveis distintos de sociocentrismo, desde os mais básicos (perspectivas teológicas ou cosmogônicas primitivas) até a consciência de classe e o nacionalismo no campo político. Aqui aparece claramente a tese segundo a qual a ideologia, enquanto egocentrismo social, é um obstáculo a vencer para que o conhecimento científico produza objetividade. À diferença de Durkheim, o conhecimento científico não prolonga as representações sociomórficas; ao contrário, rompe com elas.

Anteriormente à formulação do conceito de sociocentrismo, Piaget vinculou o egocentrismo infantil com o sociomorfismo, que se pode diferenciar do sociocentrismo em sentido estrito. O conceito de sociomorfismo, próximo à teoria durkheimniana, seria um antecedente daquilo que logo será o conceito de sociocentrismo, próprio da sociologia genética. Em *La individualidad en la historia*, Piaget utiliza o termo “sociomorfismo” para descrever o impacto que tem, na conformação do pensamento social, o conjunto das práticas que uma geração anterior impõe sobre as seguintes. De modo similar, para Piaget, o *egomorfismo* seria o pensamento individual “espontâneo” que, sob o influxo da pressão social, desemboca em uma categoria também afastada do pensamento cooperativo ou social “em sentido estrito”, tal como é o sociomorfismo. Assinala o autor:

(...) o egocentrismo encontra-se limitado pelo grupo, mesmo quando esse grupo imponha simplesmente sua autoridade aos indivíduos a partir de fora; então, o egomorfismo específico do pensamento espontâneo se vê simplesmente transformado em sociomorfismo. Esse tipo de modificação certamente muda o conteúdo das representações, porém de modo algum transforma sua estrutura. O “eu” continua sem transformar-se (Piaget, 1995, p. 228).

Causa estranheza nessa obra a ausência de referências ao sociocentrismo, conceito que, cremos, ainda não havia sido elaborado no interior da teoria. Mais adiante, em *Pensamiento egocéntrico y pensamiento sociocéntrico*, Piaget introduz novamente o conceito de sociomorfismo mas, dessa vez para caracterizar o pensamento impregnado diretamente pelas crenças impostas por outra geração, à diferença do sociocentrismo vinculado ao pensamento nacional ou de classe.

Em síntese, enquanto Durkheim derivava o pensamento racional das representações coletivas religiosas ou metafísicas, Piaget atribui à ciência sua própria história de constituição, a partir da coordenação de ações práticas e de uma progressiva autonomia relativa ao pensamento sociocêntrico. É provável que a perspectiva marxista tenha influído em sua crítica ao idealismo de Durkheim, derivado da sobrevalorização do peso dos fenômenos mentais na formação do conhecimento, em prejuízo das práticas e das técnicas. Entretanto, esse idealismo durkheimniano foi relativizado por outros autores (Giddens, 1971). Por outro lado, enquanto a ideologia, para Piaget, se refere à sociedade dividida em nações ou em grupos sociais, a “representação coletiva” de Durkheim emana da sociedade como um todo, independentemente de certo processo dinâmico no “substrato” das relações sociais que lhes dão origem. Por último, o sociocentrismo ou a ideologia não podem ser confundidos com o sociomorfismo, caracterizado na produção piagetiana posterior como próprio das sociedades primitivas: “(...) a cooperação dissocia a forma subjetiva da objetiva. É, portanto, uma fonte de objetividade, e transforma a experiência imediata em experiência científica, enquanto a pressão limita-se a consolidar a primeira e promover simplesmente o egocentrismo à categoria de sociomorfismo” (Piaget, 1995, p. 239).

Nos textos sociológicos da década de 50 sustenta-se, então, a tese de que o sociocentrismo é um obstáculo para a constituição da ciência. Entretanto, alguns parágrafos do *La explicación en Sociología* sugerem uma perspectiva menos estrita, sob a influência de Goldmann e, por seu intermédio, das idéias de Lukács: o sociocentrismo acompanha toda produção intelectual, da literatura à ciência. Considera-se a ideologia como um simbolismo sociocêntrico “(...) já que sua função própria é a de traduzir em idéias as operações originadas em conflitos sociais e morais, quer dizer, de centrar o universo nos valores elaborados pelo grupo(...)” (Piaget 1987, p. 216). A análise ideológica torna-se uma ferramenta para a crítica do conhecimento, rechaçando uma dualidade

estrita entre sociocentrismo e pensamento objetivo, entre ideologia e prática da ciência. Em suas palavras, “(...) entre ambos os pólos extremos encontram-se todas as transições possíveis: isso dá lugar à dificuldade com a qual se depara a ciência de dissociar-se da ideologia e a necessidade absoluta de uma descentração do pensamento tanto com o pensamento sociocêntrico quanto com o egocêntrico” (p. 216). Aqui se propõe uma visão um pouco mais matizada com relação à oposição entre sociocentrismo e ciência: esta não chega a desprender-se totalmente daqueles valores, que a acompanham ou a “impregnam”, esboçando-se uma tendência até a descentração, inacabada, relativa aos valores grupais ou de classe. No mesmo sentido em que *El criterio moral en el niño* considerava o pensamento moral como uma conquista não definitiva sobre o egocentrismo, a ciência deveria perseguir sua objetividade questionando, vez por outra, o sociocentrismo.

## **A ciência com ideologia**

Parece-nos que as mudanças na perspectiva sociológica de Piaget tiveram relação com a influência direta de outros pensadores e com as discussões que manteve com alguns deles. Assim, a adoção de aspectos significativos do marco marxista, seja sobre a organização social, as relações dialéticas do trabalho e da natureza ou sobre a significação da análise ideológica para compreender a ciência, deve-se à influência dos escritos de Lucien Goldmann. Este último, por sua parte, considerou que a investigação psicológica piagetiana era a confirmação de teses centrais do marxismo acerca da teoria do conhecimento (1970). Nos últimos anos de produção piagetiana, as discussões com Rolando García deram lugar ao capítulo IX de *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*, que arrematou uma obra conjunta de comparação sistemática entre a psicogênese e a sociogênese de determinados conceitos da matemática, da física e da geometria. Esse enfoque, ainda em estado embrionário no programa piagetiano, foi mais tarde desenvolvido pelo epistemólogo argentino (2000).

A tese principal que modifica as idéias anteriores sobre a relação entre ideologia e ciência é a seguinte: toda ruptura ou reorganização da ciência contém uma modificação na concepção do mundo (*Weltanschauung*) de natureza filosófico-política, que expressa relações de poder social. Esse enfoque ideológico (a versão modificada do “sociocentrismo” dos anos 50) não é o “outro” da ciência, uma espécie de obstáculo exterior ao conhecimento que tende à objetivação. Ao contrário, constitui um marco epistêmico que condiciona ou “restringe”, segundo nossa própria terminologia, enquanto possibilita e ao mesmo tempo limita as zonas de visibilidade do mundo para os cientistas. Pode-se exemplificar esse ponto com o caso do organicismo taoísta com respeito à física do movimento na China (García, 2000) ou com a concepção do

cosmos finito e fechado dos gregos com respeito à inércia da física moderna (Piaget e García, 1982). A tese, ao menos para as práticas científicas, é que o conhecimento não se limita a romper com os obstáculos epistemológicos, derivados em parte das crenças pré-científicas (por exemplo, as pseudo-necessidades aristotélicas em física). Requer-se outra cosmovisão: para o surgimento da física moderna, foi necessário o mundo infinito de Bruno que rompia com as ataduras conceituais do universo finito e fechado antigo (García, 1998), ou a teologia protestante que legitimava amplamente a investigação da física sobre o mundo natural. Precisava-se de uma visão de mundo que desse sentido às novas perguntas do cientista e ao mesmo tempo orientasse a prática da ciência numa certa direção. Obviamente, se verá, mais tarde, a necessidade de ir além das perspectivas ideológicas vinculadas a essa física moderna e, por exemplo, superar o mecanicismo.

Em outras palavras, a ideologia acompanha e condiciona a formação da ciência, ainda que não determine univocamente o processo de conhecimento, que apresenta por seu lado uma especificidade na elaboração teórica e experimental, nos atos de criação de novas hipóteses e nos testes destas. Essa posição toma distância do cientificismo ao situar toda a prática da ciência numa cosmovisão, quer dizer, não há ciência sem ideologia. Desse modo, a reformulação de uma ciência envolve uma dupla ruptura: por um lado, o *corpus* conceitual e experimental de um campo científico com outro campo de idéias (a física moderna com respeito à física aristotélica); e, por outro, uma nova cosmovisão tem que substituir a anterior (por exemplo, o universo aberto e infinito moderno que substitui o universo fechado e estático grego). De mais a mais, a versão do “marco epistêmico” distancia-se do relativismo social dos partidários do “programa forte” na sociologia da ciência. Essa concepção do mundo não determina a produção da ciência, no sentido de que as regras sociais ou as relações de poder não se impõem sem apelação sobre as decisões dos cientistas. A atividade dos mesmos apresenta aspectos propriamente epistêmicos, quer dizer, os argumentos conceituais e o choque das teorias com a experiência, em sua relatividade histórica, intervêm crucialmente na aceitação ou na rejeição de uma teoria.

Para o pensamento piagetiano clássico, a ideologia constitui um obstáculo para o desenvolvimento do diálogo próprio do pensamento científico, já que constituiria uma centração em um aspecto próprio de um grupo social (de interesse particular ou de classe) que obstaculiza a objetivação e impede o amplo debate das idéias. A passagem de um pensamento sociocêntrico a um pensamento científico permite caracterizar esse último como produto da ruptura, com respeito aos condicionamentos “externos” (sociais, políticos, ideológicos), para permanecer submetido às leis próprias da racionalidade. Cabe destacar que essa racionalidade desenvolve-se de modo imanente e é a fonte dos equilíbrios na direção daquelas para as quais tendem os intercâmbios

(Faigenbaum *et alii*, 2001). Nessa visão, poder-se-ia conceber a ideologia como “um pensamento cuja função é justificar valores”, enquanto a ciência teria a função de “descobrir as relações entre a natureza e o homem” (Piaget, 1987, p. 216). Assim, a ideologia é um obstáculo a ser superado: “(...) daí a dificuldade, para a mesma ciência, de dissociar-se da ideologia, e a necessidade absoluta de uma descentração do pensamento científico em relação ao pensamento sociocêntrico tanto como ao egocêntrico” (p. 216).

Tal como descrevemos, a ideologia, a partir do *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*, deixa de ser apenas um obstáculo a ser superado para se atingir a objetivação da ciência. Passa a ser um marco “sempre presente” em seu papel facilitador ou restritivo do desenvolvimento. Em relação à formação das idéias infantis, propõe-se um emaranhado de significados sociais onde se inserem os objetos a ser conhecidos; quer dizer que esses são portadores de um conjunto de valores, normas e representações sociais que pré-existem aos sujeitos individuais. Desse modo, o universo de práticas sociais específicas encontra-se encarnado nos valores sociais propostos como conteúdos às crianças. Essa solidariedade entre universo social e objetos oferecidos às crianças opera como possibilitadora e limitante dos processos de construção de conhecimento.

Nas primeiras obras de Piaget, as relações entre indivíduo e sociedade se conformam por interações que variam de uma sociedade tradicional a uma sociedade moderna, da pressão social à cooperação. A atividade intelectual estava associada inevitavelmente a um tipo de interação. Porém, os conteúdos sociais ou ideologias não representavam um papel relevante no conhecimento do mundo, o que pelo contrário começa a ser colocado a partir da influência do marxismo no final da década de 40. Em todo o caso, em obras da época do *O juízo moral da criança*, como *Lógica Genética y Sociología* (1995), distingue-se entre a pressão social e a cooperação, atribuindo a esta última o papel de subministrar aos indivíduos um método para pensar, enquanto a primeira lhes impõe crenças. A formação das idéias morais constitui-se uma luta inacabada, para alcançar práticas cooperativas superadoras da imposição e, portanto, fonte de uma moral racional. Apenas em *Psicogénesis e Historia de la Ciencia* os conteúdos sociais, em termos de valores ou representações, influem sobre o pensamento individual, “orientando-o” para uma certa direção; haveria então hegemonia de uma prática impositiva ou de uma relação de cooperação. Esse marco social atua sempre sobre o processo de produção científica e sobre o desenvolvimento individual, mas sem determinar o mecanismo construtivo propriamente dito.

Em nossa opinião, essa intervenção do marco epistêmico sobre a produção de conhecimentos enfatiza uma intervenção positiva da cultura, ou de um setor denominado ideologia, ou a concepção do mundo, ou ainda as representações sociais, sobre a produção das idéias. Piaget não fez distinções entre os componentes da cultura; neste trabalho nós também não o faremos. Não há no

autor algo parecido com uma análise das ferramentas culturais e semióticas, no sentido vigotskyano. A esse respeito, constitui um desafio para o Construtivismo examinar o papel estruturante dessas ferramentas na produção intelectual. Ao contrário, e diferente de Vygotski, Piaget teria sido mais sensível às representações coletivas desde a época de suas leituras críticas de Durkheim, ainda que não as tivesse empregado sistematicamente para explorar a formação das idéias individuais acerca do mundo (1987).

Enquanto o social no conhecimento foi tratado – até a década de 50 – como interações autoritárias ou cooperativas principalmente, as representações de determinados grupos sociais tiveram uma intervenção menos relevante. Quer dizer que, por exemplo, a respeito do juízo moral, a diversidade de pautas morais na sociedade não foi considerada como influente na escolha dos valores e dos conteúdos morais dos argumentos infantis. No entanto, com a introdução da ideologia, uma forma da cultura claramente sociocêntrica foi interpretada como um obstáculo a ser vencido, na formação do conhecimento objetivo. A hipótese do “marco epistêmico” ampliou o papel da concepção do mundo, até incluir uma atividade positiva enquanto possibilitadora ou condicionante da prática científica, ao menos no sentido de que crenças pré-existentes constituem um marco mediador entre a comunidade científica e os objetos de conhecimento, para qualquer momento de seu desenvolvimento. Finalmente, cabe destacar que a natureza do marco epistêmico e sua intervenção sobre o conhecimento científico ou individual foi pensada por Piaget e García, tendo em vista a história das ciências naturais e a formação individual das categorias mais gerais do conhecimento.

### **Uma revisão final: a tradição piagetiana e o conhecimento infantil da sociedade**

Segundo *O juízo moral da criança*, os pequenos se aproximam do conhecimento social, principalmente a partir de sua própria ação significativa, constituindo seu juízo moral sobre a configuração do universo normativo em função das práticas nas quais participam. Do mesmo modo, os tipos de respeito (unilateral ou recíproco) reinantes em um determinado tempo e sociedade se encontrariam relacionados com os modos pelo qual o sujeito social, seja criança ou adulto, conceitualiza sua própria prática. As interações sociais das crianças com os adultos “sustentam” a aquisição de idéias morais, sejam elas heterônomas ou autônomas. Através do estudo do desenvolvimento moral pode-se estabelecer o modo pelo qual o pensamento lógico individual está estreitamente associado à atividade social. Nas crianças de nossa sociedade o impacto das práticas sociais sobre suas conceitualizações deve-se às relações de submissão ao adulto.

As teses sustentadas no capítulo IX de *Psicogênese e História de la Ciencia* foram raras vezes mencionadas posteriormente por seus intérpretes: “Não se assimilam objetos puros. Assimilam-se situações nas quais os objetos desempenham certos papéis e não outros” (Piaget e Garcia 1982, p. 228). Isso é, as representações prévias provenientes das práticas sociais predeterminam “o que é digno ou não de ser conhecido” pelos indivíduos, criam condições que possibilitam ou restringem seus conhecimentos, como havíamos mencionado antes. Essas tessituras cumprem na psicogênese provavelmente o papel que representam os marcos epistêmicos na história da ciência. No entanto, não foram empregados explicitamente na interpretação dos dados empíricos pelos investigadores que sofreram influência da tradição piagetiana. E, sobretudo, não o tem sido nas indagações sobre a formação das noções sociais, como as instituições políticas, familiares ou econômicas, que continuam sendo de caráter predominantemente descritivo (Castorina *et alii*, 1999). As idéias infantis parecem transcorrer do simples ao complexo, do personalizado ao objetivado, do egocentrismo à descentração, porém, as condições sociais continuam sendo “externas” ao processo cognitivo. Na maioria delas não se considera a intervenção do contexto social ou das representações sociais na construção das idéias sociais.

A reconstrução das categorias de sociocentrismo, egocentrismo e marco epistêmico na obra de Piaget foi o objetivo de boa parte desse trabalho. Nossas próprias indagações (Castorina *et alii*, 2001) adotam uma clara posição epistemológica construtivista para interpretar a aquisição de noções sociais, o que nos leva a reconsiderar as relações entre o conhecimento individual e a sociedade. Outro tanto sucede com as indagações psicológicas, realizadas fora da tradição piagetiana, relacionadas ao conhecimento moral e mental das crianças. Em outras palavras, os problemas que enfrenta a investigação contemporânea dão lugar a diversas revisões do alcance e significado daquelas categorias piagetianas.

No estudo histórico identificamos certos temas permanentes, assim como certos giros teóricos, ao longo de meio século de produção intelectual. Certamente, o interesse desse percurso pretende transcender a pura exegese, apontando a valorização a partir de uma posição construtivista das premissas que provaram ser frutíferas e revisar aquelas que geraram inconsistências teóricas ou foram contraditas por novas indagações empíricas. Ao discernir a *direção* ou o *sentido* em que as concepções de Piaget transformaram-se historicamente, esperamos extrair algumas derivações acerca das alternativas válidas para a continuação do programa de investigação sobre noções sociais.

Que lições podem ser extraídas dessa travessia? Que conseqüências tem esse percurso para a investigação futura? Entre outras, destacamos três conclusões fundamentais que formularemos resumidamente. Cada uma delas exigiria um tratamento detalhado que não é possível fazer neste trabalho.

1. Em sua teoria clássica do desenvolvimento individual e em seus escritos sobre a evolução das sociedades, Piaget postulou um modelo segundo o qual o pensamento progride de um estado de egocentrismo (ou sociocentrismo) para um estado de descentração. Em formulações alternativas (usadas em certas épocas ou em certos contextos temáticos específicos), a progressão vai do pensamento primitivo ao pensamento científico, da heteronomia à autonomia moral ou do constrangimento à cooperação. Para qualquer dessas alternativas, Piaget estabelece a existência de um primeiro momento no qual o pensamento e as ações estão centrados no próprio eu (ou no próprio grupo) que, ao mesmo tempo, encontra-se insuficientemente diferenciado de, e (coordenado com) o pensamento e as ações dos outros sujeitos. Em um segundo momento o sujeito consegue estabelecer diversas diferenciações e coordenações (em particular, entre o eu e os outros), logrando relações recíprocas de cooperação e alcançando uma “descentração”.

A plausibilidade desse esquema evolutivo ou pelo menos a hipótese de uma descentração tardia das idéias infantis suscita hoje sérias e justificadas dúvidas, particularmente para o domínio do conhecimento social. Assim, no terreno mais amplo do desenvolvimento cognitivo, diversos investigadores insistiram na capacidade das crianças pequenas de levar em conta as perspectivas alheias para a resolução de problemas (Lempers *et alii*, 1977). Mesmo assim, as investigações sobre as teorias infantis da mente limitaram o alcance das afirmações piagetianas acerca do “realismo infantil” ou da incapacidade das crianças de compreenderem a responsabilidade subjetiva, mostrando que pelo menos as crianças pequenas compreendem, sim, dentro de certos limites, entidades mentais tais como os desejos e as intenções (Astington, 1993), e, inclusive que as aplicam ao pensar sobre certos problemas morais (Chandler e Lalonde, 1996; Chandler *et alii*, 2000). Tem-se postulado também que as crianças pequenas compreendem as intenções dos agentes e em certos casos integram essa compreensão em seu conhecimento e juízos no interior do domínio moral (Turiel, 1983).

Kohlberg propôs um modelo de desenvolvimento moral baseado no esquema piagetiano de uma evolução da heteronomia à autonomia. Por seu lado, Moshman (1999) faz uma revisão de grande quantidade de investigações que verificam esse modelo de desenvolvimento moral. No entanto, outros autores (Turiel, 1983; Killen e de Waal, 2000) sustentam que existe evidência conclusiva de uma diferenciação precoce entre o domínio moral (que compreende as relações baseadas na reciprocidade) e o sócio-convencional (que compreende as relações heterônomas). As crianças interrogadas (5 anos) não utilizam critérios heterônomos, tais como o respeito aos maiores, a submissão à autoridade ou o temor ao castigo, para responder a problemas situados claramente dentro do domínio moral, inclusive quando suas respostas enfrentam as opiniões dos adultos e a autoridade. Portanto, a compreensão do desenvolvimento mo-

ral como um avanço da heteronomia à autonomia, segundo esses autores, fica descartada.

Permitimo-nos assinalar que essa discussão envolve questões epistemológicas e metodológicas não claramente resolvidas. Por exemplo, colocam-se interrogações muito sérias cada vez que se defendem versões de domínio já constituídos ou precoces (quase à margem do processo de conhecimento), o que poderia ser o caso da distinção taxativa entre moral e conhecimento convencional. Quem sabe, poderíamos convir que, ao falar de uma aquisição de autonomia moral, os sujeitos a conquistam localmente e não se pode considerá-la obtida para todos os problemas e de uma vez por todas. Por outro lado, num artigo anterior (Faigenbaum *et alii*, 2001), sustentamos que era uma ilusão afirmar a concepção de uma sociedade baseada em uma superação total da heteronomia e constituída unicamente por relações recíprocas de cooperação. À luz da teoria social contemporânea (como se expõe na obra de autores como Giddens, Bourdieu ou Foucault), fica claro que as relações assimétricas de autoridade são estruturais para as diversas sociedades, inclusive as mais modernas, avançadas e democráticas.

A idéia de uma evolução geral do egocentrismo em direção à descentração é uma premissa teórica que combina o kantismo religioso e os ideais iluministas e democráticos de Piaget, com sua visão do conhecimento científico como uma empresa intersubjetiva e cooperativa, que permite a conquista da objetividade. Qualquer que seja a plausibilidade e fecundidade dessa concepção, somente a investigação psicológica pode determinar seu alcance no interior de cada domínio específico. Em cada um desses, os efeitos das premissas piagetianas foram discutidos por diversos investigadores, que polemizaram com o enfoque piagetiano através de argumentos teóricos e investigações empíricas. Não estamos convencidos de que a atual situação obrigue o abandono dessas categorias; impõe-se, porém, uma revisão profunda ou sua dialetização, basicamente no sentido de que não há egocentrismo mas *egocentrismos*, não há descentração mas *descentrações*. Cada um deles são instâncias relativas do avanço dos conhecimentos e segundo diferentes domínios, de uma construção que carece de um *telos* ou de uma direção única, porém que testemunha certo incremento de um conhecimento. Poderiam modificar-se a linguagem e as argumentações, porém deve-se enfatizar que, se há algo parecido com uma reorganização ou “avanço” cognitivo, ainda definido socialmente, então faz sentido falar de centração e superação. Mais ainda, Piaget sugere em alguns textos que o egocentrismo retorna em qualquer instância ou nível de conhecimento sempre que se verifica uma centração cognitiva do sujeito ou a análise parcial de um fenômeno. Sua ocorrência é imprescindível na dinâmica do processo de conformação de um sistema lógico ou de uma teoria específica, porém sucede de modo contextual e diferenciado por domínios de conhecimento.

2. Tal como mostramos acima, ao considerar as relações entre sociedade e conhecimento individual, Piaget prestou grande atenção à coordenação

intersubjetiva das ações em detrimento dos aspectos propriamente culturais e contextuais. O autor considerou – até suas últimas obras – que a ideologia, os saberes tradicionais e as representações sociocêntricas eram apenas obstáculos a serem vencidos na conquista da objetividade. Uma análise propriamente cultural, pelo contrário, exigiria tornar mais complexo o modelo piagetiano da sociedade, de modo a permitir estudar os efeitos das práticas, das representações sociais, dos valores e das instituições (Castorina *et alii*, 2001). Ainda mais, o desafio principal para a epistemologia construtivista é o de assumir a formação das idéias originais em contextos culturais específicos, explicar como “se criam significados que estão esperando os sujeitos” (Overton, 1994). Uma compreensão dialética do papel do contexto cultural nos processos de conhecimento deve superar uma interpretação que o reduz a uma distorção do conhecimento científico, ao mesmo tempo que concebe este último como a-cultural, neutro com relação aos valores, e puramente objetivo. A própria atividade científica pode ser estudada como uma atividade cultural, encarnando certos valores, e localizada no contexto de uma rede de práticas e crenças com as quais interage.

Como já tínhamos assinalado, há, em *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*, uma aproximação da compreensão do papel ativo que a cultura (entendida como ideologia, marco epistêmico, ou como concepção do mundo) representa para a produção das idéias. Porém, esse papel não significa que a prática da ciência esteja “determinada” univocamente pelos marcos epistêmicos. Pode-se identificar uma dinâmica propriamente epistêmica na construção e no abandono de hipóteses e teorias.

Há, sem dúvida, um racionalismo abstrato de origem moderna nas teses de Piaget, ao longo de toda sua obra e apesar de outras modificações conceituais. Devemos reconhecer, no entanto, que a questão da relação entre conhecimento e sociedade está longe de ter sido resolvida na epistemologia contemporânea e na psicologia do desenvolvimento. Quiseramos sublinhar que postular o caráter positivo ou “estruturante” das condições sociais e culturais, seu caráter constitutivo na construção do conhecimento, não implica reduzir este último a ser apenas a encarnação de valores ou relações de poder. Tal perspectiva, sustentada com entusiasmo pelo pensamento relativista contemporâneo, tira toda a esperança de uma teoria epistemológica de aproximar-se de um conhecimento objetivo da sociedade e evita a busca dos caminhos de produção teórica e de sua verificação. Pode-se afirmar que esses conhecimentos contextualizam-se e se modificam por força das demandas culturais; porém, ainda assim continua sendo defensável algum mecanismo construtivo. Nem a ciência nem o conhecimento infantil são neutros ou a-valorativos, porém, a construção desses conhecimentos não seria possível sem linhas de argumentos, modelos de explicação ou regras de aceitação ou rechaço de teorias. Inclusive, do ponto de vista epistemológico, há conhecimentos sancionados como falsos ou definitivamente derrotados na história da ciência e do saber individual. Ainda mais, pode-se

sustentar razoavelmente que os processos construtivos do conhecimento são intrinsecamente práticas sociais e, não obstante, são atos epistêmicos. Estes tratam com objetos, fazem-nos sofrer transformações conceituais e, além disso, podemos saber a seu respeito e, dentro de certos limites históricos, se essas transformações são aceitáveis.

3. Tanto o ponto 1 (revisão e revalorização dos conceitos de *egocentrismo*, *sociocentrismo* e *descentração*) como o ponto 2 (reconhecimento da relevância epistemológica dos aspectos culturais, ainda que evitando o relativismo), levam-nos a tentar precisar o modo pelo qual a sociedade e a cultura intervêm nos processos de conhecimento.

À luz do exame da evolução histórica do pensamento piagetiano, de nossas próprias investigações e de desenvolvimentos atuais em psicologia, propusemos, em trabalhos anteriores (Castorina e Faigenbaum, 2000), ampliar o conceito de “restrição” utilizado pelos investigadores do desenvolvimento cognitivo (Spelke, Karmiloff Smith, entre outros), com o propósito de situá-lo no processo de construção dos conhecimentos e não como anterior ao mesmo, e de incluir as representações sociais e as restrições “institucionais” no processo de formação das idéias infantis. O conceito de “restrição” desempenha a dupla função que as instituições e as representações de uma cultura exercem nos processos de conhecimento, ou seja, a de possibilitá-lo e, ao mesmo tempo, a de fazer-lhe obstáculo. Essa é, em nossa opinião, uma alternativa válida para ampliar o programa de investigações piagetianas no domínio social: estudar as restrições sociais operantes no interior de diversos contextos da construção de conhecimentos. Continuamos, assim, o programa construtivista, porém aprendendo com seus êxitos e suas dificuldades.

No caso dos conhecimentos sociais de que tratamos, as investigações parecem mostrá-lo com clareza. Por um lado, as representações sociais são condições essenciais da construção das idéias sociais, enquanto são “assimiladas” pela atividade das crianças e simultaneamente “acomodadas” às formulações de idéias sobre temas sociais específicos. Por outro, a pressão institucional (Zerbino 2000; Kohen Kohen, 2000) põe limites permitindo a produção por parte dos sujeitos de uma gama de hipóteses sobre a normativa das instituições nas quais participam, tais como a família ou a escola. O próprio objeto a ser conhecido pressiona a atividade cognitiva da criança, mas sem se impor, no sentido estrito, às idéias infantis. Em nossa opinião, esse caráter estruturante “afina” a tese do último Piaget com relação ao conhecimento individual das crianças. As representações sociais ou institucionais (o equivalente ao “ar natural epistêmico” em que vivem os cientistas) é tudo com que contam para pensar o mundo social.

Por outro lado, pode-se sugerir que a pressão institucional não coincide exatamente com a ação do “marco epistêmico” no qual pensavam Piaget e García. Ao mundo de representações ou significados sociais que pré-existe às

crianças e que torna possível a reconstrução dos objetos de conhecimento, pode-se acrescentar outro viés. Quisemos esboçar que a pressão institucional é um ato social que parece exercer-se principalmente sobre a obscuridade das vivências corporais das crianças. Quer dizer, ela não se dirige à consciência ou à representação das crianças, como o faz a ideologia, segundo sua interpretação clássica. Ao contrário, em um sentido que devemos às *Meditations Pascaliennes* de Pierre Bourdieu (1997), as estruturas sociais ou as formas de poder objetivas constituem a subjetividade das crianças, sem operar diretamente sobre sua “cabeça” ou suas crenças conscientes. O dispositivo social produz “o sentido não consciente da sociedade” vivido nos corpos submetidos à disciplina e aos atos de autoridade. Essa operação simbólica dá lugar nas crianças a um conhecimento “pré-reflexivo”, a uma “aceitação sem saber que é aceitação” do estabelecido, que não devemos ver como uma fatalidade, mas como algo mais profundo e difícil de modificar que o mundo das representações conscientes. As versões imaginárias das crianças sobre a autoridade e sua vigilância, por exemplo, expressam *a posteriori* ou se armam a partir desse impacto original em suas vivências.

Não obstante as críticas que esboçamos à perspectiva piagetiana das relações entre indivíduo e sociedade, continua sendo válido o projeto de indagar essa zona de confluência da Psicologia e da Sociologia. Embora o esforço de Piaget tenha se dirigido à constituição de uma Psicologia e de uma Sociologia genéticas, cremos que essa tentativa não atingiu os resultados esperados pelo pensador. Trata-se de renovar o referido programa original e não de cair novamente numa perspectiva puramente psicológica ou, ainda pior, “naturalizando” as referências à sociedade ou à cultura (Faigenbaum *et alii*, 2001). O recurso às Ciências Sociais, às categorias estabelecidas pelos cientistas mais reconhecidos na área, é uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento da investigação psicológica. É necessário estabelecer as pontes ou ainda “traduzir” determinadas conceitualizações das Ciências Sociais no interior da teoria psicológica, em função de uma elucidação não meramente descritiva, mas interpretativa e explicativa, do complexo relacional entre indivíduo e sociedade, pensamento e cultura.

#### Nota

1. Conservaremos as referências bibliográficas, no texto e na bibliografia, tais como os autores as apresentaram, na língua em que a fizeram.

#### Referências Bibliográficas

ASTINGTON, J. *The child's discovery of the mind*. Cambridge: Harvard University Press, 1993.

- BLEULER. *Tratado de psiquiatría*. Buenos Aires: Espasa Calpe, 1967.
- BOURDIEU, P. *Meditations Pascaliennes*. Paris: Gallimard, 1997.
- CASTORINA *et alii*. La investigación de las nociones sociales en los niños. La apertura a las ciencias sociales. *VIII Anuario de Investigaciones*. Buenos Aires: Facultad de Psicología / Universidad de Buenos Aires, 1999, p.322-339.
- CASTORINA, J. A. *et alii*. El conocimiento social de los niños y las prácticas institucionales. *Revista IRICE*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario y CONICET, n. 15, 2001 p.31-54.
- CASTORINA J. A. y FAIGENBAUM. Restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques. In: CASTORINA, J. A. y LENZI, A. (Comp.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- CHANDLER, M. J. & LALONDE, C. E. Shifting toward an interpretive theory of mind: Five- to seven-year-olds changing conceptions of mental life. In: SAMEROFF, A. and HAITH, M. (Eds.). *Reason and responsibility: The passage through childhood*. Chicago: University of Chicago Press, 1996, p. 111-139.
- CHANDLER, M. J., SOKOL, B. W., & WAINRYB, C. Beliefs about truth and beliefs about rightness. *Child Development*. Michigan: University of Michigan, v. 71, n. 1, jan./feb. 2000, p. 91-97.
- FAIGENBAUM *et alii*, (2001). Los presupuestos filosóficos en la investigación psicológica de nociones morales. *Estudios de Psicología*. (en Prensa), 2001.
- GARCÍA, R. *El conocimiento del mundo del mundo físico: las teorías como guía de la observación*. Mexico: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias, Universidad Autónoma de México, 1998.
- GARCÍA, R. *La epistemología genética y la ciencia contemporánea*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- GARCÍA, R. *El conocimiento en construcción*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- GIDDENS, A. *El capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona: Labor, 1971.
- GOLDMANN, L. *Investigaciones dialécticas*. Caracas: Universidad Central de Caracas, 1962.
- GOLDMANN, L. *Marxisme et Sciences Humaines*. Paris: Gallimard, 1970.
- GOLDMANN, L. *Introducción a la filosofía de Kant*. Buenos Aires: Amorrortu, 1988.
- KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*. Nueva York, V. 2, 1943, p. 217-250.
- KILLEN, M., & de Waal, F. B.M. (2000). The evolution and development of morality. In: AURELI F. & WAAL, F. B.M. de (Eds.). *Natural conflict*. Berkeley: University of California Press, 2000, p. 352-372
- KOHEN, R. La sanción y la autoridad en el preescolar: el punto de vista infantil. In: CASTORINA, J. A. y LENZI, A. (Comp.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- LEMPERS, J. D., FLAVELL, E. R. y FLAVELL, J. H.. The Development in very young children of tacit knowledge concerning visual perception. *Genetic Psychology Monographs*. Berkeley, n. 95, 1977, p. 3-53.

- LENZI, A. Psicología y didáctica: ¿relaciones “peligrosas” o interacción productiva? (Una investigación en sala de clase sobre el cambio conceptual de la noción de “gobierno”). En: BAQUERO, R; CASTORINA, J. A.; CARRETERO, M. (Comp.). *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique, 1998.
- MAURY, L. *Piaget y el niño*. Buenos Aires. Nueva Visión, 2000.
- MONTANGERO y MAURICE-NAVILLE. *Piaget ou a Inteligência em Evolução*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.
- MOSHMAN, D. *Adolescent psychological development: rationality, morality, and identity*. Mahwah: Erlbaum, 1999.
- OVERTON, W. Contexts of meaning: The computational and the embodied Mind. In: OVERTON, W. and PALERMO, D. (Eds.). *The Nature and ontogenesis of meaning*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- PIAGET, J. “Les trois systèmes de la pensée de l’enfant”, *Bulletin de la société française de philosophie*, t. XXVIII. Paris, 1928.
- PIAGET, J. *La formación del símbolo en el niño*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971.
- PIAGET, J. *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe, 1972.
- PIAGET, J. Introducción. In: LAURENDEAU, M. y PINARD, A. *Las primeras nociones espaciales en el niño Buenos Aires*. Buenos Aires: Glem, 1977.
- PIAGET, J. *Las formas elementales de la dialéctica*. Barcelona: Gedisa, 1982.
- PIAGET, J. *Introducción a la Epistemología Genética. El pensamiento biológico, psicológico y sociológico*. Vol. III. Buenos Aires: Paidós, 1987.
- PIAGET, J. Egocentric thought and sociocentric thought. In: SMITH, Leslie (Ed.). *Sociological Studies*. New York: Routledge, 1995, 276-286
- PIAGET, J. La psychoanalyse dans ses rapports avec la psychologie de l’enfant. *Bulletin de l’Association A. Binet*, Paris, 1920.
- PIAGET, J. Commentaires sur les remarques critiques de Vygotsky. In: BRONKHART, J. P. et alii. *Vygotsky aujourd’hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1985. 120-136.
- PIAGET, J. Individuality in history: the individual and the education of reason. In: SMITH, Leslie (Ed.). *Sociological Studies*. New York: Routledge, 1995. 215-247.
- PIAGET, J. Une forme de comparaison verbale chez l’enfant. *Archives de Psychologie. Médecine & Hygiène*. Genève.: T. XVIII, n. 23, 1923, p. 274-304.
- PIAGET, J. Genetic Logic and sociology. In: SMITH, Leslie (Ed.). *Sociological Studies*. New York: Routledge, 1995, p. 184-214
- PIAGET, J.; García, R.. *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI, 1982.
- TURIEL, E. *The development of social knowledge: morality and convention*. New York: Cambridge University Press, 1983.

ZERBINO, M. Conceptualización infantil del sistema de castigos en la escuela primaria. In: CASTORINA, J. A. y LENZI, A. (Comp.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, Barcelona, 2000.

Antônio Castorina, Gustavo Faigenbaum e Fernando Clemente são professores da Universidade de Buenos Aires.

Endereço para correspondência:

E-mail: [ctono@netizen.com.ar](mailto:ctono@netizen.com.ar)

Tradução de Fernando Becker e Tania B. I. Marques