

## IDEOLOGIA, PRECONCEITO E DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA: INTERFACES ENTRE AS PROPOSIÇÕES SOCIOLÓGICAS DE KAMII E PIAGET

*Carlos Eduardo de Souza Gonçalves<sup>1</sup>*

 <https://orcid.org/0000-0002-6142-0389>

*Francismara Neves de Oliveira<sup>2</sup>*

 <https://orcid.org/0000-0002-0809-2304>

**Resumo:** O desenvolvimento da autonomia intelectual e moral se revela como propósito central da Educação. A expressiva produção científica no campo da Epistemologia Genética colabora com este objetivo. Neste ensaio teórico, as proposições de Constance Kamii para uma Educação voltada ao desenvolvimento da autonomia e seus obstáculos educacionais são correlacionados com estudos sociológicos de Jean Piaget que contrastam as coações ideológicas intergeracionais seminormativas com o desenvolvimento do pensamento científico. Tomando como base nossa recente pesquisa neste mesmo campo, sugerimos que preconceitos se relacionam às coações ideológicas conservadoras da heteronomia intelectual e moral, se mostrando como obstáculos ao desenvolvimento científico e moral da sociedade.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento; Moral; Autonomia; Ideologia; Preconceito.



---

<sup>1</sup>Doutor em Educação (2022) pela Universidade Estadual de Londrina - PR. Mestre em Educação (2005) pela Universidade Católica de Petrópolis - RJ, Especialista em Neuropsicologia (2016), Especialista em Psicologia Empresarial (2002) e Psicólogo (2000). Atualmente é servidor público federal técnico-administrativo como Psicólogo do Instituto Federal do Paraná - Campus Londrina. Membro da Jean Piaget Society. Membro do COPE - Comitê de Pesquisa e Extensão do Instituto Federal do Paraná Campus Londrina, biênio 2022-2024. E-mail: [carlos.goncalves@ifpr.edu.br](mailto:carlos.goncalves@ifpr.edu.br).

<sup>2</sup>Pós Doutora em Educação e em Psicologia Educacional; Doutora em Educação; Mestre em Educação Especialista em Psicopedagogia. Servidora pública estadual- Universidade Estadual de Londrina-UEL Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação- UEL. E-mail: [francismara@uel.br](mailto:francismara@uel.br).

## **IDEOLOGY, PREJUDICE AND THE DEVELOPMENT OF AUTONOMY: INTERFACES BETWEEN THE SOCIOLOGICAL PROPOSITIONS OF KAMII AND PIAGET**

**Abstract:** The development of intellectual and moral autonomy is revealed as the central purpose of education. The significant scientific production in the field of Genetic Epistemology collaborates with this goal. In this theoretical essay, Constance Kamii's propositions for an Education aimed at the development of autonomy and its educational obstacles are correlated with Jean Piaget's sociological studies that contrast the seminormative intergenerational ideological coactions with the development of scientific thought. Taking our recent research in this same field as a basis, we suggest that prejudices relate to the conservative ideological coercions of intellectual and moral heteronomy, showing themselves as obstacles to the scientific and moral development of society.

**Keywords:** Development; Moral; Autonomy; Ideology; Prejudice.

## **IDEOLOGÍA, PREJUICIO Y DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA: INTERFACES ENTRE LAS PROPOSICIONES SOCIOLÓGICAS DE KAMII Y PIAGET**

**Resumen:** El desarrollo de la autonomía intelectual y moral se revela como el propósito central de la Educación. La expresiva producción científica en el campo de la Epistemología Genética colabora con este objetivo. En este ensayo teórico, las proposiciones de Constance Kamii para una Educación orientada al desarrollo de la autonomía y sus obstáculos educativos se correlacionan con los estudios sociológicos de Jean Piaget que contrastan las coacciones ideológicas intergeneracionales seminormativas con el desarrollo del pensamiento científico. Tomando como base nuestras recientes investigaciones en este mismo campo, sugerimos que los prejuicios se relacionan con las coacciones ideológicas conservadoras de la heteronomía intelectual y moral, mostrándose como obstáculos al desarrollo científico y moral de la sociedad.

**Palabras clave:** Desarrollo; Moral; Autonomía; Ideología; Preconcebido.

### **Introdução**

Um dos principais desafios para a Educação é possibilitar o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral da sociedade, a fim de se atingir resultados que promovam melhorias na vida da sociedade, por avanços científicos e tecnológicos, bem como morais e éticos. Pensadores alinhados à Epistemologia Genética de Jean Piaget têm produzido pesquisas e proposições que colaboram substancialmente com estes objetivos.

O propósito deste ensaio teórico é correlacionar as contribuições de Constance Kamii a respeito das proposições de Jean Piaget sobre o desenvolvimento da

autonomia e heteronomia intelectual e moral, e os aspectos sociais do que Piaget denominou como sociocentrismo para a conservação da heteronomia. Inicialmente, sintetizamos as reflexões da socióloga suíça, traduzidas por Pilar López, concentradas no artigo “*La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget*” (KAMII, 1982). Posteriormente, revisamos os conceitos de egocentrismo, sociocentrismo e ideologia de Piaget (1973a; PIAGET; WEIL, 1951), com destaque para seus estudos sociológicos. Com isto, passamos então a refletir sobre o papel dificultador de estruturas coletivas sociocêntricas para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. A partir de nossa pesquisa, propomos enfim, como o pensamento preconceituoso enquanto elemento de caráter ideológico (GONÇALVES, 2022) pode participar da conservação sociocêntrica de ações heterônomas.

### **Autonomia: objetivo da Educação**

Em “*La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget*” (KAMII, 1982), a autora anuncia que seu objetivo é esclarecer o que Piaget entende por autonomia e defender sua base científica como referência para revisão do que se pretende alcançar com a Educação. Esclarece Kamii (1982, p. 4, tradução nossa): “desenvolver a autonomia, em uma palavra, significa ser capaz de pensar criticamente por si mesmo levando em conta vários pontos de vista, tanto morais quanto intelectuais”.

Para tanto, é necessário que o educador esteja preocupado com o desenvolvimento dos seus educandos quanto à capacidade de tomar iniciativa, que afirmem opiniões próprias, debatam questões e desenvolvam confiança “em sua própria capacidade de imaginar as coisas, tanto intelectual quanto moralmente.” (KAMII, 1982, p. 4, tradução nossa). Uma ciência ensinada apenas pela ciência, afirma Kamii (1982), se ocupa em transmitir fatos, teorias e conceitos sem se preocupar que seu ensino faça sentido para quem aprende.

No campo da moralidade, afirma Kamii (1982), cujo foco são as questões sobre o que é certo e errado na conduta humana, de um lado há a moralidade heterônoma,

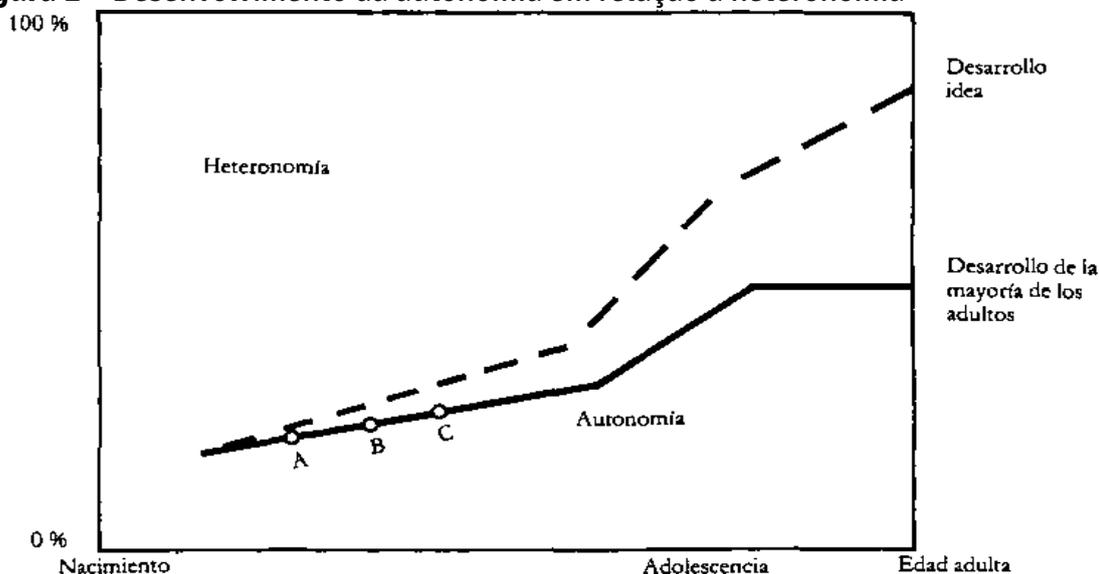
decorrente de estruturas pré-operatórias que organizam juízos, ou respostas a tais questões que se referem a normas pré-estabelecidas e ordens de autoridades pelas quais se sente medo e afeição. De outro lado, está a moralidade autônoma, reflexo moral da lógica operatória que implica possibilidade de coordenação de pontos de vista, isto é, que se revela na reciprocidade, no respeito mútuo, forte o bastante para levar o sujeito a sentir necessidade de tratar as pessoas do mesmo modo que gostaria de ser tratado (KAMII, 1982; PIAGET, 1994, 2014).

Importa esclarecer que o termo “necessidade” guarda significação especial para a Epistemologia Genética. A necessidade, “do ponto de vista funcional, é essencialmente a tomada de consciência de um desequilíbrio momentâneo, e a satisfação da necessidade é a tomada de consciência da volta do equilíbrio” (PIAGET, 2014, p. 105). A análise funcional só tem significação se apoiada em uma análise estrutural, o que faz da necessidade uma derivação, uma manifestação funcional que cria estruturas por sua satisfação (PIAGET, 2014).

Deste modo, quando se afirma que a reciprocidade possibilita identificação de uma necessidade, se está afirmando que a tomada de consciência (dimensão cognitiva) de um desequilíbrio entre as ações dos sujeitos (desproporção de tratamento), com sua correspondente energética (fator afetivo da motivação), induz ações regulatórias de busca por reequilíbrio, como por exemplo, tratar as pessoas do mesmo modo que gostaria de ser tratado. Reequilibram-se assim as relações, por igualdade ou equidade.

Em estágios primitivos ou pré-operatórios do desenvolvimento moral, de acordo com as pesquisas de Piaget (1994), cujo método central foi a análise de respostas mediante dilemas morais, há preponderância de juízos marcados pela heteronomia, havendo evolução progressiva de predomínio da moralidade autônoma decorrente de desequilíbrios que exigem descentrações cognitivas (DELVAL, 2002; GONÇALVES, OLIVEIRA, 2019; KAMII, 1982; PIAGET, 1973a, 1994). Para ilustrar a evolução moral, Kamii (1982) a representa do seguinte modo:

**Figura 1** – Desenvolvimento da autonomia em relação à heteronomia



Nesta imagem, a passagem do tempo é representada pelo eixo horizontal, enquanto o desenvolvimento moral, pelo vertical. A linha pontilhada mostra o desenvolvimento ideal e a contínua representa a realidade da maioria das pessoas adultas, segundo Kamii (1982), que deixa de se desenvolver moralmente ainda em um “nível muito baixo” (KAMII, 1982, p. 5), apoiada sobre estudos de Piaget em que afirma ser o “verdadeiro adulto, raramente moral” (PIAGET, 1973b apud KAMII, 1982, p. 5). Apresenta evidências diárias fáceis de se observar, como “histórias de corrupção e peculato do governo, roubo, incêndio criminoso, assaltos e assassinato” (KAMII, 1982, p. 5). Kamii (1982) vê no modo geral como se educa nossa sociedade a principal causa deste problema, a educação punitiva, restrita a sanções.

Para Kamii (1982), punições reforçam a heteronomia por levarem a três consequências indesejáveis: 1. a pessoa passa a calcular riscos, repetindo o mesmo ato, mas se empenhando para não ser flagrada na próxima vez; 2. a pessoa se

conformar, tendo garantida sua segurança e respeitabilidade pela mera obediência, se eximindo de tomar decisões; 3. a pessoa se rebelar, se opondo ao conformismo, o que não é o mesmo que apresentar conduta moralmente autônoma.

O desenvolvimento da autonomia depende de que “[...] crianças tomem decisões por si mesmas [...]” o que “[...] significa [levarem] em consideração fatores significativos ao decidir qual pode ser o melhor curso de ação para todos os envolvidos.” (KAMII, 1982, p. 6). Esse desenvolvimento deve ser gradual, o que na Figura 1 Kamii (1982) representa pelos níveis A, B e C, em que a criança é estimulada a tomar decisões cada vez complexas.

Decisões que levam em consideração o melhor possível para todos dependem da superação do egocentrismo, característica evolutiva primitiva no plano cognitivo, afetivo e moral, que segundo Kamii (1982) significa ser capaz de considerar apenas o próprio ponto de vista. A criança que mente, explica Kamii (1982), é egocêntrica demais para antecipar que a verdade será descoberta em outro momento e que então o outro a considerará uma pessoa indigna de confiança. “Ao trocar pontos de vista com os outros e coordená-los com os seus, ela começa a sair de seu egocentrismo e a construir o valor da sinceridade” (KAMII, 1982, p. 9).

Ao tratar da dicotomia entre autonomia e heteronomia, Kamii (1982) enfatiza o isomorfismo entre os planos moral e intelectual. Afirma que “uma pessoa intelectualmente autônoma é um pensador crítico com opinião própria e bem fundamentada que pode até colidir com opiniões populares.” (KAMII, 1982, p. 10). De outra forma, quando uma pessoa se mostra intelectualmente heterônoma, afirma Kamii (1982, p. 10) ela “acredita de todo o coração no que lhe é dito, incluindo conclusões ilógicas, slogans e propaganda.”

Kamii (1982) enfatiza a originalidade do pensamento epistemológico de Piaget, ao propor paralelismo entre construções de conhecimento por parte de crianças e a evolução histórica do pensamento humano. Sugeriu, por exemplo, “que pode haver certa semelhança entre as ideias do homem primitivo sobre as origens da terra, das árvores e dos rios e as ideias das crianças sobre como esses objetos surgiram” (KAMII,

1982, p. 12). Posteriormente, assim como as crianças passam a realizar construções mais objetivas (mais descentradas, isto é, menos egocêntricas), a humanidade desenvolve condições reais de superar concepções pré-científicas, embora nem sempre seja esse o observável acerca de muitos temas sociais, em variados contextos.

Essa evolução cognitiva individual e coletiva do ser humano não poderia depender apenas de transmissões de conhecimento externos, mas de interações ativas entre sujeitos e objetos de conhecimento, marcadas por erros sucessivos desequilibrantes, que exigem contínuas regulações das próprias ações (processos proativos) e retornos aos objetos (processos retroativos), em busca de novos equilíbrios superiores (equilibração) (PIAGET, 1976).

É grave a exigência para que crianças memorizem informações, mesmo cientificamente corretas, contraditórias às suas crenças, uma vez que podem ainda manter suas crenças pela falta de sentido do que aprendem ou reterem confusões dessas crenças. “O fato de ensinar verdades pré-fabricadas às crianças pode, portanto, privá-las da possibilidade de desenvolver sua autonomia intelectual” (KAMII, 1982, p. 12).

Além dessa transmissão, educadores ainda podem usar sanções ao marcar como erradas as atividades, de modo que a resposta memorizada, mesmo correta, só o é por falta de sanção do docente, mantendo-se intelectualmente heterônoma. Kamii (1982) aponta como evidência dessa observação que, ao apenas solicitar que determinada criança explique como chegou ao resultado, algumas das demais na turma começam a apagar suas respostas, ainda que corretas, sem a segurança da construção do raciocínio que uma criança cognitivamente autônoma apresenta, mesmo que equivocada em sua resposta final.

Para o ponto que objetivamos desenvolver neste texto, as considerações de Kamii (1982) que selecionamos até aqui se mostram suficientes, embora retornemos ao artigo adiante. Isto porque “*La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget*” (KAMII, 1982) se trata de um texto amplo em sua

abrangência das contribuições de Piaget para a defesa de uma Educação que desenvolva a autonomia intelectual e moral.

O que intencionamos tratar neste momento são as proposições de Piaget (1973a) a respeito de sociocentrismo e ideologia. Nossa proposta de isomorfismo estrutural cognitivo e moral entre o pensamento preconceituoso e o ideológico (GONÇALVES, 2022) será posteriormente abordada, para então pensarmos correlações com as proposições que destacamos de Kamii (1982).

### **Egocentrismo, sociocentrismo e ideologia segundo Piaget**

O longo percurso científico experimental de Piaget (1973a) permitiu constatar a evolução estrutural cognitiva como caracterizada por descentrações paulatinas que passam por três grandes sistemas de assimilação, nesta ordem:

[...] assimilação prática do real aos esquemas de atividade sensório-motora  
[...] assimilação representativa do real aos esquemas iniciais de pensamento, esquemas permanecendo **egocêntricos** na medida em que não constituem ainda operações coordenadas, mas ações interiorizadas isoladas  
[...] assimilação às operações mesmas, que prolongam a coordenação das ações, mas mediante uma decentração sistemática em relação ao ego e às noções subjetivas [...] (PIAGET, 1973a, p. 78, grifo nosso).

O conceito de Piaget para “egocentrismo”, segundo Fonzar (1986), se encontra já bem amadurecido na obra *Introduction à l'épistémologie génétique* (original de 1950), cujo texto do volume III (A Explicação em Sociologia [1951]) é reproduzido em *Études sociologiques* (original de 1965). No artigo *Pensée egocentrique et pensée sociocentrique* também de 1951, Piaget responde aos críticos (com os quais concordou parcialmente) que dele exigiam melhor definição do termo, extraindo do texto precitado de 1950 a seguinte conceituação: "o egocentrismo infantil é a confusão inconsciente do ponto de vista próprio com o ponto de vista dos outros" (PIAGET, 1973a, p. 39 apud FONZAR, 1986, p. 96). De acordo com Fonzar (1986), nesse momento Piaget (1951) reformulava mais uma vez o conceito de egocentrismo acrescentando sua propriedade inconsciente.

Ao conceito atualizado de “egocentrismo” de 1951 (reformulado diversas vezes antes), ainda seriam agregados novos aspectos na obra *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent* (original de 1955) (egocentrismo reformador do adolescente). Em *L'Épistémologie génétique* (original de 1970), Piaget sintetizaria por definitivo o conceito tratado, descrevendo a evolução cognitiva que partiria de um egocentrismo radical (adualismo sujeito-objeto), passando por uma “revolução copernicana” que culminaria na inteligência representativa e então gradualmente progrediria em direção à máxima conquista da objetividade de si e do mundo, pelo pensamento operatório-formal. (FONZAR, 1986).

Piaget (1973a) aponta uma importante distinção análoga por parte da psicologia e da sociologia. Enquanto aquela diferencia o pensamento egocêntrico (subjetivo) do descentralizado (objetivo), esta reconhece no indivíduo determinados pensamentos que são reflexo de preocupações do seu grupo restrito, das representações coletivas que Piaget (1973a) qualificará como primitivas devido ao seu caráter sociocêntrico (isomorfo ao pensamento egocêntrico), em contraposição com o pensamento científico, cuja característica é a universalização das operações (extensionalidade). O pensamento sociocêntrico pode ser nacional ou de classe, e se mostra, segundo Piaget (1973a) “cada vez mais refinado e disfarçado” [...] “nas ideologias e nas metafísicas” (PIAGET, 1973a, p. 30).

Voltando à evolução estrutural cognitiva por descentrações, além de uma integração dos esquemas iniciais pelos esquemas posteriores, o desenvolvimento se dá, portanto, por uma inversão em que as relações determinadas pelo ponto de vista próprio serão dele extraídas para sua integração a sistemas que as subordinam “à reciprocidade de todos os pontos de vista possíveis e à relatividade inerente aos agrupamentos operatórios” (PIAGET, 1973a, p. 78).

Piaget (1973a) colocará em correspondência os três grandes sistemas de assimilação subjetiva supracitados e os três modos de pensamento coletivo: técnico, ideológico e científico. Portanto, as construções sociais técnicas e científicas terão na objetividade, direta e abstrata respectivamente, sua característica comum. O

pensamento científico exige uma descentração que permite a ele dar continuidade ao pensamento técnico, no qual encontra suas raízes, diz Piaget (1973a) em concordância com Marx, para quem a objetividade do pensamento científico depende da “descentração dos conceitos em relação às ideologias superestruturais, e sua relação com as ações concretas sobre as quais repousa a vida social” (PIAGET, 1973a, p. 80).

Significa que as ideologias estão a meio-caminho, porque procedem da especulação deformante da realidade. Seu caráter sociocêntrico é marcado pela representação do universo a partir das aspirações e conflitos da sociedade humana, o que se verifica pelas “ideologias de qualquer gênero: cosmogônicas ou teológicas, políticas ou metafísicas” (PIAGET, 1973a, p. 79).

[...] todo sistema de normas não alcança, devido a seu caráter normativo, este nível do agrupamento reversível, porque existem sistemas de interações seminormativas que permanecem no ponto de regulações: mais precisamente, as compensações parciais que definem a regulação se estendendo até o limite inferior das estruturas com reversibilidade inteira, e somente os sistemas de regras acabadas, compostas logicamente, atingem a qualidade de agrupamentos operatórios. Tal fato implica, pois, a existência de uma série de intermediários entre as duas estruturas (PIAGET, 1973a, p. 62).

Por “limite inferior das estruturas com reversibilidade inteira” (PIAGET, 1973a, p. 62), entenda-se o limite das estruturações pré-operatórias em transição às operações concretas iniciais, muito distantes do pensamento livre, combinatório e hipotético dedutivo característico da estrutura operatório formal. Há aqui predominância do pensamento arbitrário, apoiado por experiências pessoais intuitivas com as quais a coletividade heterônoma concorda, estruturado por relações frágeis, locais, efêmeras, as regulações.

Quando a opinião pública exerce pressões, forma imperativos que ultrapassam valorizações espontâneas e ganham caráter normativo em diversos graus, afirma Piaget (1973a). Essas pressões revelam interesses que implicam valores socialmente compartilhados, ao mesmo tempo que impõem regras reguladoras das situações mais

simples às “coações de caráter moral e intelectual: mas só se trata então de uma moral exterior e legalista” (PIAGET, 1973a, p. 62). São interferências múltiplas, desordenadas, mas também parcialmente normativas por dominarem os indivíduos de diversas formas.

Ideologia é “uma doutrina mais ou menos destituída de validade objetiva, porém mantida pelos interesses claros ou ocultos daqueles que a utilizam” (IDEOLOGIA, 1998, p. 532). Piaget (1973a, p. 91) define que

Na realidade, uma ideologia é a expressão conceitualizada dos valores nos quais creem um conjunto de indivíduos, e como tal preenche uma função ao mesmo tempo positiva e bem distinta daquela da ciência; a ideologia traduz uma tomada de posição, que ela defende e procura justificar, enquanto a ciência constata e explica.

A função de uma ideologia é satisfazer pelo pensamento as necessidades comuns de determinada subcoletividade, alcançando “uma realização dos valores sob a forma de um sistema ideal do mundo, que corrige o universo real” (PIAGET, 1973a, p. 92). As ideologias ressignificam ritmos sociais, regulam valores, regras e normas, deformando-as, isto é, atribuindo ou aplicando novas formas, dependendo do interesse sociocêntrico da subcoletividade que representa a opinião pública.

Em oposição à proposição durkheimiana e que a razão científica seria o direto prolongamento das representações coletivas primitivas, Piaget (1973a, p. 85) afirma que as ideologias sociocêntricas é que representam tal derivação, de modo que “o sociocentrismo das classes sociais dominou pouco a pouco o sociocentrismo simplesmente”, tornando aparentemente natural ou lógico (falsa objetividade) determinadas formas de organização da vida social. São exemplos de ideologias sociocêntricas de classes a subordinação do “tempo físico ao calendário das festas coletivas”, o teórico do “direito natural” imaginar uma ordem do mundo que dê ao homem “a posse inata de certos direitos (o que legitima então o direito de propriedade etc.)”, ou ainda os teólogos e metafísicos construir “um universo cujo centro parece coincidir com o homem mesmo, isto é, com a maneira pela qual a sociedade

está organizada ou tende a ser melhor organizada num momento determinado da história” (PIAGET, 1973a, p. 85).

### **Aproximações entre sociocentrismo, ideologia e preconceito**

Em *The development in children of the idea of the homeland and of relations to other countries* (PIAGET; WEIL, 1951), “egocentrismo” e “sociocentrismo” são tratados como elementos centrais para a ocorrência de conflitos relativos à incompreensão das diferenças, à rejeição daqueles que representam categorias estranhas à do sujeito.

No “jogo” social, estão presentes cooperações e lutas, intraclasses e interclasses, em que valores, regras e símbolos são defendidos e compartilhados ou não. Suas significações variam entre as mais objetivas (lógicas) e as mais subjetivas (primitivas). Revelam diferentes níveis infraestruturais, das atitudes que revelam a mais civilizada diplomacia àquelas mais violentas, excludentes e desprovidas de qualquer empatia. Mas também, superestruturais, das representações coletivas que espelham a mais elevada reciprocidade moral ou abstração científica aos sistemas de crenças e ideologias mais carentes de objetividade, não por acaso, por vezes, caracterizados por sistematização de preconceitos que servem ao sociocentrismo, como sugerimos (GONÇALVES, 2022).

Preconceitos são fenômenos intergrupais que representam ações motivadas por interesses presumidos de um grupo contra outro(s) grupo(s) qualificado(s) como inferior(s) de algum modo, por meio de predicados depreciativos. Violam padrões desejáveis de conduta social por desrespeitarem normas ideais de racionalidade, justiça e bondade humana, uma vez que apresentam supergeneralização, rigidez e evidências inadequadas, falham no tratamento igualitário para todos os membros da sociedade e negam a humanidade básica das pessoas (DUCKITT, 2019). Sugerimos que os preconceitos, conservados por longos períodos, poderiam se estruturar de modo seminormativo (GONÇALVES, 2022):

Deve-se dizer exatamente o mesmo de um conjunto de outras variedades de coações, das quais não se poderia exagerar a importância histórica e atual, sobre a formação das normas coletivas, mas cujo funcionamento não ultrapassa em geral o nível da regulação, apesar das aparências de composição racional. São as coações imanentes das subcoletividades que dispõem cada uma de seus meios específicos de pressão: classes sociais, igrejas, família e escola (PIAGET, 1973a, p. 62).

O mecanismo das regras morais ou intelectuais das coações familiares ou escolares, por exemplo, permanecem “a meio caminho da regulação e da composição inteiramente normativa” (PIAGET, 1973a, p. 63). Quando a obediência prevalece sobre a razão, se impõe por normas incompletas, visto que sua natureza é reguladora e não-operatória, mesmo quando originalmente tais regras tenham resultado do trabalho cooperativo de outros (vulnerabilidade, por exemplo, do ensino expositivo). Pelo contrário, quando a razão prevalece sobre a obediência, esta é eliminada em seu espírito, e a subordinação agora se dá por delegação da norma racional (PIAGET, 1973a).

Regras têm a função de assegurar valores ao longo do tempo e, sem elas, o equilíbrio de suas trocas fica à mercê de estados momentâneos, referentes às necessidades fluídas daqueles que interagem. Ocorre que mesmo os sistemas de leis, afirma Piaget (1973a), têm um duplo caráter: ao mesmo tempo em que apresentam estruturas de agrupamento operatório, também podem legitimar os piores abusos. Seu conteúdo pode validar comportamentos morais e racionais, bem como interações estabelecidas por regulações procedentes de interesses unilaterais.

Segundo Piaget (1973a), uma mesma legislação pode ser logicamente estruturada, logo, caracterizada pela distinção entre formas e conteúdo, sendo alguns destes, porém, estruturados por associações arbitrárias. É dessa maneira que, mesmo nos domínios das regras lógicas “[...] pode-se encontrar [...] presença de um sistema de proposições formalmente correto, mas falso em seu conteúdo, porque repousando sobre premissas errôneas” (PIAGET, 1973a, p. 64).

A documentação histórica é farta de registros que revelam legislações seminormativas cujo objetivo é estabelecer organização lógica, porém apoiada em uma segmentação arbitrária entre aqueles que têm determinados direitos e deveres e outros que não têm. Desde as sociedades antigas, grupos sociais têm seu valor discriminado e ordenado em escalas hierárquicas, formalizadas por meio de leis desenvolvidas por aqueles membros de grupos cujo interesse maior é ocupar os postos mais altos dessas escalas.

Sejam essas leis normatizações de escalas de valor já preexistentes ou criações monocráticas sem prática social precedente, suas premissas básicas são essencialmente não operatórias, arbitrárias, pelo simples fato lógico necessário de que não há característica apreciativa, neutra ou depreciativa que possa ser realmente generalizada a todos os elementos de um grupo social, compreendido por sua cor, gênero, orientação sexual, orientação religiosa, orientação política, origem familiar, origem geográfica, nacionalidade, classe socioeconômica etc. Tais estruturas reguladoras (com significações apreciativa, neutra ou depreciativa) seriam implicações pseudonecessárias (pré-operatórias) ou conecessárias limitadas (operatório concretas) que, deste modo, indissociam ou não dissociam suficientemente forma e conteúdo.

O caráter seminormativo encontrado nas leis, portanto, também se apresenta nos sistemas de representações coletivas nos quais intervêm elementos de opressão decorrentes de tradições, opiniões, poderes, classes sociais etc., culminando, por exemplo, em preconceitos reproduzidos pelos indivíduos (GONÇALVES, 2022). Segundo Piaget (1973a),

[...] um modo coletivo de pensamento sujeito a justificar o ponto de vista de um grupo social consiste ele mesmo em sistemas de regulações intelectuais cujas leis não são as da operação pura, e que atingem somente formas de equilíbrio instáveis, graças a um jogo de compensações momentâneas (PIAGET, 1973a, p. 64).

Compreende-se que as ideias preconceituosas, enquanto valores conservados e compartilhados entre membros de grupos sociais, podem ser sistematizados ou não

por estruturas ideológicas, uma vez que sujeitos que as compartilham podem construir implicações justificantes, sem necessariamente chegar a compor sistemas mais amplos, como seriam as ideologias.

Por exemplo, conceituações depreciativas sobre homossexuais podem ser ideológicas (“homossexuais são pecadores” numa ideologia metafísica; “homossexuais são aberrações da natureza” numa ideologia que se pretende evolucionista) ou não-ideológicas (“homossexuais são afeminados” ou “homossexuais são sapatões”, de acordo com significações compartilhadas que generalizam valores machistas e homofóbicos em que tais adjetivos têm significação pejorativa). Conceituações depreciativas sobre pessoas negras podem ser ideológicas (“pretos são selvagens”, numa ideologia eugenista que significa “selvagem” como inferior; “pretos são fortes para o trabalho bruto”, numa ideologia escravista que significa tal característica como um valor inferior àquele do indivíduo cujo trabalho é intelectual) ou não-ideológicas (“pretos são ladrões” ou “pretos são preguiçosos” etc., em uma cultura de valores racistas disseminados).

Sugerimos, enfim, que preconceitos podem se constituir como representações sociocêntricas de caráter simbólico, de fatos sociais previamente estruturados a partir de ideologias. Essas ideologias poderiam ser instituídas por normatizações (inclusive legais) e materializadas pelos valores e signos sociais, que por sua vez servem como elementos sistematizáveis por novas estruturas implicativas, pré-operatórias ou operatórias, como as que conservam preconceitos. Compreendemos, portanto, que o preconceito seria um elemento de tipo ideológico, por derivar de ideologias ou por potencial sistematização em ideologias (GONÇALVES, 2022).

### **Organização social e educação para a heteronomia**

Retomemos a afirmação de Kamii (1982), representada pela Figura 1, de que a maioria dos adultos não se desenvolve moralmente o suficiente em sua autonomia, referindo-se à afirmação de Piaget de que o “verdadeiro adulto” é “raramente moral” (PIAGET, 1973b apud KAMII, 1982, p. 5). Deduzimos, portanto, a predominância da

moralidade e intelectualidade heterônoma em nossa sociedade, devidas ao modo como as pessoas são educadas. Em “Estudos Sociológicos” (PIAGET, 1973a) encontramos confirmações alinhadas a esses apontamentos, porém não por acaso relacionados ao controle ideológico.

Piaget (1973a) afirma que concebe as totalidades sociais (produto das relações interindividuais) como oscilantes entre, primeiramente, o tipo extremo das interações regulares que se estruturam por sistemas compostos análogos aos “agrupamentos operatórios [aditivos] no caso em que estes se aplicariam às trocas e às ações hierarquizadas interindividuais como às operações intraindividuais” (PIAGET, 1973a, p. 43); e, por outro lado, o tipo extremo das interações por associação, não-aditivas e probabilísticas, “cujas formas de composição lembram as regulações ou os ritmos da ação individual” (PIAGET, 1973a, p. 43).

Os ritmos sociais dão lugar a regulações vulneráveis a tendências afetivas intuitivas, oriundas de interferências de diversas espécies de ritmo, tornando suas estruturas mais complexas. Essas regulações “estruturam a maior parte das interações de troca assim como a maior parte das coações do passado sobre o presente” (PIAGET, 1973a, p. 58). São essas, as preponderantes, que intervêm nas totalidades probabilísticas (pré-lógicas).

Identificamos, assim, uma interseção entre as ponderações de Kamii (1982) a respeito de como a sociedade é educada pela coação, em que fatos são impostos por ensino expositivo a estudantes e filhos que os memorizam, interiorizando-os como crenças arbitrárias de seus educadores, ainda que não sejam em sua constituição original; e as observações de Piaget (1973a) a respeito de como os fatos sociais são produzidos como crenças arbitrárias, coagidas de geração para geração (ritmo social), submetidas às regulações de diversos grupos sociais a cada momento histórico (seminormatização).

As representações coletivas sociomórficas só constituem um reflexo ideológico desta realidade fundamental: exprimem a maneira pela qual os indivíduos se representam em comum seu grupo social e o universo, e é porque esta representação só é intuitiva ou mesmo simbólica, e não ainda

operatória, que ela é sociocêntrica, devido a uma lei geral a todo pensamento não-operatório, que é a de permanecer centrado em seu sujeito (individual ou coletivo). Ainda mais, transmitida e consolidada pelas coações da tradição e da educação, ele se opõe precisamente à formação das operações racionais, que implicam o livre jogo de uma cooperação de pensamento fundamentada na ação (PIAGET, 1973a, p. 85).

Kamii (1982) defende um ensino científico que respeite a autonomia intelectual e moral dos estudantes, de modo que possam investigar, hipotetizar, testar, errar, corrigir, realizando e tomando consciência da reversibilidade regida pelas normas da coerência. Trata, portanto, das interações regulares, normatizadas, supracitadas por Piaget (1973a). Cientista exemplar que foi por ser o maior crítico de suas próprias proposições, sempre abertas à refutação, conforme atestam Pierre Bovet (FONZAR, 1986) e Rolando Garcia (PIAGET; GARCIA, 1987, 1997), Piaget (1973a) conferiu tal característica às construções da coletividade científica.

Mas sugere-se haver aí uma referência àquilo que de fato se espera idealmente da ciência por sua essência racional, visto que não se deve ignorar as proposições associativas ideológicas, com todas as suas subjetividades, egocentrismos ou sociocentrismos que, infelizmente, também se apresentam “objetivamente validadas” nos meios acadêmicos, em que abordagens teóricas se transformam em sistemas dogmáticos, e renomados cientistas são equivocadamente tomados, pelo respeito unilateral, como autoridades “divinas” cujas “verdades” se encontram cravadas em livros igualmente tidos como “sagrados”. A análise epistemológica de H. K. Wells em “O fracasso da psicanálise” (WELLS, 1970) e o posfácio de 1969 escrito por Thomas S. Kuhn para sua obra “A estrutura das revoluções científicas” (KUHN, 1998) que trata das relações entre paradigmas e as comunidades científicas, são bastante ilustrativos a esse respeito. É essa ciência, tratada e ensinada como dogma, como ideologia, que Kamii (1982) denuncia.

## **Conclusão**

As interações entre educadores e estudantes formam totalidades sociais, não importa o número de membros. Qualquer intervenção educacional que pretenda promover a superação de crenças perniciosas de caráter ideológico, não poderia ser ela mesma caracterizada pela coação dos alunos quanto a um outro sistema de proposições, por mais que este seja produto de construções éticas e equilibradas, desprovidas de sociomorfismo em sua gênese, oriundas de convenções dos pensadores mais objetivos.

Da perspectiva dos alunos, se trataria de disputa de “verdades relativas” suas e do docente, disputas entre ideologias que no máximo seriam “bem-sucedidas” pela troca de crenças, quando o docente convencesse seus alunos, promovendo interiorização em forma de significações arbitrárias, frágeis em equilíbrio, porque não construídas de modo autônomo, progressivo, lógico e afetivo pelos alunos.

Acrescentamos a estes ensinamentos abstraídos de Kamii (1982) e Piaget (1973a) um importante alerta. Conforme sugerimos e abordamos brevemente neste texto, pensamentos preconceituosos parecem ser estruturados de modo isomorfo às concepções ideológicas, sobretudo por sua construção egocêntrica ou sociocêntrica, em tudo que isto implica (GONÇALVES, 2022). Dessa forma, apesar de observarmos suas distinções (por exemplo, nem toda ideologia é depreciativa), propomos que ideologias e preconceitos tendem a ser facilmente assimiláveis, o que torna significativo o risco de pessoas que defendem dogmas, mesmo que supostamente “científicos”, depreciarem e excluam outras pessoas cujos dogmas se mostrem contraditórios aos seus.

Nada poderia se opor mais a uma educação de princípios construtivistas, para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, do que um ensino de caráter estrutural ideológico e, quiçá, preconceituoso, independentemente da disciplina ou de qualquer viés político, religioso, moral etc. A prática educacional afastada de arbitrariedades, alinhada à mais digna postura científica, isenta de certezas, afeta às dúvidas e conclusões provisórias, refletida no ensino que permite o pensamento livre

e ao mesmo tempo crítico, rigoroso e sistemático dos estudantes é a chave para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

## Referências

DELVAL, Juan. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DUCKITT, JOHN H. *The social psychology of prejudice*. New York: Praeger, 2019.

FONZAR, Jair. Piaget: do egocentrismo (História de um conceito). *Educar em Revista*, Curitiba, n. 5, p. 81-103, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.059>. Acesso em: 18 jun. 2021.

GONÇALVES, Carlos Eduardo de Souza. *Preconceito de classe social nas significações de estudantes de ensino técnico: um estudo embasado no aporte teórico da Epistemologia Genética*. 2022. 410 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000236162>. Acesso em: 21 fev. 2023.

GONÇALVES, Carlos Eduardo de Souza; OLIVEIRA, Francismara Neves de. Dimensões intelectual e afetiva do juízo moral de estudantes sobre manifestações de preconceito. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 11, n. 2, p. 80-107, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/9745>. Acesso em: 21 fev. 2023.

IDEOLOGIA. *In*: ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KAMII, Constance. La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, v. 5, n. 18, p. 3-32, 1982.

KUHN, Thomas Samuel. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

PIAGET, Jean William Fritz. Pensée égocentrique et pensée sociocentrique. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Paris, n. 10, p. 34-49, 1951.

PIAGET, Jean William Fritz. *Estudos sociológicos*. Tradução de Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973a.

PIAGET, Jean William Fritz. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Tradução de Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean William Fritz. *Juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean William Fritz. *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Tradução de Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PIAGET, Jean William Fritz. *To understand is to invent*. Nueva York: The Viking Press, 1973b.

PIAGET, Jean William Fritz; GARCIA, Rolando. *Hacia una logica de significaciones*. 2. ed. Tradução de Emilia Ferreiro. Barcelona: Ed. Gedisa, 1997.

PIAGET, Jean William Fritz; GARCIA, Rolando. *Hacia una logica de significaciones*. Trad. Emilia Ferreiro. Barcelona: Ed. Gedisa, 1987

PIAGET, Jean William Fritz; WEIL, Anne Marie. The development in children of the idea of the homeland and of relations to other countries. *International Social Science Journal*, Paris, v. 3, p. 561-578, 1951.

WELLS, Harry Kohlsaas. *O fracasso da psicanálise: de Freud a Fromm*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

*Recebido em: 10 de outubro de 2022*  
*Aceite em: 22 de novembro de 2022*