



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
CAMPUS DE MARÍLIA

MARIANA LOPES DE MORAIS

LIMITES E POSSIBILIDADES DA PSICOLOGIA GENÉTICA NO ASPECTO DO  
DESENVOLVIMENTO MORAL PARA A APRENDIZAGEM COOPERATIVA

MARÍLIA – SP

2019

MARIANA LOPES DE MORAIS

LIMITES E POSSIBILIDADES DA PSICOLOGIA GENÉTICA NO ASPECTO DO  
DESENVOLVIMENTO MORAL PARA A APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP – Univ. Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação – processos educativos e desenvolvimento humano.

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Patrícia Unger Raphael Bataglia

Financiamento: Bolsa CNPq

MARÍLIA – SP

2019

MARIANA LOPES DE MORAIS

LIMITES E POSSIBILIDADES DA PSICOLOGIA GENÉTICA NO ASPECTO DO  
DESENVOLVIMENTO MORAL PARA A APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP – Univ. Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: \_\_\_\_\_

Dr.<sup>a</sup> Patrícia Unger Raphael Bataglia  
(Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP/Marília)

1.<sup>a</sup> Examinadora: \_\_\_\_\_

Dr.<sup>a</sup> Alessandra de Morais  
(Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP/Marília)

2.<sup>a</sup> Examinadora: \_\_\_\_\_

Dr.<sup>a</sup> Rita Melissa Lepre  
(Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru)

Marília, 23 de janeiro de 2019.

M8271           Morais, Mariana Lopes de  
                  Limites e possibilidades da psicologia genética no aspecto do  
                  desenvolvimento moral para a aprendizagem cooperativa /  
                  Mariana Lopes de Moraes. -- Marília, 2019  
                  115 p.

                  Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista  
                  (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
                  Orientadora: Patrícia Unger Raphael Bataglia

                  1. Aprendizagem Cooperativa. 2. Psicologia Genética. 3.  
                  Autonomia Moral. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele nada seria possível na minha vida;

a toda a minha família que sempre me apoiou e acreditou nos meus sonhos. Especialmente ao meu pai Luis Fernando que me mostrou o que é ter coragem e superar dos obstáculos da vida;

a minha mãe Silvana por me ensinar o valor do trabalho e me dar o suporte para que eu pudesse estudar em tempo integral e pela compreensão diária, obrigada por sonhar os meus sonhos!

Ao Zé e a Arlete: obrigada por reforçar duplamente a missão de também serem meus pais e por me amarem incondicionalmente, demonstrando que família ultrapassa os laços sanguíneos. A minha irmã Vitória pelas risadas e imenso amor que me oferece em forma de cuidado, e que mesmo distante territorialmente se faz presente em meu coração;

a Patrícia que gentilmente orientou esse trabalho e me ensinou o valor da generosidade, suportando todos os meus “dramas” existenciais e sempre me estimulando a buscar coisas novas e a confiar em mim mesma;

a professora Alessandra que me acompanha desde a graduação, pelos conselhos valiosos e contribuições incríveis para esse trabalho e também por nos inspirar a construir uma Educação verdadeiramente integral, agradeço imensamente o aceite para compor a banca examinadora desse trabalho;

a professora Melissa pela gentileza e prontidão no aceite para participar dessa banca e contribuição generosa para que esse trabalho pudesse se desenvolver da forma mais elaborada possível

aos meus queridos amigos da caminhada acadêmica que levarei por toda a vida: Amanda, Bruna, Carlinha, Gelci, Maíra, Matheus e Sabrina. Sem a amizade e apoio de vocês, a Pós-graduação seria muito mais difícil! Agradeço especialmente ao Matheus pela revisão deste texto, com seus olhos sempre tão cuidadosos;

a todos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação (GEPEGE), em especial ao professor Adrián Montoya que me apresentou a teoria piagetiana com tanto amor e profissionalismo. Também ao grupo Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação Integral (GEPPEI) pelas ricas discussões e apoio nos momentos de angústia, sou grata pela amizade de cada um.

Obrigada a todos que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse ao final desse percurso!

A CNPq pela concessão da bolsa de estudos.

## RESUMO

Pensando na Educação que atualmente vigora nas escolas, vê-se que esta não atende a uma formação humana integral, de forma que acaba sendo resumida a um conjunto de conteúdos, compartimentados em disciplinas. Para a construção da autonomia moral percebemos a necessidade de um ambiente sociomoral cooperativo, onde vigore uma postura não autoritária, relacional, cooperativa e de respeito mútuo, tal como uma gestão democrática, fatores esses preconizados por Piaget em suas obras e vários outros autores contemporâneos. A presente investigação tem por objetivo levantar os trabalhos com a temática da Aprendizagem Cooperativa (A.C.) relacionando-a com a autonomia moral e buscando na Psicologia Genética as bases que sustentem essa proposta e suas técnicas. Optou-se pela realização de uma revisão e pesquisa bibliográfica por se tratar de um tema pouco investigado no âmbito brasileiro, sendo que a busca foi efetuada em duas bases de dados, no Portal de Periódicos da Capes e no SAGE Journal. Realizou-se uma categorização das produções em três eixos, a saber: 1) Utilização da Aprendizagem Cooperativa como ferramenta didático-metodológica de ensino, 2) Efeitos da Aprendizagem Cooperativa no ambiente escolar e 3) Utilização da Aprendizagem Cooperativa na formação continuada de professores. A Aprendizagem Cooperativa é compreendida como um conjunto de métodos e técnicas, e sua principal característica é a atuação em pequenos grupos heterogêneos, em que estudantes trabalham conjuntamente, objetivando a maximização de suas aprendizagens de forma mútua. Ressalta-se a existência de elementos essenciais para a implantação dessa perspectiva, basicamente cinco, são eles: a interdependência positiva; a responsabilidade individual; a interação estimuladora (face a face); as competências sociais e o processo/avaliação de grupo. Essa estrutura é a mais utilizada nos trabalhos levantados, retomamos seus princípios e os fundamentamos na Psicologia Genética. Analisando-se os modelos pedagógicos (modelo diretivo, não-diretivo e relacional), vê-se que o modelo relacional, proposto por Piaget parece sustentar melhor o método de Aprendizagem Cooperativa. São pontos fundamentais da Psicologia Genética para a sustentação da técnica pensando especificamente na construção da autonomia moral: cooperação, autorregulação, construção da responsabilidadesubjetiva e tomada de consciência.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Cooperativa. Psicologia Genética. Autonomia moral.

## ABSTRACT

Thinking about the education that currently exists in schools, we can see that it does not attend to an integral human formation, so that it ends up being summarized to a set of contents, compartmentalized in disciplines. For the construction of moral autonomy, we perceive the need for a cooperative sociomoral environment, in which a non-authoritarian, relational, cooperative and mutually respectful stance is maintained, as is a democratic management, which Piaget has recommended in his works and several other contemporary authors. The present research aims to research the work with Cooperative Learning (C.L.), relating it to moral autonomy and searching in Genetic Psychology for the bases that support this proposal and its techniques. It was decided to carry out a review and bibliographical research because it is a topic that has not been investigated in Brazil, and the search was carried out in two databases, in the Capes Journal Portal and in the SAGE Journal. The production categorization was carried out in three axes, namely: 1) Use of Cooperative Learning as a didactic-methodological teaching tool; 2) Effects of Cooperative Learning in the school environment; and 3) Use of Cooperative Learning in the continuous training of teachers. The Cooperative Learning is understood as a set of methods and techniques, and its main characteristic is the performance in small heterogeneous groups, in which students work together, aiming at the maximization of their learning in a mutual way. It is emphasized the existence of essential elements for the implantation from this perspective, basically five, they are: positive interdependence; individual responsibility; the stimulating interaction (face to face); social skills and group process / evaluation. This structure is the most used in the works raised, we retake its principles and base them in Genetic Psychology. Analyzing the pedagogical models (directive, non-directive and relational model), we can see that the relational model proposed by Piaget seems to support the Cooperative Learning method better. They are fundamental points of the Genetic Psychology for the sustentation of the technique thinking specifically in the construction of the moral autonomy: cooperation, self-regulation, construction of subjective responsibilities and awareness.

**Keywords:** Cooperative Learning. Genetic Psychology. Moral autonomy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	11
Forma de análise dos resultados .....	12
<b>CAPÍTULO 1 – DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL ÀS NOVAS ALTERNATIVAS EM EDUCAÇÃO</b> .....	13
1.1 Experiências internacionais de Educação Democrática .....	18
1.2 Experiências brasileiras .....	22
<b>CAPÍTULO 2 – A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL</b> .....	34
2.1 Educação em valores como possibilidade para a construção da autonomia moral .....	47
<b>CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA (A.C.)</b> .....	54
3.1 Estudos sobre aprendizagem cooperativa.....	76
<b>CAPÍTULO 4: ERIGINDO A APRENDIZAGEM COOPERATIVA SUBSIDIADA PELA PSICOLOGIA GENÉTICA</b> .....	89
4.1 Uma palavra sobre as técnicas de A.C. ....	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	105
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109
<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</b> .....	115



## INTRODUÇÃO

Antes de adentrarmos aos meandros deste trabalho, cabe ressaltar neste momento, alguns apontamentos a respeito de minhas motivações e inclinações para a escolha do tema. Desde a graduação em Pedagogia estive envolvida com pesquisa acadêmica, e com a vivência nas disciplinas e com os(as) grandes profissionais que tive apaixonei-me pela Psicologia da Educação e mais especificamente pelo desenvolvimento moral na criança. Com os meus estudos, percebi que a autonomia moral era muito importante, já que por meio dela o sujeito poderia refletir sobre as suas vivências e tomar decisões coerentes por si mesmo, levando em conta seus valores morais e o próximo. E o que poderia ser proporcionado para que a criança construísse essa autonomia seria um ambiente mais propício em que ela possa decidir sua trajetória de aprendizagem com o auxílio do educador.

Após a formatura, minhas experiências como professora na prefeitura municipal de Garça, em que estive em contato mais direto com a Educação, atuando por um tempo no Ensino Fundamental I e posteriormente na Educação Infantil, fizeram-me perceber que havia um longo caminho a ser percorrido para que aquela Educação que eu acreditava ser “ideal”, pudesse ser real algum dia. Apesar de angústias e frustrações que me assolaram no início da minha prática, passei a me questionar como nós professores estávamos habituados a um tipo de Educação que nos foi dada e o quanto ela se enraizou em quem somos e como agimos como profissionais, mesmo que outras perspectivas muito mais coerentes nos tenham sido oferecidas durante o curso universitário. Nesse sentido, sinto-me desafiada com este trabalho, uma vez que também procuro subsídios para compreender as relações entre teoria e prática e o quanto isso me auxiliará em minhas próximas atividades como docente da Educação Básica.

Ao preparar o projeto de mestrado, vi-me buscando alternativas para uma Educação que se distanciasse daquele modelo tradicional de escola e fizesse mais sentido para os estudantes e professores, trazendo à tona a necessidade, mais do que nunca, de se repensar o papel da Educação nos nossos dias. No ano de 2015, na Unicamp tive a oportunidade de assistir uma expoente da Educação da Espanha, Maria José Díaz-Aguado, que discorreu a respeito da Aprendizagem Cooperativa (A.C.) – termo completamente novo nos meus estudos iniciais no mestrado e que me despertaram curiosidade. No início do semestre realizamos junto à professora Patrícia Bataglia uma visita ao Projeto Âncora em Cotia –SP, em que vislumbrei tudo aquilo que nunca imaginei que pudesse existir dando certo, parafraseando Rubem Alves, a escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Desde então

aprofundi meus estudos sobre as escolas democráticas dando abertura para se pensar novas alternativas para a Educação.

Com esse cenário totalmente novo, inicialmente pretendíamos observar ou realizar uma intervenção pedagógica utilizando a A.C. buscando avaliar se essa ferramenta contribuiria para desenvolver a autonomia moral na criança, entretanto devido ao tempo do mestrado e ao fato de não localizarmos facilmente um campo onde pudéssemos realizar o trabalho, acabamos optando por um estudo bibliográfico para aprofundar mais esses conhecimentos tão recentes no Brasil, apontando para a relevância do mesmo, uma vez que foram pouquíssimos trabalhos que trabalhavam com essa metodologia numa perspectiva construtivista. Além do que, as vivências posteriores que tive na disciplina “Aprendizagem Cooperativa: Fundamentos, Estratégias, Implementação e Implicações” ministrada pela docente Alessandra de Moraes no segundo semestre de 2017, fizeram-me repensar e questionar alguns aspectos dessa metodologia, de forma a mergulharmos nos autores da área e apontando para alguns limites e possibilidades.

Pretende, portanto este trabalho aprofundar-se nas bases teóricas da A.C., buscando elementos que a sustentem e ao mesmo tempo, analisar se essas bases se relacionam com a perspectiva construtivista, principalmente no que diz respeito a construção da autonomia moral no indivíduo. Ou seja, buscando responder a seguinte questão: Qual a contribuição da A.C., enquanto método de trabalho, para a construção da autonomia moral do indivíduo do ponto de vista da Psicologia Genética?

O objetivo geral é analisar os limites e possibilidades da Psicologia Genética no aspecto do desenvolvimento moral para subsidiar no estudo da A.C. Os objetivos secundários são formulados como segue:

- Crítica à educação tradicional
- Levantamento e reflexões a respeito de novas alternativas em educação
- Analisar das bases teóricas e elementos da A.C.
- Formular aproximações de como a Psicologia Genética pode subsidiar a A.C. especificamente na construção da autonomia moral.

Para responder a esta questão optamos por uma pesquisa de cunho bibliográfico em que utilizamos levantamento e análise de literatura nas bases de dados qualificadas, adotando como procedimentos: Levantamentos de teses, dissertações, livros e artigos, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no

SAGE JOURNAL, sem a delimitação de anos com os seguintes descritores “Aprendizagem Cooperativa” e “Autonomia moral”; “Aprendizagem Cooperativa” e “Ensino Fundamental”; em inglês os descritores foram “Cooperative Learning” e “Autonomy”; “Cooperative Learning” e “Elementar School”. Sendo o levantamento realizado em três idiomas, na língua portuguesa, espanhola e inglesa.

O trabalho foi dividido de forma que inicialmente tecemos uma crítica à Educação Tradicional, trazendo a necessidade de se repensar a Educação, bem como as mudanças que a modernidade trouxe e a dificuldade em se pensar a construção da autonomia moral devido às demandas atuais, trazendo propostas das novas alternativas em Educação.

No segundo capítulo, embasamos teoricamente a autonomia moral em uma perspectiva construtivista, buscando subsídios para a sua compreensão, bem como sustentação para discussões posteriores. Discorremos no capítulo subsequente a respeito da Aprendizagem Cooperativa, com seu histórico e conceitualização. Em seguida, prosseguimos com os resultados do levantamento bibliográfico, buscando relacionar a A.C. com a autonomia moral, propondo assim, a necessidade de trabalharmos a A.C. fundamentando-a sobre bases construtivistas claras, já que percebemos que essa perspectiva pode suportá-la melhor.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tem-se que a revisão teórica objetiva circunscrever um dado problema de pesquisa dentro de um quadro teórico que almeja explicá-lo, sendo que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 1999, p. 65).

Optou-se pela realização de uma revisão e pesquisa bibliográfica por se tratar de um tema pouco investigado no âmbito brasileiro. Barbosa (2018) investigou quais são as principais contribuições dessa estratégia de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento de crianças e adolescentes no Ensino Fundamental brasileiro, realizando uma seleção e análise de pesquisas empíricas desenvolvidas nesse contexto tendo encontrado um número bastante reduzido de estudos (60 estudos no total e apenas 5 no Ensino Fundamental, BARBOSA, 2018, p. 38). A presente pesquisa tem por objetivo levantar os trabalhos com a temática da Aprendizagem Cooperativa relacionando-a com a autonomia moral e buscando nas bases elementos que se aproximem da Psicologia Genética.

A busca foi efetuada em duas bases de dados, no Portal de Periódicos da Capes e no SAGE Journal. Sem a especificação de anos, os descritores utilizados foram “Aprendizagem Cooperativa” relacionada a “Autonomia”; “Aprendizagem Cooperativa” e “Ensino Fundamental”.

A escolha desses descritores se justifica pelo fato de que a Aprendizagem Cooperativa em sua base teórica não se relaciona com a autonomia moral e ambientes sociomoriais, e também percebeu-se que são poucas as pesquisas que trabalham com A.C. no Ensino Fundamental, sobretudo na primeira etapa de escolarização.

O levantamento bibliográfico foi realizado em três idiomas: Português (abarcando os estudos do Brasil e Portugal), Espanhol e Inglês. Segue os encontrados no quadro abaixo categorizando-os por assunto:

### Quadro 1 – Eixos e quantidade de trabalhos encontrados

EIXOS	QUANTIDADE DE TRABALHOS
1- Utilização da A.C. como ferramenta didático-pedagógica de ensino	12
2- Efeitos da A.C. no ambiente escolar	9
3- Utilização da A.C. para a formação continuada de professores	2

Fonte: Dados da pesquisa

Esse levantamento auxiliou na análise das bases teóricas da A.C. de forma a buscar compreender em que medida a Psicologia Genética oferece contribuições para a sustentação das técnicas de A.C. no que se refere ao desenvolvimento da autonomia moral no ensino fundamental I.

#### Forma de análise dos resultados

Após o levantamento realizado, os materiais foram lidos e analisados, sendo que realizou-se uma categorização das produções em três eixos, a saber: 1) Utilização da Aprendizagem Cooperativa como ferramenta didático-metodológica de ensino, 2) Efeitos da Aprendizagem Cooperativa no ambiente escolar e 3) Utilização da A.C. na formação continuada de professores. Os resultados desse levantamento se encontram no terceiro capítulo do presente trabalho, em que são apresentados inicialmente os elementos e histórico da A.C. e posteriormente análise das produções selecionadas.

## CAPÍTULO 1 – DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL ÀS NOVAS ALTERNATIVAS EM EDUCAÇÃO

Quando se observa a escola e quando se discute a respeito da complexidade dos processos educativos, logo se percebe que no mínimo duas dimensões emergem como as que mais necessitam de reflexão e trabalho: as relações sociais entre os atores do ambiente escolar; e, a tarefa de construção do conhecimento. Há uma dificuldade em preparar o indivíduo para exercer seu papel de cidadão e profissional, ao mesmo tempo em que é preparado ética e moralmente para os conflitos que enfrentará em suas vidas, e, ainda, o apoiamos na construção do conhecimento. Essa tarefa é difícil, visto que estamos inseridos na sociedade da informação, em que a tecnologia avança a passos largos, a gratificação imediata leva a relacionamentos fugazes e superficiais, o individualismo e competição exacerbada, demandam um trabalho diferenciado da escola e do educador.

Faremos neste capítulo uma breve retomada das críticas ao método tradicional de ensino frente às demandas dessa pós-modernidade para em seguida apresentar novas alternativas em educação.

Bessa e Fontaine (2002) apontam algumas perspectivas de investigação sobre a utilização de contextos cooperativos como formas de alternativas de ensino e aprendizagem, bem como as vantagens ao nível da realização acadêmica, do desenvolvimento psicológico do indivíduo e no progresso das relações interpessoais por meio da resolução construtiva de conflitos. Diante desse quadro, os autores colocam duas questões pertinentes à escolha dessa tendência alternativa de ensino-aprendizagem: 1) como se explica o crescente interesse pela aprendizagem cooperativa, a partir dos anos de 1970; 2) o motivo pelo qual esse tipo de aprendizagem tem sido preterido, face à estrutura de aprendizagem competitiva, que altamente domina os sistemas de ensino. Por fim, abordam esse tema analisando a escola num quadro de mudanças macrossistêmicas.

Os autores retomam as sociedades pré-modernas (ou pré-industriais), anteriores à formação do Estado-Nação, argumentando que havia uma frágil diferenciação social. Essas sociedades eram formadas por grupos locais e isoladas do mundo exterior, sendo que os indivíduos experienciavam fortes laços com a comunidade, sustentadas por uma consciência coletiva que se sobrepunha à existência individual: “aderem ao mesmo conjunto de valores, experimentam os mesmos sentimentos e vivenciam percursos de vida semelhantes” (p. 126). Há uma centralização na oralidade e no relacionamento presencial, as pessoas são mais próximas, possuem um forte vínculo social, o que promove a reciprocidade e a cooperação.

Sobre a educação, Bessa e Fontaine (2002) argumentam que a socialização e a educação das crianças residiam na valorização dos objetivos e recompensas grupais, já que uma boa pescaria ou uma boa colheita geraria fartura e beneficiaria toda a comunidade. Nesse contexto, há uma autorregulação dos comportamentos individuais devido ao vínculo social, possíveis pelas relações de reciprocidade que ligam os indivíduos em torno de objetivos e práticas comuns.

Em contrapartida, na sociedade moderna, o aumento da divisão do trabalho conduziu a uma maior diferenciação dos indivíduos. Nesse tipo de sociedade (industrial) dominada pela tecnologia e pelo pensamento racional, o vínculo social é atenuado, e como consequência aumenta a margem de interpretação individual dos imperativos sociais. A consciência coletiva perde força, bem como seu papel de vinculação e controle, em detrimento à supervalorização do individualismo, o que enfraquece, dessa forma, a importância da vida grupal, da reciprocidade e prosseguimento de objetivos comuns. A Ciência e a técnica adquirem um papel importante na sociedade, destacando-se no projeto de “libertação das individualidades e progresso da humanidade”, entretanto, apesar disso, segundo os autores, erigem um outro pilar no projeto da Modernidade, a regulação. Nele acham-se os princípios de mercado, do Estado e da comunidade, que dão lugar a uma evolução intensa do mercado e ao enfraquecimento do princípio da comunidade

Voltando-se para o contexto escolar, o caráter competitivo da estrutura de relações sociais transcreve-se na escola e no âmbito da sala de aula, que por meio de um sistema de avaliação normativa, visa diferenciar os indivíduos entre si, e estabelece que o sucesso de uns, depende do insucesso de outros. Esse tipo de educação, responde aos interesses de uma sociedade industrial e capitalista, que visa preparar as crianças para o desempenho individual de tarefas pré-definidas, ao passo que, o currículo oculto garantia uma forma de socialização que domesticava o comportamento, salientando o valor da submissão e da diferenciação entre as pessoas. Nesse sentido, segundo Paim (2016) a educação parece estar sendo reduzida a uma união de padrões, compactada à ideia de um produto e não de um processo, fragmentada na perspectiva do uso e não da formação humana, acelerada aos ritmos determinados pela velocidade do capital.

Atualmente vivemos em uma sociedade de consumo, em um mundo de constantes transformações, Paim (2016), citando a tese de Bauman, enfatiza que vivemos numa modernidade líquida, em que as rápidas transformações civilizatórias, conduzem ao questionamento do sentido da existência e papel da educação na modernidade líquida, por isso o autor argumenta que há uma dificuldade da capacidade da escola em atender as demandas

que a sociedade lhe propõe, por isso acaba ficando arraigada aos velhos padrões e valores. Nesse sentido, questiona-se sobre o ato de ensinar, que não diz respeito a apenas conteúdos técnicos, mas de certos aspectos essenciais para a existência humana. Os conteúdos, em si, têm sido compartimentados em disciplinas e questiona-se quais são as competências e habilidades que os indivíduos precisam ter para raciocinar em um planeta de multiplicidades, dos confrontamentos éticos que são necessários resolver.

Com o advento da tecnologia e globalização, o autor menciona que apesar da conectividade excessiva, do emprego massivo de redes sociais, essas gerações têm demonstrado maiores dificuldades em trabalhar em equipe, por terem um acentuado senso de individualismo e menor resistência às frustrações da vida (ALMEIDA et al, 2009, apud PAIM 2016),isto é, mesmo conectados uns aos outros por dispositivos digitais, esses sujeitos têm substituído relações reais, por relações virtuais, virtualizando as formas do existir, o que pode ser visualizado por meio das relações mantidas pelas redes sociais. Sobre esse assunto, Díaz-Aguado (2015) aponta para a crise que a escola tradicional enfrenta devido a uma série de mudanças contraditórias e paradoxos que forçam a escola a se adaptar a uma nova situação, nesse sentido, facilitou-se o acesso à informação e às tecnologias de comunicação. A autora menciona que nunca houve tanta informação, entretanto nunca foi tão difícil compreender o que nos acontece, motivo pelo qual o ensino não pode somente estar voltado à transmissão de informações, mas deve favorecer o processo de construção do conhecimento pelos próprios alunos, auxiliando-os a construir habilidades para buscarem informações, para interpretá-las e produzi-las. Afinal, os estudantes atuais cresceram na era digital, apropriando-se cada vez mais cedo dela, motivo pelo qual a escola deve se adaptar a essa nova realidade, pois isso tem influências decisivas em suas possibilidades de aprendizagem.

Portanto, há uma assincronia entre a escola e a sociedade, pois há um distanciamento entre o que é “ensinado” e o que é solicitado atualmente. Há dúvidas quanto à validade institucional da escola, ratificada pela tradição e pela técnica, sobre ela ser capaz de promover o completo desenvolvimento cognitivo e moral imprescindíveis para os cidadãos do século XXI. Concorda-se com Paim (2016) quando este retoma o processo civilizatório atual e a fragmentação dos saberes, criticando o processo de ensino e aprendizagem classicamente originado em tendências pedagógicas ultrapassadas, tais como o tradicionalismo e o tecnicismo, que resumidamente, consiste em uma postura passiva dos alunos, conteúdos memorizados e “aliançada restritamente ao modelo de pensamento convergente e desconectada da complexidade e da pluralidade de desafios e problemáticas insurgentes da sociedade tecnológica contemporânea.” (p. 30). Essas correntes pedagógicas refletem de



diversas formas, tanto no indivíduo quanto na sociedade. Em nível individual: sujeitos que privilegiam absorver conhecimentos, anotar e memorizar, também estão distanciados da prática e da reflexão, bem como pouco críticos e até mesmo passivos diante dos conteúdos veiculados; quanto aos efeitos em nível social: transposição imprópria e/ou indiscriminada dos conteúdos de realidades diversas daquelas regiões onde serão aplicados tais conteúdos; baixo estímulo a cooperação; valorização do estado atual, incapacidade de entender a própria realidade, ocasionando a imitação dos padrões e vulnerabilidade ao colonialismo.

Alguns autores como Díaz-Aguado (2015), Paim (2016) e Bessa e Fontaine (2002), criticam o método tradicional de ensino e trazem ricas contribuições para se entender os métodos alternativos de ensino, mais especificamente o da Aprendizagem Cooperativa (A.C.) da qual trataremos no capítulo seguinte. Antes, porém, trataremos de novas alternativas em educação.

Apesar de enfatizarmos a importância das bases epistemológicas que sustentam as teorias e práticas educacionais, não podemos negar que existem novas experiências emergindo nesse contexto, rompendo com o tradicionalismo e trazendo novas formas de se enfrentar o desafio de ensinar e aprender, trazendo a tona uma questão levantada por Piaget há muito tempo e mais recentemente por Becker (2012): que cidadão nós queremos que nossos estudantes se tornem? Um indivíduo submisso, cumpridor de ordens sem questionamento ou mesmo subserviente? ou, um indivíduo autônomo intelectual e moralmente que possa responder às demandas da sociedade atual construindo relações que levem à justiça, solidariedade, respeito e convivência democrática? Responder a este questionamento é fundamental para se compreender os caminhos que são utilizados para alcançar uma educação de qualidade, que torne o indivíduo crítico, participativo e autônomo, que “perante a cada nova encruzilhada prática ou teórica, apropria-se do que fez transformando-o em objeto de reflexão e de tomada de consciência; um indivíduo que se abre ao diálogo com seu entorno social e à interação com seu entorno cognitivo” (p.29).

Dessa forma, com a emergência e divulgação dessas experiências educacionais exitosas, Barrera (2016) mostra em sua tese que estamos vivenciando um movimento de renovação escolar no Brasil que questiona o modelo escolar hegemônico, entendendo a inovação, portanto, como um processo intencional de mudança de uma prática educativa realizada por um sujeito ou grupo, que incorpora um ou mais aspectos novos a esta prática (p.24).

Acredita-se que essas experiências, apesar de suas variabilidades teóricas, podem estar em consonância com a teoria socioconstrutivista, principalmente por entender que a educação

não se deve pautar no saber do professor, mas sim na construção do conhecimento em um ambiente democrático e com valores morais onde os estudantes possam exercer seu protagonismo plenamente e construir sua autonomia moral.

Além de propiciar um ambiente facilitador, a escola deve possibilitar o protagonismo da criança, com atividades e vivências que façam sentido para ela. A própria comunidade escolar vai se reorganizando de forma a obter cada vez mais um equilíbrio de igualdade, reciprocidade, de forma a possibilitar a construção de regras e de forma semelhante, a sociedade também se organiza nessa construção.

Segundo Barrera (2016) atualmente há uma abertura democrática para se pensar e fazer uma nova educação, significando uma facilitação nos processos de reconhecimento e validação dessas práticas, por parte não apenas dos órgãos governamentais, mas também dos agentes educadores e da própria sociedade, na definição do que são práticas legítimas de educação. A autora constatou que a possibilidade de lutas e conquistas estavam anteriormente limitadas a casos isolados de resistência cobertos pelo anonimato. Entretanto, hoje essas escolas/iniciativas estão se reunindo e publicando seus trabalhos em grupos de educadores e na mídia, estimulando um fortalecimento de redes e a consolidação de um movimento de abertura educacional (p. 186).

Esse movimento teve uma maior expressão com a Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE). Nesse evento discutem-se iniciativas nacionais sobre concepções e práticas pedagógicas inovadoras realizadas nas escolas/projetos/comunidades inspirando muitas outras experiências no Brasil e no mundo. A primeira conferência ocorreu em 2013 em Brasília, contando com o apoio do Projeto Autonomia e do Coletivo Gaia Brasília, enquanto a segunda contou com a colaboração da Escola Politeia, do Colegio Viver e do Instituto Alana.

Devido a todo esse movimento de inovação, existe divulgação dessas experiências em uma plataforma digital chamada Reevo<sup>1</sup>, visando encontrar as diversas perspectivas, conhecer as experiências existentes, suas formas de pensar, suas histórias, suas características e desafios. Todas as informações estão disponíveis para consulta no site, no formato de um mapa com a localização das mais diversas experiências no Brasil e no mundo.

Entende-se que no enfoque da educação alternativa as experiências e tendências educacionais são variados como por exemplo: educação progressista, ativa, livre, libertária,

---

<sup>1</sup>Reevo é um projeto que pretende construir uma plataforma virtual para a difusão, visibilidade, encontro, conexão e ação coletiva de experiências educacionais, organizações e pessoas ao redor de todo o mundo (<http://map.reevo.org/>).

democrática, holística, popular, aberta, em casa, entre pares, ecológica, personalizada, cooperativa, autoaprendizagem colaborativa, etnoeducação, aprendizagem autodirigida, educação sem escola; práticas tais como a criança natural, teoria do apego e outras; todas estas entendidas como possíveis de se desenvolver em contextos de educação formal e informal (REEVO, 2018).

As experiências se concentram principalmente na Europa, com mais de 790 diversas e múltiplas iniciativas de Educação alternativas e transformadoras. Pode-se dizer que a Europa, especificamente, é um local onde historicamente se difundiram grandes experiências, como por exemplo, a de Reggio Emilia, na Itália, que influenciou novas perspectivas de Educação e atualmente se faz presente em 34 países, também podemos mencionar as escolas montessorianas, influenciadas por Maria Montessori, além da Pedagogia Waldorf, criado por Rudolf Steiner na Alemanha e disseminadas ao redor do mundo, inclusive no Brasil. Além dessas experiências mais divulgadas, têm-se diversas outras.

Esse processo de transformação da Educação tem sido crescente na América do Sul, com mais de 551 experiências, sendo cerca de 100 experiências no Brasil concentradas principalmente na região Sudeste. A maioria desses projetos listados na plataforma Reevo foi compreendida por Barrera (2016) dentro de um processo maior de ordem social, cujo objetivo não é apenas classificar as experiências como “inovadoras/alternativas”, afinal essas próprias escolas/projetos não se definem dessa forma, e, também, não há um consenso entre as eles. Essa lista cadastrada no site, portanto não conta com “certificado” identificando as experiências, pois “o problema de definição e classificação dessas experiências é um problema de pesquisa, não um problema em si ou para outras escolas” (p. 63), evidenciando que cada um desses mapeamentos, por diversas razões, possui suas limitações de caráter teórico (definição adotada) e de caráter operacional (acesso às informações) e inclusive temporal (surgimento e alteração contínua de projetos inovadores).

### **1.1 Experiências internacionais de Educação Democrática**

Influenciados pelo movimento de renovação pedagógica chamada de Escola Nova, originada na segunda metade do século XIX na Europa e tendo como pioneiro Leon Tolstói, instituiu-se a primeira escola democrática que se tem notícia, a Yásnaia-Poliana. A definição básica do movimento era a descoberta da Psicologia infantil e a crítica à educação tradicional, que paulatinamente saía das mãos da Igreja, distanciando-se daquela concepção “adultista”

que fazia com que as crianças fossem tratadas como adultos em miniatura, sem interesse algum pela sua especificidade.

Ao longo dos anos ocorreram grandes modificações entre as propostas educacionais que até então eram vigentes. Podemos perceber que as propostas de educação que são centradas nos ideais de liberdade e gestão participativa receberam diferentes denominações nos últimos cento e cinquenta anos, segundo Singer (2010) existem as seguintes denominações: românticas (influências de Jean-Jacques Rousseau), pedagogia centrada no estudante, escolas livres, progressistas, alternativas, democráticas. Apesar de haver diferenças em relação aos vários países onde se encontra essas escolas, tem-se duas características comuns: a gestão participativa, com processos decisórios que abrangem estudantes, educadores, funcionários e comunidade; e organização pedagógica como centro dos estudos, em que os próprios estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, com a ausência de currículos compulsórios.

O movimento atual a que queremos chamar a atenção é para a denominada “educação democrática”. Apoiada em Singer (2010), adentra-se ao histórico desse movimento, trazendo as experiências que foram disseminadas ao longo dos anos e suas características próprias. Sabe-se que essas escolas são atreladas a um movimento de renovação pedagógica chamada Escola Nova, que se originou na metade do século XIX com o objetivo de formar o cidadão capaz de produzir de forma ativa. Os teóricos dessa linha se dedicaram a articulação do jogo e do trabalho como elementos educativos, enquanto os teóricos das escolas democráticas adotavam uma postura mais radical por entender que a escola nova abandonou as preocupações mais amplas com os ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática.

A democracia ideal a que se apregoa são aqueles princípios de liberdade, igualdade e fraternidade da revolução francesa, entretanto também recebe influências das ideias do socialismo, tanto o romântico de Rousseau, quanto o científico de Marx. Basicamente propõe uma sociedade em que todos os cidadãos possam participar das decisões relativas ao seu destino político, onde qualquer forma de imposição hierárquica na distribuição do poder e dos privilégios esteja decisivamente extinguida, onde os indivíduos se desenvolvam integralmente. Percebe-se que essa sociedade só será realizável se os seus membros forem pessoas de iniciativa, responsáveis, críticas e sobretudo autônomas. Encontra-se aí o tipo de formação que as escolas democráticas anunciam.

Pode-se citar que Jean-Jacques Rousseau foi o grande inspirador dessa corrente por entender que o ser humano, ao nascer, dispõe de uma inteligência, personalidade e disposições mentais e emocionais e uma individualidade própria, cabendo, portanto ao meio

permitir a exteriorização destas disposições. Ele argumentava que era a curiosidade infantil que impulsionava o aprendizado.

Logo, passa-se a ressaltar a participação dos estudantes na elaboração das decisões sobre a vida comunitária e o respeito que eles tem que observar em relação a estas regras, para que adquiram o sentido da responsabilidade. As sanções quando existem também são elaboradas conjuntamente, portanto não se trata de simplesmente inverter os pólos da educação tradicional e permitir tudo o que até então era proibido ou eliminar as ações de todos os agentes responsáveis por aquela educação. Trata-se de muito mais do que estabelecer uma proposta de educação para cidadãos aptos para viver e promover o regime democrático. O objetivo de Singer (2010) é analisar um conjunto de propostas educativas que se recusaram a aplicar dispositivo disciplinar na socialização de seus estudantes. Priorizam-se por fazer da infância um período de “felicidade”, “responsabilidade”, “autenticidade”, “autodeterminação”, “respeito” ao invés de uma fase marcada por “tristeza”, “dor”, “esforço”, “antecipação”, “regulação” (p.23).

Partindo-se para as bases filosóficas do modelo de educação até então vigente, Durkheim questiona a concepção de Rousseau segundo qual haveria uma educação universal, única e ideal. Durkheim acredita em um modelo de educação de cada sociedade, em cada uma de suas etapas de desenvolvimento, sendo necessário questionar-se sobre os fins da educação aos quais ela serve. Devido à crise moral que sua época enfrentava, especialmente na França, em que se erigiam grandes transformações no âmbito econômico, político, social e cultural, enfatizando-se especialmente a implantação da instrução laica e a obrigatoriedade da escola para todas as crianças de 6 a 13 anos, o autor argumenta que o papel da escola é moralizar os indivíduos.

Singer (2010), uma das pioneiras na sistematização das experiências das escolas democráticas, mostra como elas foram se constituindo ao longo dos anos. A primeira escola democrática foi criada pelo escritor Leon Tolstói, chamada Yásnaia-Poliana, na localidade de mesmo nome, na Rússia entre 1857 e 1862, em um momento de profundas mudanças. A Europa vivia o início da Revolução Burguesa que inspirava muitas reformas na educação, que pregavam o “espírito de liberdade” do pensamento, para além dos dogmas religiosos.

Tolstói foi fortemente influenciado pelo livro “Emílio” de Jean-Jacques Rousseau, que foi um pensador importante desta linha, pois se confrontava com outros enciclopedistas ao focalizar a criança para a construção de seu método e reivindicar o direito dessa à felicidade e à ignorância, enquanto os outros se preocupavam com a transmissão do saber e permaneciam no método catequético, mesmo para o ensino científico. Para ambos os autores, a liberdade é

a única forma de se atingir a perfeição de um sistema educativo, pois liberdade torna os sujeitos responsáveis por suas experiências e lhes permite um desenvolvimento global. Esta liberdade não poderá ser agredida, pois é uma forma de violência que destrói a autêntica ordem e a verdadeira autoridade.

Depois da experiência de Yásnaia Poliana, a primeira escola que se tem notícia no leste europeu é o Lar das Crianças, que foi um orfanato fundado pelo médico JanuszKorczak e pela educadora StefaWilczinska, em Varsóvia, Polônia. Janusz na verdade se chamava HenrikGoldszmit e já vinha de uma família progressista, sonhava em ser escritor, mas pela insistência do pai acabou optando pelo curso de medicina na Universidade de Varsóvia, se especializando mais tarde em Pediatria. Em Zurique conheceu StefaWilczinska, que estudava pedagogia na faculdade e ali, Korczak entrou em contato com as obras dos pensadores da escola nova.

Em 1911 Korczak deixa o hospital e vai trabalhar no orfanato criado por Stefa em Varsóvia, após ter concluído seus estudos de pedagogia. Então Stefa o convidou para trabalhar no lar das crianças e gradualmente ele transformou o orfanato em uma República de Crianças, arquitetado sobre os princípios de justiça, fraternidade, igualdade de direitos e obrigações. Ele encontrou mais afinidade com o pensamento de Pestalozzi, que admite uma “bondade natural”, sugerindo que deve-se respeitar a natureza do desenvolvimento humano e conceder o tempo que ela necessita com tranquilidade, sem esforços excessivos ou maus tratos.

Entretanto, não poderíamos considerar Pestalozzi como um educador da escola democrática, devido ao fato de que ele não propunha a participação das crianças nas decisões das instituições a que dirigiu, muito menos a liberdade delas por assistir ou não às aulas. Pela caracterização do Lar das Crianças, notamos que Korczak deslocou o ponto enfatizado por Rousseau e Tolstoi: a questão ressaltada centra-se na preocupação com a responsabilidade, e não a espontaneidade do educando. Apesar de ter se deslocado do centro, Korczak não negou a importância da espontaneidade no processo de aprendizado, não se esquecendo da postura do educador de aguardar a iniciativa da criança. Dessa forma, este modo de funcionamento do orfanato amplia a participação coletiva nas decisões, o que será desenvolvido em linhas gerais por todas as escolas democráticas que lhe sobrevirão.

Após a primeira guerra o movimento se fortaleceu na Inglaterra. Algumas pessoas, dentre elas, Alexander Neil, o fundador de uma escola democrática denominada Sumerhill. Assim como Korczak (fundador do “Lar das crianças”), Neil tinha dificuldades em se adaptar com a rigidez escolar, o que fez com que seu pai o obrigasse a trabalhar no ambiente fabril, e

após muitas tentativas em inseri-lo no mundo do trabalho, seus pais, que eram diretor e professora, decidiram torná-lo professor.

Neil, influenciado pelo Partido Comunista estimulou-se a pensar sobre uma escola efetivamente democrática. Neste período, segundo Singer (2010), ele aperfeiçoou suas observações em relação às crianças, enfatizando que aquelas consideradas problemáticas por seus pais e outras escolas na verdade eram “filhas de ‘pais problemas’ ou estudantes de ‘professores-problema’” (p.90). Entretanto, nos anos de 1930, com o fortalecimento do liberalismo, inclusive entre os membros da revista “New Era”, obrigou Neil a se afastar do jornal e das escolas progressistas, já que ele não abria mão do direito da criança ao autogoverno. Outra forte influência de Neil foi o contato com os psicanalistas, que fortaleceu ainda mais o seu pensamento referente a uma educação livre dos padrões vitorianos, pensando numa educação para a liberdade, em que as crianças são o centro do processo e ao mesmo tempo, pessoas autodirecionadas e naturalmente adeptas a vivência em comunidade.

Outra experiência que merece destaque é a escola americana Sudbury Valley School, influenciada por Summerhill. No final dos anos de 1960, abriu-se um campo para as novas experiências que sobreviriam, somando-se a isso, os movimentos juvenis e guerras, trazia um questionamento político-cultural. Esse cenário tornou-se fecundo a formação das escolas democráticas, como surgiu a Sudbury.

A escola é resultado da iniciativa de um grupo de pais liderados por Danniell e Hanna Greenberg e Mimsy Sadofsky, professores da área de Ciências e Matemática da Universidade da Columbia. A característica notável no que se refere ao funcionamento da instituição é a ausência de currículo, sendo que seus educadores não possuem essencialmente formação pedagógica, mas são profissionais de diversos campos, tais como editores, historiadores, administradores, bioquímicos, músicos e psicólogos. Todas essas escolas contam com Assembleias escolares composta por estudantes e equipe, que tratam sobre os rumos da escola.

## **1.2 Experiências brasileiras**

Singer (2010) enfatiza que apesar da origem comum, o movimento da Escola Nova percorreu um caminho próprio que não foi seguido pelas escolas democráticas. Objetivando-se formar o cidadão capaz de produzir ativamente, os teóricos escolanovistas dedicaram-se à articulação do jogo e do trabalho como elementos educativos, já os autores das escolas democráticas “radicalizaram a crítica à educação tradicional, incluindo nesta também a Escola

Nova, que a seu ver, abandonara as preocupações mais amplas com os ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática”(p. 16).

Em 1997 Helena Singer lança a primeira edição do “República de crianças”, onde se tem uma sistematização dessas experiências das escolas democráticas. Em 2002a autora decide se envolver com um projeto de organização democrática em São Paulo, denominado Instituto Lumiar, que promoveu o processo de democratização de duas escolas rurais do interior de São Paulo. Este projeto também inspirou, em 2005, educadoras ligadas ao teatro que criaram a Escola Teia Multicultural, atendendo crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A escola compõe-se sobre assembleias, projetos, ciclos e avaliação como prática de pesquisa.

De maneira mais detalhada, esse movimento iniciou-se com algumas experiências isoladas, que são trazidas pela Singer em seu artigo sobre inovações e educação integral. Ela retoma o contexto cujas experiências começaram a surgir como forma de resistência ao sistema, esse processo inicia-se no período marcado pelo novo marco legislativo da educação brasileira após 25 anos de ditadura militar, em 1988, os diversos movimentos sociais conquistaram uma nova Constituição nacional, que instituiu o regime democrático no país, garantindo os direitos inalienáveis de sua população. Em 1996, na educação, o novo marco legal foi promulgado: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Como todo documento, ela é fruto de diversas disputas políticas, e apesar da LDB carregar muitas contradições, ainda representou um avanço no ordenamento da educação brasileira. A partir dela tornou-se possível organizar escolas de modo não seriado, construir currículos contextualizados, adotar instrumentos de avaliação contínua e processual no lugar de provas, fazer uso dos espaços não escolares como espaços de aprendizagem. A gestão democrática é preconizada pela Lei, que assegura a necessidade de cada escola contar com um Conselho formado por representantes eleitos de professores, estudantes, pais, funcionários e membros da comunidade local.

Apesar de a lei ser fundamental em um processo de mudança, não é capaz de efetivá-la. Por este motivo, mesmo tendo se passado quase vinte anos da promulgação da LDB, ainda hoje organizar no Brasil escolas democráticas, com currículos flexíveis e envolvimento com a comunidade, depende de grande determinação de lideranças e apoio de redes articuladas.

Pode-se citar algumas escolas que se enquadram nas chamadas escolas democráticas, a saber: EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) Amorim Lima, EMEF Campos Salles, Projeto Âncora, além de outras organizações com o mesmo objetivo, como o Projeto Escola Aprendiz, os CEUs (Centros de Educação Unificados) e ONGs, todas localizadas na região de São Paulo, por se tratar do recorte que a autora utilizou para explicitar tais experiências.



Essas escolas trazem em comum a participação ativa da comunidade, além de pontes realizadas com grupos culturais, associações de moradores e comunidades dos bairros em que estavam localizadas. Porém, para além desta conexão local, as organizações aqui enfocadas também fizeram articulações com universidades e pesquisadores. Se nos primeiros anos, estas experiências dependiam largamente do empenho e dedicação dos seus diretores, com o tempo conseguiram formar equipes qualificadas que criaram metodologias confiáveis com foco no desenvolvimento integral, o que significa tratar de competências diversas, valorizar os diferentes estilos de aprendizagem e incluir de novos agentes no processo educativo, segundo Singer (2016, p. 226).

A primeira experiência brasileira que trataremos será a escola EMEF Desembargador Amorim Lima, que foi fortemente influenciada pela escola da Ponte em Portugal, de José Pacheco. O processo de inovação se iniciou com a chegada de Ana Elisa Siqueira, em 1996. Começou com a intervenção nos espaços escolares, tornando-os mais agradáveis e voltados à convivência, assim como intervenções artísticas foram feitas nas paredes e muros, também foram retiradas as grades e foram criados espaços de convivência onde as pessoas podiam sentar e conversar tranquilamente. A escola passou a funcionar nos finais de semana para atividades com a comunidade, sendo que foi constituído um forte Conselho Escolar, formado por pais, professores, estudantes e funcionários.

A primeira ação resultante deste processo de construção de Conselho, de forte impacto tanto do ponto de vista simbólico quanto operacional, foi a derrubada das paredes que separavam as salas de aula, formando-se assim grandes salões. A reorganização do espaço determinou, como era de se esperar, a reorganização dos tempos e dos papéis de cada um. O currículo tornou-se mais flexível integrando as atividades antes oferecidas como extracurriculares. Como resultado, em 2005, foi criado o Ponto de Cultura Amorim, possibilitando que as atividades do CEACA (Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira passassem a integrar o currículo, não só com a capoeira, mas também com diversas danças da tradição brasileira.

Depois, as transformações no currículo continuaram no sentido de garantir a autonomia do estudante, o acompanhamento individualizado e a avaliação contínua da aprendizagem. Atualmente no Amorim, cada estudante conta com um tutor, que pode ser qualquer membro da equipe escolar. Em média, um tutor é responsável por 20 estudantes. Uma vez por semana, tutor e tutorandos tem um encontro de 5 horas. Nos demais dias, se o tutorando tiver questões a conversar pode procurá-lo. Os estudantes recebem ao longo do ano roteiros de pesquisa, com cerca de 20 objetivos, ou seja, questões a serem desenvolvidas.

A organização dos grupos não se dá mais em séries, mas sim em três ciclos, sendo que cada ciclo ocupa um salão. Nos salões, os estudantes sentam-se em mesas de quatro lugares para realizarem as suas pesquisas em grupo e sistematizarem, individualmente, seus objetivos, são poucas as aulas expositivas que ainda acontecem.

A inovação fundada pela Amorim Lima influenciou outra escola da rede municipal de São Paulo, que hoje é um marco no país. Trata-se da escola Campos Salles, no bairro de Heliópolis, região sudeste da cidade, que oferece o ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA), pode-se dizer que a grande marca de Heliópolis é sua força comunitária. A razão desta força encontra-se na União de Núcleos e Associações dos Moradores de Heliópolis e Região (UNAS), é a partir daí que a UNAS inicia sua abertura para outros temas da luta popular que tem como objetivo a conquista de uma vida digna para todos.

Hoje seus 1120 estudantes se organizam de forma semelhante à escola Amorim, em grupos, nos amplos salões, pesquisando a partir de roteiros elaborados especificamente para seus ciclos e contando com a ajuda dos pares e educadores, quando preciso.

Para além da inovação curricular, a Campos Salles criou uma forma muito inovadora de os estudantes participarem da gestão da escola, que é chamada República de Estudantes. A origem dessa organização está nas comissões mediadoras. Essas comissões são compostas por estudantes eleitos em cada salão e tem como objetivo cuidar da convivência, do respeito pelo espaço, e do respeito entre os estudantes, professores e funcionários. Valendo-se de sua autonomia, os estudantes das comissões chegam, inclusive, a chamar os pais para apoiar os processos de superação de conflitos, quando necessário. Os bons resultados da atuação das comissões levaram à configuração da República que se estrutura da seguinte forma: os estudantes elegem, dentre os membros das comissões mediadoras maiores de 10 anos, um Prefeito, um Vice-prefeito, dez Vereadores (dois por salão). O prefeito indica, também dentre os membros da comissão mediadora, quatro Secretários: de Convivência e Diversidade; Comunicação; Saúde e Ambiente; Cultura e Esporte. Em caso de conflitos envolvendo estas funções, é acionada a Comissão de Ética, formada por três professores, três estudantes e um funcionário.

A terceira experiência apresentada aqui é de uma escola formada por uma organização da sociedade civil, após 17 anos de atuação com atividades artísticas e esportivas para crianças e adolescentes de baixa renda. Trata-se do Projeto Âncora localizado em Cotia, na região metropolitana de São Paulo. Cotia é um município marcado pela desigualdade social, abrigando condomínios de luxo e diversas favelas.

Em 2012, assumiu a coordenação do projeto José Pacheco, que havia sido o diretor da Escola da Ponte em Portugal. Ao perceber o alto potencial de inovação no Brasil, José Pacheco deixou Portugal e passou a apoiar organizações sociais, educadores e escolas brasileiros em seus processos de transformação, como a Amorim Lima, a Campos Salles e, depois, o Projeto Âncora. Com a chegada de Pacheco, a organização criou uma escola própria, financiada por fundo público municipal que recebe doações de empresas e convênios diretos com a prefeitura. Atualmente, a Escola Projeto Ancora atende 680 estudantes de 4 a 14 anos que se organizam em quatro ciclos de aprendizagem. Diariamente quando chegam, os estudantes se encontram com o tutor, com quem fazem o planejamento do dia, observando o roteiro de estudos que semanalmente elaboram juntos. Ao final do dia, os estudantes se encontram novamente com o tutor para discutir o que aprenderam e compartilhar aquilo que tiveram dificuldade. Toda vez que o estudante aponta dificuldades em realizar algum item do roteiro, o tema é resgatado no novo planejamento. As pesquisas e projetos realizados pelos estudantes fazem uso tanto dos grandes espaços internos do Âncora quanto do bairro e procuram envolver a comunidade na medida em que, muitas vezes, tratam de questões sociais, ambientais e culturais do lugar.

Os momentos de sistematização acontecem nos salões, onde os estudantes trabalham em grupos e caso precisem de ajuda, levantam as mãos e solicitam algum educador. Nas paredes dos salões ficam pendurados cartazes com duas colunas: “Preciso de Ajuda” e “Posso Ajudar?”, neles, as crianças e adolescentes podem pedir apoio aos colegas escrevendo o nome na primeira coluna, ou oferecer auxílio quando dominam bem algum assunto. Os estudantes também encontram afixadas nas paredes dos salões, listagens completas e simplificadas das competências e conteúdos que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A participação democrática dos estudantes nos processos decisórios se dá por meio de assembleias, que são pautadas por quadros onde todos colocam os temas que querem debater, indicando o que gostam e o que não gostam na escola. O Projeto Âncora se apresenta como uma comunidade de aprendizagem, assim definida: práxis comunitária baseada “em um modelo educacional gerador de desenvolvimento sustentável”. É a expansão da prática educacional do Projeto Âncora para além de seus muros, envolvendo ativamente a comunidade na consolidação de uma sociedade participativa.

Dois anos depois do Projeto Âncora, a Associação Cidade Escola Aprendiz, foi fundada por jornalistas, arquitetos e educadores, com o intuito de realizar projetos experimentais de arte urbana, mobilizando moradores e comunidades escolares a fazer intervenções criativas nos muros da cidade, para conferir novos significados aqueles símbolos

da segregação social (principalmente entre estudantes de escolas públicas e privadas), bem como apoiar processos de revitalização de espaços. Este tipo de projeto foi continuamente realizado pela organização ao longo de vários anos em diversas partes da cidade, envolvendo, inclusive, as escolas Amorim Lima e Campos Salles, dentre muitas outras interessadas em criar marcos simbólicos de suas relações com o bairro.

Os bons resultados alcançados e a rede articulada em torno destas experiências as tornaram inspiração para muitas outras iniciativas no mesmo sentido espalhadas pelo país, o que vem constituindo um novo movimento na educação brasileira, segundo Singer (2010). Este movimento reivindica autonomia para que as escolas possam desenvolver seus projetos pedagógicos intrinsecamente ligados com o contexto que elas estão, respeitando sempre o protagonismo dos estudantes e professores.

Ainda refletindo a respeito das novas alternativas em Educação, trazemos a ressignificação na educação que tem reverberado no projeto em andamento no município de Arujá-SP, iniciado em meados do segundo semestre de 2017. A equipe conta o apoio do Marcos Rogério Silvestri Vaz Pinto, as professoras da Pós-Graduação em Educação da Unesp campus de Marília, Dr.<sup>a</sup> Patrícia Unger Bataglia Raphael e Dr.<sup>a</sup> Alessandra de Moraes, bem como graduandos, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação, da mesma instituição.

O projeto, assim como os apontados anteriormente, está embasado no movimento atual de renovação educacional, que tem como base a construção de ambientes sociomoraes cooperativos, o desenvolvimento de práticas pedagógicas ativas, interdisciplinares e transdisciplinares, a garantia da liberdade para aprender e construir conhecimento, a construção de iniciativas educacionais autogeradas e a participação coletiva e consciente da comunidade escolar.

Em parceria com a secretaria municipal de Educação de Arujá-SP, a investigação proposta tem como objetivo acompanhar, sistematizar e avaliar os efeitos do desenvolvimento de um projeto de formação continuada de professores (as) e gestores (as), com a participação de demais membros da comunidade escolar, de duas escolas públicas de educação municipal da referida cidade. Os referenciais teóricos norteadores serão a Epistemologia e Psicologia Genéticas de Jean Piaget, considerando-se também as contribuições de seus estudiosos, a Pedagogia de Paulo Freire, assim como demais autores, sobretudo de base socioconstrutivista, que possibilitem a fundamentação e realização de um modelo alternativo e democrático de educação.

Agora passemos para outra experiência educacional alternativa, o PROEPRE (Programa de Educação Infantil e Ensino). O objetivo do programa é favorecer o desenvolvimento harmonioso das crianças, levando em conta os aspectos afetivo, cognitivo, social e físico, garantindo-lhes o direito a uma educação integral. Está fundamentado teoricamente nos estudos epistemológicos e psicológicos de Jean Piaget e sua proposta pedagógica está fundada na idéia de que a educação é um importante fator de transformação pessoal e social. Considerando o contexto histórico de cada sujeito, propõe-se a formar pessoas autônomas e criativas, reconhecendo principalmente a importância das fases iniciais da vida do ser humano.

Tudo surgiu com uma importante constatação realizada pela Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, em 1976, quando esta percebeu alguns impasses em sua carreira de professora, o que já anunciava a necessidade de uma mudança na prática educativa da educação infantil. Segundo relatos da professora, era comum as crianças se “esquecerem” dos conteúdos ministrados e sua dúvida recaía sobre o motivo pelo qual isso ocorria. No curso de Pedagogia teve contato com a teoria epistemológica de Piaget e passou a utilizar essa perspectiva pedagógica.

Engajada em sua tese de doutoramento utilizando a abordagem construtivista na Educação Infantil, ela comprovou que a maioria das crianças de 5 e 6 anos que participaram de classes em que os professores empregavam procedimentos pedagógicos diferenciados, apresentou nítido progresso no desenvolvimento da capacidade de raciocinar, atingindo um estágio de desenvolvimento intelectual mais adiantado, comprovando também que crianças pertencentes a diferentes níveis sócio-econômicos apresentaram progresso semelhante.

No ano de 1980 o MEC em convênio com a Faculdade de Educação da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), desenvolveu o Projeto Formação de Recursos Humanos para Implantação do PROEPRE. O Distrito Federal e os Estados de Minas Gerais, Pernambuco e Rio de Janeiro foram as primeiras Unidades da Federação a implantarem o PROEPRE. Já em 1983 o MEC decide pela expansão de formação de professores, envolvendo mais dez unidades da federação: Estados como Mato Grosso, Amazonas, Pará, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Sergipe, Amapá, Espírito Santo, Goiás, Paraíba, Roraima, Minas Gerais bem como inúmeras cidades paulistas tiveram a implantação do PROEPRE, projetando seus objetivos a uma ampla rede de crianças.

Recentemente, além das implantações em diferentes redes de educação municipal, a proposta do PROEPRE tem sido procurada por escolas particulares e instituições assistenciais do Estado de São Paulo e de outros estados, reiterando que o objetivo do Programa é formar

pessoas intelectual e moralmente autônomas, que tenham espírito crítico para refletir, questionar tudo o que lhes é proposto e que sejam capazes de contribuir para transformações culturais e tecnológicas.

O programa também conta com uma equipe de formadores (Mestrandos, Mestres, Doutorandos e Doutores) do Laboratório de Psicologia Genética, sob a orientação da Profa. Dra. Orly Z. Mantovani de Assis, com a formação de professores em um curso que conta com acompanhamento do trabalho do professor na escola, estágios, reuniões pedagógicas e grupos de estudo. Essa rede de profissionais que auxilia a implantação do PROEPRE oferece formação continuada para que os professores tenham condições de:

- Compreender a importância da educação infantil e do ensino fundamental para o desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e físico da criança.
- Compreender os pressupostos filosóficos e sociológicos que orientam o trabalho com o PROEPRE.
- Compreender os pressupostos teóricos da Psicologia Genética de Jean Piaget, nos quais o PROEPRE se fundamenta.
- Formar atitudes pedagógicas que reflitam coerentemente os princípios da teoria piagetiana que estão subjacentes a prática pedagógica do PROEPRE
- Adquirir competência técnica para trabalhar adequadamente com o PROEPRE de modo a favorecer o desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivo, afetivo, social e físico.
- Adquirir competência para adaptar as sugestões pedagógicas apresentadas no PROEPRE às características e necessidades psico-sociais dos alunos.
- Ser capazes de planejar, criar, inovar e experimentar outras situações pedagógicas com os recursos de que dispõem, enriquecendo e ampliando a prática pedagógica do PROEPRE.
- Adquirir competência técnica para avaliar se o processo de desenvolvimento da criança está se orientando no sentido da realização plena de suas possibilidades (PROEPRE em ação, 2016 online<sup>2</sup>).

No contexto educacional a formação continuada do professor torna-se imprescindível pois como tudo indica uma boa formação profissional, aliada a condições adequadas de trabalho tais como um ambiente que favoreça o trabalho em colaboração e construção

---

<sup>2</sup>Disponível em <<http://www.proepreemacao.com.br/a-historia/>>

coletiva, que respeite a autonomia profissional, que remunere com salários dignos, parecem poder criar possibilidades reais de alteração da situação que vivemos hoje, segundo Assis (2007). Este assunto também tem sido abordado por Vinha (1997) quando esta argumenta sobre a necessidade dos educadores de receberem uma educação de alto nível, afinal “como educadores encravados em seu cotidiano podem levar as crianças a vislumbrar um mundo diferente?” (p.21), para isso Piaget também nos aponta para algumas respostas.

A resposta para solucionar essa questão vai ao encontro do fato evidente de que é imprescindível uma formação plena e complexa dos educadores, como defendida por Piaget (1948/1976, p. 28), ao afirmar que:

[...] A preparação dos professores constitui a questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado.

Na Espanha, temos o trabalho desenvolvido pelo colégio Ártico que se centra na investigação e promoção de enfoques pedagógicos ativos, cooperativos e inclusivos, sendo utilizados alguns projetos educativos como o enfoque das competências, buscando uma formação integral do indivíduo, também utilizam a Aprendizagem Cooperativa, a Aprendizagem baseada em projetos, os Cantos de atividades e a Aprendizagem baseado em problemas.

Entretanto, a questão que fica é: como os professores são formados? Eles próprios têm oportunidade de uma prática cooperativa na formação inicial? Existem experiências inovadoras também no nível da graduação? Conhecemos por meio de uma palestra ministrada pela professora Lenir Maristela Silva na UNESP em 2017, a experiência desenvolvida na UFPR (Universidade Federal do Paraná), no *campus* litoral, instalada em Caiobá, no município de Matinhos uma experiência e as ações promovidas na Universidade que chegam aos sete municípios litorâneos e se estende, ao Vale do Ribeira, região marcada pela excessiva fragilidade social e econômica. O projeto da UFPR objetiva o desenvolvimento integral humano e local e foi viabilizado pela parceria entre Universidade Federal do Paraná os Governos Federal e Estadual, com o apoio das prefeituras locais.

Os estudantes de graduação e pós-graduação da UFPR Litoral são formados de modo que possam contribuir no crescimento social e econômico regional. As atividades de ensino, pesquisa e extensão são realizadas de maneira integrada, uma vez que o acesso ao conhecimento científico é proporcionado de forma vinculada às necessidades da comunidade local.

As práticas pedagógicas inovadoras aplicadas se constituem como políticas públicas para a formação integral do estudante, para que o mesmo se desenvolva integralmente e para que contribua para o desenvolvimento local, dessa forma, a UFPR emerge como um projeto de expansão institucional de caráter inovador, sustentados por fundamentos emancipatórios de desenvolvimento e aprendizagem.

A tradução dessa proposta pode ser vislumbrada em uma organização curricular diferenciada, em que, ao invés de disciplinas, os estudantes cursam módulos, cuja estrutura tem maior flexibilidade para atender as necessidades de cada turma. As atividades de Integração Cultural e Humanística e os Projetos de Aprendizagem completam o currículo, assim sendo, existem três grandes eixos de aprendizagem, a saber: Fundamentos Teóricos Práticos; Projetos de Aprendizagem e Interações Culturais e Humanísticas.

O currículo é organizado por projetos e os estudantes tem maior oportunidade de aprofundar suas interações culturais e humanísticas por meio da construção de seu Projeto de Aprendizagem (P.A). Os PAs possibilitam que os indivíduos construam o seu conhecimento de maneira integrada, percebendo criticamente a realidade, aliando o aprofundamento metodológico e científico à preparação para o exercício profissional, possibilitando o desenvolvimento de habilidades de auto-organização e produtividade.

Os conhecimentos científicos são desenvolvidos como meios no processo de formação, em módulos semestrais, atendendo às diretrizes curriculares de cada curso e possibilitando os saberes necessários a produção dos Projetos de Aprendizagem. Os estudantes são capacitados para a pesquisa científica de caráter interdisciplinar e multidisciplinar, além de terem acesso à formação filosófica, política e humana, para se tornarem capazes de atuar em situações concretas na sociedade globalizada.

Outro eixo basilar da aprendizagem dos estudantes são as interações culturais e humanísticas, que são atividades promotoras das interações, que podem ser verticais (estudantes em fases diferentes dos cursos) e horizontais (estudantes de cursos diferentes no mesmo espaço). Essas interações construídas de forma dialógica entre estudantes, comunidades e servidores, em que são valorizados os diferentes saberes e lugares culturais que compõem a vida social.

A importância desse processo se dá pela forma como as interações contribuem efetivamente para a formação humanística e profissional, uma vez que apenas o conteúdo não é garantia de que o aprendizado ocorra, entretanto, não é qualquer experiência que gera conhecimento. Segundo Gonçalves (2015) a aprendizagem é um processo de crescimento e desenvolvimento de um ser humano em sua totalidade, abrangendo no mínimo quatro áreas:



conhecimento, afetivo-emocional, habilidades e atitudes. O essencial deve ser a busca “pelo significado do aprendizado ou da vivência, ou seja, os conteúdos estudados tenham significado para o estudante” (p.42).

Um aspecto importante a ser discutido é o porque da educação tradicional não abarcar a formação do sjeito de maneira integral. Vimos que na sociedade de consumo em que vivemos, na chamada modernidade líquida de acordo com o termo usado por Bauman, (2001) as transformações ocorrem rapidamente e demandam cada vez um trabalho diferenciado no âmbito da escola, sendo necessário nos questionar se este tem sido um ambiente em que as crianças e adolescentes tem se desenvolvido na sua máxima potencialidade e quais são os fatores considerados como essenciais para tal desenvolvimento.

Essas experiências endossam a necessidade de se repensar os espaços de aprendizagem e a obrigatoriedade de conteúdos fragmentados e desconexos de vivências dos estudantes, apontando para uma nova oportunidade de se organizar a escola enquanto ambiente de descobertas, liberdade, pesquisas e envolvimento intenso com a comunidade em geral e essas experiências tanto nacionais quanto internacionais reforçam a viabilidade da construção de uma educação mais justa, livre e democrática.

Percebe-se que as escolas democráticas trazem uma preocupação básica em suas práticas e formas de organização, ou seja, o trabalho cooperativo, a liberdade e o respeito pelas posições individuais na construção de um projeto comum. Ora, essas são também preocupações da Psicologia Genética na construção da autonomia moral.

Sabemos que quanto mais cooperativo for o ambiente, maior a probabilidade de construção da autonomia, e isso só pode ser possibilitado se esse ambiente contar com procedimentos e estratégias que evidenciem o “profundo respeito pelos indivíduos como seres humanos únicos, portanto, diferentes” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 125), as autoras mencionam que quando os estudantes são respeitados eles são encorajados ao respeito mútuo e autorrespeito.

Todos os problemas ocorridos no espaço de aprendizagem necessitam ser considerado como parte do processo educativo, planejados e trabalhados como as outras matérias, até mesmo aqueles objetivos almejados a longo prazo, como por exemplo a responsabilidade, liberdade, saber expressar sentimentos, cooperar, dialogar e etc. Todos esses exemplos não são pré-requisitos e sim uma construção fruto de um trabalho árduo. Segundo Tognetta e Vinha (2007) a aprendizagem de qualquer noção, inclusive procedimentos habituais de sala de aula, como a realização de trabalho em equipe, modos de participação ou estudo é construída, e não pode-se esperar que a criança saiba disso antecipadamente sem que tenha

tido a oportunidade de aprender e exercitá-las, e esse raciocínio vale também para a relação ao respeito às normas, as relações sociais e o aprender a resolver seus conflitos (p.127).

A ferramenta da A.C. fomenta justamente a cooperação proporcionada pelas vivências grupais o que nos leva a pensar na possibilidade de ao embasá-la com a Psicologia Genética encontrarmos a sustentação teórica para uma prática que construa as noções mencionadas acima que são condição para a autonomia moral.

As duas áreas aqui mencionadas, tanto as escolas democráticas, quanto a utilização da A.C. (a qual trataremos mais adiante com profundidade) não foram vinculadas ao ambiente sociomoral em nenhuma das pesquisas levantadas, também não possuem como base os autores da Psicologia Genética, entretanto poderiam facilmente ser subsidiados pelos mesmos por mencionarem a importância da cooperação e liberdade para a formação de sujeitos autônomos, bem como a vivência democrática preconizada como base para qualquer relação estabelecida no contexto educativo,

Dessa forma buscamos neste trabalho evidenciar os limites e possibilidades da psicologia genética no que diz respeito ao embasamento da Aprendizagem Cooperativa como forma de construção da autonomia moral, e como a sua utilização nessa perspectiva seria muito mais proveitosa, em termos de desenvolvimento intelectual e sobretudo, moral.

## CAPÍTULO 2 –A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL

Neste capítulo trataremos a respeitosa construção da autonomia moral vinculada aos valores morais, que consideramos de suma importância para se compreender como os indivíduos vivenciam as regras, a influência da afetividade, a importância da escola como mecanismo de construção de sujeitos mais autônomos intelectual e moralmente.

Piaget em seu livro “O juízo moral na criança” (1932/1994) encontra no jogo de regras um momento propício para observar como as crianças lidam com as regras do jogo, e como os indivíduos as transmitem de geração a geração devido ao respeito que alimentam por elas. Por essas regras serem construídas essencialmente pelas próprias crianças e sem intervenções adultas, Piaget estuda como o sujeito constrói o respeito pela regra e estabelece uma relação com a construção de valores e com as regras morais.

É importante mencionar que existe uma diferença fundamental: enquanto as normas morais são impostas pelos adultos, as regras do jogo, contrariamente, são elaboradas apenas pelas crianças. O fato de que essas regras não têm um conteúdo moral propriamente dito não era relevante para ele, visto que “os deveres não são obrigatórios por causa de seu conteúdo, mas pelo fato de emanarem de indivíduos respeitados” (PIAGET, 1932/1994, p. 311), sobre isso trataremos a seguir.

Quando Piaget estuda a construção da moralidade infantil, descobre que o desenvolvimento das crianças demonstra duas tendências essencialmente opostas de moral: a heteronomia (“moral do dever”, governado pelos outros), e a autonomia (“moral do bem”, governo de si mesmo), e que a segunda sobreviria à primeira se dada as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Na moral heterônoma, uma criança segue as normas fixadas pelas autoridades que a cercam (pais, irmãos mais velhos, professores, etc.) e as obedece por temor à perda de afeto ou ao castigo; é uma moral fruto de um tipo de relação social em que predomina o respeito unilateral e que Piaget chamou de coação. Para Piaget, a educação pautada no autoritarismo fortaleceria essa moral heterônoma. De maneira oposta, e como resultado da formação na qual a criança pode se libertar de autoridades e se torna capaz de construir normas entre iguais, surgiria a moral da autonomia por meio da qual a criança/adolescente decide pelas normas que quer obedecer porque participou de sua construção e verificou os benefícios que aquela norma pode ter para o seu grupo. Dessa forma a norma livremente consentida passa a ser respeitada em função de relações de respeito mútuo entre indivíduos iguais entre si e guiadas pelo princípio da reciprocidade, como menciona

Menin (2002, p. 96). Também é importante frisar que quando as crianças começam a seguir essas regras que são acordadas reciprocamente, elas admitem que possam ser mudadas sem que isso seja uma transgressão.

Piaget chamou de autonomia a capacidade do sujeito de propor normas próprias. “Esta noção de autonomia é empregada aqui sem conotação filosófica. Ela designa apenas a possibilidade do sujeito de elaborar, ao menos em parte, suas próprias normas” – esclarece Piaget (1954, p. 534). O sujeito descobre a sua capacidade de instituir normas, o que configura um primeiro passo em direção à autonomia moral, uma vez que ele compreende, então, que as normas sociais e os costumes, assim como as regras do jogo, variam e transformam-se com o tempo de grupo para grupo etc. O que não quer dizer, é claro, que a criança, a partir desse momento, se conduza apenas por normas que ela mesma elaborou. Contudo, a maneira como ela avalia e aplica os preceitos ditados por seus pais, professores e pela sociedade em geral difere daquela da moral da heteronomia: as faltas morais passam a ser julgadas em função da intenção do agente (e não mais em função de suas consequências) e nem tudo que é determinado pelo adulto é considerado justo. Em síntese, o que queremos assinalar é que Piaget (1932/1992) fez uma importante descoberta: é no interior das relações de simpatia, de amizade, que surge um outro tipo de sentimento de obrigação. Assim como o respeito unilateral gera a obediência, o respeito mútuo não impõe senão a própria norma de reciprocidade, isto é, a obrigação de se colocar no ponto de vista do outro, de tratar o outro como gostaria de ser tratado, de acordo com Freitas (2002).

Como esclarece Piaget (1932/1994):

Para que uma conduta possa ser qualificada de moral, é preciso mais que um acordo exterior entre o seu conteúdo e o das regras comumente admitidas: convém, ainda, que a consciência tenda para a moralidade como para um bem autônomo e seja capaz, ela mesma, de apreciar o valor da regra que lhe propomos (p.299).

Portanto quando se pensa desenvolvimento moral, construção de valores e relações sociais, não podemos deixar de mencionar a importância do ambiente em que esses indivíduos estão inseridos, que podem favorecer ou não a construção de sua autonomia moral. Piaget (1932/1994) menciona que a cooperação é condição necessária para a reciprocidade, da qual, por sua vez, depende a autonomia.

O conceito de cooperação na Epistemologia Genética recebeu diferentes interpretações ao longo de cada período das obras piagetianas, segundo Camargo e Becker (2012) e mencionam que implicações trazem essas mudanças para a compreensão do desenvolvimento moral.

Os autores retomam essas obras e dividem em quatro períodos (MONTANGERO; MAURICE NAVILLE, 1998 apud Camargo; Becker, 2012): o primeiro período no início dos anos de 1930 Piaget apresenta uma preocupação em explicar o pensamento infantil e a cooperação é explicada como um tipo de relação que permeia a autonomia moral; no segundo período, por volta dos anos de 1930 a 1945, enfatiza-se a demonstração de que o pensamento precede a linguagem, para isso, Piaget investiga a ação dos bebês para explicar como acontece o processo de representação no pensamento dos mesmos, conjectura-se que está na gênese da cooperação entre pares a possibilidade da descentração cognitiva nesse momento da passagem do sensório-motor para o pré-operatório e do pré-operatório para o operatório concreto.

No terceiro período da obra piagetiana, que compreende aos anos de 1930 e 1950, Piaget e Inhelder dedicam-se ao estudo da cooperação relacionada com a coordenação de pontos de vista. No quarto período (anos 1970), o conceito de cooperação está relacionado à explicação da abstração reflexionante, principalmente quando Piaget trata sobre o processo de reflexão, entretanto raras vezes é enfatizado o conceito de cooperação, de forma declarada.

O conceito de cooperação, apesar de não ser um dos mais investigados na teoria piagetiana, aparece mais claramente nos estudos Sobre a Pedagogia (1998), em “O juízo moral na criança” (1932/1994), em “Estudos Sociológicos” (1965/1973) e na obra “Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança” (1954/2014), mesmo que não seja teorizada de maneira tão esclarecida como os outros conceitos fundamentais (como por exemplo, o egocentrismo), a cooperação é explicada na teoria, ainda que de maneira implícita (CAMARGO; BECKER, 2012, p. 528).

Os autores também anunciam os dois principais aspectos da cooperação, um relacionado ao aspecto cognitivo e outro relacionado ao aspecto moral e que mesmo havendo diferenciações quanto à investigação de cada aspecto, eles se conectam de maneira paralela, sendo “que o primeiro traz condições para o desenvolvimento do segundo” (p. 546), como será discorrido ao longo desse texto.

Citando Montangero e Maurice-Naville (1998), Camargo e Becker (2012) relacionam o aspecto intelectual (ou cognitivo) da cooperação como um método, um mecanismo, enquanto o aspecto moral e social é tido como produto, representado pela autonomia da consciência. Isso se relaciona ao princípio piagetiano de que a inteligência é condição necessária para o desenvolvimento moral.

A cooperação como metodologia faz menção à capacidade do sujeito de coordenar pontos de vista, utilizando a sua capacidade de assimilação, e essa capacidade é principalmente cognitiva, uma vez que não basta apenas uma disposição para ouvir o outro.

Quando o sujeito precisa coordenar o ponto de vista do outro, ele necessita ser capaz de trazê-lo como conteúdo para a sua reflexão, e, no confronto, o ponto de vista do outro se torna o ponto de vista próprio, e com isso, detém a capacidade de pensar através de outros patamares (processo de abstração reflexionante).

Passemos agora ao resultado desse método, que é justamente a tradução da autonomia da consciência, ou mesmo lógica das relações, como mencionam os autores. A cooperação como produto se relaciona mais intimamente com o aspecto moral, já que a moral precisa do desenvolvimento cognitivo, mas também o respeito mútuo e também com a solidariedade—condição necessária para a cooperação.

Os estudos desenvolvidos por Camargo e Becker (2012) reforçam a importância de uma aprendizagem fundamentada na oportunização de trocas sociais entre os estudantes e os professores. Com a análise da gênese do conceito de cooperação, os autores contribuíram para uma compreensão mais elaborada entre os fatores individuais e sociais no desenvolvimento mental assim como “para evitar uma dicotomia entre a dimensão afetiva e a dimensão cognitiva desse desenvolvimento, na interpretação das ideias de Piaget” (p. 547), demonstrando a necessidade de se pensar novas pesquisas que levantem questões pertinentes como, por exemplo, sobre a reciprocidade e o respeito mútuo entre os estudantes e o quanto isto pode ser comprometido caso haja um contexto escolar de trabalho e avaliação competitivos.

Sobre valores, podemos analisar que alguns valores são implícitos na cooperação, como por exemplo a justiça, o respeito mútuo, a solidariedade e a convivência democrática - que se referem a um compromisso com o coletivo e, ao mesmo tempo, que implicam deveres para consigo próprio, no sentido ético relacionado à vida que a pessoa escolhe viver, como menciona Tavares (2016) citando La Taille (2009).

Quando Piaget utilizava seu método das histórias para analisar o julgamento moral das crianças, pode-se notar que quando as crianças optam por condutas consideradas heterônomas ou autônomas, ou quando o indivíduo apresenta características de determinado nível kohlbergiano de moralidade, elas partem alguns de valores elencados como importantes. Por exemplo, quando a criança por volta de seus 11 anos decide que é mais justo dividir o doce com seu colega, ela está utilizando um valor denominado justiça, ou quando um indivíduo decide roubar um remédio a fim de salvar sua esposa de uma doença, o princípio que está por detrás é o de manutenção da vida, o valor da solidariedade.

Em suma, compreendemos a importância de se desenvolver moralmente o indivíduo, a fim de que ele construa sua autonomia moral e tenha uma maior aderência a valores morais

que contribuam para a evolução da sociedade. A busca por uma escola mais justa, solidária, democrática e que preze a qualidade das relações que permeiam o processo educativo, são imprescindíveis para a formação integral do ser humano. E é justamente na escola, um ambiente importante, em que os estudantes poderão vivenciar os valores morais como justiça, respeito, solidariedade, convivência democrática, dentre outros valores. Dessa forma, a escola tem um papel primordial no que tange a construção de relações mais justas e dos valores sociomoraes nelas inseridos, sendo um local propício para que esse desenvolvimento aconteça.

Nesse sentido, pensando na escola como um ambiente propício para a construção de certos valores e de intensa socialização das crianças em mais tenra idade, pode-se refletir sobre como se dará essa construção. Uma vez que para a construção da autonomia moral são necessários relações sociais mais horizontais e o respeito mútuo, cabe a escola e seus agentes propiciar um ambiente em que essas relações sejam vivenciadas na prática. Por exemplo, alguns valores que são disseminados pela nossa cultura, como sempre tirar vantagem em tudo, competição, tratamento diferenciado entre os alunos, relacionamentos desiguais, não auxiliam na construção de uma autonomia verdadeira, já que priorizam objetivos completamente individualistas e apego às leis e regras impostas. Portanto, quanto mais o ambiente oferecido for cooperativo, maior o desenvolvimento da autonomia, e; quanto mais autoritário, maiores os níveis de heteronomia. Segundo Devries e Zan (1994) a autonomia só pode acontecer em um relacionamento de igualdade, pois as crianças são capazes de pensar e agir de forma autônoma com as outras crianças mais do que com adultos, e essa interação possibilita a construção da consciência e a diferenciação de si mesma e dos outros, esquemas de relação social e cooperação no pensamento e na ação (p.61). Araújo (2007) reitera que os estudantes precisam vivenciar a escola como verdadeiras comunidades democráticas de aprendizagem, convivência e animação, atentando-se para o fato de que educar não é simplesmente instruir, mas preparar o indivíduo para exercer seu papel de cidadão. Portanto os educadores (as) precisam ser catalisadores dos valores do meio, oferecendo um ambiente rico em práticas educativas que cumpram seus objetivos e concomitantemente expressem e façam viver em valores; e sugerindo como trabalho cooperativo os projetos de pesquisa, a mediação de conflitos, as assembléias de classe e muitas outras práticas educativas a serem imitadas ou inventadas, assim como vimos nos capítulos subsequentes sobre as propostas de Aprendizagem cooperativa e as experiências das escolas democráticas.

Cabe aqui, portanto, explicar o que se entende por valores, o que seria uma educação em valores, o que tornamos valores morais e qual sua relação com a afetividade do sujeito.

Em seu artigo Vinha e Tognetta (2009) citam Hutcheson, Taylor e Smith quando estes afirmam que há duas fontes morais: o bem de si e o bem do outro. O que podemos inferir é que para ser bom é preciso considerar a norma, mas também é preciso considerar os próprios sentimentos que se inclinam para o bem, seria a conhecida Regra de Ouro “tratar o outro como gostaria de ser tratado”. Se por um lado a moral é definida como um conjunto de deveres, a ética se referiria a uma inclinação, ou seja, seria a busca para uma “vida boa”, algo que faça sentido para o sujeito. Portanto, a pergunta moral seria “como devo agir?”, e a pergunta ética “que vida quero viver?”. Se a primeira questão remete a uma obrigatoriedade, a segunda direciona um sentido para se viver, ou algo que propicie bem estar.

O que as autoras buscam mostrar é uma concepção de que a formação de valores morais e éticos dependem de algo além da consciência do dever: depende de uma motivação interna para a ação, denominada de sentimento (p. 17). No entanto, esses sentimentos não podem ser confundidos com emoções, como alegria, medo ou tristeza, não são esses sentimentos que nos impulsionarão para uma ação moral, apesar deles estarem presentes nas nossas vidas. Existe uma hierarquia de valores que se conservam e esses sentimentos nos mostram que existe algo mais ou menos valorizado pelos indivíduos.(emoções e sentimentos)

A questão que se coloca é como cada indivíduo se apropria de determinados valores em detrimento de outros, por exemplo, como algumas pessoas podem ser violentas e outras não, ou ainda, como algumas são tão altruístas e outras que apenas buscam seu próprio interesse? Compreender esses processos nos auxilia a pensar a constituição da natureza humana e pensar modelos educativos mais adequados a realidade psicológica dos seres humanos e aos objetivos da sociedade, como apontam Araújo (2007). Já Tognetta e Vinha (2009) ilustram que o conceito de valor é sensação de satisfação por ter realizado algo com êxito ou culpa por ter sido desrespeitoso. Os valores podem ser morais, tais como justiça, veracidade, honestidade, generosidade, dignidade entre outros.

Para desvincular os valores à moralidade é importante mencionar que do ponto de vista psicológico, é possível construir valores que não sejam morais. Pode ocorrer que o alvo das projeções afetivas positivas de um sujeito podem ser o traficante de drogas, a violência como forma de resolução de conflitos e os ambientes autoritários. Ainda que do ponto de vista moral possamos desejar que as crianças não construam tais valores, na realidade psicológica do sujeito é possível e até comum, que o traficante, o autoritarismo e a violência sejam valores para alguns, vide o papel que a mídia tem nesse processo de banalização da violência, da exploração sexual, no culto a alguns padrões estéticos e apresentação da corrupção de maneira acrítica.



Piaget em seu livro “Relações entre afetividade e a Inteligência no desenvolvimento mental da criança” (1954/2014), argumenta que o sujeito realiza uma troca afetiva com o exterior, objetos ou pessoas. Portanto valores e as avaliações que fazemos do cotidiano dizem respeito à dimensão geral da afetividade e o valor é o resultado. Segundo Araújo (2007) o valor é construído com base nas projeções afetivas que o sujeito faz sobre os objetos e pessoas. Grosso modo, valor é aquilo que gostamos/valorizamos, e por isso ele pertence a dimensão afetiva integrante do psiquismo humano, mas ainda não estamos tratando de valores morais. Retomaremos a concepção de Piaget quanto este trata das relações entre a afetividade e a inteligência, mencionando algumas fases do desenvolvimento cognitivo da criança.

Segundo Piaget (1954/2014), os objetos são tanto afetivos quanto cognitivos. A pessoa do outro é um objeto afetivo, em alto grau, mas também é cognitivo, sendo o mais interessante, o mais vivo, o mais imprevisível, o mais instrutivo nesse nível, portanto, é fonte de ações de todas as maneiras, de imitação, de causalidade, de estruturação espacial. Logo, “a pessoa do outro é um objeto que supõe uma variedade de trocas, nas quais interferem tanto fatores cognitivos quanto fatores afetivos” (p. 143), e se um objeto é de importância dominante quanto a um desses dois aspectos, o outro também o é.

Ainda argumenta que inteligência e afetividade são de natureza diferente; a energética da conduta vem da afetividade e as estruturas vêm das funções cognitivas, apresentando também um paralelo entre o desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento da inteligência, tendo como referência a sua teoria genética de inteligência, vinculando as construções afetivas (interesses) e cognitivas (estruturas).

Segundo Souza (2003, p. 60), a evolução da afetividade vai do que Piaget chama de sentimentos instintivos, correspondentes às montagens hereditárias, aos sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias), e, em seguida, aos sentimentos seminormativos (relativos às construções representacionais), para chegar aos sentimentos normativos, pertencentes a uma escala de valores e a um sistema mais amplo, correspondente ao sistema operatório, no que diz respeito à inteligência.

Sobre as relações entre o desenvolvimento afetivo e cognitivo, explicaremos apenas alguns aspectos considerados centrais para a compreensão de suas ideias sobre afetividade e inteligência no desenvolvimento mental da criança. Um dos pontos destacados se referem as evoluções ocorridas no estágio sensório-motor, e, de um estágio a outro (particularmente do estágio pré-operatório as estágio das operações concretas e operações formais).

Se para a inteligência, tudo inicia com as montagens hereditárias relativas aos reflexos e instintos, para os sentimentos também haveria montagens hereditárias relativas às

tendências instintivas e emoções primárias, como será demonstrado no quadro abaixo. Em um segundo momento do desenvolvimento cognitivo, as montagens hereditárias sofrem interferência da experiência ambiental, de onde surgem os primeiros hábitos e as percepções diferenciadas. Já na afetividade, observamos o surgimento de afetos ligados aos prazeres e às dores ligados às percepções e os sentimentos de agrado e desagrado (p.62).

Segundo Souza (2003) às operações concretas (classes e relações) correspondem aos afetos normativos, isto é, sentimentos morais autônomos (como por exemplo, o respeito mútuo e a justiça), com intervenção da vontade (reguladora de forças). Piaget esclarece a moral autônoma como decorrente das relações sociais simétricas, da capacidade operatória reversível e dos sentimentos ligados à reciprocidade. Destaca-se, portanto, o sentimento de justiça que contribui para a autonomia dos julgamentos realizados sobre as ações e situações. Ainda sobre a vontade, Piaget menciona que ela é responsável pela hierarquização dos sentimentos e valores, o que é algo muitíssimo relevante para o desenvolvimento moral; ele iguala a vontade, no plano afetivo, à operação, no plano cognitivo, pois é o que possibilita a regulação das forças para tomar decisões, julgar e desenvolver metas a serem atingidas.

O quadro abaixo mostra a síntese das ideias piagetianas a respeito das relações entre afetividade e inteligência:

### Quadro 2 – Relações entre afetividade e inteligência

	<b>Afetivo</b>	<b>Cognitivo</b>
I	Montagens hereditárias <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendências instintivas</li> <li>• Emoções</li> </ul>	Montagens hereditárias <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexos</li> <li>• Instintos</li> </ul>
II	Afetos perceptivos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prazer e dor ligados às percepções</li> <li>• Sentimentos de agradável e desagradável</li> </ul>	Primeiras aquisições em função de avanços da inteligência <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiros hábitos</li> <li>• Percepções diferenciadas</li> </ul>
III	Regulações elementares <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ativação, desativação, reações de terminação, com sentimentos de sucesso ou fracasso</li> </ul>	Inteligência sensório-motora <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dos 6 meses até a linguagem (2 anos aproximadamente)</li> </ul>

IV	<p>Afetos intuitivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentimentos sociais elementares, aparição dos primeiros sentimentos morais</li> </ul>	<p>Representações pré-operatórias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interiorização da ação em um pensamento ainda não reversível</li> </ul>
V	<p>Afetos normativos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparição de sentimentos morais autônomos, com intervenção da vontade (o justo e injusto não dependem mais da obediência a uma regra)</li> </ul>	<p>Operações Concretas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Operações elementares de classes e relações</li> </ul>
VI	<p>Sentimentos Ideológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentimento interindividualcede aos sentimentos por objetivos de ideais coletivos</li> <li>• Elaboração paralela da personalidade: o indivíduo se alinha a um papel e metas na vida social.</li> </ul>	<p>Operações formais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lógica de proposições liberta dos conteúdos</li> </ul>

Fonte: Piaget (1954/2014)

Piaget (1954/2014) aponta indícios de formação da vontade (o sentimento de justiça) no estágio 5, quando a criança está construindo a reversibilidade. Antes disso, ele enfatiza que em situações pré-operatórias da inteligência, o que predomina são os sentimentos seminormativos, em que a criança aceita a norma em função das diretrizes recebidas não generalizáveis; elas valem para algumas situações e outras não, mesmo que sejam análogas. Piaget exemplifica a mentira como sendo o dever da criança de não fazer, uma vez que ela fantasia muitas histórias. Mas é preciso apresentar uma história hipotética para que a criança possa projetar seu comportamento nos diferentes personagens da história, percebe-se então que se a mentira é proibida, é apenas para com os pais e adultos, e não com seus colegas. Ou seja, nesse nível é errado contar mentiras para um adulto, mas não tanto para um colega, enquanto que para as crianças mais velhas, argumentam que mentir é errado tanto com os adultos, quanto com os colegas. Piaget menciona esses exemplos para falar sobre esses primeiros sentimentos morais que constituem um simples caso particular da troca de valores que caracteriza toda relação afetiva entre dois ou muitos parceiros de uma relação interindividual.

Ainda no quinto estágio piagetiano, no período das operações concretas (reversibilidade e conservação), do ponto de vista da inteligência, ocorre uma grande

transformação que podemos fazer uma analogia na perspectiva dos sentimentos morais. A inovação dessa inteligência é a aparição das operações, a operação “sendo uma ação que modifica um objeto ou uma coleção de objetos, mas uma ação concebida como como reversível”(p. 221), enfim, as operações formam as estruturas, ou seja, não existem operações isoladas, elas são sempre solidárias umas as outras. As estruturas vão se transformando até chegar as noções de conservação.

Da perspectiva dos valores morais, da mesma forma, Piaget verifica um conjunto de novidades e esse conjunto de transformações parece inteiramente paralelo àquele da inteligência, se integrando e modificando sob certos aspectos, entretanto os guardam sob outros. A cognição e a afetividade constroem uma estrutura de reciprocidade, pensando em operações que não existem mais em estado isolado, mas faz parte de um sistema. Piaget caminha para a explicação dos indícios de formação da vontade (o sentimento de justiça), nesse quinto nível, os sentimentos morais se modificam, sem excluir os sentimentos relativos ao respeito unilateral e à moral da obediência, mas sentimentos que se sobrepõe a esses precedentes que os superam em muitos domínios, inclusive já dá indícios da formação da vontade.

Esses novos sentimentos morais são sentimentos autônomos, o que quer dizer que a criança a partir dos oito anos, torna-se capaz de avaliação de sentimentos, e principalmente de ações propriamente ditas, de decisões, de atos de vontade que não se relacionam simplesmente com a obediência, aliás, em muitos campos encontram-se conflitando com a moral da obediência. Piaget enfatiza que o sentimento moral essencial passa a ser a preocupação central da criança desse nível, do ponto de vista de suas condutas sociais: é o sentimento de justiça, de igualdade entre os pares diante da regra e diante das ordens recebidas dos adultos. Podemos dizer que a medida que a criança vivencia a igualdade com seus colegas, ela pode construir sua autonomia e sentimentos de respeito e reciprocidade, elementos muito importantes para sua formação afetiva e intelectual. Pode-se sintetizar sobre a importância da afetividade e sua relação com a inteligência, para Piaget (1954/2014):

A afetividade desempenharia, então, o papel de uma fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas; assim como o funcionamento de um automóvel depende do combustível, que aciona o motor, mas não modifica a estrutura da máquina (p. 43).

Assim como coloca Araújo (2003), concordamos que Piaget trouxe ricas contribuições teóricas acerca da psicologia moral, tentando articular, decerto, afetividade e cognição com a moralidade, ao estudar ação e juízo moral, entretanto, parece ter deixado de lado este aspecto

e se centrado mais no aspecto cognitivo, o que abre o campo da moralidade para ser explorado e discutido com maior profundidade.

Nessa perspectiva entende-se que os valores e contravalores, os quais serão explicados posteriormente, vão sendo construídos e se organizando em um sistema de valores e se incorporando à identidade do indivíduo e na representação que faz de si. Para Piaget (1954/2014) desde o nascimento a criança estabelece relações com o meio (sujeito e mundo externo), que são originados do sistema de regulações energéticas que ocorrem. A partir dessas relações com os objetos, pessoas e consigo mesmo, os valores vão se constituindo gradualmente em outro sistema que, posteriormente, acaba se diferenciando do sistema de regulações energéticas, tornando-se mais vasto e estável. Essas valorações mais estáveis levarão o indivíduo a definir normas de ação que serão organizadas em escalas normativas de valores e acabarão fazendo com que sua consciência aja de acordo com eles.

Complementando as ideias de Piaget (1954/2004), Araújo e Puig (2007) assumem o pressuposto epistemológico interacionista e construtivista quando mencionam que os valores são construídos nas interações cotidianas, nessa concepção, os valores não estão nem predeterminados nem são simples internalizações, mas resultantes das ações do sujeito sobre o mundo objetivo e subjetivo que o cerca (p.20).

Portanto, essa ideia de sujeito ativo nos leva a compreender o princípio de que os valores são resultantes de projeções afetivas realizadas nas interações com o mundo, opondo-se a ideia de simples valores internalizados, sofrida por sujeitos “passivos”, modelados pela sociedade e pela cultura em que estão inseridos. É a ação do sujeito (representada pelo princípio de projeção afetiva) que nos ajuda a entender o motivo pelo qual duas pessoas que vivem num mesmo ambiente podem construir valores tão divergentes uma da outra. Se fosse apenas uma simples internalização, concluiríamos que haveria uma maior homogeneidade nos valores das pessoas, o que de fato, não ocorre.

Baseado nas ideias de Araújo (2007) que redefine os estudos piagetianos e afirma que os valores são construídos com base na projeção de sentimentos positivos que o sujeito tem sobre os objetos e/ou pessoas ou relações e/ou sobre si mesmo. Então, o sujeito pode projetar sentimentos positivos sobre objetos, como por exemplo, a escola; pessoas, como por exemplo, amigos ou pai; relações, como a forma carinhosa que um casal se trata, ou mesmo um professor com seus estudantes e finalmente, de si mesmo, vemos aí a base da auto estima.

Portanto, se valor diz respeito àquilo que uma pessoa gosta e valoriza, a valência positiva dos sentimentos torna-se fundamental para que o alvo da projeção seja considerado um valor pelo sujeito. Então, uma pessoa ou uma ideia se tornará um valor para o indivíduo se

ele projetar sobre ela sentimentos positivos, e, ao contrário, se se projeta sentimentos negativos sobre objetos/pessoas/ideias/si mesmo, o que se constrói, também com uma forte carga afetiva, é o que o autor denomina de contravalores. Desse modo, os contravalores se referem àquilo de que não gostamos, que temos raiva ou sentimento de ódio.

Para exemplificar melhor esse processo de construção de valores, Puig e Araújo (2007) nos instiga a imaginar a relação de uma criança com seu cuidador, a pessoa que a abraça, a alimenta, lhe dá carinho e oferece escuta. Há uma grande possibilidade de que a criança projete sentimentos positivos sobre esse adulto, que pode ou não ser sua mãe. Portanto se essa pessoa tem cuidados especiais com a criança é possível que ela se torne um valor para a criança, entretanto, se ela a tratar de maneira ríspida, violenta e sem afeto, provavelmente não será alvo de projeções afetivas positivas, e não se constitua como um valor para essa criança. Pode-se trazer este exemplo para o contexto da escola: se a criança é respeitada, bem tratada, se vê sentido naquilo que aprende, a escola pode se tornar alvo de projeções afetivas positivas e um valor para ela. De outro modo, se ela é continuamente humilhada, desrespeitada, questionada em suas capacidades e competências sociais e intelectuais, provavelmente a escola será alvo de projeções afetivas negativas e não se tornará um valor para a criança, mas um contravalor.

Pensando nessa diversidade de valores e o quanto isso pode ser incerto, somos estimulados a pensar em uma nova compreensão do funcionamento do ser humano e dos reflexos profundos nas formas com que concebemos as intervenções educativas que desejam que os estudantes caminhem a construir valores morais. Pode-se refletir sobre a construção de valores, pensando na escola como um local que exerce fortes influências sobre esse processo, desse modo, Puig (1988) nos esclarece e propõe uma educação moral como forma de construir consciências morais autônomas; percepção e controle dos sentimentos e emoções, bem como a competência dialógica (p.11). A moral não deve ser vista apenas como um tema transversal a ser tratada com os estudantes, mas deve ser algo que permeia todas as relações entre os sujeitos.

Ainda sobre a construção dos valores morais, podemos perceber que também há valores e contravalores do ponto de vista social, como aponta La Taille (2006) exemplificando como são disseminados na sociedade e como influenciam a construção de valores dos sujeitos. Os jovens em geral estão em uma fase de escolhas para suas vidas, tanto

no que diz respeito a projetos de vida pessoal, quanto social e precisam tomar decisões sobre que “vida boa”<sup>3</sup> vão elencar, sobre quem são e o que farão.

Devido ao aumento da violência e incivilidade, consumo de drogas, crescente taxa de suicídio, o desinteresse pelo saber e a atividade intelectual, tem se revelado indícios de um mal-estar ético. Nesse sentido, La Taille (2006) realiza uma pesquisa comprovando o mal-estar ético em relação a vários aspectos da vida desses jovens, tanto para compreender as suas causas como para direcionar políticas públicas para educação de crianças e jovens.

Em linhas gerais, o perfil traçado pelo autor dos jovens paulistanos é de jovens que mantém certo otimismo em relação ao progresso da sociedade, além de atribuírem grande confiança para as pessoas de seu círculo privado (pais e amigos) e se sentirem influenciados pelos valores deles mais do que pela escola, entretanto demonstram desconfiança em relação ao espaço público, sobretudo para com as instituições políticas e seus representantes. De maneira coerente, elegem a moral como essencial para a sociedade e elencam os valores justiça, honestidade e humildade como sendo importantes.

Para a escola os jovens atribuem um papel social importante aos professores e neles tendem a confiar e acredita que, nesse local, aprende coisas relevantes para o enfrentamento de problemas sociais e desenvolvimento pessoal.

Questionamos se esse jovem realmente sofre de “vazio de sentido”, como menciona o autor, e concordamos quando este argumenta que apesar dos jovens apresentarem otimismo em relação ao progresso pessoal e do mundo, não podemos deixar de enfatizar que eles parecem distanciar-se do espaço público recolhendo-se no espaço privado por desacreditar nas instituições de poder, assim como também parece não confiar no outro, que é sempre visto como agressor e adversário. Assim sendo, o mundo parece um ambiente ameaçador e indigno de confiança, mas como explicar que para o progresso da sociedade e da realização pessoal dependem das esferas públicas e dos demais membros da sociedade? Podemos inferir portanto, um mal-estar no jovem atual. Portanto, como aponta La Taille (2006, p.189):

Se tomarmos a definição (...) da uma vida boa, com e para outrem, em instituições justas, temos um jovem que valoriza a justiça, mas pensa viver em um mundo injusto e violento; temos um jovem que pensa “para e com outrem” essencialmente no círculo íntimo de suas relações; temos um jovem, portanto, que se julga privado das regulações morais essenciais aos projetos éticos.

---

<sup>3</sup>Termo citado por La Taille (2006) definição da perspectiva de Paul Ricoeur, a saber a busca de uma vida boa, com e para outrem, em instituições justas.

Dessa forma, concluí-se que há alguns valores disseminados na sociedade e que são inculcados ao indivíduo sem os confrontamentos necessários, sendo que a denominada “crise de valores” (LA TAILLE; MENIN, 2009; MENIN; TOGNETTA, 2017) é vivenciada como a ausência ou enfraquecimento na adesão de valores como a justiça, o respeito, a cooperação, a honestidade. Dessa forma, os autores se questionam se há atualmente uma ausência de valores, e, assim de anomia na qual os interesses pessoais ditam as ações, ou se há “valores em crise”, no sentido de modificação dos valores já existentes, então poderia se compreender que os valores antes consagrados, agora são vistos de outras maneiras e novos valores, ou novas formas de interpretação dos mesmos.

Temos observado que a sociedade de maneira geral tem baseado suas vidas em valores individualistas e narcisistas, prezando mais a aparência, a fama, o sucesso e posses do que em valores ligados a uma vida harmônica com os outros e consigo mesmo, demonstrando a tendência pós-moderna amplamente discutida no primeiro capítulo desse texto. A escola, assim como já evidenciado por La Taille nos resultados de sua pesquisa com os jovens, possui uma responsabilidade, sobretudo no que tange à formação moral e ética do estudante, sendo este tipo de formação deveria ser priorizado. O que encontramos na escola atualmente, e concordamos com Marques e colegas (2017) é o fortalecimento, inconscientemente, de valores vinculados ao desrespeito, à violência, à injustiça e que ferem o modo de convivência democrática, em que o diálogo é uma ferramenta de grande importância para a resolução de conflitos (p.11).

## **2.1 Educação em valores como possibilidade para a construção da autonomia moral**

A partir do que foi visto anteriormente e mesmo pela fala de Puig (1996) constata-se a importância de uma educação em valores para o desenvolvimento de uma personalidade moral. As experiências de trocas entre as crianças contribuem para a conquista da autonomia e para a aprendizagem de capacidades como a empatia, a reciprocidade e a sensibilidade moral. Puig (2007) ainda acrescentam que aprender a viver pressupõe um processo educacional que abarque todas as facetas do humano. Dessa forma, a educação possui como tarefa incluir, na opinião dos autores, a aprendizagem de quatro éticas para aprender a viver, sendo elas: a auto-ética (aprender a ser); a alter-ética (aprender a conviver); a socioética (aprender a participar) e a ecoética (aprender a viver no mundo).



Em consonância com essa ideia, Jacques Delors em seu livro “Educação: um tesouro a descobrir”, publicado em janeiro de 1998 em parceria com outros autores e compondo o relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, nos traz quatro pilares da Educação, com identificação de algumas máximas da Pedagogia prospectiva, sendo elas, resumidamente: aprender a conhecer (indica o interesse e a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância); aprender a fazer (demonstra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar); aprender a conviver (suscita o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento); e, finalmente, aprender a ser, (indica o papel do cidadão e o objetivo de viver). Todos esses saberes precisam estar juntos, pois se constituem pela interação, cujo fim seja uma formação holística do indivíduo.

Aprender a ser é um trabalho formativo que envolve empenho pessoal, desejos e interesses individuais que visam construir a autonomia no pensar e a responsabilidade. Para Puig (2007), aprender a ser é construir uma ética de si mesmo: a auto-ética. Uma ética que não deve ser entendida como uma forma de egoísmo ou de individualismo, mas como produto de condições históricas que permitem maiores graus de individualização em oposição à pressão uniformizadora das éticas tradicionais de caráter heterônomo. (PUIG, 2007, p. 69) Assim, na construção do aprender a ser, o sujeito necessita incluir alguns elementos que funcionarão como ferramentas na tarefa de autoformação. São eles: a construção de capacidades como a autorregulação e a auto-observação, o desenvolvimento da sensibilidade moral e a autonomia no pensar e emitir juízos. Essas ferramentas fortalecem a construção das quatro éticas mencionadas acima, também fortalecem igualmente a construção de valores guias necessários à convivência no grupo. Tais valores, construídos no ambiente escolar, integrarão a personalidade moral das crianças, demonstrando a necessidade de se repensar os conflitos em suas múltiplas facetas, buscando evidenciar que um trabalho com educação moral na escola é imprescindível para a formação do indivíduo.

A alter-ética direciona para a superação da tendência do individualismo buscando restringir o egocentrismo e estimular as tendências altruístas, de modo que, ao prevalecer o altruísmo intensificar-se-á a identidade comum, que, sem apagar as divergências, predispõe um auxílio mútuo, o que poderá gerar sentimentos de afeto e fraternidade. Aprender a conviver é erigir a ética da alteridade, uma ética relacional preocupada em criar vínculos entre as pessoas, e comprometimento a colaborar em projetos comuns, pois como menciona (2007), a realização de projetos em colaboração é a demonstração mais clara de que se chegou a um alto grau de convivência.

Outra tarefa relevante para aprender a viver está vinculada com a aprendizagem da vida em comum, que é o esforço para ser um membro cívico e um cidadão ativo numa sociedade democrática e participativa, ou seja, aprender a participar. É imprescindível erigir uma ética cívica que viabilize a construção de um espaço comum, que possibilite a participação da formação da opinião pública bem informada e da decisão e realização de projetos cívicos.

Por fim, o trabalho educativo proposto por Puig (2007) é o de proporcionar a reflexão acerca de uma ética universal da responsabilidade pelo presente e futuro do homem no planeta. Aprender a habitar no mundo é uma ética global e ecológica: uma ecoética (p.75). A ética da responsabilidade implica em se preocupar com as condições futuras da vida humana, o que significa que precisaremos mudar muitos hábitos da vida cotidiana para agir de forma mais consciente.

Lawrence Kohlberg, baseado nas ideias de Piaget, aprofunda os estudos sobre o desenvolvimento moral. Embora seu trabalho seja bastante extenso e aborde filosofia, psicologia e educação, interessa-nos tratar aqui mais especificamente de sua contribuição para a educação moral. Abordaremos brevemente sua compreensão sobre o desenvolvimento moral para então focarmos na educação propriamente dita.

Comparado a Piaget, a impressão que se tem é de que Kohlberg apresenta uma conceituação mais precisa e discriminada dos estágios da moralidade, sob os quais também perpassa a dimensão heteronomia-autonomia, segundo Biaggio (2006).

Os seis estágios de desenvolvimento moral apresentado por Kohlberg estão incluídos em três níveis: o pré-convencional (estágios 1 e 2), o convencional (estágios 3 e 4) e o pós-convencional (estágios 5 e 6). Para entender os estágios, primeiramente deve-se compreender o significado dos níveis, que serão apresentados e caracterizados a seguir.

É importante ressaltar que iremos exemplificar o tipo de pensamento de cada estágio, referindo-se ao dilema número um indicado por Kohlberg na Avaliação de Entrevista de Julgamento Moral de Kohlberg (o MJI – *Moral Judgement Interview*), o dilema utilizado é o do Heinz, marido que rouba o remédio para salvar a vida da esposa gravemente doente, uma vez esgotadas todas as possibilidades de aquisição do remédio por vias legais.

No nível pré-convencional, ainda não houve a compreensão dos indivíduos em relação a respeitar normas morais e expectativas compartilhadas. Esse nível é comum entre a maioria das crianças com menos de 9 anos, alguns adolescentes criminosos e adultos. O primeiro estágio desse nível é denominado “Orientação para a punição e a obediência”, em que a moralidade de um ato é determinada em função de suas consequências para o agente, se a

ação não é punida, está moralmente correta. Dessa forma, a resposta frequente para o dilema, seria que Heinz estava certo ao roubar, uma vez que não tinha sido pego. Biaggio (2006) exemplifica que no Brasil, foi utilizada a história de uma criança que roubou quindim numa padaria, se estava certo roubar e as crianças que responderam a este dilema argumentaram que sim, caso o dono não tivesse visto.

O segundo estágio é chamado de “Hedonismo Instrumental Relativista”, no qual a ação moralmente correta é definida em função do prazer ou satisfação das necessidades do indivíduo (hedonismo). As pessoas desse estágio podem argumentar que o marido deve roubar o remédio para a mulher porque ele precisa dela para cozinhar, ou viesse a precisar dela para que ela salvasse sua vida. Percebe-se que é um estágio egoísta e a igualdade e reciprocidade emergem como “olho por olho, dente por dente”. Comumente as crianças podem responder ao dilema do roubo do quindim desta forma: “Está certo se o doce estiver gostoso, se for ruim, não” (BIAGGIO, 2006, p. 25).

No nível convencional, os indivíduos identificam e internalizam as leis. O termo convencional, não significa que as pessoas nesse nível são inábeis de distinguir entre a moralidade e a convenção social, mas que a moralidade consiste em “sistemas de regras morais, papéis e normas socialmente compartilhados” (p.24).

O terceiro estágio é denominado de “Moralidade do Bom Garoto”, de Aprovação social e relações interpessoais. O comportamento moralmente aceito é o que é aprovado socialmente, é uma moralidade de conformismo a estereótipos, como por exemplo: “é dever de todo bom marido salvar a vida da mulher”. A máxima “faça aos outros aquilo que você gostaria que lhe fizessem” é compreendida, entretanto, há uma dificuldade em imaginar-se em dois papéis diferentes. A equidade é concebida pelas pessoas do estágio 3, que já não defendem uma igualdade absoluta, mas concordam em que é justo dar mais a uma pessoa desamparada. As respostas exemplificadas nesse estágio são: “se ele não roubasse, seus amigos diriam que ele é um cara mau por ter deixado sua mulher morrer”, ou “se ele roubar, seus amigos vão achar que ele é ladrão e não vão mais gostar dele”. Observa-se aqui que é possível ser classificado em um determinado estágio tanto dizendo que se deve roubar como dizendo que não se deve.

O quarto estágio é o de “Orientação para lei e a ordem”, em que se há um grande respeito pela autoridade, por regras fixas e pela manutenção das regras sociais. O dever deve ser cumprido e a justiça não é mais uma questão de relações entre os indivíduos, mas entre o indivíduo e o sistema. Esse estágio é frequente em adultos, e a resposta para o dilema de Heinz, mesmo quando respondem que o marido deve roubar o remédio para salvar a vida da

mulher, os indivíduos ressaltam o caráter de exceção dessa medida e a importância de se respeitar a lei, para que não se instaure o caos na sociedade.

Em suma, do ponto de vista entre o self (eu) e as regras da sociedade, no nível pré-convencional as regras são exteriores ao self; no convencional, o self internaliza as regras e expectativas dos outros, principalmente das autoridades; e no nível pós-convencional a perspectiva diferencia o self das regras e expectativas dos outros e define os valores morais em termos de princípios próprios (p. 24).

Segue no quadro a síntese dos estágios proposto por Kohlberg, segundo Biaggio (2006):

### Quadro 3 – Síntese dos estágios de Kohlberg

I.	NÍVEL PRÉ-CONVENCIONAL 1. Orientação para a punição e a obediência 2. Hedonismo instrumental e relativista
II.	NÍVEL CONVENCIONAL 3. Moralidade do bom garoto 4. Orientação para a lei e ordem
III.	NÍVEL PÓS-CONVENCIONAL 5. Orientação para o contrato social 6. Princípios universais de consciência

Fonte: Dados da pesquisa

A respeito do nível pós-convencional, aprofundaremos a seguir, por se tratar de um nível que merece atenção, sobretudo quando se fala de princípios e valores, tema que também trataremos no decorrer do texto.

No nível III, estágio 5 temos a “Orientação para o contrato social”, em que as leis não são mais consideradas válidas simplesmente por serem leis. A pessoa pode admitir que as leis ou costumes morais podem ser injustos e modificados. E essa modificação pode ser alcançada por vias legais e por contratos democráticos. Um exemplo de comportamento nesse estágio seria trazer a ideia de que deveria haver uma lei proibindo o abuso do farmacêutico, enfatizando a necessidade de um sistema público de saúde que mudam as leis e regulam os lucros em determinadas atividades.

No estágio 6 atinge-se o pensamento pós-convencional em seu nível mais elevado. O indivíduo reconhece os princípios morais universais de consciência individual e age de acordo com eles. Caso as leis não possam ser modificadas pelas vias democráticas legais, o indivíduo poderá resistir às leis injustas. São os mártires e revolucionários pacifistas e todos aqueles que se mantêm fieis aos seus princípios e não se conformam com o poder autoritário imposto, que se configura a moralidade da desobediência civil. São exemplos de pensamento nesse nível grandes personalidades, como por exemplo, Jesus Cristo, Gandhi e Martin Luther King.

Na explicação da perspectiva da manutenção da lei e a perspectiva de criação de leis, Kohlberg argumenta que isso envolve duas atitudes diferentes relacionados à lei e à sociedade. No estágio 4 a ordem ou o sistema deve ser defendida contra seus inimigos (criminosos, dissidentes e inimigos estrangeiros) e a propriedade privada é a essência da sociedade, ao invés de ser considerada um arranjo institucional para a potencialização do bem comum das pessoas que compõem a sociedade. Enquanto no estágio 4 instaura a regra da maioria como uma entidade sagrada, a noção de democracia do estágio 5 afirma representatividade de todas as pessoas ou da minoria pluralística, assim como a justiça, a liberdade e a igualdade tem prioridade sobre os direitos da propriedade. As leis no estágio 5 devem ser construídas mediante procedimentos contratuais democráticos, a fim de aumentar e priorizar o bem estar geral.

Adentrar-se-á neste momento, ao estágio 6 representando um dos modos de pensamento moral mais elevado, “sendo o estágio 5 o primeiro de dois modos inovadores consistentes, sistemáticos e estáveis de julgamento moral que constituem a aurora da filosofia moral” (KOHLBERG, 1971, p. 204, apud BIAGGIO, 2006, p. 27).

Nesse estágio, há uma orientação moral mais universalista e que define a obrigação moral em termos de: 1 – O princípio de justiça, 2 – o princípio de role-taking (capacidade de diferenciar perspectivas) e 3 – o princípio de respeito pela personalidade. Segundo Biaggio (2006), exemplificando esse raciocínio, temos a reprodução da resposta ao dilema de Heinz dada por um filósofo:

Sim, foi errado legalmente, mas moralmente correto. Acredito que a pessoa tem um dever *prima facie* de salvar uma vida (quando está em posição de fazê-lo), e, neste caso, o dever legal de não roubar é nitidamente superado pelo dever moral de salvar uma vida. É minha opinião que sistemas de lei são válidos apenas à medida que refletem ou encarnam o tipo de lei moral que a maioria dos homens racionais pode aceitar” (p.27).

Portanto, no caso de conflito entre o imperativo de uma lei específica e um imperativo moral, pode-se inferir que se “deve” violar uma lei com o propósito de preencher um dever

moral. Se violar uma lei que proíbe o roubo a fim de salvar uma vida ainda não esteja clarificado para o indivíduo, apela-se para a razão ou intuição, ou seja, salvar uma vida deve sempre ser realizado, e se este dever não for reconhecido, esta pessoa está deixando de tornar sua decisão reversível e universalizável. Portanto, pode-se mostrar que o valor da propriedade e da autoridade da lei que protege a propriedade são subordinados ao valor de uma vida humana e ao dever de resguardar essa vida. Embora toda propriedade tem um valor relativo e apenas pessoas podem ter um valor incondicional, seria irracional agir de maneira tal que tornasse a vida (ou a perda dela) um meio para a preservação dos direitos de propriedade. Percebe-se que as tanto as leis podem ser conflitantes, como em alguns momentos, contradizer o fundamento último do ato consciente de criação e manutenção de uma instituição social. Fundamento este que dá o direito de todo indivíduo a uma consideração igual de suas reivindicações em todas as situações, inclusive aquelas não codificadas por lei, e é isso que caracteriza a justiça individual.

Para a construção da autonomia moral percebemos a necessidade de um ambiente sociomoral cooperativo, onde vigore uma postura não autoritária, relacional, cooperativa e de respeito mútuo, tal como uma gestão democrática. Os princípios e estratégias para uma gestão democrática residem em uma educação orientada para a democracia e para a autonomia moral, com a construção coletiva do trabalho, a democratização das decisões e a qualidade de serviços prestados à população. Ao contrário do que se imagina a gestão democrática não busca necessariamente consensos, mas sim a negociação aberta entre pessoas com interesses, ideias e pontos de vista divergentes, “(...) não basta acatar e cumprir normas, mas questionar, refletir e reconsiderar e coordenar diferentes possibilidades, de maneira efetiva e participativa” (VINHA; MENIN; TOGNETTA, 2017, p. 211).

Além de um ambiente que proporcione vivências que estimulem a troca de perspectivas e todos aqueles princípios supracitados para a construção da autonomia moral é necessária a discussão coletiva das regras, dilemas morais como aqueles citados por Kohlberg em sua extensa pesquisa.

Veremos no capítulo seguinte quais são os fundamentos teóricos da A.C. e em que medida os conhecimentos acumulados na perspectiva da Psicologia Genética podem subsidiar a prática da A.C.

### **CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA (A.C.)**

Muito tem se discutido atualmente a respeito das novas alternativas em educação, há uma emergência de experiências no âmbito brasileiro que tem nos feito refletir e vislumbrar um futuro promissor. Dentre essas experiências podemos destacar a recente utilização de ferramentas como a Aprendizagem Cooperativa (JOHNSON; JOHNSON, 1989; SLAVIN, 1995, DÍAZ-AGUADO, 2015), os projetos de Ressignificação na Educação e as escolas democráticas (SINGER, 2016; GOUVEIA, 2016; KREIN; GOUVEIA, 2017), bem como uma crescente transformação no sentido de fazer com que a escola (re)pense os conflitos e suas relações sociais entre professores, gestão e estudantes, através de uma educação pautada nos princípios democráticos e nos valores morais. Trataremos a seguir de discutir um aspecto fundamental que é como tais experiências entendem a relação entre ensino e aprendizagem, mais especificamente no fazer docente e nas vivências escolares. Sabe-se que quando o educador opta por realizar qualquer atividade no âmbito escolar, ele inevitavelmente faz escolhas que caracterizam sua postura, seus ideais e o tipo de cidadão que pretende formar. O que parece ocorrer nessas situações são confusões teóricas e ausência da prática baseada no conhecimento científico, vide a escola tradicional que reduz o papel da educação a uma simples transmissão de conhecimentos já elaborados pelo professor, crise esta que já vem sendo estudada desde nos anos de 1930 por Piaget.

Becker (2012) apresenta três modelos pedagógicos: a) pedagogia diretiva; b) pedagogia não-diretiva e c) pedagogia relacional ou construtivista.

O primeiro modelo e talvez um dos mais disseminados, é o que habitualmente se vê em salas de aula: os alunos sentados individualmente e distantes uns dos outros para que não se comuniquem, e o professor de forma autoritária cobra silêncio para que sua aula se inicie, centrando todo o processo em sua fala verbal, em que os estudantes precisam necessariamente aprender o que ele ensina. Quando questionado sobre o motivo pelo qual o educador age dessa maneira, Becker (2012) nos aponta a ideia de conformismo, mas ele nos estimula a refletir mais profundamente sobre essa questão. Segundo o autor, o educador age assim porque acredita no “mito da transmissão” do conhecimento. Nesse modelo, o professor crê que o conhecimento “é transmitido como conteúdo conceitual, com estrita mensagem verbal, bem como a crença de que se transmite o conhecimento como forma, estrutura ou capacidade, e por vezes de que a capacidade de conhecer é inata” (p.14).

Passemos agora a configurar esse modelo em uma perspectiva epistemológica, tratando então, do *sujeito e objeto*. Tem-se que o sujeito é o elemento conhecedor, centro em que se origina e se produz o conhecimento, em estrutura e conteúdo. O objeto é tudo aquilo que não é o sujeito, ou seja, é tudo o que o cerca, o meio físico e social. O professor que se utiliza dessa epistemologia considera o estudante uma folha em branco ou uma tabula rasa, portanto, o seu conhecimento (conteúdo) e sua capacidade de conhecer (estrutura) vem por meio da pressão do meio físico e social. Denomina-se empirismo a ideia de que “não há nada no nosso intelecto que não tenha entrado lá através dos nossos sentidos” (POPPER, 1991, p.15, apud BECKER, 2012).

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

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

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

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

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



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

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

Compreende-se que o estudante aprenderá, ou construirá novos conhecimentos, se ele agir e problematizar a própria ação, apropriar-se delas e de seus mecanismos particulares. Há duas condições necessárias para que os conhecimentos sejam construídos: que o estudante aja (assimilação) sobre o material (objeto, experimento, texto afirmação, cálculo, teoria, pesquisa, dados coletados...), algo que o professor julgue que tenha algo de cognitivamente interessante e desafiador para o estudante e que o estudante responda a si mesmo (acomodação), sozinho ou grupalmente, às perturbações ocasionadas pela assimilação do material, ou que se aproprie, posteriormente, “não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre esse material: o que ele fez, por que fez dessa maneira, o que funcionou, o que deu errado [...] e de que outra maneira poderia ter feito” (BECKER, 2012, p. 21).

Nesse sentido, o professor não vê o estudante como uma tabula rasa, mas crê que tudo o que o estudante construiu até hoje na vida servirá de patamar para continuar a aprender coisas novas, através de construções, ou seja, é viabilizada pela construção de estruturas cognitivas realizadas no plano do desenvolvimento.

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

O conhecimento se inicia quando o recém-nascido age, assimilando algo de seu meio físico ou social, e esse conteúdo assimilado, provoca no sujeito perturbações, para o qual a estrutura assimiladora não possui instrumento para responder. Portanto, há a necessidade de que o sujeito reelabore seus instrumentos em função dessa “perturbação”, exigindo que ele se refaça, isso é a acomodação (reflexão), o que produz novidades. Essa ação de assimilar, refazer o equilíbrio perdido, e se refazer em outro nível e criando algo novo, remete a uma construção (construtivismo), ou seja o sujeito constrói o seu conhecimento “em duas dimensões complementares, como conteúdo e como forma e estrutura; como conteúdo ou capacidade, ou condição prévia de assimilação de qualquer conteúdo” (p. 23).

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

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

A questão que nos colocamos foi: qual o modelo pedagógico que melhor apoia uma prática de Aprendizagem Cooperativa?

Do nosso ponto de vista, a Aprendizagem Cooperativa deveria se pautar em um modelo relacional, entretanto examinando as bases teóricas da mesma encontramos outras perspectivas também. Apresentaremos na sequência o histórico e bases teóricas da A.C. No

próximo capítulo retomaremos a ideia do modelo relacional como base da Psicologia Genética e possível base para a A.C. quando pensamos em construção da autonomia moral.

Para não gerar dúvidas quantos aos termos de Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Colaborativa, segundo Bello (2017) não há um consenso entre os dois termos. Alguns autores os utilizam como sinônimo (MONEREO; GISBERT, 2005), entretanto, segundo pesquisas (TORRES; ALCÂNTARA E IARALA, 2004) foi constatado que ao longo dos anos eles foram se distinguindo e desenvolvendo características próprias e práticas de sala de aula diferentes. O que os diferencia é o modo como as tarefas são organizadas, na A.C. com um trabalho mais sistematizado, envolvendo um conjunto de técnicas e procedimentos que promovam a cooperação entre os membros da equipe, já a aprendizagem colaborativa é definida “como sendo muito mais uma filosofia de interação, um estilo de vida que pode ser aplicado a qualquer contexto social do que uma técnica a ser utilizada em sala de aula” (BELLO, 2017, p. 35).

Passemos adiante às bases teóricas da A.C. que transitam do construtivismo de Piaget à teoria histórico-cultural de Vigotsky, além de outras variedades de correntes que a influenciaram, como a teoria da interdependência social de David e Roger Johnson.

Slavin (1995) aponta as quatro principais perspectivas teóricas responsáveis por elucidar os efeitos produzidos pela A.C. A primeira é a perspectiva motivacional, utilizada pelos irmãos Johnson, influenciados pela obra de Morton Deutsch (1940), que defendem que os estudantes se sentem motivados a se esforçarem para aprender e para ajudar os outros membros do grupo, já que o sucesso do grupo depende da aprendizagem de todos. Essa teoria é a da interdependência social, que deve ser uma interdependência positiva a fim de que os estudantes possam cooperar, trabalhando em prol de objetivos comuns, recebendo recompensas grupais, muitas vezes.

A segunda perspectiva é a de Coesão Social que, segundo Slavin (1995), é semelhante à perspectiva motivacional, na medida em que enfatiza principalmente aspectos motivacionais, afirma-se que os alunos ajudam seus colegas de grupo a aprender, pelo menos em parte, porque é de seu interesse fazê-lo e porque desejam o seu sucesso.

A terceira são as perspectivas Cognitivas, que argumentam que somente a interação entre os estudantes melhorarão a aprendizagem por motivos relacionados com os seus processos mentais. Nesse momento podemos mencionar alguns conceitos sobre teoria genética de Piaget e a teoria sócio-cultural de Vygotsky, como trazem alguns autores da A.C. (LOPES E SILVA, 2009; TORREGO-NEGRO, 2014; DÍAZ-AGUADO, 2015; SLAVIN, 1995).

A influência de Piaget na área da A.C. se dá em vários aspectos, principalmente no que diz respeito à seleção de conteúdos, a sequência deles e os fundamentos metodológicos. As principais contribuições mencionadas por Torrego-Negro (2014), refere-se à construção de estruturas intelectuais que regulam as trocas funcionais ou comportamentais das pessoas com o seu meio. Traz também os estágios propostos por Piaget e argumenta que cada estágio marca o advento de um estágio de equilíbrio, de organização de ações e operações do sujeito, portanto o equilíbrio não é atingido repentinamente, mas vem precedido por uma fase de preparação (p. 53). Para esta construção a criança torna-se um sujeito ativo que conhece o mundo atuando sobre ele e refletindo suas próprias ações e construindo através de sua interação com os objetos e pessoas.

Os autores também retomam a questão do conflito cognitivo como um motor do progresso intelectual, argumentando que a interação entre iguais é fundamental para os desequilíbrios, permitindo que a criança coordene pontos de vistas diferentes.

Na perspectiva sociocultural as contribuições são fundamentadas na teoria do psicólogo russo Lev Vygotsky, que concede um papel central na educação no desenvolvimento humano, e sem ela o ser humano não consegue a se tornar humano, uma vez que a educação é entendida em um sentido amplo e não apenas como um sistema, mas sim como consubstancial ao desenvolvimento.

O autor parte do pressuposto que o desenvolvimento humano está condicionado a processos históricos, culturais e sociais, ao invés de processos naturais (biológicos), o desenvolvimento psicológico do indivíduo é o resultado de sua constante interação com o contexto histórico em que vive. Nas situações de interação social, o sujeito tem a possibilidade de realizar uma atividade com outra pessoa mais competente, estimulando trocas sociais e o desenvolvimento de diferentes processos mentais.

Um dos principais conceitos dessa teoria é o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, sendo o real caracterizado pela capacidade de resolver problemas independentemente e o nível potencial é determinado pela capacidade de solucionar problemas com o auxílio de um adulto ou em colaboração de seus pares mais capazes. Portanto a interação social torna-se imprescindível, pois também se relaciona com os conceitos de “andaime”, em que aquele que sabe mais vai construindo um andaime para que o outro se desenvolva. Ele se utiliza de um conjunto ajuda (de explicações, demonstrações, avaliação de progresso, reforço de conteúdo) ajustado ao nível do estudante, que lhe permitem

acessar o conhecimento. Este andaime gradualmente se autodestrói, à medida que sua habilidade aumenta, e a ajuda do tutor aos poucos são retiradas.

Também há outro grupo de teorias que justificam a utilização da A.C., segundo Torrego e Negro (2014), como: a teoria da aprendizagem significativa, a teoria das inteligências múltiplas de Gardner, a psicologia humanista de Carl Rogers e a teoria da aprendizagem de conduta. Enfatizamos que os autores prezam três dessas teorias, que são a interdependência positiva, a teoria sócio-cultural e o construtivismo.

A Aprendizagem Cooperativa é compreendida como um conjunto de métodos desde o mais direto (técnicas) até o mais conceitual (macroestratégias). Como mencionado no outro capítulo, o método consiste na utilização de pequenos grupos, em que estudantes trabalham conjuntamente, objetivando a maximização de suas aprendizagens de forma mútua, no entanto cooperar significa atuar juntos coordenadamente para atingir metas comuns. Considerando a importância do trabalho em grupo para a metodologia da A.C., observa-se que um erro muito comum é acreditar que colocar os estudantes em grupo, já significa colocar em prática a A.C., quando na verdade, não está. Lopes e Silva (2009) enfatizam alguns pontos esclarecedores do que não é uma aula cooperativa, que são: colocar os estudantes sentados a volta da mesa para falarem uns com os outros e realizarem seus trabalhos individuais; colocar os estudantes para fazer uma tarefa individualmente com instruções para que os que terminem antes ajudem os atrasados; atribuir uma tarefa a um grupo em que um estudante faz todo o trabalho e os outros escrevem o nome. A cooperação é muito mais do que estar fisicamente perto dos colegas somente para discutir a matéria ou compartilhar materiais, apesar de cada uma dessas situações serem importantes na A.C.

Existem elementos essenciais para a implantação dessa perspectiva, basicamente cinco, como aponta (JOHNSON; JOHNSON, 1989, apud LOPES; SILVA, 2009), são eles: a) Interdependência positiva; b) A responsabilidade individual; c) A interação estimuladora (face a face); d) As competências sociais; e) O processo/avaliação de grupo. Em seguida, explicitaremos cada um dos elementos.

#### **a) Interdependência Positiva**

A interdependência positiva é o núcleo central da A.C., em que são criadas situações em que os estudantes trabalham conjuntamente, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando os recursos, apoiando mutuamente e comemorando juntos ao sucesso. Existe também a interdependência negativa, em que o

sucesso de uns reduz as chances de sucesso do outro e a ausência de interdependência (ou individualismo), em que o sucesso do estudante não se relaciona ao dos amigos, caso, por exemplo, do ensino individualizado, na pedagogia do sucesso. Portanto, como afirma Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 21, apud LOPES; SILVA, 2009) “sem interdependência positiva não há cooperação” e isto pode ser possibilitado por meio de objetivos mútuos, recompensas grupais, partilha de recursos e a atribuição de papéis, ou seja, eles precisam ter a percepção de que interdependem positivamente uns dos outros, no grupo que estão. São os objetivos superiores que unem os diversos estudantes em um esforço comum. É habitual ouvir expressões que traduzem a interdependência positiva, como “o meu ganho é seu ganho; Eu não consigo fazer isso sem a sua ajuda; Nós trabalhamos como companheiros em uma equipe; Eu preciso da sua ajuda e você precisa da minha ajuda” (p.17).

### **b) A responsabilidade Individual e de Grupo**

O segundo elemento essencial da A.C. é a responsabilidade individual e de grupo. O grupo deverá assumir a responsabilidade por alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir com sua parte para o trabalho comum. Ninguém pode aproveitar-se do trabalho dos outros, pois o grupo deverá ter objetivos compreensíveis e ser capaz de avaliar o progresso em relação aos objetivos e aos esforços individuais de cada elemento do grupo, deve-se evitar, portanto, a difusão de responsabilidades, situação na qual os estudantes não conseguem identificar os resultados dos seus próprios esforços, o que leva à desmotivação.

### **c) Interações face-a-face**

A interação estimuladora ou face-a-face é o terceiro elemento da A.C. Há atividades cognitivas e dinâmicas interpessoais que só ocorrem quando os estudantes se envolvem na aprendizagem uns dos outros, incluindo a explicação oral do modo como se resolvem problemas, a discussão sobre a natureza dos conceitos que estão sendo trabalhados e ensinar os colegas a relacionarem com os conteúdos anteriores. A responsabilidade em relação aos colegas, a capacidade de influenciar uns aos outros, assim como as conclusões a que chegam, a modelagem, o apoio social e as recompensas interpessoais aumentam quando as interações face-a-face entre os membros do grupo aumentam. Ademais, as respostas verbais e não verbais dos membros do grupo nos traz uma importante informação em relação do

desempenho de um estudante, pois estudantes calados geralmente não se envolvem e não contribuem para a aprendizagem dos outros nem para si próprio. Ao promoverem a aprendizagem dos demais, os membros do grupo adquirem um compromisso pessoal um com os outros e isto resulta não apenas num maior rendimento escolar, como também num melhor conhecimento mútuo em nível pessoal e profissional. Por fim, enquanto a interdependência positiva possibilita que os estudantes trabalhem juntos, e a interação face a face que efetiva a oportunidade que eles trabalhem em conjunto promovendo o sucesso um do outro.

#### **d) Competências sociais**

Outro componente da A.C. consiste em ensinar aos estudantes algumas competências interpessoais e grupais indispensáveis ao trabalho em grupo. Agrupar esses indivíduos, a quem não foram ensinadas essas habilidades, e pedir para que cooperem não garantirá que eles sejam capazes de o fazer eficazmente. A A.C. é profundamente mais complexa do que a competitiva (ou individualista), porque exige que os estudantes aprendam não apenas os conteúdos escolares, mas também práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte do grupo (trabalho em equipe). As competências sociais que devem ser ensinadas aos estudantes para que haja a cooperação, são por exemplo: saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar ativamente; resolver conflitos; partilhar ideias; comemorar o sucesso; ser paciente; ajudar os outros e etc.

Posto que a cooperação possa provocar conflitos, os procedimentos e as estratégias exigidos para lidar com os conflitos de maneira construtiva são especialmente importantes para o bom funcionamento dos grupos de aprendizagem. Sabe-se que a falta de competências sociais é provavelmente o fator que mais contribui para a falta de sucesso acadêmico dos grupos.

#### **e) O processo do grupo ou Avaliação do Grupo**

O quinto elemento essencial da A.C. é a avaliação do grupo. Esta avaliação permite que os grupos avaliem as metas que irão alcançar e as relações de trabalho. Os grupos devem determinar as ações positivas e negativas dos seus membros e tomar decisões sobre as condutas a manter ou modificar em ocasiões futuras. Essa avaliação permite: 1) que os grupos de aprendizagem se concentrem na preservação do grupo, 2) facilitar a aprendizagem das

competências sociais, 3) assegurar que os membros recebam “feedback” pela sua participação e 4) lembrar aos estudantes que tem de praticar de forma consistente as competências de cooperação.

Para poderem usar de maneira eficaz a A.C. os professores tem de compreender a natureza da cooperação e os componentes fundamentais de uma lição cooperativa bem estruturada. Citando Johnson, Johnson e Holubec, Lopes e Silva (2009) afirmam:

A utilização da aprendizagem cooperativa exige uma ação disciplinada por parte do professor. Os cinco elementos básicos são não só características próprias dos bons grupos de aprendizagem, mas representam também uma disciplina que deve aplicar-se rigorosamente para produzir as condições que conduzam uma ação cooperativa eficaz (p.20).

Ainda sobre a proposta dos elementos segundo Torres e colegas (2011) é necessário organizar os diferentes elementos da A.C. em função de três critérios que serão praticados desde o início, que são: estabelecer condições para que o estudante queira, possa e saiba trabalhar de forma cooperativa. Quanto mais se trabalhe baseado nesses elementos, mais eficaz será a situação cooperativa, por isso a necessidade de uma intervenção progressiva e sistemática, de forma que se articule dinâmicas de trabalho em equipe cada vez mais ajustadas.

A respeito da formação dos grupos na A.C., temos os grupos formais, informais e os de base. Nos formais, a A.C. funciona durante um período de tempo, que pode ser de uma hora à varias semanas de aulas, e pode ser realizado com qualquer conteúdo, desde que seja especificado pelo professor os objetivos da tarefa, promovendo sempre a interdependência positiva dos estudantes (MONEREO; GISBERT, 2005; LOPES; SILVA, 2009; DÍAZ-AGUADO, 2015).

Os grupos informais funcionam durante um curto tempo, poucos minutos ou a aula toda, com intuito de levantar hipóteses, produzir um clima favorável e promover o processamento de informações, relacionada a uma aula expositiva ou a partir de vídeos que foram veiculados aos estudantes para estudo. Finalmente, os grupos cooperativos de base são os grupos utilizados a longo prazo, com a sua composição heterogênea e atendendo aos objetivos centrais da A.C.

Sobre os agrupamentos, Torres e colegas (2011) propõe que eles sejam feitos de maneira heterogênea e com alguns critérios, como por exemplo fatores pessoais (sexo, nível de capacidade, interesses e etc), fatores sociais (etnia, nível socioeconômico e integração com o grupo) e fatores escolares (nível de rendimento, interesse pelas áreas e etc). Isso proporcionará o que Piaget denominou de conflito cognitivo, afinal a interação e os ponto de



vista diferentes sobre uma mesma tarefa realizadas pelos estudantes exercita determinadas estruturas importantes para o desenvolvimento da cooperação.

Começaremos pelas equipes de base (heterogêneas), que se constituirão a referência dos estudantes e, portanto, a estrutura sobre a qual sustentamos as situações usuais na sala de aula. Eles serão agrupamentos estáveis, que devem ser mantidos um certo tempo, por exemplo, um semestre; também temos as equipes esporádicas, que seriam grupos formados para o desenvolvimento de atividades específicas. Os autores nos trazem um exemplo ao tratar de uma determinada unidade didática dedicada ao reino animal, os estudantes poderão trabalhar dentro de suas equipes-base sobre um conteúdo que o professor considera importante que todos aprendam, e posteriormente poderão estabelecer as equipes esporádicas em função dos interesses dos estudantes sobre algum tipo de animal (mamíferos, répteis...)

Quanto à quantidade de estudantes nas equipes, elas podem conter entre dois e seis membros, dependendo do objetivo, dos materiais e do tempo disponível para a realização da atividade. Em situações de tutoria entre iguais, é melhor optar por pares, mas em uma atividade de múltiplas respostas e um problema, tenderá a um agrupamento maior, o que também dependerá do desenvolvimento cognitivo e moral de cada um.

Existem três opções para distribuir os estudantes nos grupos: grupos selecionados pelos próprios estudantes; grupos formados de forma estratificada e grupos formados por sorteio. Os autores apontam as vantagens e desvantagens de cada uma das opções e mencionam a importância de se formar grupos de maneira estratificada (equipes-base), pois garante a heterogeneidade dos agrupamentos em função de critérios determinados, possibilitando a cooperação para a aprendizagem de todos os estudantes.

É importante mencionar que nem todas as formas de trabalho em grupo podem ser caracterizadas como A.C., como mencionado do início deste item. Além de os grupos com interdependência negativa, em que os membros competem entre si, há a possibilidade de difusão de responsabilidades, que ocorre quando os estudantes dividem as tarefas sem compartilharem informações, já que não se sentem responsáveis pelo que demais realizam. Por isso, há uma grande chance de que alguns façam a maior parte do trabalho, resultando um desempenho inferior no grupo. Segundo Díaz-Aguado (2015), a melhor forma de superar essa situação, é basear a avaliação do grupo, pelo menos de maneira parcial, na soma dos indivíduos que o compõem, não esquecendo de que a responsabilidade individual também deverá ser estimulada, como será explicado posteriormente.

Mesmo dentro de uma perspectiva de recompensas grupais, alguns autores da A.C. estimulam a competição entre os grupos para maior participação e eficácia na aprendizagem, segundo Díaz-Aguado (2015): “os torneios grupais têm uma força motivadora superior que nenhum outro componente (...). É necessário, no entanto, dar-lhe um tom lúdico, enfatizando a importância de colaborar e relativizando a importância de ganhar ou perder” (p.328).

Sobre a atribuição de papéis, segundo Díaz-Águado (2015), a falta de participação de determinados estudantes e a assunção de um papel dominante no interior dos grupos, impedem que se produzam as habilidades para cooperar, o que pode ser resolvido atribuindo determinado papel a cada um dos membros do grupo, definindo precisamente o que se espera de seu desempenho, “os papéis indicam o que pode esperar de cada membro do grupo que os outros façam e, conseqüentemente, o que cada um deles está obrigado a fazer” (LOPES;SILVA, 2009, p. 23). Essa estratégia auxiliará para estabelecer as três condições básicas para que ocorra a colaboração: a interdependência positiva, a responsabilidade individual e a igualdade de status. Os papéis são distribuídos pelos componentes do grupo, tanto no nível da educação primária, quanto secundária.

Os tipos de papéis variam de autor para autor, mas em sua essência são parecidos, dependendo da faixa etária e dos níveis de habilidades, e com a possibilidade de caminhar a um complexidade maior de papéis, temos os seguintes:

- moderador: cuida para que o tom de voz e o ruído estejam dentro dos limites adequados e distribui os turnos de participação entre os membros do grupo, para que se conciliem aos critérios previstos.

- porta-voz: escreve e comunica as respostas com a atividade proposta (questiona algo, pede explicações ao professor e comunica os resultados do trabalho em equipe para a sala).

- observador: observa o comportamento de todos os membros do grupo em relação aos objetivos propostos certificando o grupo sobre o seu cumprimento, em função do qual preenche as fichas de autoavaliação, bem como os progressos do grupo no que tange a uma competência específica.

- coordenador da tarefa: coordena o cumprimento dos passos definidos para a efetuação da tarefa, questiona o grupo para saber se o mais importante foi compreendido, revisa e controla o tempo de revisão para poder finalizá-la.

Também há outros papéis que os estudantes podem desempenhar nos grupos cooperativos, como aponta Lopes e Silva (2009), como por exemplo o papel de encorajador, elogiador, treinador, chefe de perguntas, capitão do silêncio, entre outros.

Segundo Torrego e Negro (2014) quando se pensa em Aprendizagem Cooperativa, não se refere a uma novidade que acabou de ser inventada, mas a uma estrutura de aprendizagem que tem sido defendida e utilizada no âmbito da Pedagogia e aplicada em muitas experiências educativas nos últimos anos, lembrando das propostas educativas da escola ativa, que se desenvolveram durante a primeira metade do século passado. Trata-se, portanto de uma mudança estrutural muito mais profunda do que se imagina.

Apesar de cada professor ter sua própria forma de exercer a docência, existem elementos básicos em sua atividade docente que são fundamentais e de extrema importância e que devem ser levados em consideração, que são: a interação entre professores e estudantes e o trabalho individual do estudante.

Segundo Torrego e Negro (2014) passar de uma estrutura individualista ou competitiva para uma estrutura cooperativa implica a introdução de dois novos elementos básicos, sem prejudicar os dois anteriores, “além de (não no lugar de) interação professor-estudante, grande importância é dada à interação estudante-estudante, e, como consequência, além de (não no lugar de) esforço e trabalho individual, grande importância é dada ao trabalho em equipe” (p.81).

Além da mudança da estrutura básica da atividade docente com a introdução de novos elementos, há âmbitos de intervenção para a introdução da A.C. nas aulas, os quais veremos a seguir.

Para passar de uma estrutura de atividade individualista/competitiva para uma estrutura de atividade cooperativa, em que os participantes colaborem entre si e busquem alcançar o desenvolvimento pessoal e social é necessário um conjunto de recursos didáticos que permitam a articulação dos elementos responsáveis por esse desenvolvimento. O conjunto desses recursos didáticos compõem o Programa “Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar- (CA/AC)”<sup>4</sup>, que se articulam em torno de três âmbitos de intervenção estritamente relacionados (PUJOLAS, 2008, apud TORREGO NEGRO, 2014), a saber:

- **O âmbito de intervenção A:**

Relaciona-se com as atuações relacionadas com a coesão do grupo, para conseguir, gradualmente, que os estudantes se conscientizem de que são um grupo e se convertam em uma pequena comunidade de aprendizagem. Sendo a sala de um local suscetível a

---

<sup>4</sup>Mais informações no site: <http://www.cife-ei-caac.com/>

desentendimentos que podem acometer o seu clima, é necessário o restabelecimento de um clima mais adequado. O programa CA/AC inclui uma série de atividades, dinâmicas de grupo e jogos cooperativos que se desenvolvem nos momentos de tutoria, aperfeiçoando o clima da sala de aula. Segundo Torrego e Negro (2014), quando um grupo está minimamente coeso, os estudantes possuem uma predisposição para a ajuda mútua e entendem que o trabalho em equipe possibilita a ajuda entre uns aos outros para que aprendam ao máximo suas possibilidades, sem competirem, exercitando valores como a solidariedade, ajuda mútua e respeito pelas diferenças.

- **O âmbito de intervenção B:**

Diz respeito a utilização do trabalho em equipe como recurso para ensinar, com o objetivo de que os estudantes, trabalhando dessa forma, melhorem a aprendizagem dos conteúdos escolares devido a ajuda mútua que oferecem aos outros. Para este âmbito de intervenção o Programa CA/AC engloba uma série de atividades de caráter cooperativo, de forma que o trabalho em equipe se torne um recurso cada vez mais utilizada nos momentos em que os estudantes realizam suas atividades curriculares.

- **O âmbito de intervenção C:**

Além de ensinar o trabalho em equipe como conteúdo a ensinar, esse último âmbito demonstra aos estudantes uma forma mais visível e sistemática de como trabalhar em equipe utilizando com mais regularidade e o modo de organização em sala de aula. Dessa forma, os estudantes tem a oportunidade de praticar as competências básicas, principalmente as relacionadas à comunicação, reforçando de maneira sistemática as habilidades sociais e cooperativas. Sobre as competências sociais que necessitam de desenvolvimento durante a escolarização dos estudantes não está prevista em uma área específica, esses conteúdos, denominados de “transversais” correm o risco de não serem trabalhados na prática explicitamente, “posto que, sendo responsabilidade de todos, não são especificamente de ninguém” (TORREGO; NEGRO, 2014, p. 84) o que pode ser proporcionado quando ensinamos os estudantes a trabalhar de forma cooperativa em equipe.

#### **Quadro 4 – Modelo de aprendizagem cooperativa para contextos heterogêneos de educação primária<sup>5</sup>**

- 1º Formação de equipes de aprendizagem cooperativa heterogêneas (em grupo étnico, gênero, nível de desempenho, etc.), com a tarefa de preparar cada um de seus membros em determinada matéria, estimulando a interdependência positiva.
- 2º desenvolvimento da capacidade de colaboração: criar um esquema prévio; definir a colaboração conceitualmente e por meio de condutas específicas; proporcionar modelos para favorecer a aprendizagem por observação; oferecer oportunidades de praticar; avaliar a prática e comprovar ao longo de todo o programa que os alunos cooperam adequadamente.
- 3º Realização de no mínimo, duas sessões de aprendizagem cooperativa por semana
- 4º Realização de avaliação, por intermédio de dois procedimentos: torneio grupais (comparação entre alunos do mesmo nível de desempenho) e torneios individuais (comparação consigo mesmo com relação à sessão anterior).

Fonte: Díaz-Águado (2015, p.279)

O quadro acima apresenta diferentes procedimentos de A.C. que podem ser combinados para aprimorar o repertório de recursos a serem empregues em distintas matérias ou atividades, dando condições para que o programa proposto tenha um ponto de partida e seja efetivado. Esse quadro se refere a A.C. em contextos heterogêneos e para a educação primária, sendo que a autora também se voltou para a educação secundária (Ensino Fundamental II) em seus estudos.

Sobre o histórico da Aprendizagem cooperativa (A.C.), tem-se como um método que consiste na utilização de pequenos grupos, em que alunos trabalham conjuntamente, objetivando a maximização de suas aprendizagens de forma mútua. A cooperação, portanto, torna-se imprescindível, uma vez que as equipes trabalharão juntas para alcançar objetivos comuns. Em um documento do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América citado por Andrade (2011), a A.C. é definida como uma estratégia de ensino em que pequenas equipes, cada uma composta por alunos com diferentes capacidades, empregam diversas estratégias para melhorar a compreensão de determinado conteúdo ou tema. Cada elemento da equipe é responsável não apenas pela sua aprendizagem, mas também pela aprendizagem dos seus colegas, criando assim uma atmosfera de sucesso (BALKCOM, 1992, apud ANDRADE,

<sup>5</sup> A educação primária na Espanha equivalem aos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos ao Ensino Fundamental I e 6º ano do Ensino Fundamental II do Brasil.

2011). Os cinco elementos básicos da A.C. que precisam estar presentes no processo de ensino-aprendizagem, aos quais foram explicitados anteriormente foram elaborados pelos irmãos Johnson, da Universidade de Minnesota, em Minneapolis. David W. Johnson (psicólogo social) e Roger T. Johnson (pesquisador educacional) iniciaram suas pesquisas focando na interação estudante-estudante e suas relações com o processo de aprendizagem.

O método de aprender em grupo é uma metodologia muito antiga que apareceu em diversas civilizações, não é por acaso que a capacidade para trabalhar de forma cooperativa foi um dos fatores que mais contribuíram para a sobrevivência da nossa espécie, segundo Johnson e Johnson, 1982 (apud LOPES; SILVA, 2009). Essa ideia remonta aos séculos III e IV A.C. Sócrates, (470-390 A.C.) empregava o método do discurso em pequenos grupos, atraindo os seus discípulos ao diálogo, como forma de transmissão dos seus conhecimentos. Quintiliano (séc. I) e Comenius (1592-1670) consideravam que quando ensinamos também aprendemos. Esse pensamento era compartilhado por Sêneca (35 A.C.-39 d.C.) ao afirmar que a pessoa que ensina, aprende duas vezes. Durante os séculos XVIII e XIX, surgem alguns trabalhos e obras acerca do método de aprendizagem em pequenos grupos, como destaque enfatiza-se os trabalhos realizados pelo pedagogo britânico Andrew Bell (1753-1832), que desenvolveu o método de ensino mútuo (tutoria entre pares), em que os alunos mais hábeis ensinavam os colegas com mais dificuldades. Durante o século XIX, esse método foi amplamente utilizado em diversas escolas primárias da Inglaterra, devido aos trabalhos do pedagogo Joseph Lancaster (1778-1838), e nos Estados Unidos da América o ensino mútuo foi introduzido em 1806 e foi a partir daí, nos Estados Unidos, que a Aprendizagem Cooperativa começou a ser estudada, sistematizada e compreendida como uma metodologia sólida, através de uma grande expansão, tanto na sua aplicação, quanto no aprofundamento teórico.

No século XIX, o Coronel Parker fez com que a Aprendizagem cooperativa dominasse a educação norte-americana, a sua ideia fundamental era de utilizar esse método para desenvolver uma sociedade legitimamente cooperativa e democrática, e segundo Firmiano (2011), Parker, foi responsável por potencializar a aprendizagem cooperativa nas escolas e por iniciar um movimento cooperativo com mais de 30.000 professores. Já no século XX, Dewey (1884), articulou o uso de grupos de Aprendizagem cooperativa como parte de seu método, todavia, no final dos anos 30, devido a muitos fatores, sobretudo econômicos, a competição interpessoal, com uma excessiva ênfase no individualismo, destacou-se nas escolas americanas.

Segundo Ribeiro (2011) a Aprendizagem Cooperativa teve o seu desenvolvimento completo somente em meados dos anos 70, nos Estados Unidos da América, em que vários investigadores (os irmãos Johnson, Robert Slavin, Spencer Kagan e Elizabeth Cohen) desempenharam um trabalho mais sistemático, no que diz respeito à formação, desenvolvimento e avaliação de atividades em grupos, expondo a eficácia desta metodologia de aprendizagem. Dessa forma, a aprendizagem em grupos cooperativos passa a ser considerada como um conjunto de técnicas a se utilizar fortemente nas aulas.

Fundamentados na obra de Morton Deutsch, os irmãos Johnson instituíram a base teórica atual da Aprendizagem Cooperativa, por meio de pesquisas e projetos práticos de aplicação da metodologia que ainda são desenvolvidos até os dias atuais, no Centro de Aprendizagem Cooperativa, da Universidade de Minnesota. Na universidade, ensina-se os conceitos-base da efetiva interação entre os alunos para que os educadores possam modificar e adaptar os princípios básicos da metodologia para a sua própria realidade.

Johnson e Johnson (2009) descrevem a contribuição da Psicologia Social para a prática educativa e resume a teoria de interdependência social, discutindo a aplicação dessa teoria na educação. A interdependência social ocorre quando os indivíduos são afetados pelas suas próprias ações e pelas ações do outro. Para isso, os autores diferenciam a interdependência negativa (quando as ações dos indivíduos bloqueiam a realização dos objetivos uns dos outros) da interdependência positiva (quando as ações dos indivíduos promovem a realização de objetivos comuns). Dessa forma, os autores remontam as raízes dessa teoria e esclarecem alguns pontos, como o aumento nas realizações acadêmicas e produtividade de qualidade. Não basta ter a interação social, existem maneiras de se estimular a interdependência social no seio da turma, como a combinação de meta e recompensas grupais, intercâmbio de recursos necessários, como informação e materiais e processamento de informações mais eficiente e eficazmente, pois a interdependência de recursos faz com que os indivíduos necessitem dos recursos de outros membros do grupo, interferindo na produtividade de cada um.

Ainda nesse tema, Slavin (1980) acrescenta uma técnica bastante difundida no âmbito da Aprendizagem Cooperativa, o Student Teams-Achievement Divisions (STAD), que permite criar formas de interdependência positiva entre os membros dos grupos, tornando-os responsáveis não apenas pelo seu próprio êxito de aprendizagem, mas também pela dos outros membros do grupo. Dessa forma, a conquista do grupo depende das contribuições individuais de cada elemento, adotando um fator de responsabilização individual. Neste método, após algumas aulas de trabalho cooperativo, os alunos realizam mini-testes/questionários e os

resultados obtidos são comparados com o rendimento alcançado na avaliação anterior. Neste contexto, o que está em pauta é a melhoria alcançada por cada aluno em cada avaliação executada, ou seja, o aluno não é comparado com os seus colegas, mas com os seus próprios resultados individuais. Assim, o importante é o sucesso individual que deve ser alcançado através da cooperação estabelecida no grupo e que, por sua vez, se reflete no sucesso da equipe, como também aponta Andrade (2011).

Sobre o desenvolvimento dessa abordagem no Brasil, encontram-se alguns poucos trabalhos, sobretudo históricos, em que os autores tratam a respeito de tentativas de implantação do método Lancaster, no século XIX. São eles: Araújo (2010), Câmara-Bastos (2012) e Ferreira (2016), sendo recentemente estudado por Barbosa (2018) os trabalhos/pesquisas brasileira que tratam da A.C.

Sublinham-se duas grandes linhas de estudos sobre grupos cooperativos, na Europa: a aprendizagem para cooperar como meta educativa, com ênfase no desenvolvimento de competências sociais, em Oxford, Grã-Bretanha; e a linha da aprendizagem por meio da cooperação, investigando-se, principalmente, a relação entre cooperação e inteligência, na Escola de Genebra. Outros países que possuem estudos sobre a metodologia de Aprendizagem Cooperativa, são: Noruega, Suécia, Israel, Canadá, Austrália e Portugal. Também podemos citar os estudos realizados na Universidade de Alcalá e a Universidade Complutense de Madri, na Espanha.

Na tabela a baixo encontra-se os principais eventos relacionados à história da aprendizagem cooperativa, organizada por Firmiano (2011) da Universidade Federal do Ceará:

#### **Quadro 5 – Eventos relacionados à história da Aprendizagem Cooperativa**

Data	Eventos relacionados
Começo do século XX	A Escola Lancaster se estabeleceu nos Estados Unidos (Joseph Lancaster e Andrew Bell usaram grupos de aprendizagem cooperativa extensivamente na Europa e trouxeram a ideia para os EUA em 1806, Nova York). O Movimento da Escola Comum nos EUA: forte ênfase na aprendizagem cooperativa.
Final do século XIX	Coronel Frances Parker: Promoveu a aprendizagem cooperativa, democracia e a devoção à liberdade nas escolas públicas.



Começo do século XX	Movimento da Escola Nova: John Dewey e outros; Dewey promoveu grupos de aprendizagem cooperativa como uma parte do seu famoso projeto de método de instrução. Teoria da Interdependência Social & Dinâmica de Grupo: Kurt Koffka & Kurt Lewin, Psicólogos da Gestalt.
Anos 40	Teorias e pesquisas sobre cooperação e competição: Morton Deutsch.
Anos 50	Teoria da aprendizagem cognitiva: Jean Piaget e Lev Vygotsky. Movimento de dinâmica em grupo aplicado, Deutsch, Laboratórios Nacionais de Treinamento. Pesquisas de Deutsch sobre confiança, situações individualistas; Estudos Naturalísticos.
Anos 60	Pesquisas de Stuart Cook sobre cooperação. Pesquisas de Spencer Kagan sobre cooperação e competição em crianças. Movimento de Aprendizagem por Investigação (descoberta): Bruner, Suchman. B. F. Skinner, Aprendizagem Programada, Modificação de Comportamento. David e Roger Johnson começaram a treinar professores em aprendizagem cooperativa na Universidade de Minnesota.
Anos 70	David Johnson escreveu <b>Psicologia Social da Educação</b> . Robert Hamblin: Pesquisa comportamental sobre cooperação / competição. Primeiro Simpósio Anual de APA (Entre os apresentadores estavam David e Roger Johnson, Stuart Cook, Elliot Aronson, Elizabeth Cohen, e outros). Revisão das pesquisas de David e Roger Johnson sobre cooperação / competição. Robert Slavin começou o desenvolvimento de currículos cooperativos. Shlomo e Yael Sharan, Ensino em pequenos grupos (Investigação em grupo). Elliot Aronson, Sala de aula Jigsaw (quebra-cabeça). Edição sobre Cooperação do <b>Jornal de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação</b> . Primeira conferência Internacional sobre Aprendizagem Cooperativa, Tel Aviv, Israel.
Anos 80	David e Roger Johnson, Meta-análise de Pesquisa em Cooperação. Elizabeth Cohen, <b>Desenhando células de Trabalho</b> . Spencer Kagan desenvolveu Abordagens Estruturais para Aprendizagem Cooperativa. David e Roger Johnson escreveram <b>Cooperação &amp; Competição: Teoria &amp; Pesquisa</b> .
Anos 90	A aprendizagem cooperativa ganha popularidade entre educadores do ensino superior. Primeira conferência anual sobre Liderança em Aprendizagem Cooperativa, Minneapolis. David e Roger Johnson e Karl Smith adaptaram a aprendizagem cooperativa para a sala de aula de faculdades, e escreveram <b>Aprendizagem Ativa: Cooperação na Sala de Aula da Faculdade</b> .

Fonte: Firmiano (2011).

Vasconcelos (1995) em sua tese de doutorado realiza uma extensa e relevante pesquisa a respeito da difusão das ideias de Jean Piaget no Brasil, buscando em arquivos,

livros, periódicos, anais, currículos, memoriais e por meio de entrevistas com quarenta profissionais de renome que trabalharam/trabalham com a ideias piagetianas no Brasil.

Não podemos deixar de mencionar a importância que o movimento da Escola Nova trouxe para a inserção das ideias de Piaget no cenário brasileiro. Nesse trajeto de desenvolvimento das ideias escolanovista, que se iniciaram nos Estados Unidos e em países europeus, havia uma polarização entre essas ideias novas, com a pedagogia tradicional, que vigora até hoje no sistema educacional. Essa contraposição de concepções exigia diferentes ações educativas, uma vez que a base das propostas escolanovistas implicam a necessidade de modificação dos pressupostos científicos que embasam as atividades pedagógicas. Segundo Vasconcelos (1995, p.14):

Na medida em que o escolanovismo promoveu a ênfase sobre o educando, como agente privilegiado do processo de aprendizagem educacional, era preciso um aparato teórico que oferecesse subsídios para a compreensão dos aspectos psicológicos da criança e dos processos de desenvolvimento da inteligência, aliados a outros aspectos, de natureza social, para a formação do indivíduo em sociedade.

Justamente pela Psicologia permitir todo esse aparato, se responsabiliza, juntamente com a Biologia e a Sociologia, pelo papel central no aporte teórico da pedagogia escolanovista. Para a formação de indivíduos solidários, Piaget já preconizava nos anos de 1930 os princípios de atividade e cooperação, princípios esses, fundadores dos métodos ativos. No Brasil, esse movimento veio por meio de reformas educacionais efetuadas nos Estados, sendo veiculados por educadores, em publicações e laboratórios de psicologia e pedagogia criados nessa época. Essas publicações e instituições foram fundamentais para a propagação das ideias de pesquisadores estrangeiros, defensores dos métodos ativos, incluindo Piaget.

Traremos nesse momento o primeiro artigo de Piaget publicado no Brasil, que, por sua pertinência e inovação se relaciona com o tema do presente estudo. O texto em questão é “O trabalho por equipes na Escola”, escrito provavelmente no ano de 1935, em que Piaget já anunciava sua preocupação com a socialização das crianças e o quanto isso seria indispensável ao seu desenvolvimento cognitivo e moral.

A princípio a tendência dos educadores dessa época era enfatizar demasiadamente as qualidades psicológicas dos educandos, entretanto após a primeira grande guerra, as preocupações com a socialização dos povos operou grandes influências sobre os métodos educativos empregados nas escolas públicas e privadas. Deste modo, começaram a surgir, progressivamente, modalidades pedagógicas com justificativas de caráter sociológico, além

das concepções psicológicas já destacadas pelos escolanovistas. Nos anos de 1930 a tendência socializadora se difundiu nos meios educacionais em conformidade com o ideário liberal da época e a concepção de que o pensamento racional “se desenvolve pela atividade do sujeito e pela cooperação social” (VASCONCELOS, 1995, p. 90).

Desde então surgiram formas didáticas de trabalho em sala de aula que desenvolviam princípios pertinentes às relações humanas da vida em coletividade, se distanciando do que pretendia o ensino tradicional, de impor os valores sociais aos estudantes, mas sim em criar condições para que os mesmos evoluíssem do egocentrismo infantil à sociabilidade característica da adolescência. Piaget já observava a necessidade do professor se fazer compreensível aos estudantes, foi quando o ensino individual da Idade Média foi substituído pelo ensino simultâneo, introduzindo “monitores” que eram intermediários entre a fala do professor e a compreensão dos estudantes, daí a utilização dos monitores no ensino mútuo de Andrew Bell (1753-1832) e Joseph Lancaster (1778-1838), método que também influenciou os alguns teóricos da A.C.

Entretanto, segundo Piaget (1935/1998) foi apenas com a pedagogia experimental do século XX que se compreendeu que o problema real era de que o verbalismo, que constitui um empecilho à compreensão da criança, não se deve somente pelas insuficiências do ensino oral, mas a idéia de que isso seria o principal instrumento educacional, pois “a criança não é um ser passivo cujo cérebro deve ser preenchido, mas um ser ativo, cuja pesquisa espontânea necessita de alimento” (p.139).

Neste artigo sobre o trabalho em equipes na escola, Piaget abordou as relações entre o desenvolvimento psicológico da criança e a socialização, criticando a concepção passiva de educação e defendendo o investimento na formação do pensamento através de métodos ativos que provoquem o elemento social da cooperação.

Os educadores brasileiros apesar de se atualizarem e promoverem mudanças pedagógicas direcionadas a uma educação moderna, as modificações propostas pelos métodos ativos ficaram “no papel” e não repercutiram nas práticas escolares. Apesar do “trabalho por equipes” ter se popularizado, foi reduzido a um mero procedimento técnico-didático de trabalhos em grupos, muito diferente do que propunha Piaget para a formação da personalidade e da sociabilidade do estudante, resumindo: “as ideias piagetiana eram conhecidas teoricamente e geraram alguns princípios educacionais, porém na prática, não se traduziam numa pedagogia essencialmente ativa” (VASCONCELOS, 1995, p. 94).

Dessa forma, enfatiza-se a importância em se pensar novas alternativas em educação, um tipo de educação que abarque a formação integral do sujeito, proporcionando vivências

cooperativas que o auxiliem a construir valores coerentes com uma sociedade justa e democrática, como por exemplo, a solidariedade, a compaixão e a generosidade.

Paim (2016) menciona que “incorporar as metodologias ativas e o modelo de aprendizagem centrada no estudante significa romper com os velhos paradigmas de ideologias, de currículo, de escola, de professor e de aluno, mas, sobretudo, do processo de aprendizagem” (p.36). É sabido que quanto mais o aluno estiver envolvido com a tarefa, contextualização, problematização e interdisciplinaridade nas atividades educativas, mais sólida será a aprendizagem, portanto, o educador perceberá que aquelas metodologias pautadas na educação bancária, jesuítica, tecnicista e desconectada da realidade, não responderão as necessidades pedagógicas em um mundo tão ágil e desafiador.

Na chamada pós-modernidade crítica a prática de uma pedagogia crítica, amplamente estudada por Bessa e Fontaine (2002), evidenciam-se desafios importantes ao contexto da sala de aula e ao papel da organização escolar. A aprendizagem cooperativa, portanto, poderá ocupar um lugar próprio no quadro de soluções que emergem diante desses novos desafios, contudo, a condição de uma pós-modernidade crítica cria ainda o problema da equidade, e da forma como a escola lida com a existência de crianças com diferentes condições sociais no seu interior. Citando Cohen (2001) a resolução dos problemas relacionados à falta de equidade perpassa pela modificação dos métodos de ensino, já que os modos dominantes representam um problema para as crianças desfavorecidas economicamente. Nesse sentido, a autora conseguiu em uma perspectiva multidimensional da inteligência humana, a capacidade de desenhar um método de aprendizagem cooperativa em que os alunos aprendem a lidar uns com os outros enquanto iguais e, principalmente, enquanto pessoas, e não indivíduos pertencentes a distintas categorias sociais.

Esse método demanda não apenas a preparação de alunos e professores para o trabalho cooperativo, mas também a apresentação de tarefas específicas, pouco estruturadas, com ausência de resposta única, cuja realização depende da contribuição dos diversos elementos do grupo; “exige ainda a identificação das diversas competências no seio do grupo (...) tornando a aprendizagem resultado do exercício dessas múltiplas competências” (COHEN, 1994, apud BESSA; FONTAINE, 2002, p. 141). Dessa forma, os autores finalizam, enfatizando que a aprendizagem cooperativa poderá contribuir para uma resposta pós-moderna à forma de ensino-aprendizagem da própria modernidade, que nos dias de hoje enfrenta crises.

### 3.1 Estudos sobre aprendizagem cooperativa

Nesse item, retomam-se os três eixos sugeridos no início do trabalho, em que se dividiram as pesquisas levantadas nos seguintes eixos: 1- Utilização da Aprendizagem Cooperativa como ferramenta didático-metodológica de ensino, sendo encontrados 12 trabalhos; 2-Efeitos da Aprendizagem Cooperativa no ambiente escolar, com 9 trabalhos e 3) Utilização da Aprendizagem Cooperativa na formação continuada de professores, com 2 trabalhos encontrados.

**Quadro 6 – Relações dos autores nos Eixos 1, 2 e 3**

<b>EIXO 1: Aprendizagem Cooperativa como ferramenta didático-metodológica [...]</b>	<b>EIXO 2: Efeitos da Aprendizagem Cooperativa</b>	<b>EIXO 3: Aprendizagem Cooperativa na formação continuada [...]</b>
Andrade (2011); Bello (2017); Barbosa e Jófili (2004); Uriz (2016); Harriet et al (1984); Owens e Barnes (1982); Ross (1988); Miranda et al (2011); Moreira (2012); Magioni (2018); Sanches e Tavares (2013); Teixeira (2013)	Gillies e Ashman (2000); Vega Vaca (2013); Gonzalez-Sanchez (2015); Owens e Barnes (1982); Harriet et al (1984); Goodwin (1999); McKenzie (1991); Teixeira (2012)	Antil et al (1998); Santos-Rego (2009)

Fonte: Dados da pesquisa

As experiências mais recentes encontram-se no formato de um Programa universitário, denominado Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis, realizado na Universidade Federal do Ceará, cuja principal estratégia utilizada é a difusão de Células Estudantis (PRECE) – grupos de estudo que utilizam a metodologia de Aprendizagem Cooperativa. Percebe-se, portanto, que no contexto brasileiro a A.C. é extremamente nova. Existem alguns estudos sobre a ideia e algumas experiências isoladas, entretanto quase sem nenhuma divulgação.

Alguns trabalhos foram descobertos em pesquisas informais com outros pesquisadores que estavam realizando suas intervenções até o presente momento deste trabalho, alguns já

finalizados, como por exemplo Bello (2017) e Magioni (2018), incluídos no primeiro eixo, que trata da utilização da Aprendizagem Cooperativa como ferramenta didático-metodológica de ensino.

Bello (2017), que em sua dissertação realizou uma intervenção pedagógica no quarto ano do Ensino Fundamental com os fundamentos da Aprendizagem Cooperativa, demonstrando suas possibilidades e limites. Entretanto, as experiências internacionais (SLAVIN, 1987; JOHNSON; JOHNSON, 2000; ANDRADE, 2011; DÍAZ-AGUADO, 2015) mostraram-se fecundas e exemplificam a estruturação da A.C. e suas relações com o conhecimento e desenvolvimento das habilidades sociais dos educandos.

Magioni (2018) recentemente em sua dissertação de mestrado realizou um trabalho utilizando as estratégias da A.C. com estudantes com altas habilidades/superdotação, buscando a integração de atividades artísticas para a construção intelectual de uma História em quadrinhos (HQ). O objetivo da autora foi de favorecer as relações interpessoais, a autonomia e a empatia do grupo, estimulando a cooperação entre seus membros, a criatividade, a integração do grupo, propiciando um ambiente cooperativo. Conclui-se que, apesar da ausência de alguns estudantes em alguns encontros, a autora encontrou dificuldades na análise da eficácia do programa, entretanto, conseguiu-se fazer com que os estudantes vivenciassem situações cooperativas na construção de um produto artístico grupal, sendo necessário novos estudos e aplicações da A.C. nos mais diversos campos da Educação Básica, de forma a integrar mais os estudantes.

A fim de obtermos trabalhos que abordassem o tema do presente estudo, realizou-se um levantamento bibliográfico na base de dados Portal de Periódicos da Capes, e no SAGE com publicações tanto nacionais, quanto internacionais, utilizando descritores como “Aprendizagem Cooperativa”, “Aprendizagem Cooperativa e Ensino Fundamental” e “Aprendizagem cooperativa e autonomia” (Cooperative learning e autonomy). Não foram encontrados muitos artigos nacionais, a maioria deles são internacionais, oriundos principalmente dos Estados Unidos, uma vez que os grandes difusores desse método se encontram em universidades americanas. Entretanto, observou-se que há uma crescente produção de artigos e dissertações em Portugal, pois há um programa de pós-graduação (licenciatura integrado com o mestrado) na Universidade do Porto, na área de ensino que utiliza a A.C. como metodologia de trabalho em salas de aulas nas mais diversas áreas do conhecimento, com professores dos anos finais do ensino fundamental e Ensino Médio. A maioria dos artigos e dissertações em português que encontramos, são oriundos da Universidade do Porto, no Brasil foram encontrados apenas dois artigos.

Com o descritivo “Aprendizagem Cooperativa” sem determinar o número de anos, encontramos 16 produções. Dessas, apenas 7 diziam respeito ao tema deste estudo, sendo 2 artigos brasileiros, as quais serão mencionados posteriormente. Os demais abordavam temas como a opinião dos professores sobre a A.C. e o método aplicado ao ensino profissional e ao ensino médio, fugindo do escopo que esse trabalho objetiva. Comentaremos a seguir os selecionados na língua portuguesa.

Moreira (2012) em sua dissertação de mestrado realizou um estudo de caso com a implementação da Aprendizagem Cooperativa numa turma do 8º ano na área de História, mais especificamente com o método “Investigando em grupo”, a autora menciona que o objetivo principal do estudo, foi refletir sobre a aplicação do método de Aprendizagem Cooperativa na sala de aula. Ela enfatiza que não foi objetivo do trabalho fazer um levantamento exaustivo das competências desenvolvidas pelos alunos, e sim realizar uma avaliação generalista dos resultados finais do trabalho de grupo desenvolvido.

Os resultados obtidos permitiram concluir que os alunos demonstraram uma enorme satisfação na realização do trabalho segundo a metodologia de Aprendizagem Cooperativa, além de que o número reduzido de alunos possibilitou uma observação mais atenta dos grupos e a análise facilitada das dificuldades trazida pelos mesmos. Quando os alunos trabalham em grupos cooperativos, criam-se situações de aprendizagem que permitem o envolvimento de todos na realização das tarefas, dessa forma, foi possível uma grande participação dos alunos na pesquisa, seleção e organização de informação, fundamental na procura de soluções para darem resposta aos problemas com que se deparavam, também se pode notar que o trabalho cooperativo em grupos heterogêneos possibilitou que a colaboração dos pares mais competentes auxiliassem aqueles com maiores dificuldades, fazendo-os superar as mesmas. Ademais, o diálogo entre pares, o intercâmbio e partilha de ideias e opiniões sobre as questões em estudo, colaboraram para que os alunos se envolvessem em processos de pensamento de nível mais elevado.

Esse estudo teve o intento de contribuir para que professores de diferentes disciplinas e áreas curriculares do Ensino Básico admitam a importância da promoção de estratégias que produzam um ambiente mais estimulante para os alunos, que acabam por assumir um papel mais ativo ao trabalharem em cooperação com os seus pares, desenvolvendo, portanto, suas competências cognitivas e sociais e motivando-os ao sucesso escolar.

Por outro lado, Moreira (2012) aponta para algumas dificuldades emergentes ao realizar seu trabalho, como por exemplo, a dificuldade em se encontrar bibliografia específica, afinal a Aprendizagem Cooperativa é uma área relativamente recente que carece de

estudos sobre a prática pedagógica. Também menciona o fato de haver apenas um bloco semanal de 90 minutos destinados à disciplina de história o que dificultou a sua articulação e rompeu a dinâmica dos conteúdos. Além disso, a necessidade constante de preenchimento de questionários e fichas de avaliação dos membros do grupo por parte dos alunos tornou-se visivelmente maçante e poderá ter influenciado a essência das suas respostas, aliando-se a isso, a inexperiência da pesquisadora em trabalhar segundo a metodologia cooperativa e a herança competitiva dos oito anos de percurso escolar destes alunos dificulta e atrapalha o aluno menos receptivo à implementação desta nova estratégia.

Teixeira (2013) realizou uma intervenção na área da linguagem estrangeira (língua espanhola), com alunos de idades entre quinze e dezenove anos e com dificuldades na área de Espanhol, e assim como os documentos oficiais apregoam, tanto nos portugueses (PCIC)<sup>6</sup>, quanto nos nossos PCN's é inegável a relevância que esses documentos dão à dimensão social do aluno como protagonista da sua própria aprendizagem. Na verdade, ambos difundem a necessidade de abandonar a imagem do aluno meramente receptor, passivo da sua aprendizagem, passando a atribuir-lhe um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem. Dessa forma, muito mais do que ensinar conteúdos programáticos, há uma formação subjacente a isso, denominada Educação moral, voltada para princípios que regem as relações entre as pessoas, e a forma que isso incide na formação do indivíduo. Na escola tradicional, não há um trabalho voltado para a educação moral imbricados aos conteúdos, e dificilmente há discussões sobre os temas que são tratados em sala, não abrindo espaço para a construção da autonomia e valores morais como cooperação, generosidade, honestidade, gentileza e etc. Entende-se ser necessária uma formação mais voltada para o desenvolvimento da autonomia, propondo um ensino que a auxilie a pesquisar, a conhecer, a interpretar e a criticar, construindo não apenas os saberes científicos curriculares, mas também o respeito mútuo, a cooperação, a autorregulação e a igualdade de direitos.

Teixeira (2012) citando Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 264), aponta para a importância da organização do espaço dentro da sala de aula “as configurações de espaço já dadas são marcos para tornar possível algumas atividades mas outras não [...]” a possibilidade de alterações na metodologia da educação, ocorrerá se houver uma alteração consolidada dos espaços e a disponibilização dos materiais necessários para tal. Portanto, a A.C. é uma metodologia que requer algumas especificidades espaciais no que

---

<sup>6</sup>O Plano curricular do Instituto de Cervantes (PCIC) sintetiza e oferece aos seus usuários exemplos práticos de como aplicar aquilo que é proposto no Marco Comum Europeu.



se refere à disposição das mesas e das cadeiras, que, ao contrário do ambiente tradicional, onde as carteiras são dispostas uma atrás da outra e de frente para a lousa, na A.C. é necessária as carteiras em formato de “asa”, em que os estudantes estarão em pequenos grupos, de seis ou quatro, tendo uma maior interação verbal e acesso ao professor.

Sanches e Tavares (2013) realizaram uma intervenção numa turma do Ensino Fundamental I, na área de Língua Portuguesa, com o intuito de alcançar uma inclusão efetiva de uma aluna com NEE's (Necessidades Educacionais Especiais), também era o propósito da autora, gerar a socialização de saberes acadêmicos na turma, através de estratégias de diferenciação pedagógica inclusiva, baseadas no trabalho cooperativo; promover uma maior inclusão da aluna especial através do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e acadêmicas no seio da turma; modificar as dinâmicas da sala de aula; desenvolver uma parceria pedagógica com a docente titular de turma; desenvolver uma capacidade autocrítica e autorreflexiva nos pesquisadores e na docente; e, ainda, aumentar a confiança e a aceitação das características cognitivas da estudante.

As autoras verificaram que a aprendizagem cooperativa no seio de uma turma constitui um dos meios eficazes para colocar em prática essa diferenciação positiva, admitindo respeitar ritmos, estilos e capacidades de aprendizagem diversos e desenvolver diferentes tipos de competências nos estudantes, desenvolvendo-os como pessoas e preparando-os melhor para a vida, enquanto futuros cidadãos ativos.

Vega Vaca (2013) traz dados interessantes em sua pesquisa realizada na Colômbia, em que esta trabalha com a teoria do Estilo Cognitivo (E.C.), que consiste no modo de como uma pessoa percebe, pensa e resolve seus problemas, nesse sentido, ela relaciona o E.C com a Aprendizagem Cooperativa, indagando os efeitos dessa metodologia pedagógica sobre o avanço acadêmico e o desenvolvimento das habilidades sociais de estudantes de diversos níveis educativos. O paradigma geral de investigação utilizado nos estudos sobre a A.C. consiste na comparação de seus efeitos frente as metodologias tradicionais, de maneira ampla, a autora concluiu que uma A.C. estruturada apropriadamente pode ser benéfica para os estudantes, independente do nível de habilidade e Estilo Cognitivo.

O primeiro trabalho brasileiro seleccionado foi o de Barbosa e Jofili (2004) que trata de uma investigação sobre a influência dos métodos cooperativos no desenvolvimento de atitudes cooperativas entre estudantes do ensino fundamental e superior, tendo em vista tanto a aprendizagens significativas de química quanto ao desenvolvimento de atitudes éticas relacionadas a essa ciência, e após a análise dessas duas perspectivas teóricas que sustentam os métodos cooperativos (desenvolvimentista e motivacional), os autores reforçam a

importância dessas perspectivas para possibilitar um vasto leque de alternativas aos professores.

Com os descritores “Aprendizagem Cooperativa” e “Autonomia” não encontramos nenhum trabalho.

Não foi encontrada nenhuma pesquisa nacional e internacional que relacionasse a metodologia de Aprendizagem Cooperativa com o desenvolvimento moral ou com a autonomia, alguns apenas mencionam que após a implantação desse método, os estudantes a valorizaram mais a cooperação e possivelmente desenvolveram sua autonomia, como Teixeira (2013) e Vega Vaca (2013) enfatizam os efeitos positivos na utilização desse método, como no que diz respeito ao desenvolvimento acadêmico, habilidades sociais, autoestima, entre outros, entretanto, esse não foi o foco da maioria dos trabalhos.

Grande parte dos textos selecionados se trata de experiências escolares em que foram utilizados princípios do método de A.C. em várias áreas do conhecimento, como trazem Moreira (2012), na área de história, Barbosa (2004), na área de química e Miranda (2011) no âmbito da universidade, trabalhando com estudantes de ensino médio e universitários.

No âmbito brasileiro, o segundo artigo encontrado, foi a realização de uma iniciativa interessante na Universidade Federal do Ceará, em que professores e estudantes perceberam algumas dificuldades com o modelo tradicional de ensino, que não atende a todas as pessoas de maneira eficaz, tal pensamento articula-se com a proposta proveniente deste trabalho de apresentar, mais como via de reflexão e estímulo à experimentação, princípios e recursos da aprendizagem cooperativa do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) para a efetivação da aprendizagem significativa (MIRANDA, 2011, p. 18). A aprendizagem cooperativa do PRECE começou com uma experiência informal em educação, que se fortaleceu como um movimento social, transpondo, hoje, os espaços formais de educação através de parceria com Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) e com a Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente, nomeia-se esse modelo de aprendizagem cooperativa devido a consonâncias e influências metodológicas da teoria norte-americana de aprendizagem cooperativa dos irmãos David W. Johnson e Rogers T. Johnson embora se diferencie deste em alguns aspectos, influenciados principalmente pela Abordagem Centrada na Pessoa desenvolvida por Carl Rogers, psicólogo norte-americano. A difusão dessa proposta resultou na criação da Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa (COFAC), um programa da Pró-Reitoria de Graduação da UFC que incentiva os estudantes a organizarem grupos de estudos cooperativos nos diversos ambientes e unidades acadêmicas. Foi inaugurada, em junho de 2011, a Escola Estadual de Educação Profissional de Pentecostes

em parceria com a UFC para possibilitar a implantação da metodologia da aprendizagem cooperativa em sala de aula, a pioneira no Brasil com essa proposta.

As pesquisas até então levantadas foram no idioma português, tanto de Portugal, quanto do Brasil. Serão apresentados a seguir os resultados obtidos na base de dados SAGE Journals, sem especificar o ano, no idioma espanhol e posteriormente em inglês. Os descritores utilizados em espanhol foram “Aprendizaje Cooperativo” e “Educación Primária”, sendo encontrados no total, 9 artigos e selecionados 3 para análise, quando se utiliza os descritores “Aprendizaje Cooperativo” e “autonomía” não se encontra nenhum material.

Iniciando-se as explanações, Santos-Rego (2009) traz uma contribuição para a área de formação inicial e continuada de professores e revela a necessidade em se utilizar as estratégias de A.C. para realizar o trabalho de formação. Os autores objetivaram analisar o modo como a introdução da A.C. na prática pedagógica contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores de educação primária e secundária; para isso, foi ensinada aos mesmos a técnica Jigsaw (ou Puzzle), o que possibilitou a aplicação e a observação dos avanços dos alunos. Portanto os objetivos que os autores se propuseram com esse programa foi o de ensinar os professores os fundamentos básicos da A.C. para que pudessem estruturar uma turma cooperativa e tivessem meios para avaliar os efeitos que esta estratégia produziu em seus alunos.

Foi utilizado um grupo de professores (N=6) da Galícia (região da Espanha) que empregavam aulas com heterogeneidade étnico-cultural, e a investigação tem partes interrelacionadas. A primeira, de caráter descritivo tinha como objetivo realizar um diagnóstico de uma escola intercultural, a segunda parte, os autores desenharam e avaliaram um programa de intervenção pedagógica (investigação experimental) em 6 centros de ensino de educação secundária, com 1336 alunos e 310 professores que se basearam na A.C.

Os resultados do estudo permitem afirmar que o uso ponderado desta técnica de A.C. contribui para o desenvolvimento dos professores, na medida em que os ajuda a melhorar sua gestão da diversidade cultural, o que possibilita a ativação de padrões de interação e comunicação promotores de competências sociais e interculturais, e de uma pedagogia de maior equidade em contextos escolares onde as diferenças de realizações e rendimento acadêmico também estão associadas a dimensões da aprendizagem. Portanto, os resultados corroboram a utilidade da inclusão desta técnica na formação inicial e contínua dos professores, levando em consideração as vantagens decorrentes da experiência e pode-se notar claramente que esta técnica contribuiu para a efetividade da intervenção pedagógica dos docentes.

Gonzalez-Sanchez (2015) analisa em seu trabalho a possível eficácia de uma intervenção educativa para a melhora das capacidades sociais e acadêmicas dos alunos da educação primária. O objetivo do autor é demonstrar aos docentes, que por meio de uma metodologia cooperativa se pode realizar uma aprendizagem de qualidade. Também objetiva analisar o comportamento dos alunos recorrendo às sessões de Comunidades de Aprendizagem; modificar o comportamento dos mesmos por meio das ações educativas de caráter cooperativo e avaliar o comportamento dos alunos após a intervenção.

Gonzalez-Sanchez (2015) refere que Comunidades de Aprendizagem é uma metodologia cooperativa em que tantos os valores de cooperação, como da solidariedade são fomentados constantemente, visto que estas facilitam a aprendizagem para se viver na sociedade atual. Este tipo de organização por meio da cooperação possibilita a construção do conhecimento e concomitantemente adquirem outros tipos de habilidades e destrezas sociais e isso se deve, em grande parte, pela relação existente entre a A.C. e a aprendizagem dialógica.

A intervenção foi realizada em um município periférico da Espanha, na cidade de Granada, no centro de Educação primária em que foram efetivadas as seções de comunidades de aprendizagem. Esse projeto teve o formato de curso e ocorreu entre os anos de 2015/2016, em que houve uma mudança radical na organização na metodologia na sala de aula, onde tradicionalmente vigorava um ensino arcaico. A mostra contava com 14 alunos (8 meninos e 6 meninas) e a investigação teve quatro fases: observação do comportamento e rendimento dos alunos; intervenção por meio das ações educativas e de caráter cooperativo nas matérias instrumentais (matemática e língua castelhana); observação do comportamento e rendimento dos alunos após a intervenção e análise e contraste dos dados das fases anteriores. Ao autor conclui mencionando que o trabalho cooperativo nas seções de comunidades de aprendizagem resulta benefícios para o grupo, visto que trabalham de uma forma mais autônoma e sem a intervenção do docente, o que motiva o voluntariado e fomenta habilidades sociais essenciais para se conseguir uma aprendizagem eficaz.

Uriz (2016) descreve em seu artigo a concepção e desenvolvimento de uma intervenção onde se utiliza dispositivos móveis em um ambiente de aprendizagem cooperativa, na etapa da Educação primária, a fim de melhorar o nível de competências transversais nos alunos. O método empregado foi desenvolvido em 3 fases: 1) análise de literatura; 2) projeto, validação e avaliação do protótipo e 3) a identificação dos princípios de concepção e avaliação do protótipo e uma proposta de avaliação.

Os resultados corroboram com alguns autores citados (ARRIGO et al, 2015, apud URIZ, 2016) que defendem que o uso dos dispositivos móveis favorece o desenvolvimento

das competências exigidas no século XXI, entretanto, a A.C. também é uma metodologia que auxilia o desenvolvimento das habilidades e competências que dificilmente podem ser adquiridas em estruturas individuais ou competitivas. Depois de avaliar os resultados obtidos, acredita-se que o uso dos dispositivos móveis em um contexto de A.C. tem sido pouco investigado pela recente introdução das tecnologias na escola, motivo pelo qual há poucos estudos na área. O desenvolvimento deste estudo permitiu projetar uma intervenção para estudantes do 6º ano da educação primária que atenda aos critérios descritos na metodologia Design-Based Research (Este modelo de estudo revela quais são as condições chave para que se dê um determinado tipo de aprendizagem, e segue ações de análise, desenho, avaliação e revisão) e finalizou-se na última fase, sem que houvesse a intervenção devido a algumas limitações, sendo ela deixada para uma próxima fase para que seja analisada a eficácia da intervenção.

Primeiramente utilizou-se como descritor em inglês “Cooperative learning” e “Elementary school” para que fossem encontrados artigos que elucidassem a teoria da Aprendizagem Cooperativa e como ela vem sendo utilizada, já que os trabalhos no âmbito brasileiro são escassos. Foram encontrados ao todo 97 artigos, sendo selecionados 6 para análise, que tratam dos efeitos dessa metodologia, bem como as formas de utilização. Outros descritores utilizados em inglês foram “Cooperative learning” e “Autonomy” tendo como total 21 artigos encontrados, sendo selecionados 3 para análise por se tratarem de temas que convergem com o tema tratado.

Harriet, Ford e Pascarella (1984) analisam a influência das estratégias de aprendizagem cooperativa nas práticas docentes, nas percepções dos alunos, no ambiente de aprendizagem e nas realizações acadêmicas. Este estudo descreve os resultados de uma investigação avaliativa de 3 anos com o envolvimento de professores em um projeto estruturado em objetivos cooperativos. Os professores receberam formação em A.C. para atuarem juntamente com seus alunos em escolas conveniadas ao projeto. Os resultados demonstraram que o uso dessas estratégias a longo prazo melhorou o ambiente de aprendizagem, bem como ganhos na área de leitura e linguagem, além de que os alunos perceberam alterações em seus graus de cooperação, o que gerou benefícios para a sua aprendizagem.

A questão do ambiente de aprendizagem também foi discutida por Owens e Barnes (1982) quando este realiza uma pesquisa que expressa a opinião dos alunos em relação a um ambiente mais competitivo e individualizado e um mais cooperativo. Os dados demonstram que os alunos mostraram uma preferência muito maior pelo contato social, a matéria de inglês

foi vista como proporcionando mais oportunidades de interação cooperativa do que matemática, embora as meninas prefiram competir em inglês mais do que os meninos, enquanto os meninos preferem competir em matemática mais do que as meninas. Associada a estes resultados, conclui-se que as percepções da atmosfera de sala de aula nas aulas de inglês parecem muito mais variadas do que nas aulas de matemática. Em inglês, os alunos mais velhos percebem mais a orientação para as relações interpessoais e o desenvolvimento pessoal do que os alunos mais novos, e as meninas percebem mais a orientação para o desenvolvimento pessoal do que os meninos.

Ainda sobre o ambiente de aprendizagem Ross (1988) realiza no Instituto de Estudos em Educação de Ontario (Canadá) uma análise das diferenças entre as abordagens individualistas e as cooperativas no campo de conhecimento computacional. Para conduzir esse experimento pautado na abordagem cooperativa, o autor compara os efeitos de um método de grupo cooperativo de aprendizagem (utilizando o STAD), a um método de técnicas selecionadas de resolução de problemas socioambientais, realizada com alunos de 4º ano. Os resultados mostraram que ambos os métodos, tanto a técnica de resolução de problemas, quanto à estratégia cooperativa contribuíram para a aquisição de algumas habilidades, entretanto, a estratégia cooperativa foi ligeiramente menos eficaz do que a outra abordagem e os alunos demoraram um pouco mais para finalizar as atividades (devido ao tempo uns com os outros), também deve ser considerado que a distribuição das demandas cognitivas pode ter tido efeitos não intencionais. Nos Estudos 1 e 2, a atividade cognitiva foi concentrada na fase inicial da prática. A ação mental mais difícil é empreendida no início, com a construção de uma estrutura contendo alternativas como uma dimensão e vantagens e desvantagens. A concentração de demandas no início também pode ter aumentado as consequências da perda social, como apontam Latane, Williams e Harkins (1979 apud ROSS, 1988) que descobriram que em situações de grupo alguns alunos permitirão que outros façam a maior parte do trabalho. Se os alunos propensos a serem mais lentos começassem o exercício - uma hipótese razoável - a parte mais difícil da tarefa seria completada por outros, com o resultado de que os “ociosos” só iriam praticar nas operações de resolução de problemas menos exigentes.

Antil et al. (1998) elaborou um estudo que examinava a prevalência, a conceituação e a forma com que os professores utilizavam a A.C. em um contexto de ensino fundamental I (elemntaryschool). Respondendo a uma pesquisa, 93% dos professores (n=85) de seis escolas primárias em dois distritos indicaram o uso da A.C. em algum momento da aula e a maioria deles subscreveu que a A.C. auxiliou os alunos a desenvolverem suas habilidades sociais, acadêmicas e a interdependência positiva.

Quando os autores aplicaram critérios de A.C. derivados de pesquisa bibliográfica, perceberam que poucos professores estavam empregando formas reconhecidas dessas práticas, sobretudo porque não vincularam a responsabilidade individual com os objetivos do grupo, dessa forma, notou-se uma discrepância entre as ideias e práticas de A.C. que os professores concebiam, das ideias que os pesquisadores tinham sobre essa abordagem. Uma das hipóteses dos autores é de que há uma falha na comunicação entre os pesquisadores e os professores que aplicam o método, essa discrepância também se deve ao fato de que quando os pesquisadores desenvolvem esses modelos de aprendizagem, não levam em conta as dificuldades que surgem ao longo do processo de aplicação e violam o “princípio da realidade”. A falta de consenso entre professores e pesquisadores-desenvolvedores sobre o significado da A.C. faz estimar a prevalência desta estratégia de ensino difícil. É importante ressaltar que a teoria e prática são um relacionamento de mão dupla, a prática é guiada por uma teoria validada. Operacionalizar a teoria em situações práticas pode revelar inadequações na teoria que levam à sua modificação e refinamento, o que requer novos estudos de pesquisa para validar as mudanças, como aponta Johnson e Johnson (2009).

Por último, os resultados derivaram unicamente de entrevistas, e observações em sala de aula que foram necessárias para preencher o quadro das práticas de ensino. Ainda assim, os resultados deste estudo levantam questões sobre o papel dos professores e pesquisadores-desenvolvedores no que diz respeito à pesquisa instrucional; sobre o modo como os pesquisadores-desenvolvedores e professores se comunicam uns com os outros; e sobre o papel da formação em pesquisa no empreendimento educacional.

Goodwin (1999) relata que há muitas maneiras de acelerar a aprendizagem dos alunos, mas poucos podem documentar melhorias na aprendizagem e nas relações sociais dos alunos, autoestima e gosto pela escola, do que as estratégias de A.C. Entretanto o autor menciona que as habilidades sociais são pré-requisitos para se trabalhar em conjunto, mas isso geralmente não é ensinado, motivo pelo qual, em seu artigo, o autor erige conceitos que relacionam os arranjos cooperativos da aprendizagem com a instrução das habilidades sociais dos estudantes.

As habilidades sociais que devem ser ensinadas são aquelas que os alunos ainda não dominaram e por meio da observação, monitoramento e avaliação, os professores identificam aquilo que falta, pois algumas habilidades são imprescindíveis e afetam o sucesso na A.C. Essas habilidades servem para organizar e estabelecer normas mínimas de comportamento no grupo, tais como gerência de atividades, relações entre os membros, habilidades de formulação para construir níveis mais profundos de compreensão do conteúdo e por fim

estímulo ao uso do pensamento de nível superior e ênfase no domínio e a retenção do material atribuído. As habilidades de exercício são aquelas necessárias para estimular conceitos de aprendizagem prévia, conflito cognitivo, busca de mais informação e comunicação do raciocínio por trás de determinadas conclusões.

Tais habilidades são discriminadas em um quadro pelo autor, que em suma especificam: direcionar o grupo, resumir, discordar sem criticar, dar feedback construtivo, fazer perguntas, integrar ideias, gerar perguntas, entre outras.

Nesse eixo temático também se destaca uma pesquisa similar, McKenzie (1991) menciona o desenvolvimento de competência dos estudantes através das estratégias de A.C. Dessa forma, o professor deve montar os grupos de maneira que promova a participação cooperativa ao invés da competitividade que produz dominação ou passividade. Para isso deve considerar a composição do grupo, duração da tarefa/dificuldade e a consciência dos estudantes sobre os objetivos e procedimentos. Apesar de não trazer nenhuma pesquisa de campo, o autor traz reflexões acerca do desenvolvimento e das estratégias de A.C.

Sobre a formação dos grupos, Gillies e Ashman (2000) investiga os efeitos de grupos cooperativos estruturados e não estruturados sobre os comportamentos dos alunos do sexto ano (elementary school)<sup>7</sup>, eles trabalharam em grupos heterogêneos de três a quatro pessoas nas aulas de ciências. Foram mensurados aspectos como observação do comportamento dos alunos, interações verbais, estratégias de linguagem cognitiva e sondagem científica (através de questionários). As crianças do grupo estruturado, trabalhavam em cerca de três sessões de uma hora por semana de forma mais sistematizada, seguindo os propósitos da A.C., enquanto as na condição não estruturada, as crianças assim como as do grupo estruturado, recebiam sessões de treinamento interpessoal, com a discussão dos assuntos que trabalhariam.

Os resultados mostraram que os alunos em grupos estruturados demonstraram ser mais cooperativos e ofereceram ajuda mais elaborada e orientações para ajudar a compreensão dos conteúdos, do que os seus pares nos grupos não estruturados. Além disso, eles demonstraram habilidades mais complexas de pensamento e de resolução de problemas, tanto em seu discurso quanto em suas respostas na sondagem realizada. Os resultados deste estudo também evidenciam que quando as escolas estão empenhadas em usar a A.C., elas precisam assegurar que os professores receberão formação para aplicar as atividades de A.C. em seus currículos e os alunos têm oportunidades de participar dessas atividades em uma base regular. Quando

---

<sup>7</sup> Se comparada à educação básica do Brasil, a *Elementary School* seria equivalente ao Ensino Fundamental – 1º ano ao 6º ano – para a faixa etária entre 6 e 11 anos.



isso ocorre, os alunos são propensos a envolver-se em mais comportamentos de auxílio mais elaborado, além de expressarem pensamentos mais complexos e habilidades para resolver problemas.

Conclui-se que os estudos levantados tratam da A.C. como um método eficaz para a construção do conhecimento, bem como para o desenvolvimento das habilidades sociais necessárias para uma boa convivência em sociedade. Muitas experiências exitosas foram divulgadas, entretanto, nenhum trabalho se aprofundou na importância de um ambiente cooperativo visando à construção de uma autonomia moral verdadeira. As habilidades/competências citadas em muitos artigos não são aprofundadas e não perpassam pela questão do ambiente sócio moral e formação de valores.

## CAPÍTULO 4: ERIGINDO A APREDIZAGEM COOPERATIVA SUBSIDIADA PELA PSICOLOGIA GENÉTICA

Como visto anteriormente, as bases da A.C. transitam entre as várias teorias existentes. No entanto, focaremos agora em uma construção que leve em conta os elementos preconizados pelos autores base da A.C. vinculado-os à Psicologia Genética no que tange a construção da autonomia moral. Retomaremos os elementos essenciais da teoria, as quais se integram e buscaremos subsídios na Psicologia Genética.

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

Segundo Becker (2011), para conhecer um objeto, seja material, simbólico ou conceitual, é preciso agir sobre ele, transformá-lo e modificá-lo seja fisicamente como no sensorio-motor e pré-operatório, seja mentalmente, como possibilita as fases operatórias (concreta e formal). A operação é a ação mental sobre o objeto, ou seja, “operando o sujeito transforma o objeto de conhecimento (assimilação) e, mediante essa transformação, transforma a si mesmo (acomodação), podendo operar num nível de maior complexidade” (p. 216)<sup>8</sup>. É desse processo que surge, além do conhecimento-conteúdo, o conhecimento-estrutura, suscitando uma questão trazida pelo autor que se torna muito pertinente: como é possível entender o processo de aprendizagem sem compreender o processo de desenvolvimento que lhe sustenta?

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

---

<sup>8</sup>Para Piaget (1975), a assimilação diz respeito à integração de novos elementos à estrutura já existente ou construída, seja ela inata, como no caso dos reflexos no recém-nascido, ou adquirida a partir das modificações do conteúdo da estrutura inata inicial. Para a promoção da integração de novos conteúdos, há o processo complementar da assimilação: a acomodação, caracterizada pela modificação de um esquema ou estrutura de assimilação pelos elementos assimilados (p. 78). Ou seja, quando os elementos não se integram às estruturas existentes, as mesmas são modificadas para acomodá-las. Desta forma, a adaptação cognitiva é possibilitada pelo equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação, que se encontra sucessivamente em transformação e evolução em direção a uma forma de conhecimento cada vez mais sofisticada (Ferreira e Latert, p. 548, 2003).

### **a) Interdependência Positiva**

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

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

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

Também não podemos deixar de levar em conta um valor de extrema importância, algo que une os indivíduos e que nesse elemento torna-se muito forte: a solidariedade. Segundo Martins e colegas (2017) esse conceito traz consigo um apelo profundo que pode evocar sensações de alívio, conforto, satisfação, igualdade, justiça, respeito, parceria, compaixão, lealdade, honra e força, e, por esse motivo, os homens ao longo da história ressaltam esse valor.

Os autores remontam o quadro histórico, trazendo a importância de se compreender o conceito de solidariedade, principalmente no que diz respeito a evolução da espécie humana proporcionada por essas vivências, citando também manifestações na Antiguidade Clássica

até chegar aos nossos dias. A Pós-modernidade é caracterizada pelas relações líquidas, conceito pensado por Bauman (2003), sendo que as relações humanas são apontadas pela efemeridade e pela vulnerabilidade, expondo uma forte tendência ao individualismo e a lógica da descartabilidade em uma sociedade em que tudo pode ser consumido.

Pensando no sentido de quem pode ser o Outro, que receberá a ação solidária, Martins e colegas (2017) aponta os aspectos controversos que envolvem esse tema. Nesse sentido, segundo Sandel (2012, apud MARTINS et al., 2017) o Outro deveria ser aquele que está mais perto, as pessoas com quem convivemos por razões afetivas, familiares, religiosas, por pertencimentos a grupos sociais ou mesmo por afinidade. Para tal autor, “a solidariedade seria uma obrigação moral junto àqueles com quem compartilhamos alguma história” (p. 20).

Já para os autores mais kantianos, o pertencimento à humanidade já bastaria para nos tornar iguais, apenas nossa condição de interdependência enquanto seres ecológicos, co-habitantes do mesmo mundo, deveria ser motivo para nos preocuparmos e protegermos uns aos outros.

Piaget (1931/1998) estudou sobre o desenvolvimento do espírito da solidariedade em crianças em seus momentos lúdicos, bem como os tipos de solidariedade existentes, a qual ele nomeou de externa e interna. No primeiro tipo os sujeitos seriam solidários entre si por obedecerem a uma regra exterior, imposta e arbitrária, sendo a figura do adulto vista com um ser superior, coerente e justo, estando esses sujeitos ligados a uma conduta heterônoma. Essa fase do pensamento infantil é o pré-operatório, caracterizado pelo “eu” centrado em si mesmo, incapaz de conceber o ponto de vista alheio e de pensar várias possibilidades para resolver seus problemas.

Entretanto, na solidariedade interna os sujeitos discutiriam as regras entre si e se submeteriam a elas, por uma disposição intrínseca. Seria a etapa da autonomia moral, ou moral do bem, que é caracterizada, dentre outros pontos, pela condição de reversibilidade, altruísmo e reciprocidade. Portanto, a solidariedade seria um valor a ser desenvolvido no indivíduo desde tenra idade, sendo importante um contexto facilitador e mediações eficazes, principalmente no contexto escolar.

Em um ambiente tão plural como o da escola, com a variedade de pessoas de diferentes origens, praticando papéis diferentes e em intensa e diária relação profissional e afetiva, não podemos nos esquecer que esse espaço também deveria se abrir para além dos muros da escola, integrando família e comunidade. Todos precisam lutar por causas comuns, como por exemplo, a melhora do desempenho dos estudantes, a erradicação da evasão escolar, pensar nas questões de comércio e uso de drogas, discussão sobre o bullying, como

melhorar o espaço, dentre tantas outras que poderiam contribuir para que alianças solidárias entre família-escola-comunidade fossem efetivadas. E para que isso ocorra seriam necessárias propostas de Projeto Político Pedagógicos elaborados em conjunto, por meio de gestões que saibam adotar a solidariedade como um valor e prática.

Em pesquisa recente realizada por pesquisadores (as) de várias instituições universitárias (TAVARES et al., 2016), avaliou-se a adesão de estudantes e professores a valores morais, trataremos aqui, especificamente, do valor moral solidariedade.

Os resultados mostraram uma tendência dos estudantes de Ensino Fundamental e Médio a adotarem uma perspectiva sociocêntrica, demonstrando estarem no nível convencional de desenvolvimento moral. Essa perspectiva revela uma tendência a agir por interesse próprio ou por obediência a autoridades, correspondendo ao que Piaget (1931/1998) chamou de solidariedade externa. Uma porcentagem bastante ínfima optou pela adesão ao valor solidariedade de modo pós-convencional, revelando assim, a autonomia moral construída. Entretanto, esses dados nos alertam que a problemática dos conflitos morais presentes no cotidiano escolar e seus possíveis encaminhamentos, permanecem sendo resolvidos de maneira pouco eficaz, de forma a retornar aos valores disseminados na sociedade, como por exemplo a obediência cega às autoridades e sanções por expiação.

Apesar de não entrarmos profundamente nos meandros dessa pesquisa realizada, concordamos com os autores quando esses argumentam que as práticas e as vivências precisam mudar, e também mencionam a necessidade de se trabalhar com a educação moral na escola, conteúdo destacado inclusive pelos PCN's (BRASIL, 1997), sendo que:

Para que a autonomia moral seja possível, a escola deve diminuir os discursos e possibilitar as práticas. Os educadores devem tornar-se modelos, estreitar vínculos e fazer da cooperação a essência das relações. Não devem temer os conflitos, que são facilitadores do desenvolvimento [...] há a necessidade de formação numa perspectiva moral crítica para além de crianças boazinhas (MARTINS et al. 2017, p. 96).

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

### **b) Responsabilidade Individual e de grupo**

Agora trataremos do segundo elemento essencial da A.C., a responsabilidade individual e de grupo. A característica fundamental deste princípio é de que o grupo deve se responsabilizar pelos objetivos propostos e cada membro deve cumprir sua parte no trabalho

comum. Os objetivos precisam ser claros e o grupo capaz de avaliar o progresso adquirido em relação aos objetivos e aos esforços individuais de cada um.

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

Piaget (1932/1994; 1954/2014) já enfatizava a importância das trocas observadas nas interações entre iguais com as crianças, constituindo-se um elevado nível de socialização possibilitando a formação da personalidade e da autonomia moral, uma vez que o desenvolvimento dessa autonomia ocorre quando o indivíduo tem consciência de um ideal, independente da pressão exterior, e entende que as regras podem ser alteradas se houver acordo mútuo, segundo Piaget “a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1932/1994, p.155).

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

Tratemos agora dos objetivos da autorregulação, já que ela se torna imprescindível nesse elemento. Esse conceito diz respeito à capacidade de guiar a própria conduta de acordo com objetivos, critérios, modelos ou valores considerados desejáveis (PUIG, 1988). A autorregulação é principalmente uma tarefa da tradução para comportamentos e hábitos, de determinados padrões pessoais (p. 125). Esse processo pelo qual o indivíduo intensifica a relação consigo mesmo até se converter em sujeito de seus próprios atos nem sempre é rápido e imediato, pois será necessária uma contribuição educativa que pode ser vislumbrada através de programas mais direcionados à construção moral, como já mencionado no capítulo sobre educação moral, no item sobre possibilidades para a educação, construindo o caráter moral dos estudantes.

Em um ambiente sociomoral os educadores deverão promover debates e discussões que impulsionem a construção conceitual e atitudinal, propondo dilemas ético-morais que solicitam habilidades relacionadas à resolução de conflitos. Dessa forma, o(a) professor(a) se

coloca na dinâmica da construção da personalidade moral do estudante, em contexto de democracia participativa.

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

Vamos exemplificar o estudo com as histórias sobre desajeitamento. Muito interessante as respostas das crianças pequenas que ao se depararem com uma situação fictícia em que um personagem derruba xícaras sem querer e outro derruba uma xícara de propósito ou fazendo alguma “arte”, avaliam a responsabilidade de modo objetivo, ou seja, não importando as circunstâncias ou intenções, mas a consequência do ato. A personagem que derrubou muitas xícaras é vista como mais culpada do que a que derrubou apenas uma. Interessantemente, quando Piaget as faz evocarem lembranças de situações que tenham vivenciado concretamente, algumas persistem nesse tipo de avaliação e outras analisam a intencionalidade do autor do ato:

SCHMA (seis anos): “Você compreendeu bem as histórias? Repita-as para ver! - *Um menino é chamado para jantar. Há quinze pratos sobre uma bandeja. Ele não sabia. Abre a porta. Quebra quinze pratos.* - Muito bem. E a segunda história? - *Havia um menino, e depois esse menino quis comer doces. Subiu numa cadeira, esbarrou numa xícara, e ela se quebrou.* --,- Esses meninos, são os dois igualmente vilões ou não? - *Os dois são igualmente vilões.* - Você os castigaria da mesma forma? - *Não. Mais aquele que quebrou quinze pratos.* - Ele é mais vilão ou menos que o outro? - *Um pouco mais. Quebrou quinze pratos.* - Por que os quebrou? - *Porque não sabia que ali havia quinze pratos.* - E o outro, você o castigaria mais ou menos? - *O primeiro quebrou muitas coisas, o outro menos.* - Como você os castigaria? - *Aquele que quebrou as quinze xícaras: duas bofetadas. Ao outro: uma!*” Você nunca quebrou nada? - *Não, eu não. Foi meu irmão.* - O que ele quebrou? - *Uma xícara e um balde.* - Como? - *Ele queria pescar. Quebrou a metade do meu balde. Depois disso, ele o quebrou mais de propósito, para me aborrecer.* - Ele quebrou também uma xícara? - *Ele a enxugou e colocou a xícara na borda da mesa. A xícara caiu.* - Em que dia ele foi mais maldoso, no dia em que quebrou o balde ou naquele em que quebrou a xícara? - *No do balde.* - Por quê? - *Ele quebrou meu balde de propósito.* - E a xícara? - *Não fez de propósito. Ele a colocou na beirada e a quebrou.* - E nas histórias que lhe contei, qual é o mais vilão, aquele que quebrou as quinze xícaras ou aquele que quebrou uma xícara? - *Aquele que queria pegar os doces, porque queria comer.*” Portanto, vemos que é o apelo

*às suas próprias lembranças que leva Schma a julgar segundo a responsabilidade subjetiva. (PIAGET, 1932/1994, p. 104)*

Vemos aqui que o elemento responsabilidade individual e coletivo é construído, dependendo de fatores cognitivos e morais. As atividades de A.C. devem possibilitar essa construção e o educador ciente de que isso não se dá internamente apenas, ou por força do externo, mas na relação do sujeito com seu meio, saberá avaliar melhor as respostas dadas pelas crianças durante os trabalhos em grupo.

A responsabilidade subjetiva pressupõe a superação das três principais características do realismo moral: primeiramente o dever é essencialmente heterônomo, sendo que bom é aquilo que ocorre em obediência à autoridade e o mal é o que rompe com as regras impostas pelo adulto. Em segundo lugar a regra é vista ao pé da letra, em que se insiste sobre o espírito da regra e não sobre o seu conteúdo, esta característica se relaciona com a moral da heteronomia e produz o que Piaget chama de realismo do texto. Finalmente, há uma concepção objetiva de responsabilidade, isto é, as crianças avaliam os resultados em função não da intenção, mas do resultado das ações realizadas.

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

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

Dessa forma, quando pensamos na característica fundamental deste elemento da responsabilidade individual e de grupo, o grupo deve se responsabilizar pelos objetivos propostos e cada membro deve cumprir sua parte no trabalho comum, sendo que a progressiva capacidade de reversibilidade e autorregulação da criança permitem que ela não fixe nos resultados dos julgamentos morais mas que tratem das intenções das ações. Devido a



cooperação estar em processo de construção, nesse momento é importante que as crianças estejam envolvidas em resolverem seus conflitos e se colocarem no lugar do outro, sendo que a medida que ela convive com seus pares, o respeito unilateral, comum no início de sua socialização, possibilita que elas construam o respeito mútuo e possibilitando, portanto, a construção de sua autonomia moral.

### **c) Interação face-a-face**

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

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

Quando se pensa em interações sociais, não podemos deixar de mencionar a importância dos dois tipos de morais na criança estabelecidas nas relações sociais, as quais apontamos brevemente no capítulo 2 da presente pesquisa. Para Piaget (1932/1994) existem duas morais e dois tipos de relações: A moral da heteronomia, proporcionada pelas relações de coação, em que as regras são ditadas pelo adulto e a criança se torna submissa e obediente a essas regras; já na moral da autonomia, proporcionada pela cooperação, vivenciadas principalmente entre pares, em que as crianças constroem suas regras e a respeitam não por uma obediência cega a uma autoridade, mas devido ao elo de reciprocidade que as mantém juntas, revelando uma tendência mais completa de desenvolvimento moral e caminho próprio para a construção de sua autonomia moral.

Piaget critica a concepção de moral durkheimiana, a qual defende a interiorização das regras da sociedade, entendendo a autonomia como a compreensão das leis/regras/mandamentos que a sociedade impõe e que não somos livres para transgredir. Nessa perspectiva devemos constituir na criança o espírito da disciplina, agindo sobre ela de maneira tradicional, com regularidades das regras, rotina, torná-las receptíveis para facilitar o

trabalho do adulto de exercer a regra sobre a criança. Pode-se visualizar claramente esse modelo educacional nas escolas tradicionais, a qual se discutiu anteriormente.

Nesse sentido, Piaget (1932/1994) retoma Bovet, que se distancia da perspectiva de Durkheim. Para Bovet, a lei não é origem do respeito: “é o respeito pelas pessoas que faz com que as ordens que emanam dessas pessoas adquiram força de lei na consciência daquele que respeita” (p.279). Ou seja, o respeito da autoridade do grupo, o respeito do indivíduo pela coletividade será um importante fator para que as interações face a face ocorram.

Entretando, do ponto de vista genético, a sociedade começa a partir de dois indivíduos, desde que a relação com esses indivíduos alterem a natureza de seus comportamentos. As ideias de Durkheim e Bovet sobre a gênese do respeito merecem destaque, de um lado Durkheim elucida o desenvolvimento sob sua forma heterônoma pela coação social específica das sociedades conformistas, já Bovet explicita os deveres elementares pelo respeito das crianças pelos adultos, e “a autonomia progressiva das consciências pelo intercruzamento das influências recebidas” (PIAGET, 1932/1994, p. 282).

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

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

#### **d) Competências sociais**

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

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

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

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

Como mencionado por vários autores (PIAGET, 1932/1994; PUIG, 1988; DE VRIES, R.; ZAN, B, 1988; ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007; MENIN, 2002) o desenvolvimento da moralidade está ligado à qualidade das relações apresentadas nos ambientes sociais em que os sujeitos interagem (por exemplo, na escola). Piaget (1932/1994) menciona que a autonomia do indivíduo não se desenvolverá em uma atmosfera de autoridade e abusos intelectuais e morais, já que é no interior da escola que se baseiam as normas e comportamentos esperados, dando informações a respeito do que é justo ou injusto, certo ou errado. É importante que haja a vivência da cooperação, pois é somente através desse processo que o egocentrismo vai se transformando em personalidade autônoma (como possibilidade). O processo de transformação descrito por Piaget como promotor do desenvolvimento moral é a

autorregulação (VINHA et al., 2017), e é por meio dela que o sujeito se descentra, toma decisões, controla seus impulsos e faz valer sua “força de vontade” para que um valor moral seja considerado forte (VINHA et al., 2017, p. 58).

É importante citar que atualmente tem-se enfatizado a questão das habilidades socioemocionais e sua relevância para o desenvolvimento integral dos estudantes. O aprendizado socioemocional é o processo em que aprendemos a reconhecer e expressar emoções, cuidar dos outros, tomar boas decisões, comportar-se com responsabilidade, desenvolver comportamentos assertivos e colaborativos (VINHA et al., 2017, p. 70). Outras habilidades socioemocionais citadas pelos autores são empatia, extroversão, autoconfiança, autocontrole, comunicação intra e interpessoal, engajamento e persistência e abertura para outras experiências.

O desenvolvimento dessas habilidades favorece tanto a aprendizagem, quanto o bem estar psíquico e interferem diretamente no modo como a pessoa lida com os conflitos e problemas, além dessas aprendizagens também afetarem os resultados da vida pessoal e profissional. Foram incluídas na Nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) as competências como essenciais de serem trabalhadas na escola, tais como cuidar da saúde emocional, desenvolver a capacidade para lidar com as emoções e com a pressão grupal, possibilitando o exercício da empatia.

Apesar dos estudos apontarem para a validade do trabalho com as habilidades sociais, não podemos vê-lo como uma resolução eficaz para a resolução dos conflitos e dos problemas de cunho acadêmico, afinal, a construção de capacidades cognitivas complexas, como por exemplo a autorregulação e equilíbrio emocional, exige um longo processo de desenvolvimento e aprendizagem, o que não se dará repentinamente e de maneira harmônica, mas por meio de um processo gradual, através de atos corriqueiros do professor que estimulem as crianças.

As técnicas de grupo, diferentemente do trabalho exclusivamente individual podem favorecer o desenvolvimento das competências sociais, desde que, integrados a uma prática coerente do professor que seja respeitosa, democrática e justa.

#### **e) Avaliação do grupo**

Neste item trataremos da avaliação individual e de grupo. Além da avaliação dos objetivos e as relações de trabalho, decisões acerca das condutas e o estímulo a cooperação, não podemos deixar de considerar a importância da tomada de consciência, trazendo para o

pensamento as ações executadas pelo sujeito, uma vez que expressar o que aprenderam por meio do diálogo e avaliações específicas exige uma capacidade mais desenvolvida.

Saladini (2008) citando Piaget argumenta que a consciência não se resume ao fato de lançar luz sobre algo já conhecido, mas não manifesto; não se trata de um processo de iluminação de algo que, por alguma razão, estava obscuro em nosso pensamento. Contrariamente, trata-se de trazer para o plano do pensamento as ações executadas pelo sujeito, o que Piaget (1977, p.126) trás em resumo que “a tomada de consciência é uma reconstituição conceitual do que tem feito a ação”. A autora cita o exemplo de uma criança que sabe chutar a bola e demonstra, mas que quando questionada sobre como faz aquele movimento, simplesmente repete a ação do movimento sem entrar em sua explicação conceitual.

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

Segundo Ferreira e Lautert (2003) esse processo exige coordenações e transformações contínuas que dão origem a diferentes níveis de consciência e integração dos esquemas, os quais são resultados da forma como as regulações apresentam-se em cada estágio de desenvolvimento. Portanto, “nem todo nível de consciência implica conceitualização, já que esta depende das integrações que são estabelecidas entre o conhecimento novo e o anterior” (p. 549). É corroborando-se, pois, nesta concepção que Piaget (1977) entende a consciência elementar mais simples e automática como percepção inconsciente, visto que esta se baseia em dados imediatos e não os integra às estruturas já existentes.

Segundo Piaget (1977) considera-se que a tomada de consciência pode ocorrer através de inaptações, entretanto, ele defende que pode haver tomada de consciência sem que haja inaptação nas ações, ressaltando o papel das regulações para explicar como se constitui seu funcionamento, exemplificando a formação de tomadas de consciência tardias mas não menos bem sucedidas, no caso do andar de gatinhas. Para ele, a tomada de consciência parte da periferia para o centro das ações, sendo a periferia entendida como os objetivos e fins de uma ação intencional, estando estes, portanto, sempre presentes no plano da consciência do sujeito.

Já as regiões centrais, caracterizam-se como meios e procedimentos utilizados para atingir um objetivo, podendo permanecer inconscientes quando da realização de um objetivo da ação (PIAGET, 1977, p. 198).

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

Dessa forma, sabe-se que a tomada de consciência não ocorre de forma abrupta como um simples esclarecimento ou iluminação, que nada acrescenta ou modifica (PIAGET, 1977; SALADINI, 2008; FERREIRA; LAUTERT, 2003), e sim uma série de construções e reconstruções, que garantem ao mesmo tempo a conservação e a mudança na estrutura cognitiva do sujeito, possibilitando o surgimento de um nível de consciência cada vez mais sofisticado até atingir a conceituação, que se caracteriza como o nível mais elevado de consciência. Resumindo: “a ação procede de leis de um organismo que é ao mesmo tempo um objeto físico entre os outros e a fonte do sujeito que age, e depois pensa” (PIAGET, 1977, p. 211).

Portanto, quando mencionamos o elemento avaliação temos em vista o quanto o processo de tomada de consciência é importante, pois será por meio dele que a criança se auto avalia, avalia grupo e o conhecimento construído com os seus pares. Primeiramente viabiliza-se o contato entre pares e na medida em que os conteúdos são trabalhados, os próprios estudantes tomam consciência dos significados que sustentam esses conteúdos e das práticas cooperativas, assim como suas implicações na medida em que novas construções são realizadas e novas tomadas de consciência ocorrem, buscando outros modos de refletir sobre essas práticas.

#### 4.1 Uma palavra sobre as técnicas de A.C.

A missão do professor é mediar a vivência de todos esses elementos preconizados pela Aprendizagem Cooperativa, questionando em um primeiro momento os significados do que os estudantes sabem e de como explicam uns para os outros e concomitantemente subsidiar a reformulação do conhecimento, bem como pensar as formas de cooperar, sempre construindo isso com o grupo e se atendo as fases da tomada de consciência, a construção da responsabilidade e a importância da interação, as quais foram amplamente estudadas por Piaget.

Fica claro que o modelo epistemológico que está na base de todo o processo é o relacional, uma vez que, não há uma primazia ente sujeito e objeto, mas a relação entre ambos concorrendo para o desenvolvimento do sujeito integral. Procuramos trazer à tona neste capítulo as bases da Psicologia Genética dando sustentação aos princípios da aprendizagem cooperativa. Caberia discutir ainda que brevemente as técnicas da aprendizagem cooperativa à luz da Psicologia Genética pensando na coerência dos elementos entre si e dos elementos com a prática efetiva em sala de aula.

A A.C. enquanto estratégia demonstra benefícios no nível de rendimento e produtividade dos participantes, entretanto ressaltamos que considerando os princípios acima expostos lidos à luz da Psicologia Genética, deve-se garantir em suas técnicas, um ambiente em que os estudantes possam escolher seus projetos de estudos, respaldo para a resolução de conflito, construção de regras e um trabalho voltado para a educação moral (PUIG, 1988; DE VRIES; ZAN, 1988; ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007; MENIN, 2002). Acredita-se que este ambiente conjugado com os grupos de A.C. possui maior probabilidade de desenvolver o indivíduo em todas as suas dimensões. É necessária uma formação na escola que favoreça o desenvolvimento dos valores, buscando facilitar a aprendizagem de um modo de conviver justa e feliz no interior de uma comunidade social perpassada por múltiplos conflitos, mas também plena de normas e valores (VINHA et al., 2017, p.61). Dessa forma, a escola deve ser um local aberto ao diálogo e de transformação pessoal e coletiva, com intuito de orientar os estudantes de maneira racional e autônoma em situações de conflito de valores.

Piaget (1935/1998) já anunciava em seu texto a importância do trabalho em grupo quando argumenta que a criança tende espontaneamente à vida coletiva e ao trabalho comum e, além dos fatores psicológicos relacionados à criança, também há fatores sociológicos relativos ao adulto. Dessa forma, ele aponta a relevância de se trabalhar em equipe para a

formação do pensamento e o desenvolvimento da independência intelectual proporcionada pela cooperação.

Entretanto, em alguns estudos que utilizam técnicas de A.C. (SLAVIN, 1987; JOHNSON; JOHNSON, 2000; ANDRADE, 2011; LOPES; SILVA, 2009) vemos umatendência em cercear o trabalho, evocando um autoritarismo por parte do professor, e sobre essa questão Lopes e Silva (2009, p. 29) argumenta que o professor “deve voltar a ensinar os papéis que foram primeiramente ensinados e atribuídos aos alunos para que não se esqueçam”, recaindo sempre na responsabilidade de controle do professor na sala de aula. Sobre a cooperação, podemos também perceber em alguns autores, que na A.C. é utilizada mais como meio para se atingir um objetivo (a aprendizagem efetiva dos conteúdos), ou seja, para obter maior produtividade, deixando de lado a formação humana integral. A autonomia moral não pode ser ensinada, mas proporcionada a medida que há a construção na escola de relações mais horizontais, em que as crianças possam ter liberdade de se expressar, de se colocar no lugar do outro e ser ouvidas.

Sobre o trabalho em grupo Piaget (1935) já nos alertava acerca do perigo de existir abuso de poder no interior dos grupos ou até mesmo preguiça e automatismo em alguns dos liderados, já que as relações sociais definidas pelo trabalho comum consistem principalmente em trocas e discussões, ou seja “a atividade pessoal se desenvolve livremente, numa atmosfera de controle mútuo e de reciprocidade” (p.151). É importante mencionar que é necessário o estabelecimento do equilíbrio entre trabalho pessoal e o controle mútuo para que o desenvolvimento da razão infantil seja proporcionada e garantir que os grupos possam circular mais livremente entre os papéis atribuídos e as suas funções.

Acreditamos que uma estruturação mais aberta e flexível teria maior probabilidade de que a criança desenvolvesse sua independência, espírito experimental e progresso no raciocínio. E a própria escola deveria ser organizada democraticamente, de forma que auxiliaria mais efetivamente na construção da autonomia moral, uma vez que a criança participaria dos processos decisórios da comunidade escolar.

Destacamos que não é sempre que a forma diretiva acontece. Na forma de intervenção tipo C como descrita por Torrego e Negro (2014) a cooperação é forma e conteúdo de modo bastante explícito, e consideramos que esse aspecto é muito importante principalmente tendo em vista a leitura da Psicologia Genética a respeito dos elementos, como vimos acima.

A A.C. pode ser utilizada enquanto técnica em qualquer modelo epistemológico, porém percebemos que o mais rico e frutífero seria utilizar essa prática com um embasamento da Psicologia Genética, sendo possibilitado o trabalho do desenvolvimento do indivíduo de



forma integral e não apenas de um conteúdo acadêmico a ser ensinado. O modelo relacional considera indivíduo aprendente, o indivíduo ensinante<sup>9</sup> e objeto do conhecimento como inseparáveis e integrados.

---

<sup>9</sup>Os termos aprendente e ensinante são usados por Alicia Fernandez no livro “Os idiomas do aprendente”, lançado em 2001 pela editora Artes Médicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando responder a questão inicial do presente trabalho, a respeito da contribuição da A.C. enquanto método de trabalho para a construção da autonomia moral do ponto de vista da Psicologia Genética, realizamos buscas de pesquisas que apontassem a possibilidade dessas construções bem como os subsídios teóricos da Psicologia Genética para a compreensão da A.C. nesse sentido.

Primeiramente, retomou-se uma importante discussão a respeito de como a Educação tradicional moldou algumas formas de pensar/agir que são comuns à nossa sociedade, reforçando o caráter competitivo e circunscrevendo o âmbito escolar em uma estrutura de relações sociais que visa a diferenciar os indivíduos entre si, o que podemos inferir como uma resposta aos interesses da sociedade capitalista. A educação nessa perspectiva seria reduzida a apenas o ato de ensinar conteúdos técnicos, compartimentados e fomentando indivíduos passivos e subservientes.

Entendemos que a Educação é muito mais do que apenas ensinar conteúdos aos estudantes, é refletir sobre as competências e habilidades que o indivíduo precisa ter para raciocinar nesse mundo tão amplo e versátil. Dessa forma, entendemos que uma educação integral levaria em conta a formação do indivíduo em todas as suas dimensões, portanto, se queremos formar indivíduos mais empáticos, moralmente autônomos e com valores morais coerentes a uma sociedade justa, então teremos que entender que essa Educação só pode ser proporcionada por meio de vivências mais democráticas na escola e que possibilitem as trocas sociais entre os sujeitos.

Demonstrou-se a possibilidade desse tipo de Educação ocorrer, ilustrando-se com as novas alternativas em Educação, mencionando as escolas democráticas e seu movimento de renovação, bem como outras propostas que vem sendo construídas nesse âmbito. Essas experiências nos mostram seu impacto nacional e internacional e também sua viabilidade, respeitando sempre o protagonismo dos estudantes e professores e auxiliando na formação tanto cognitiva quanto moral do sujeito.

Pensando-se na construção da autonomia moral, Piaget (1932/1992) realiza um estudo revelador que aponta que é no interior das relações de simpatia, de amizade, que surge outro tipo de sentimento, o sentimento de obrigação. Assim como o respeito unilateral gera a obediência, o respeito mútuo não impõe senão a própria norma de reciprocidade, isto é, a obrigação de se colocar no ponto de vista do outro, de tratar o outro como gostaria de ser tratado.

Piaget (1935/ 1998) enfatiza a importância da cooperação para a elaboração da razão e da moral, em que os indivíduos renunciam seus interesses próprios para pensar em função da realidade comum e, habituar-se em se colocar no ponto de vista do outro, dissociando o real das ilusões antropocêntricas.

A ferramenta da A.C. propõe uma abordagem essencialmente cooperativa, visto que seus elementos e as teorias que as sustentam enfatizam a importância da cooperação. Não podemos negar que a A.C. toca em um ponto fundamental considerado um importante fator de desenvolvimento cognitivo e moral, a saber: a importância da interação, como menciona Torrego e Negro (2014):

Hoje sabemos que a interação social é fundamental para a aprendizagem humana, e se levarmos em conta que a escola tradicional a despreza e aprecia um processo transmissivo e centrado no professor, a aprendizagem cooperativa —que leva a interação ao centro do ato educativo— estará provocando uma aprendizagem de maior qualidade, no entanto, se o objetivo for formar estudantes silenciados e submissos, limitaremos portanto, suas interações. (p. 49, tradução nossa)

Dessa forma, quando se pensa em construção de autonomia moral, valores e ambiente democrático, não podemos desprezar a vivência entre os pares, ou seja, as crianças convivendo entre si e exercitando a reciprocidade através de um ambiente cooperativo. Como menciona Vinha e outros (2017) não é possível educar para a autonomia por coação, pois se quisermos formar estudantes hábeis em refletir sobre os valores existentes, de optarem por valores mais justos e de serem críticos em relação aos contravalores, então é necessário que a escola proporcione situações em que essas escolhas, reflexões e críticas sejam solicitadas e realizadas, afinal:

É como se, em moral, meios e fins fossem iguais: não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação, não se ensina justiça, sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo (MÊNIN, 2002, p. 63, APUD VINHA et al., 2017).

Buscou-se nas bases de dados pesquisas que versassem sobre a A.C. e dentre elas buscamos aquelas que poderiam relacioná-la com a autonomia moral e buscando na Psicologia Genética a sustentação às bases da A.C. Nesse levantamento encontrou-se pesquisas que explicavam a aplicação da A.C. em três aspectos: a utilização da Aprendizagem Cooperativa como ferramenta didático-metodológica de ensino; efeitos da Aprendizagem Cooperativa no ambiente escolar e utilização da A.C. na formação continuada de professores. Não sendo encontrada nenhuma pesquisa que vinculasse A.C. com a autonomia moral e suas bases teóricas não se aprofundaram nas questões da Psicologia Genética.

Uma das autoras estudiosas da A.C. que se preocupam com essas questões é Díaz-Aguado (2015), que apresenta em seus estudos uma educação em valores no currículo escolar, bem como a aplicação da A.C., apesar de algumas ressalvas quando esta se utiliza de alguns procedimentos de competição e recompensas grupais, distanciando-se dos princípios de reciprocidade, responsabilidade subjetiva e respeito ao tempo de cada um.

Por isso quando nos debruçamos sobre as bases teóricas da A.C. vemos que apesar dela se apoiar em diversas teorias, é na Psicologia Genética que percebemos uma sustentação coerente quando pensamos na elaboração de seus elementos e possível construção da autonomia moral. Dessa forma, propomos nesse trabalho a construção dos elementos da A.C. com uma abordagem da Psicologia Genética, apontando para a possibilidade dessa sustentação.

Muitos estudos (MENIN; BATAGLIA, 2017, LA TAILLE; MENIN, 2009; DE VRIES; ZAN, 1998, ARAÚJO; PUIG, 2007) apontam que as escolas influenciam de maneira bastante significativa a formação moral das crianças e jovens, entretanto nenhuma pesquisa vinculou a A.C. com a construção de um ambiente sociomoral, demonstrando que seu uso parece estar mais voltado para os benefícios no desempenho acadêmico e como consequência, a melhora da convivência entre os pares (habilidades sociais). É nesse espaço de convivência por excelência que possibilita que a convivência seja mais democrática, de modo a favorecer o desenvolvimento de valores morais.

Como menciona Menin e Bataglia (2017) em sua pesquisa sobre o valor da justiça, tem-se que os estudantes priorizam muito a relação entre eles próprios e seus professores, e se defendemos que o valor justiça é essencial para se viver em sociedade mais democrática, mais equilibrada e mais justa para todos, concordaremos também que devemos proporcionar aos estudantes um ambiente que promova a construção dessa noção.

Bello (2017) em seus resultados de pesquisa demonstrou que a concepção tradicional de educação está arraigada nos estudantes e nos demais participantes da comunidade escolar e superar essas concepções demanda um trabalho muito mais amplo do que uma intervenção pontual em uma turma utilizando a A.C., apesar da necessidade de que pequenos passos sejam dados. Apesar dos estudantes terem se mostrado mais autônomos para resolver os conflitos internos do grupo e nos estudos, a “superção de uma postura passiva frente à aprendizagem ainda não foram alcançadas” (p. 101).

A autora ainda finaliza argumentando que não podemos continuar formando os professores de maneira tradicional e esperar que os mesmos desenvolvam práticas inovadoras

em suas salas de aula, é necessária uma mudança estrutural na escola, situações que podem ser propiciadas através de uma formação mais crítica e democrática.

Por fim, nosso trabalho objetivou buscar as bases da Psicologia Genética para a sustentação da A.C. pensando especificamente na construção da autonomia moral. Vemos que esse trabalho foi iniciado e que nos resta aprofundar mais e mais as relações anunciadas. O trabalho de Piaget (1896-1986) visou a evidenciar a construção da inteligência e da moral por meio das trocas entre indivíduo e meio. Ora, a Aprendizagem Cooperativa proporciona exatamente uma troca rica em ambiente cuidado para a construção do indivíduo. Entendemos que o estudo da Psicologia Genética por educadores e a aprendizagem das técnicas de A.C. possam favorecer o desenvolvimento de um cidadão autônomo do ponto de vista intelectual e moral.

Ressaltamos ainda mais uma vez que para isso, a formação universitária deva ser repensada. Não é possível a formação desse educador em um ambiente autoritário e tradicional. Chamamos, portanto, a atenção para questões que podem ser desenvolvidas em trabalhos futuros. Como formar educadores que tenham teoria, técnica e práxis construídas para a formação desses cidadãos do futuro? Como a universidade pode ser reformada a ponto de formar educadores críticos e reflexivos que se proponham a mais do que reproduzir conteúdos com seus estudantes? Em uma palavra: como construir uma universidade verdadeiramente formadora e democrática?

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. N. R. **Aprendizagem cooperativa**: estudo com alunos do 3º CEB. 2011. 239 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 2011.
- ANTIL, L. R.; JOSEPH, R.; JENKINS, S. K. W.; VADASY, P. F. Cooperative learning: prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. **American Educational Research Journal**, v. 35, n. 3, p. 319-454, 1998.
- ARAÚJO, J. S. Esboço sobre o surgimento, as características e a implantação do método monitorial/mútuo no Brasil do século XIX. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 4, n.7, p.86-95, 2010.
- ARAÚJO, U.F.; PUIG, J.M.; ARANTES, V.A (Org). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).
- ARAÚJO, U.F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, U.F.; PUIG, J.M. **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.
- ASSIS, M.L.F.L.C. **A influência do curso de extensão proepré** – fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil na formação continuada de professores. 2007. 309 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2007.
- BARBOSA, L. M. **As principais contribuições da aprendizagem cooperativa no ensino fundamental brasileiro: uma pesquisa bibliográfica**.2018. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso- Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília-SP, 2018.
- BARBOSA, R.M.N.; JÓFILI, Z.M.S. Aprendizagem cooperativa e ensino de química: parceria que dá certo. **Ciência e Educação**, v. 10, n. 1, p. 55-61, 2004.
- BARRERA, T. G. S. **O movimento brasileiro de renovação educacional do século XXI**. São Paulo, 2016. 274f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2 Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BECKER, F. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. In: **Jean Piaget no século XXI- escritos de epistemologia e Psicologia Genéticas**. MONTOYA et al (Org). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- BELLO, M. M. S. **A Aprendizagem Cooperativa como uma proposta didático-metodológica nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Bauru-SP, 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Unesp, campus de Bauru-SP, 2017.

BELLO, M. M. S; CAPELLINI, V. L. M. F. **A Aprendizagem Cooperativa (A.C.) como possibilidade metodológica na Educação Básica para o trabalho com turmas heterogêneas.** Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/285589711> > Acesso em: 03 fev. 2017

BESSA, N; FONTAINE, A. M. A aprendizagem cooperativa numa pós- modernidade crítica. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 18 , 2002.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral.** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em 08/01/2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Publicação: Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 08/01/2019.

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

CAMARA BASTOS, M. H. Educação pública e independências na américa espanhola e Brasil: experiências lancasterianas no século XIX. **Rev.hist.educ.latinoam.**, Tunja , v. 14, n. 18, p. 75-92, June 2012 Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-72382012000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382012000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 05 Jan. 2017.

CAMARGO, L.; BECKER, M. L. R. O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética. **Educação & realidade**, v. 37, n. 2, maio/ago. 2012.

DANI, L. S. C. Escola: os conflitos sociomoraes e a construção da personalidade moral. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 35, p. 381-394, 2010

DE VRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sóciomoral na escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula.** Americana-SP: Adonis, 2015. (Adaptação Alessandra de Moraes, Flávia M. C. Vivaldi; tradução Neide Scomparim Fagionatto)

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

FERREIRA, D. N. A; SCHWARTZ, C. M.; KROHLING, A. O método de ensino lancasteriano: uma comparação entre a sala monitoral do the British SchoolMuseum de Hitchin, na Inglaterra, e o regimento interno das aulas públicas das primeiras letras da província do Espírito Santo em 1871. **Hist. Educ.**, Santa Maria , v. 20, n. 48, p. 175-191, Apr. 2016 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-34592016000100175&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592016000100175&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 Jan. 2017.

FREITAS, L. B. de L. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 11-22. 2002.

FIRMIANO, E. P. **A aprendizagem Cooperativa na sala de aula**. Programa de Educação em Células Cooperativa – PRECE- Ceará, 2011. Disponível em <[https://www2.olimpiadadehistoria.c.com.br/vw/1I8b0SK4wNQ\\_MDA\\_b3dfd\\_/APOSTILA%20DE%20Aprendizagem%20Cooperativa%20-%20Autor-%20Ednaldo.pdf](https://www2.olimpiadadehistoria.c.com.br/vw/1I8b0SK4wNQ_MDA_b3dfd_/APOSTILA%20DE%20Aprendizagem%20Cooperativa%20-%20Autor-%20Ednaldo.pdf)>. Acesso em 06 fev. 2017.

GILLIES, R. M.; ASHMAN, A. F. The Effects of Cooperative Learning on Students with Learning Difficulties in the Lower Elementary School. **The Journal of Special Education**, v. 34, p. 19-27, 2000.

GODWIN, Marilyn, W. Cooperative Learning and Social Skills (What Skills to Teach and How to Teach Them). **Intervention in School and Clinic**, v. 35, p. 29-33, 1999.

GONÇALVES, A. É possível ousar para promover uma educação complexa. **TOM UFPR**. Paraná, v. 1, n. 1, p. 42-45. Disponível em: <[https://issuu.com/tom\\_ufpr/docs/tom1](https://issuu.com/tom_ufpr/docs/tom1)>. Acesso em 14 mai. 2018.

GONZALEZ-SANCHEZ, A., AGUADED, Ramirez, E. Aprendizaje cooperativo como aprendizaje efectivo. **REIDOCREA**, v.4, p. 206-212, 2015.

HARRIET TALMAGE, Ernest T.; PASCARELLA, Sue Ford. The Influence of Cooperative Learning Strategies on Teacher Practices, Student Perceptions of the Learning Environment, and Academic Achievement. **American Educational Research Journal**, v. 21, n.1 pp. 163-179, 1984.

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

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, Karl A. A Aprendizagem Cooperativa retorna às Faculdades. Qual é a evidência de que funciona? In: FREED, S. **Pensar, Dialogar e Aprender**, 2000. Disponível em: <<http://www.crede02.seduc.ce.gov.br/index.php/downloads/category/34-documentos?download=577:aprendizagem-colaborativa>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M.S.S (Org). **Crise de valores ou Valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIMA, C. B. **A metodologia da Aprendizagem Cooperativa**. Disponível em: <<http://pacceufc.blogspot.com.br/p/a-metodologia-da-aprendizagem.html>> Acesso em 05 jan. 2017

LOPES, J.; SILVA, H. S. **Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. 1. ed. Lisboa: Lidel, 2009.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.



MAGIONI, D. C. P. **Aprendizagem cooperativa na prática artística em crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação.** Marília, 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Unesp, campus de Marília-SP, 2018.

MCKENZIE, R. G. Content area instruction delivered by secondary learning disabilities teachers: A national survey. **Learning Disabilities Quarterly**, v. 14, p. 467-470, 1991.

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

MENIN, M.S.S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, jan./jun. 2002.

MENIN, M. S. S. Escola e Educação Moral. In: MONTROYA, A.O.D. **Contribuições da psicologia para a Educação.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA. **Uma balança para as virtudes: O valor da justiça.** Americana: Adonis, 2017.

MIRANDA, C. S. N. de; BARBOSA, M. S.; MOISES, T. F. de. A aprendizagem em células cooperativas e a efetivação da aprendizagem significativa em sala de aula. **Rev. NUFEN** . v.3, n.1, p. 17-40, 2011.

MOREIRA, J. **A aprendizagem cooperativa: aplicação ao 8º ano de escolaridade na disciplina de História.** 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da História e Geografia do 3.º Ciclo do Ensino Básico). Universidade do Porto, Porto, 2012.

MONEREO, C.; GISBERT, D. D. **Tramas: procedimentos para a Aprendizagem Cooperativa.** Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OWENS, L; BARNES, J. The Relationships Between Cooperative, Competitive, and Individualized Learning Preferences and Students Perceptions of Classroom Learning Atmosphere. **American Educational Research Journal**, v. 19, p. 182-200, 1982.

PAIM, I. M. **Os impactos do enriquecimento escolar e da estimulação da memória operacional sobre o desenvolvimento cognitivo e moral de alunos do Ensino Médio.** Marília- SP, 2016. 406 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Unesp, campus de Marília-SP, 2016.

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

PIAGET, J. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: **Sobre a Pedagogia. Textos inéditos.** PARRAT, S.; TRYPHON, A. (Orgs). Tradução Claudia Barliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. (Originalmente publicado em 1935)

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação?** Tradução: Ivete Braga, 4 Ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora, 1976. (Originalmente publicado em 1948).

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Tradução e organização: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014. (Originalmente publicado em 1954).

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Tradução. Reginaldo Di Piero. 1. ed. brasileira. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1973. (Originalmente publicado em 1965).

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro. Editora Forense Universitária Ltda: Rio de Janeiro, 1976. (Originalmente publicado em 1969).

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

PUIG, J. M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PUIG, J. M. Quatro éticas para aprender a viver. In: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M. **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

ROSS, J. A. Improving Social-Environmental Studies Problem Solving Through Cooperative Learning. **American Educational Research Journal**, vol. 25, n. 4, p. 573-591, 1988.

SANTOS-REGO, M. A.; LORENZO-MOLEDO, M. D. M. Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. **Revista MAGIS**, v.1, n.2, p. 289-303, 2009.

SINGER, H. Innovative experiences in holistic education inspiring a new movement in Brazil. In H. E. Lees and N. Noddings (Eds.), **The Palgrave International Handbook of Alternative Education**. London: PalgraveMacmillan, 2016.

SINGER, H. **República de crianças- Sobre experiências escolares de resistência**. Ed. Revisada e ampliada. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

SLAVIN, R.E. **Cooperative learning: Theory, research, and practice** (2 Ed.). Boston: Allyn Bacon, 1995.

SLAVIN, R. E. Cooperative learning and the cooperative school. **DOCUMENT RESUME EA 023 724 Brandt, Ronald S., Ed. Cooperative Learning and the Collaborative School: Readings from Educational Leadership.**, v. 45, p. 2, 1987.

SLAVIN, R. E. Cooperative learning. **Review of Education Research**, v. 50, p.315-342, 1980.

SOUZA, M.T.C.C. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, V.A. (Org). **Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P.; MARTINS, R. A.; MORO, A. Construção e validação de uma escala de valores sociomoraís. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159 p. 652-676, jan/mar 2016.

- TAVARES, M. R. et al . Construção e validação de uma escala de valores sociomoraís. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 186-210, Mar. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742016000100186&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100186&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 18 Set. 2017.
- TAVARES, C., SANCHES, I. Gerir a diversidade: Contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aulas inclusivas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 26, p. 307-347, 2013.
- TEIXEIRA, A. P. F. **A aprendizagem cooperativa como forma de promover o aluno como agente social**. 2013. 64f. Dissertação (Mestrado em Ensino do Espanhol). Universidade do Porto, Cidade do Porto, 2013.
- TEIXEIRA, M. T. R. A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. **Meta: Avaliação**, v. 4, n.11, p. 162-187, 2012.
- TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2003.
- TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas-SP: Mercado das letras, 2007.
- MARTINS, R. A.; BRAGA, M. C. B.; SILVA, I. A. et al. TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (Org). **Quando ajudar é preciso! O valor da solidariedade**. Americana, SP: Adonis, 2017.
- TORREGO, J. C.; NEGRO, A. **Aprendizaje cooperativo en las aulas: Fundamentos y recursos para su implantación**. Madrid: Alianza, 2012.
- TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.13, p. 129-145, 2004.
- TORRES, M. P.; RELA, M. S.; BIONDI, F. Z. La red de aprendizaje: Elementos, procedimetos y secuencia. In: TORREGO, J. C. (coord.). **Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: Um modelo de respuesta educativa**. Fundacion. Madri: SM, 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Aprendizagem Cooperativa do PRECE: Nossa história**. Disponível em: <[http://www.prece.ufc.br/?page\\_id=789](http://www.prece.ufc.br/?page_id=789)> Acesso em 5 jan. 2017
- URIZ, M.V., MON, F.M.E. Dispositivos móviles y aprendizaje cooperativo: diseño de una intervenció con dispositivos móviles en un entorno de aprendizaje cooperativo en la etapa de educación primaria.**EDUTEC -Revista Electrónica de Tecnología Educativa**. n. 58, p. 50-64, 2016.
- VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. 1995. 402 f. Tese de doutorado (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

VEGA VACA, M. L.; VIDAL RODRIGUEZ, D.; DEL PILAR GARCIA, M. Avances acerca de los efectos del Aprendizaje Cooperativo sobre el logro académico y las habilidades sociales en relación con el estilo cognitivo. **Rev. colomb. educ.**, Bogotá, n. 64, p. 155-174, Jan. 2013. Disponível em:

<[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-39162013000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162013000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 7 fev. 2017.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista**. 1997. 1138 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação- Unicamp. Campinas, 1997.

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

#### **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

**A história do PROEPRE**. Disponível em <<http://www.proepreemacao.com.br/a-historia/>> Acesso em 30 jul 2018.

**Projeto Político Pedagógico da UFPR**.<<http://www.litoral.ufpr.br/portal/ufpr-litoral/projeto-politico-pedagogico/>> Acesso em 30 de jun. 2018.

**Laboratorio de Innovación Educativa- Colégio Ártico**. Disponível em: <<http://labmadrid.com/departamento-de-innovacion-educativa/>>. Acesso em: 15/04/2018.

MEIER. C. **A educação moral e o aperfeiçoamento humano**. 2012. Disponível em <http://domtotal.com/colunas/detalhes.php?artId=2679>> Acesso em 15 de agosto de 2018.