

Jean Piaget e a educação internacional: práticas pedagógicas de construção de um método de compreensão e reciprocidade nas crianças

Jean Piaget and international education:
Pedagogical practices for the construction of a method
of understanding and reciprocity in children

Clarice Moukachar Batista Loureiro¹
Université de Genève
claricelou@gmail.com

Raquel Martins Assis²
Universidade Federal de Minas Gerais
rmassis.ufmg@gmail.com

Resumo: Esse artigo apresenta a proposta de educação internacional elaborada por Jean Piaget em meados de 1930. Para isso, analisamos publicações do autor visando identificar sua concepção de espírito de cooperação internacional e a maneira de desenvolvê-lo nas escolas. Identificamos como o contexto sócio-histórico, marcado pela guerra e pelos nacionalismos, influenciou a construção de conhecimentos sobre educação e sobre psicologia. Por ter assumido a direção de importantes instituições internacionais de educação preocupadas com a promoção da paz pelas escolas, o autor aborda a problemática da educação de forma objetiva e científica. A educação internacional teria como objetivo principal propiciar a emergência da compreensão e da posição de reciprocidade diante dos pares e dos estrangeiros. O método a ser empregado, nas escolas, deveria aproveitar-se das tendências à solidariedade interna e à prática das regras de cooperação e dos métodos do *self-government*.

Palavras-chave: Jean Piaget, educação internacional, Bureau Internacional de Educação.

Abstract: The current paper displays the proposal of international education carried out by Jean Piaget in the middle of the 1930s. Having this in mind, we analyzed some of the author's publications aiming at identifying his conception of an international cooperation spirit and the procedure to develop it in schools. We identified how the socio-historical context, marked by war and nationalism influenced the construction of knowledge about education and psychology. Because the author assumed the leadership of important international educational institutions concerned with the development of peace in schools, the author addresses the issue of education in a way both objective and scientific. International education would have as its main objective to foster the emergence of understanding and the placement of reciprocity before peers and foreigners. The method to be employed in schools should take advantage of the tendencies towards internal solidarity and the practice of rules of cooperation and methods of *self-government*.

Keywords: Jean Piaget, international education, International Bureau of Education.

¹ Université de Genève. Boulevard du Pont-d'Arve, 40, 1205, Genève, Suíça.

² Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Pres. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, 31270-901, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Introdução

O psicólogo Jean Piaget (1896-1980), reconhecido pelas suas contribuições no campo da Psicologia da criança e da epistemologia genética, desenvolveu grande parte de seus trabalhos na primeira metade do século XX, quando esteve vinculado ao Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJJR)³ e ao Bureau Internacional de Educação (BIE), ambos com sede em Genebra.

A partir da publicação de um artigo de Piaget na revista *Archives de Psychologie*, Édouard Claparède, então diretor do IJJR, resolveu convidá-lo para assumir um cargo de direção do Instituto inteiramente dedicado à pesquisa. Em 1925, o IJJR inaugurou o BIE, cujo principal objetivo era desenvolver estudos de cunho estritamente científico e de neutralidade política, filosófica, religiosa e nacionalista para a promoção da paz e a cooperação internacional pela educação, tendo como pano de fundo o diálogo entre as nações. (Parrat-Dayan, 2008). Seu estatuto evocava o espírito⁴ da Sociedade das Nações (SDN)⁵ que prezava, sobretudo, a divulgação de um pensamento pacifista e internacionalista. Jean Piaget assumiu a direção do BIE em 1929 e permaneceu no cargo até 1968.

Foi, portanto, inserido no quadro de organismos internacionais de educação que Piaget desenvolveu as teorias sobre o desenvolvimento mental da criança que o tornaram conhecido em várias regiões do globo. Nesse mesmo período, sobretudo no período entre guerras, Piaget escreveu também sobre temas mais propriamente ligados à pedagogia do que à epistemologia, como por exemplo a educação internacional, amplamente defendida pelo BIE. Algumas dessas produções foram reeditadas apenas recentemente por autores como Parrat e Tryphon (1998) e Xypas (1997) e outras podem ser encontradas nos arquivos do BIE em Genebra/Suíça.

Esses textos revelam um Piaget pedagogo, humanista e teórico da educação. Engajado no movimento da Escola Nova, que havia se iniciado na Europa desde o final do século XIX, o autor se coloca diante da iminência e dos efeitos da guerra. De fato, o contexto de guerra faz com que os intelectuais e cientistas da época se perguntem sobre a eficácia da educação para a promoção da paz (Loureiro e Assis, 2017). Munari (1994), Xypas (1997), Vidal (2002), Barrouillet e Ratcliff (2009) e Parat-Dayan (2010) colocam em evidência esse “outro” Piaget – dife-

rente daquele que se tornou conhecido como o psicólogo da inteligência – que se envolveu diretamente com a problemática da educação ao assumir a direção do BIE. Hofstetter e Mole (2018, sous presse) defendem que as teorizações de Piaget sobre educação foram importantes para conferir um caráter de neutralidade científica para o BIE que passava por um momento de transformação, em 1929, quando deixou o estatuto de instituição privada e se tornou um organismo intergovernamental. A neutralidade científica permitiu que a instituição continuasse existindo e que pudesse, dentro das condições da época, produzir conhecimentos sobre psicologia e educação.

Assim, considerando a aspiração universalista do BIE mesmo diante do contexto de guerra (Hofstetter e Schneuwly, 2013), no presente artigo apresentamos a proposta de educação internacional de Jean Piaget, contida nos seguintes escritos⁶ elaborados pelo autor enquanto era diretor da instituição: “O desenvolvimento do espírito de solidariedade na criança” (*Le développement de l'esprit de solidarité chez l'enfant*) e “A noção de justiça na criança” (*La notion de justice chez l'enfant*), extraídos dos resumos do terceiro curso para profissionais do ensino realizado em 1930 pelo BIE cuja cópia se encontra no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff em Belo Horizonte⁷; “Introdução Psicológica à Educação Internacional” extraído do quarto curso para profissionais do ensino realizado em 1931 e “O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional” publicado na *Recueil Pédagogique de la Société des Nations* em 1931, ambos traduzidos para o português por Parrat e Tryphon (1998). Esses textos foram escolhidos por formarem um conjunto de documentos sobre o tema do desenvolvimento da moralidade e do espírito de colaboração internacional, que foram divulgados para educadores. Definimos nosso recorte histórico entre os anos de 1929 e 1931 a fim de abranger o momento em que Piaget assumiu a direção do BIE e começou a se pronunciar mais ativamente sobre a educação internacional, considerando a complexidade desse tema no período após o fim da Primeira Guerra Mundial.

Nesta documentação, procuramos identificar o que significava, para Jean Piaget, a educação internacional e a maneira ideal de abordá-la no ambiente escolar. Mais ainda, buscamos compreender como a construção teórica desse conceito foi influenciada pela posição que Piaget ocupava dentro da instituição, destacando o contexto

³ O Instituto Jean Jacques Rousseau foi criado em 1912 por Édouard Claparède e Pierre Bovet, como centro de pesquisa em educação.

⁴ A palavra “espírito” é empregada aqui e ao longo de todo o artigo da mesma maneira como era utilizada no período histórico em destaque e pelos membros do IJJR designando uma maneira de pensar e agir que segue determinados preceitos construídos coletivamente.

⁵ Órgão criado ao final da Primeira Guerra mundial com a assinatura do Tratado de Versalhes em 1919 para reorganizar as relações internacionais.

⁶ As citações em língua estrangeira foram traduzidas no corpo do texto e o original colocado em nota de rodapé.

⁷ Agradecemos calorosamente a professora Regina Helena de Freitas Campos que gentilmente trouxe as cópias dos documentos diretamente de Genebra.

sociopolítico em que o BIE estava inserido. Para a análise dos escritos, utilizamos o aporte metodológico de Pickren (2012) e de Burke (2012). Pickren (2012) enfatiza a importância do contexto local na produção de teorias científicas. A análise de documentos, portanto, deve considerar o contexto de onde emergem os conhecimentos e as práticas científicas que serão compartilhadas com outros grupos, levando em conta os valores envolvidos e a situação sócio-histórica dos locais de produção. Burke (2012) aponta para a importância das “instituições geradoras de conhecimento” (p. 12) ao longo da história intelectual, ressaltando que os grupos que se reúnem em torno de um objetivo comum e estabelecem regras coletivas acabam por desempenhar papéis sociais que deverão ser levados em consideração quando da análise do conteúdo produzido (Loureiro e Assis, 2017).

Esse artigo é organizado da seguinte forma: inicialmente, traçamos brevemente um período da história do IJRR e do BIE que antecedem a assunção de Piaget aos cargos de direção dessas instituições. Demonstramos, em seguida, como a produção de algumas das teorias psicológicas e educacionais piagetianas desse período se articula com o contexto sócio-histórico e também econômico dessas instituições (Pickren, 2012). Em seguida, apresentaremos as reflexões de Piaget sobre a educação internacional e as bases que ele estabelece nesse momento para a construção das noções de solidariedade e justiça, fundamentais segundo ele para a promoção da paz pela escola.

O Instituto Jean-Jacques Rousseau e o Bureau Internacional de Educação unidos pela paz por meio da escola

A criação do Bureau Internacional de Educação foi celebrada pelo Instituto Jean-Jacques Rousseau como um avanço nas ações dos movimentos de Escola Nova, já que a ideia de um órgão internacional de educação aparecia com frequência não somente em encontros de intelectuais sobre as práticas escolanovistas como também no diálogo com os órgãos públicos de educação. (Bovet, 1927). Assim como o IJRR, o BIE surgiu como um organismo privado a partir de uma subvenção que o Instituto Rousseau recebia do *Laura Spelman Rockefeller Memorial Fund*⁸.

Os principais personagens envolvidos no projeto de criação do BIE foram Adolphe Ferrière, Edouard Claparède e seu filho, Jean-Louis Claparède, Pierre Bovet, Max Hochstaetter e Albert Malche. Pierre Bovet,

então diretor do IJRR, assumiu também a direção do BIE logo após a sua criação, tendo Adolphe Ferrière e Elisabeth Rotten como diretores adjuntos, Marie Butts como secretária geral e Jean-Louis Claparède como secretário-arquivista. Movido por uma grande dedicação destes intelectuais, o BIE se caracterizou, sobretudo nos seus anos iniciais, por uma militância por diversas causas como a promoção da leitura e do bilinguismo, do esperanto, da correspondência interescolar e da literatura infantil, entendidas como atividades que, se bem orientadas, poderiam propiciar o espírito de paz e cooperação internacional. Hofstetter *et al.* (2012) afirmam que o estabelecimento de um espírito internacional entre a juventude era uma das causas mais defendidas pelo BIE em sinergia com a SDN entre 1926 e 1929. O objetivo principal era contribuir para a construção de laços pacíficos entre as novas gerações.

O desenvolvimento do espírito de cooperação internacional entre as crianças e jovens tornou-se alvo para os intelectuais envolvidos com o BIE que, ainda surpreendidos pela magnitude do conflito que havia assolado a Europa no início do século, acreditavam que a escola era o lugar por excelência para se formar uma geração pacifista e internacionalista e evitar novos possíveis conflitos.

Esta era a aspiração deste grupo de membros do IJRR para o novo órgão internacional: promover, por meio do BIE, uma reforma educacional inspirada na democracia, na justiça e na solidariedade. Além disso, esperavam também que, à medida que o órgão fosse se tornando conhecido, ele adquirisse certa autonomia de sua instituição genitora, o IJRR, e se tornasse de fato uma Instituição de alcance internacional.

No entanto, a história seguiu um curso diferente daquele almejado. Com a crise econômica e sócio-política que assolou a Europa na década de 1920, sobretudo com o *crack* da bolsa de valores de Nova York em 1929 e a ascensão de movimentos de extrema direita (Hobsbawn, 1995), severas críticas são impostas aos dois órgãos e as subvenções, tanto de origem privada quanto pública, vão diminuindo, colocando em xeque o trabalho realizado pelo IJRR e, conseqüentemente, pelo BIE.

Segundo Hofstetter *et al.* (2012), “Os responsáveis pela instituição são considerados por demais progressistas, suas teorias tachadas de subversivas, ameaçando contaminar o conjunto de educadores genebrinos” (p. 60). Assim, diante da situação em que se encontrava a Europa neste final de década, sobretudo Genebra, o caráter militante tanto do IJRR quanto do BIE foi visto

⁸ Instituição filantrópica norte-americana criada em 1918.

pelos governantes como uma ameaça. Após uma série de diálogos com o Departamento de Instrução Pública de Genebra (DIP) e com a Universidade de Genebra, determinou-se que o IJRR fosse vinculado à Faculdade de Letras e que ele restringisse as suas atividades àquelas de cunho estritamente científico e universitário (Parrat-Dayan, 2008).

Esta situação não deixou de promover certas contradições internas ao IJRR. Por um lado, Claparède e Bovet acreditavam que seria possível manter o espírito da instituição aliando ciência e militância. Por outro lado, intelectuais como Jean Piaget e Robert Dottrens apostavam em uma reorganização do Instituto Rousseau marcada pela cientificidade. É nesse contexto que Piaget assume a direção do BIE em 1929 e futuramente do próprio IJRR em 1933, tendo a objetividade científica e a neutralidade política como pilares da sua maneira de administrar os dois órgãos (Magnin e Thomann, 2001).

Diferente de Pierre Bovet, que buscava difundir no BIE um espírito militante por renovações no campo educacional, Piaget reorganizou a instituição sob uma perspectiva mais técnica. Sua proposta era de fazer do BIE uma espécie de assembleia, na qual os ministérios de instrução pública de cada país pudessem apresentar as particularidades de seus sistemas de ensino sem sofrer qualquer tipo de julgamento. Assim, o BIE seria um espaço de reconhecimento para os cidadãos e para os governos de experiências educacionais que obtiveram sucesso. Para tanto, Piaget recorria muito mais aos governantes do que a instituições privadas ou associações de caráter corporativo ou militante (Magnin e Thomann, 2001).

“Coordenar aquilo que se está fazendo em vez de construir o que é inteiramente novo” (Parrat-Dayan, 2010, p. 207) é o que Piaget dizia em 1932. Ele confiava que a troca de informações apresentadas com objetividade nas assembleias, poderia orientar países de posições políticas diferentes a avaliar suas estratégias educacionais dentro e fora de suas fronteiras, sem qualquer pretensão de uniformização das ações. Para isso, ele proporcionava discussões bem organizadas e técnicas, baseadas em um respeito absoluto pela neutralidade na difusão das informações. Para Magnin (2002), o BIE se transformou nesse momento em uma máquina de “engolir sapos”, principalmente com a Alemanha se tornando nacionalista-socialista em 1934 e mantendo a sua participação nas reuniões da instituição.

A neutralidade absoluta se tornou então um axioma da diplomacia piagetiana. Magnin e Thomann (2001) resumem a política de Piaget sob três aspectos: a objetividade das informações obtidas, a neutralidade absoluta na difusão dessas informações e o respeito

total pela soberania de cada país. Este seria o contexto sociocultural e político das elaborações acerca da educação internacional realizadas por um Piaget que além de cientista, se encontrava, nesse momento, em uma posição que necessitava de visão política e de formas diplomáticas de ação.

A cooperação internacional pela ciência e pela educação

Como diretor do BIE, Piaget foi levado a se pronunciar sobre diversos temas ligados à educação, dentre eles o desenvolvimento do espírito de cooperação internacional entre as crianças e jovens, que, como já demonstramos, era um dos principais alvos almejados pela instituição. Anteriormente à sua posse ao cargo de direção, em 1929, o tema da educação internacional vinha sendo discutido em conferências, congressos e cursos organizados pelo BIE, comumente associado a uma militância praticada por instituições pedagógicas privadas. Além da associação com os métodos da Escola Nova, as discussões sobre a educação internacional traziam outras questões como reforma educacional, a democracia, o papel da religião, a luta pela justiça e pelos direitos humanos.

A partir de 1929, com as mudanças ocorridas no seio do BIE, as discussões sobre educação internacional passaram a assumir um caráter mais científico e objetivo, em acordo com a política de administração adotada por Piaget e com as exigências feitas ao IJRR pelos órgãos governamentais e movimentos de extrema direita. Apesar do contexto que descrevemos apontar para uma necessidade de cientificismo e objetividade, sob o risco de um ataque mais agressivo por parte dos movimentos de extrema direita, as produções teóricas de Piaget sobre a guerra, a educação e o desenvolvimento humano já eram marcadas por tais atributos. Além disso, Barrouillet e Ratcliff (2009) demonstram como Piaget havia compreendido desde bem cedo em sua carreira a importância de transformar ideias em textos bem sistematizados para serem divulgados e alcançarem ressonância no mundo acadêmico.

No entanto, esse posicionamento sobre a guerra já vinha sendo construído por Piaget desde a sua juventude. Segundo Parrat-Dayan (2010), é possível localizar dois momentos diferenciados na postura de Piaget sobre o conflito humano. O primeiro durante a Primeira Guerra Mundial e o segundo no período entre guerras e durante a Segunda Guerra Mundial. A autora discute que, no início da Primeira Guerra Mundial, Piaget era um jovem de apenas dezoito anos, membro da Associação Suíça de estudantes cristãos, centro intelectual ativo do protestantismo liberal da Suíça francesa. Por meio

dessa associação, ele publicou textos que exprimiam sua indignação contra as causas da guerra que seriam, segundo ele, as forças conservadoras, os nacionalismos, o espírito burguês e o egoísmo dos homens. Em 1918, ele lançou a ideia de que a guerra era consequência do desequilíbrio dos indivíduos e da sociedade:

A verdadeira moral é uma condenação de todo egoísmo, orgulho e paixão, e a ciência só confirma estas conclusões. Piaget, jovem cristão, quer fundar um novo socialismo, sem dúvida sinônimo de cristianismo social. Não se trata de uma doutrina estrita, de uma estratégia política, mas a busca pela verdade, pelo respeito às leis naturais, pela solidariedade, pela fé e pelo amor ao próximo (Parrat-Dayan, 2010, p. 204).

Dentro da perspectiva do cristianismo social, uma espécie de filosofia doutrinária, a democracia e a fraternidade mundial seriam ideias fundamentais da paz e a violência, a guerra e o militarismo deveriam ser combatidos (Bovet, 1927). Portanto, inspirado nesses ideais, o jovem Piaget acreditava poder encontrar no homem, a tolerância e a solidariedade para garantia da paz. Assim, a partir dos estudos sobre as relações entre hereditariedade, ambiente e mecanismos de adaptação, ele refutava a ideia de que a guerra seria uma consequência inevitável da natureza humana rejeitando a imagem de um homem irracional, guiado pelos instintos e impulsos egocêntricos.

Ele admitia que a vida não é fundada pela luta rumo à sobrevivência individual, mas pela luta para a sobrevivência do grupo. Nesse sentido, "A vida é construtiva e se organiza no sentido da solidariedade e do altruísmo" (Parrat-Dayan, 2010, p. 204), favorecendo assim a adoção por Piaget de uma posição pacifista, internacionalista, socialista e cristã. Nessa nova perspectiva, "A inércia do meio e, por conseguinte, da consciência, forcem os seres vivos a uma assimilação limitada, isto é, ao egoísmo, à inteligência, à luta e, na espécie humana, à guerra" (Parrat-Dayan, 2010, p. 205), ou seja, não é o homem em si que tende à guerra, mas as características do ambiente em que ele se encontra que o leva a atitudes extremas pela sobrevivência do grupo.

Portanto, nesse momento do desenvolvimento de suas reflexões, o psicólogo suíço conclui que a luta contra a guerra faz parte da lógica da vida, mas é contra a lógica das coisas, ou seja, do ambiente em que o homem está inserido. Seria necessário, portanto, por meio da educação, uma mudança desse ambiente para atingir o ideal pacifista. Essa ideia inaugurou um segundo posicionamento em relação à guerra que inspirou os trabalhos produzidos por ele a partir de 1929, quando assumiu o cargo de diretor do BIE e passou a participar das reflexões sobre a educação, publicando

uma série de trabalhos sobre o tema, dentre eles aqueles que analisamos nesta pesquisa.

Se as experiências fornecidas pelo meio ambiente eram consideradas tão centrais para o desenvolvimento humano, para Piaget, a cooperação internacional só poderia proceder das noções de solidariedade e justiça trabalhadas com as crianças a partir de suas próprias atividades cotidianas e não através do ensino verbal. Para esse trabalho, recomendava-se o estudo da psicologia da criança que poderia indicar se, de fato, existem tendências infantis intelectuais ou afetivas à solidariedade e à justiça, se elas seriam espontâneas e qual seria o melhor momento para desenvolver essas tendências.

Os textos e documentos que descrevemos e analisamos aqui são as primeiras construções de Piaget sobre as noções de solidariedade e justiça. Podemos dizer que algumas das ideias apresentadas nesses escritos foram precursoras da obra que ele publicou em 1932 – *O julgamento moral da criança* – e se inserem dentro do contexto que traçamos até aqui. Por um lado, não diretamente, dão continuidade a questionamentos de Piaget com relação à guerra e à autoridade coerciva. Por outro lado, trazem, para primeiro plano, a questão que parece central durante todo esse movimento de educação para a paz nas escolas: a possibilidade de educar, de fato, as crianças para serem mais solidárias e tolerantes, sobretudo com o estrangeiro.

A noção de solidariedade

Para discutir a noção de solidariedade nas crianças, Piaget propunha que a investigação psicológica se iniciasse pela observação da solidariedade nos jogos sociais e da solidariedade no trabalho intelectual, ou seja, uma análise que compreenderia os aspectos moral e intelectual.

Sobre o aspecto moral, Piaget afirma que

o estudo do respeito pela regra na evolução de um jogo social, como jogar bolinha de gude, jogo tão praticado entre os meninos, nos permitiu realmente perceber uma clara relação entre o desenvolvimento da solidariedade e a constituição progressiva do que podemos chamar de "respeito mútuo" (Piaget, 1930a, p. 52).

Assim, Piaget traça relações entre solidariedade e respeito, estabelecendo a existência de dois tipos de respeito e dois tipos de solidariedade. O primeiro tipo de respeito é chamado unilateral, característico das relações de autoridade e pressão moral. Ocorre quando o indivíduo deve respeitar o outro devido a uma relação de hierarquia. Já o segundo tipo é o chamado por ele de respeito mútuo, praticado quando indivíduos se respeitam

mutuamente, característica das relações de cooperação. Segundo ele, entre as crianças é possível verificar “a primazia progressiva do respeito mútuo sobre o respeito unilateral” (Piaget, 1930a, p. 53).

Parece a Piaget que as crianças pequenas consideram as regras colocadas pelas autoridades, com quem se relacionam por meio do respeito unilateral, como imutáveis e eternas e, por isso, a obedecem. Essa obediência leva ao desenvolvimento de um primeiro modo de solidariedade, chamada por ele de *solidariedade externa*, entendida pelas crianças pequenas como a melhor forma de garantir a coesão do grupo. Elas serão solidárias entre si porque existe uma regra exterior que é absoluta e inatingível. “A unidade do grupo repousa, assim, numa mesma obediência e não na decisão comum que resulta de uma vontade de se entender e de cooperar” (Piaget, 1998 [1931b], p. 61). Portanto, trata-se mais de uma solidariedade verbal do que real.

Já as crianças mais velhas fazem as regras elas mesmas e as consideram como um acordo momentâneo cujo valor depende do apoio dos membros do grupo. Esse espírito possibilita a criação de uma solidariedade mais real e própria ao indivíduo. Piaget denomina, então, esse segundo tipo de solidariedade *interna*. As decisões comuns que conduzem ao respeito mútuo entre as crianças mais velhas levam a um direito comum. Para elas, é possível mudar as regras desde que todos estejam de acordo com as mudanças.

No campo da educação internacional, Piaget partiu de suas elaborações na psicologia e afirmou que era possível para as crianças de 10 a 12 anos fazer a passagem da solidariedade externa para a interna e, por isso, estavam mais susceptíveis a assimilarem as noções de contrato, de solidariedade e de respeito mútuo necessárias à ideia de colaboração internacional. Piaget comparava a solidariedade dos pequenos com “o conformismo obrigatório das sociedades ditas primitivas, com seu medo diante de qualquer novidade (seu misoneísmo), mas também com seu senso do coletivo e da tradição” (Piaget, 1998 [1931b], p. 61). Já a solidariedade praticada pelas crianças mais velhas, ele a comparava com o espírito democrático: “é a ameaça contínua de uma ruptura no laço social!” (p. 64).

Ele afirmava ainda que, na prática, as crianças pequenas, apesar de buscarem o exemplo adulto para saber como devem proceder, acabam por aplicar a regra da maneira como bem entendem já que o jogo para elas ainda não é social, exprimindo assim a essência egocêntrica de suas condutas. “O verdadeiro vínculo social da criança é o sentimento interno de que ela tem que fazer como os grandes: quanto ao que o vizinho faz, isso não tem importância” (Piaget, 1998 [1931b], p. 64).

As crianças mais velhas, por sua vez, exigiam com rigidez o cumprimento das regras estabelecidas. Quando os conflitos decorrentes de interpretações equivocadas da regra ocorriam, “os arranjos amigáveis ou as arbitragens existem para remediar esse estado de coisas” (Piaget, 1998 [1931b], p. 65). Assim, a criança na idade de dez a doze anos já havia desenvolvido a capacidade de colocar em prática normas de reciprocidade e de justiça que definem a solidariedade interna.

Para as crianças pequenas, as regras, por terem sido formuladas pelo outro, não fazem parte da personalidade delas e por isso permitem que as fantasias individuais se manifestem no cumprimento das normas. Já para as crianças mais velhas, o fato de terem participado da elaboração das regras contribui para que elas as considerem como parte da personalidade de cada indivíduo.

Sobre o aspecto intelectual, Piaget desenvolveu, sobretudo, a noção de *solidariedade intelectual*. Para ele, a compreensão entre os povos era fator essencial para a educação internacional. Ele rejeitava claramente a ideia de promover o espírito internacional sobrepondo-se aos sentimentos e culturas nacionais, pois acreditava que mesmo que tal projeto fosse bem-sucedido, ele seria sustentado por uma solidariedade externa sem qualquer influência sobre os egocentrismos individuais ou coletivos. Isso poderia se transformar em um vazio discurso de solidariedade que pouco seria concretizado pelas ações dos indivíduos ou da sociedade. Para Piaget, portanto, apenas o desenvolvimento genuíno das formas cooperativas de pensamento e de posicionamento moral seria capaz de promover o pacifismo: “Aquilo que necessitamos é de um espírito de cooperação tal que cada um compreenda todos os outros, é de uma “solidariedade interna” que não elimine os pontos de vista particulares, mas coloque-os em reciprocidade e realize a unidade na diversidade” (Piaget, 1998 [1931b], p. 67).

Portanto, Piaget manejava o conceito de cooperação para abordar o desenvolvimento intelectual e moral do ser humano. No aspecto moral, a cooperação levaria à solidariedade interna, a partir de relações sociais engendradas pelo respeito mútuo. Esse modo de solidariedade seria, então, o produto destas relações. Já no aspecto intelectual, a cooperação estava relacionada às trocas sociais que, para ocorrerem favoravelmente, necessitavam da elaboração de diferentes pontos de vista em oposição à uniformização ou à procura de um ponto de vista absoluto (Camargo e Becker, 2012). Para Piaget, existia, portanto, a possibilidade de educar a solidariedade intelectual de modo a orientar as novas gerações para a universalidade em detrimento do desejo de uniformização, entendido como característica dos nacionalismos mais radicais.

Diante das circunstâncias e consequências da guerra, a proposta de Piaget era viabilizar para cada indivíduo a possibilidade de construção intelectual e moral da compreensão e da reciprocidade. Sua expectativa era

que cada um, sem abandonar o seu ponto de vista, e sem procurar suprimir suas crenças e seus sentimentos, que fazem dele um homem de carne e osso, vinculado a uma porção bem delimitada e bem viva do universo, aprenda a se situar no conjunto dos outros homens. Que cada um se agarre assim à sua própria perspectiva, como à única que conhece desde dentro, mas compreenda a existência das outras perspectivas; que cada um compreenda sobretudo que a verdade, em todas as coisas, nunca se encontra pronta, mas é elaborada penosamente, graças à própria coordenação dessas perspectivas. É nessa renúncia ao absoluto do ponto de vista próprio, como na renúncia a todo falso absoluto, é nesse esforço de estabelecimento de relações que consiste toda a ideia internacional (Piaget, 1998 [1931a], p. 85).

Ao apresentar quais seriam os objetivos da educação internacional, Piaget reafirmou então, que os obstáculos a serem superados, em sua época, eram, principalmente, as tendências espontâneas dos indivíduos que os impulsionam “seja a erigir em absoluto nosso egocentrismo nacional, seja a sonhar com uma humanidade abstrata e ideal. Essas duas atitudes se equivalem, pois, o segundo absoluto é no fundo apenas o primeiro, projetado nos céus” (Piaget, 1998 [1931a], p. 86). Ele concluiu, por meio de suas investigações e elaborações teóricas, que o problema da educação internacional era essencialmente psicológico, já que se tratava de vencer as tendências mais elementares do ser humano.

A cooperação e a noção de justiça

Piaget estabeleceu duas formas de justiça: a distributiva, caracterizada pela busca de igualdade entre os indivíduos e a retributiva, que estabelece a relação entre os atos e as suas devidas sanções. Segundo ele, a justiça distributiva é dividida em três estágios. No primeiro, de 6 a 7 anos, somente é justo o ato que se produz segundo a lei, havendo então uma sobreposição entre obediência à lei e justiça. Em um segundo estágio, 7 a 11 anos, a justiça se define pela igualdade e toda ordem contrária à igualdade ou que não preze pela reciprocidade absoluta é injusta. No terceiro estágio, a partir de 11-12 anos, a equidade supera a igualdade bruta e a criança compreende a necessidade de favorecer os mais fracos segundo uma igualdade superior.

A justiça retributiva possui dois estágios principais. Para os pequenos, a punição é considerada justa, quanto mais severa, mais justa, podendo-se inclusive lançar mão

das punições coletivas. Os mais velhos, ao contrário, optam por medidas de reciprocidade segundo as quais o culpado deve compreender as consequências de seus atos, sem sofrimento vexatório. As punições coletivas perdem seu caráter moral e, conseqüentemente, sua eficiência como sanção. A partir dessas reflexões, Piaget observa que:

Aqui, novamente, se manifesta a distinção entre a autoridade coerciva e a cooperação. A autoridade adulta é a fonte de obediência, mas ela não poderia por ela mesma conduzir à justiça. [...] A cooperação, por sua vez, leva à justiça. É ela quem ensina à criança o valor da igualdade e que permite a ela situar o direito acima do fato (Piaget, 1930a, p. 57).

Assim, para ele, mais uma vez, as punições expiatórias são produto do respeito unilateral. As noções mais desenvolvidas de pena e sanção são promovidas pela cooperação. A ideia de justiça adquirida a partir de uma perspectiva prática servirá tanto à cultura do espírito internacionalista quanto à formação cívica da criança. Já o espírito internacionalista

[...] nada mais é que um método de reciprocidade intelectual e moral que permite a cada um, sem sair de seu ponto de vista, compreender o ponto de vista dos outros. É uma norma ou um grupo de normas que leva cada um a se situar numa perspectiva de conjunto e a transformar por isso mesmo seu egocentrismo em objetividade (Piaget, 1998 [1931b], p. 76).

Do ponto de vista pedagógico, isso implicava que o trabalho com as crianças deveria partir do individual para o universal, obedecendo à natureza infantil desvelada pela psicologia, ou seja, da posição egocêntrica da criança para o universal da cooperação. O universal da cooperação, porém, somente seria atingido por meio de métodos educacionais contrários às coerções sociais e apoiados em práticas promotoras de reciprocidade moral e intelectual.

Assim, é possível afirmar que, para Piaget, a criança tenderia à solidariedade interna e à prática das regras de cooperação desde que a educação se apoiasse em métodos de reciprocidade moral e intelectual. Diante das evidências produzidas pela psicologia da criança, os métodos educacionais mais adequados seriam os do *self-government*, para o desenvolvimento moral, e do trabalho em grupos para a formação intelectual.

O conceito de *self-government* enfatizava a necessidade de a criança experimentar, na escola, os desafios da vida em coletividade. Somente na convivência com os pares ela poderia desenvolver o sentimento de intencionalidade – em oposição a uma obediência literal –, do ponto de vista da moral, e um espírito crítico e

reflexivo, do ponto de vista intelectual. “Deixar as crianças colaborarem no seu trabalho e elas mesmas participarem da construção da disciplina que regule esse trabalho, tais são os dois princípios muito simples sobre os quais repousam esses métodos” (Piaget, 1998 [1931b], p. 76).

Dessa forma, Piaget afirmava que a constituição do espírito de colaboração internacional era valor fundamental da educação e tarefa das escolas. O ensino internacional implicava, nesse caso, um novo espírito a ser implantado diante dos nacionalismos que cegavam o entendimento dos indivíduos e das nações.

Conclusão

A partir das reflexões de Piaget sobre a guerra e da postura assumida por ele a partir de 1919 – de que a guerra seria natural à lógica das coisas, mas não à lógica da vida – compreendemos como o psicólogo suíço chegou ao cargo de diretor do BIE acreditando que o homem tendia ao altruísmo e à solidariedade, devendo esses atributos serem desenvolvidos no momento correto do desenvolvimento da criança, por volta dos 10 a 12 anos. A distinção entre uma solidariedade externa, baseada em coerção espiritual ou material, e a solidariedade interna, que depende da cooperação para se desenvolver, é fundamental para a compreensão do que poderia vir a ser a educação, principalmente a escolar, voltada para a formação de personalidades autônomas capazes de cooperar entre si.

Ao assumir o cargo de diretor do BIE, Piaget trazia consigo argumentos científicos para respaldar propostas de educação internacional sob uma atmosfera de objetividade e neutralidade característica de sua administração. No plano da oposição entre nacionalismo e internacionalismo, tema tão presente na época, o autor afirmava que a hegemonia de culturas nacionais era mais um fenômeno psicológico do que propriamente econômico ou sociológico. Os nacionalismos expressavam a falta de universalidade que pode acometer a razão humana, quando indivíduos não são educados para a cooperação e para a consideração de diversos pontos de vista ao visar um determinado fenômeno ou circunstância.

Assim, apesar de sua neutralidade no campo da ciência, Piaget não deixou de militar a favor do estabelecimento de uma pedagogia e de uma psicologia fundamentadas no princípio da cooperação e da compreensão da alteridade, recusando toda possibilidade de coerção social. Esse seria o caminho por excelência para o desenvolvimento do espírito de cooperação internacional e para a possibilidade de relações construtivas entre países. Uma construção que se iniciava na escola.

Referências

- BARROUILLET, P.; RATCLIFF, M. 2009. Jean Piaget, hier et aujourd’hui. In: G. AUBERT (org.), *Regards sur l’université de Genève: 1559-2009*. Éditions Slatkine, p. 112-128.
- BOVET, P. (org.). 1927. *La Paix par l’école*. Travaux de la Conférence Internationale de Prague, 16-29 avril. Genève: Bureau International d’Éducation. Prague, Société Pédagogique Comenius, 150 p.
- BURKE, P. 2012. *Uma História social do conhecimento II – Da Enciclopédia à Wikipédia*. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 414 p.
- CAMARGO, L.; BECKER, M.L. 2012. O Percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética. *Educação & Realidade*, 37(2):527-549. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000200011>
- HOBBSAWN, E. 1995. *Era dos Extremos. O breve século XX (1914-1991)*. São Paulo, Companhia das Letras, 598 p.
- HOFSTETTER, R.; RATCLIFF, M.; SCHNEUWLY, B. 2012. *Cent ans de vie – La Faculté de Psychologie et des Sciences de l’Éducation, héritière de l’Institut Rousseau et de l’ère piagetienne – 1912-2012*. Genève, Georg Editeur, 310 p.
- HOFSTETTER, R.; MOLE, F. 2018. La neutralité revendiquée du Bureau International d’Éducation. Vers une Éducation nouvelle généralisée par la science piagétienne (1921-1934). In: X. RIONDET; R. HOFSTETTER; H.L. GO (coord.), *Les acteurs de l’Éducation nouvelle au XXe siècle. Itinéraires et connexions*. Fontaine, Presses Universitaires de Grenoble, p. 195-223.
- HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. 2013. The International Bureau of Education (1925–1968): A platform for designing a ‘chart of world aspirations for education’. *European Educational Research Journal*, 12(2):215-230. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.2.215>
- LOUREIRO, C.; ASSIS, R.M. 2017. A educação para a paz e as Instituições geradoras de conhecimento ao final da Primeira Guerra Mundial na Europa. In: A. OTONI; M.F. CASSEMIRO; R.H.F. CAMPOS (org.), *Psicologia, educação e o debate ambiental: questões históricas e contemporâneas*. 1ª ed., Belo Horizonte, FAE/UFMG- CDPHA, vol. 1, p. 51-68.
- MAGNIN, C. 2002. Si tu veux la paix, cultive la justice! Jalons d’une histoire de l’éducation à la paix dans le cadre du Bureau International d’Éducation (1927-2001). In: F. AUDIGIER; N. BOTTANI (dir.), *Éducation et vivre ensemble*. Genève, Service de la recherche en éducation, p. 57-65.
- MAGNIN, C.; THOMANN, A. 2001. Jean Piaget, diplomate de l’éducation. Essai Historique sur sa façon de concevoir l’influence du Bureau international d’éducation (BIE) dans le domaine éducatif entre 1929 et 1950. *CEDEF/AFEC*, Th. IV, 29:279-289.
- MUNARI, A. 1994. Jean Piaget (1896-1980). *Perspectives*, XXIV(1-2):321-337.
- PARRAT-DAYAN, S. 2008. Piaget e as instituições: o Instituto Jean-Jacques Rousseau, o BIE e o Centro Internacional de Epistemologia Genética. In: R.H. CAMPOS; R.C. VIEIRA (orgs.), *Instituições e Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro. Nau editora, p. 63-76.
- PARRAT-DAYAN, S. 2010. Les activités de Piaget durant les deux guerres mondiales. In: E. CHAPUIS; J.P. PÉTARD; R. PLAS, *Les Psychologues et les Guerres*. Genebra. L’Harmattan, p. 201-2015.
- PIAGET, J. 1930a. La notion de justice chez l’enfant. In: BUREAU INTERNATIONAL D’ÉDUCATION, *Troisième cours spécial pour le personnel enseignant – Comment faire connaître la Société des Nations et développer l’esprit de coopération internationale. Compte-rendu de conférences données du 28 juillet au 2 août 1930*. Genève, Bureau International d’éducation, p. 5-57.

- PIAGET, J. 1930b. Le développement de l'esprit de solidarité chez l'enfant. In: BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION, *Troisième cours spécial pour le personnel enseignant – Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale? Compte-rendu de conférences données du 28 juillet au 2 août 1930*. Genève, Bureau International d'éducation, p. 52-55.
- PIAGET, J. 1998 [1931a]. Introdução Psicológica à Educação Internacional In: S. PARRAT; A. TRYPHON, *Jean Piaget: Sobre a Pedagogia*. São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 79-88.
- PIAGET, J. 1998 [1931b]. O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional. In: S. PARRAT; A. TRYPHON, *Jean Piaget: Sobre a Pedagogia*. São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 59-78.
- PICKREN, W.E. 2012. Waters of March (águas de março): circulating knowledge, transforming psychological science and practice. In: E. LOURENÇO; R.M. ASSIS; R.H.F. CAMPOS (orgs.), *História da psicologia e contexto sociocultural – Pesquisas contemporâneas, novas abordagens*. Belo Horizonte, CDPHA/Ed. Pucminas, p. 17-46.
- VIDAL, F. 2002. Piaget antes de Piaget. Para uma releitura da obra piagetiana. In: O. HOUDÉ; C. MELJAC, *O espírito piagetiano: homenagem internacional a Jean Piaget*. Porto Alegre, Editora Artmed, p. 39-42.
- XYPAS, C. 1997. *Jean Piaget. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Paris, Anthropos, 186 p.

Submetido: 23/06/2017

Aceito: 08/05/2018