Contextualizando Piaget: de como a inteligência prática não pratica a inteligência*

AURELIANO COIMBRA FILHO **
CILENE RIBEIRO DE SÁ LEITE CHAKUR***
DAIR AILY FRANCO DE CAMARGO****

1. Introdução; 2. Inteligência prática e operações da inteligência; 3. Ciência, escola e inteligência prática; 4. Conclusão.

Um artigo publicado em *Arquivos Brasileiros de Psicologia* (Tfouni, 1987) procurou demonstrar os "vieses" e a "visão distorcida" do psicólogo Jean Piaget, quando este trata, em alguns de seus estudos, da chamada inteligência prática. O presente trabalho pretende ser a crítica da crítica, situando o pensamento piagetiano em contexto próprio. São levantadas e esclarecidas as confusões e incompreensões que o artigo em questão apresenta, e são discutidas a posição e as colocações de sua autora quanto à natureza da ciência e o papel da escola como instituição social.

1. Introdução

Tendo em mãos o artigo de Tfouni, A inteligência prática e a prática da inteligência, publicado em *Arquivos Brasileiros de Psicologia* (1987), deparamo-nos com algumas críticas ao pensamento piagetiano, com o qual estamos familiarizados de longa data. Para não pecarmos por omissão ou indiferença a respeito, resolvemos rebater alguns pontos do artigo, que consideramos merecedores de atenção mais acurada. Se não fosse pela necessidade em si de esclarecimento, ao menos uma discussão acadêmica sobre o assunto é sempre capaz de favorecer a "descentração" de perspectivas e permitir a cooperação intelectual.

Assim sendo, pretendemos aqui elaborar a crítica da crítica e tentar situar o pensamento de Piaget em contexto próprio, não deixando, entretanto, de reconhecer a importância de se tentar relacionar sua teoria com outras questões pertinen-

*Artigo apresentado à Redação em 16.5.88.
**Professor-assistente no Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP.
***Professor-assistente-doutor no Departamento de Psicologia de Educação do Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação de Araraquara, Unesp. (Endereço da autora: Av. Napoleão Selmi Dei, 66 – Fonte – 14.800 – Araraquara, SP.)
****Professor-adjunto no Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP.

tes, não-tratadas explicitamente pelo mestre genebrino. Com isto, segundo achamos, estaremos fazendo justiça tanto a Cervantes, quanto a Sancho Panca...

Antes, porém, gostaríamos de fazer alguns esclarecimentos quanto à fonte bibliográfica utilizada por Tfouni para tecer suas críticas. A autora afirma ter recorrido à edição brasileira de 1973 dos *Estudos sociológicos* (ensaios originalmente publicados em 1965) e aos *Écrits sociologiques* de Piaget, colocados estes últimos em suas Referências bibliográficas com data de 1928. Mas dos dois *écrits* utilizados, apenas o intitulado *Logique génétique et sociologie* teve sua publicação em 1928; o segundo *écrit* – L'individualité en histoire: l'individu et la formation de la raison –, por sua vez, apareceu inicialmente só em 1931 (In: *Semaine Internationale de Synthèse*, n. 3), tendo sido também publicado em 1933 (apud: Piaget, 1973*a*, p. 164).

Além disso, no corpo do artigo de Tfouni, as citações de Piaget, presumivelmente contidas nos *Écrits*, são colocadas como sendo de 1928. Com isto, poder-se-ia concluir que tais citações foram retiradas do texto *Logique génétique et sociologie*, que é desse ano. Mas uma busca mais cuidadosa indica que todas as citações da autora com a referência de 1928 são, na verdade, do texto L'individualité en histoire, possivelmente da publicação de 1933.

Tais observações são necessárias para não confundir o leitor, já que este trabalho utilizará os mesmos *écrits*, agora com suas datas corrigidas.

Do artigo de Tfouni, trataremos principalmente de questões ligadas à proposta piagetiana de estádios no desenvolvimento cognitivo – quando será esclarecida a noção de *inteligência prática* – bem como das idéias que a autora apresenta sobre ciência e papel da escola.

2. Inteligência prática e operações da inteligência

O conceito de inteligência prática é bem específico na teoria piagetiana e nada tem a ver, segundo achamos, com a idéia de "déficit cognitivo", senão vejamos:

1. Na proposta dos estádios cognitivos, Piaget considera como determinantes do desenvolvimento, além do processo de equilibração, os fatores biológicos, os de coordenação interindividual e os de transmissão educativa ou cultural.

Considerando que são várias as ordens de fatores que interferem na construção da inteligência, assim como inúmeras suas combinações, seria quase impossível determinar com precisão, por exemplo, por que um indivíduo adquiriu a maioria das chamadas operações concretas, enquanto outro encontra-se em fase pré-operatória, tendo ambos a mesma idade e vivendo no mesmo ambiente físico e social. Aliás, um mesmo sujeito pode dominar certa operação numa situação e não apresentá-la quando o conteúdo é substituído. Para explicar exatamente a que se deve o primeiro atraso, seria necessário, pois, controlar *todos* os fatores do desenvolvimento conjuntamente e suas combinações *ao mesmo tempo* – o que é quase impossível. (A este respeito, cf. Chakur, 1987.)

Quanto às operações intelectuais, Piaget distingue as chamadas concretas – que atuam sobre objetos manipuláveis (efetiva ou mentalmente) das *formais* – que se dirigem a hipóteses e proposições verbais – caracterizando as reconstruções de um e outro níveis com relação ao nível precedente com *décalage vertical*.

No caso das operações formais, não se pode concebê-las como "o fim do desenvolvimento", mesmo porque tais operações prolongam-se naquelas próprias do

conhecimento científico (ao menos como é conceitualizada ciência atualmente); além disso, o cognitivo é apenas uma das áreas que cobrem o desenvolvimento humano – a única, aliás, estudada plenamente por Piaget no decorrer de sua vida. (Piaget, 1973*a*; Freitas, 1985.)

As operações concretas, por sua vez, têm seu ponto de partida (como toda a inteligência) nos esquemas sensório-motores, que são o "equivalente prático dos conceitos e das relações" (Piaget, 1977*a*, p. 124) e que caracterizam a chamada *inteligência prática* na teoria piagetiana. Piaget (1977*a*, p. 124), no entanto, faz uma ressalva que torna as realizações de um e outro níveis radicalmente distintas: "Na realidade, é exclusivamente do ponto de vista funcional que se pode achar na inteligência sensório-motora o equivalente prático das classes, das relações, dos raciocínios e mesmo dos grupos de deslocamentos sob a forma empírica dos próprios deslocamentos."

A noção de inteligência prática já está bem delimitada desde os primeiros trabalhos de Piaget (incluindo aí sua incursão ao campo sociológico, cf. Piaget, 1931, p. 78) e não podemos opô-la diretamente a outros níveis. Piaget (1977*a*, p. 126) afirma, por exemplo, que "o pensamento não poderia ser uma tradução, nem mesmo uma simples continuação do sensório-motor em representativo (...) primeiro é necessário reconstruir o todo em um novo plano".

Entre a forma "prática" das operações e o nível propriamente operatório, situa-se a inteligência simbólica pré-operatória, em que objetos ausentes, bem como ações e acontecimentos passados podem ser evocados, mas sem a mobilidade das coordenações operatórias. É aqui que se apresenta a necessidade de corrigir a "experiência imediata", própria do nível pré-operatório: "(...) a passagem no limiar que caracteriza o aparecimento das operações em oposição com as regulações simples próprias dos níveis anteriores é que, em lugar de proceder com o passar do tempo, isto é, depois que a ação tenha sido executada materialmente, as operações concretas consistem em uma pré-correção dos erros, graças ao dúplice concurso das operações diretas e inversas, em outras palavras (...) de antecipações e retroações combinadas, ou mais precisamente de uma antecipação possível das retroações mesmas" (Piaget, 1973*b*, p. 34).

A "experiência imediata", a que se opõe a "experiência científica ou corrigida", segundo Piaget (1931, p. 80), explica, portanto, as falhas de objetividade no pensamento infantil: "Por falta do sistema de referências constituído pelos pontos de vista de outros indivíduos, a criança permanece a cada instante a considerar o seu como absoluto."

Mas, por um lado, tanto quanto a inteligência prática, o pensamento simbólico não poderia opor-se diretamente à "inteligência teórico-científica", desde que muitas etapas e rupturas separam um e outros níveis. Por outro, a oposição mencionada não significa que a correção dos limites da experiência imediata seja possível apenas no domínio da ciência. Ao nível das operações concretas, como vimos, a criança já é capaz de pré-correções devidas, justamente, à *diferenciação* entre o eu subjetivo e o real objetivo. As deformações constantes do pensamento pré-operatório são, assim, superadas no processo de descentração contínua do indivíduo em relação ao meio, fazendo-o considerar e relacionar perspectivas distintas em direção à objetividade.

2. Feitas essas considerações, podemos voltar à questão inicial, sobre inteligência prática.

No artigo aqui analisado, Tfouni afirma que "Em psicologia, a inteligência prática é freqüentemente considerada como qualitativamente inferior, sendo os indivíduos que a exibem denominados de *portadores de déficits cognitivos*" (p. 45); que a teoria piagetiana "ajuda a referendar as interpretações preconceituosas sobre a inteligência prática" (p. 46) e "pode deixar de fazer justiça a modalidades de conhecimento não-operatório" (p. 47).

Mas o conceito de "inteligência prática" de Tfouni é bem outro que o de Piaget. Com esta expressão, a autora refere-se a "indivíduos pertencentes a grupos sociais" que apresentam, entre outras, as características de "agrafismo", "maneira de produção artesenal, não-industrializada", "execução de trabalho desqualificado" e "ausência total (ou quase total) de escolaridade" (p. 45). Tal conjunto é considerado pela autora como "neutro, na medida em que descreve situações estruturais e, portanto, está isento de preconceitos (...)" (p. 45).

Em certo momento, à base talvez de sua própria "experiência imediata", Tfouni chega mesmo a reduzir o conceito piagetiano de inteligência prática a "cultura primitiva" (p. 47) e a "grupos sociais de classe baixa" (p. 51), entre outros.

Ora, a inteligência prática de que fala Piaget é a sensório-motora. O conceito é bem claro tanto em textos antigos (1931, por exemplo), quanto nos mais recentes (1973*c*, 1977*b*, 1978)[1] e corresponde aos esquemas, coordenações e realizações anteriores à linguagem e à representação em sentido amplo. Tais esquemas, porém, não se perdem com o avanço da inteligência, podendo integrar-se em estruturas superiores. Seria inadmissível, na verdade, que um autor tão empenhado na área cognitiva negasse aos grupos ditos "primitivos" a capacidade de representar por símbolos individuais e signos lingüísticos, "condenando-os" ao desempenho puramente perceptivo-motor.

Como sugerido, em cada um dos seus níveis, a inteligência humana caracteriza-se por uma *estrutura cognitiva* própria, de caráter lógico-matemático. Tfouni, por sua vez, refere-se às estruturas iniciais como "externas, manifestadas através da ação [que] vão-se tornando gradualmente internalizadas, até atingir o estágio final de equilíbrio (estágio das operações lógico-matemáticas, ou operatório-formal (...)" (p. 51). Ao que parece, não houve, aqui, plena compreensão de conceitos que são fundamentais na teoria piagetiana: as estruturas cognitivas não surgem externamente ao indivíduo para depois se internalizarem gradualmente; nem há equivalência entre "operações lógico-matemáticas" e estádio "operatório-formal". Parece, então, ter havido desconhecimento de que na fase das operações concretas também existem estruturas lógico-matemáticas e, portanto, operações lógico-matemáticas; mais ainda, de que as estruturas lógico-matemáticas existem, em esboço ou bem organizadas, em todos os níveis de desenvolvimento intelectual, não se confundindo com as operações da lógica formal.

A confusão (ou incompreensão) da teoria piagetiana dos estádios por Tfouni também se revela na questão dos aspectos *funcional* e *estrutural* da inteligência: segundo Piaget, inteligência prática é, na realidade, funcionalmente equiparável à "teórico-científica", mas deixa de sê-lo em outro plano, desde que *geneticamente anterior* – e *estruturalmente inferior* com relação a níveis mais "equilibrados".

A inferioridade estrutural da inteligência prática (no sentido de patamar inferior no processo de formação em direção a um "melhor equilíbrio", ou "equili-

[1] As datas referem-se às edições brasileiras. As edições originais em língua francesa datam de 1967, 1974 e 1974, respectivamente.

bração majorante", cf. Piaget, 1975) revela-se justamente na impossibilidade de coordenar espaços e tempos num todo simultâneo, limitando-se a percepções sucessivas e a movimentos passo-a-passo, tendendo ao êxito (conseguir, utilizar as coisas), antes que à compreensão (dominar, chegar à razão das coisas). Ela é inferior, enfim, porque não comporta a *reflexão* unida à prática (o que no materialismo dialético se traduz por *práxis*). Mas nem por isso podemos afirmar que a criança pequena é portadora de "déficit cognitivo", ou estaríamos supondo de antemão um desenvolvimento estacionário.

Neste sentido, algumas ligações que Tfouni faz no artigo em questão, em nome de Piaget, revelam-se no mínimo mecânicas: são outros exemplos "sociedades cooperativas-sociedades modernas" (p. 49) e "sociedades cooperativas-inteligência científica ou corrigida" (p. 51). Contrariamente, Piaget (1931) concebe a cooperação como "um dos pólos de todo processo social" (p. 97) e como "fonte de reflexão" e de "objetividade" (p. 109).

Assim também, "cultura primitiva-inteligência prática-classe baixa" (p. 47 e 48), enquanto mecânica, é ilegítima. No caso, parece ter havido esquecimento de que as "desigualdades" também existem entre os "primitivos" – e Piaget salienta isto (1931, p. 74, 75 e 94) – do mesmo modo que nas "sociedades modernas" a coação igualmente está presente – o que também é sustentado por Piaget (1928, p. 194; 1931, p. 96 e 1973*a*, p. 168).

Quanto ao fato de que a teoria piagetiana pode não fazer justiça a "modalidades de conhecimento não-operatório" – o que é compatível, segundo Tfouni, com a "postura positivista" de Piaget, que o leva a eleger "o modelo do formalismo abstrato" como o básico do desenvolvimento psicológico (1987, p. 55) – fazemos nossas as afirmações de Ramozzi-Chiarottino (1984, p. 71): "De fato, Piaget diz que o apogeu do desenvolvimento da inteligência humana se dá no raciocínio formal. No entanto, 'raciocínio formal' não é apenas aquele que aparece na física, na matemática ou na lógica. O difícil de se entender é que Piaget, ao falar da capacidade de raciocinar, se refere a uma capacidade orgânica e que a lógica e a matemática aparecem, em sua teoria, como *produto* dessa capacidade, cujo conteúdo são as próprias formas. No entanto, a capacidade de raciocinar pode aparecer em outras manifestações humanas: na música, na religião, na poesia, etc. (...) A lógica à qual se refere Piaget, diz respeito à forma e não aos conteúdos."

Resumindo, podemos dizer que as críticas que faz Tfouni à teoria piagetiana fundamentam-se em conceituações diferentes (às vezes divergentes) das do próprio Piaget, revelando confusões e incompreensões. Assim, as diferenças aparecem nos próprios discursos: o objeto da análise, que serve à crítica, muitas vezes não é o mesmo para a autora e para Piaget. Os dois não falam nem sobre a mesma coisa, nem na mesma linguagem.

Por fim, é no mínimo estranho o recurso a textos piagetianos com conteúdos tão pouco explorados pelo autor, chegando a colocar sua proposta em questão justamente no ponto que verdadeiramente revoluciona o conhecimento psicológico: a teoria dos estádios no desenvolvimento cognitivo.

3. Ciência, escola e inteligência prática

Passemos, agora, às idéias de ciência e do papel da escola e de como se insere aí a inteligência prática.

3.1 Tfouni sugere que a "inteligência prática" é impedida de ter acesso ao conhecimento dito científico por aqueles "todo-poderosos decisores dos destinos alheios" (1987, p. 53). A este respeito, podemos perguntar se o problema não seria, na realidade, inerente à própria inteligência prática, tal como a concebe Piaget: teria ela instrumentos cognitivos apropriados para ter acesso à ciência?

Mesmo concebendo inteligência prática aos moldes da autora, há que questionar se as "técnicas alternativas" que, para Tfouni, são "altamente eficazes", devem ser consideradas científicas. Mais uma vez, deparamo-nos com a questão de qual a compreensão da autora, agora, no tocante à natureza da ciência.

Segundo Tfouni, as práticas populares, muitas vezes classificadas como "crendices", na verdade são "técnicas altamente científicas", não-reconhecidas como tais, porque há a intenção de "subtrair ao povo seu conhecimento e sua identidade" (1987, p. 53). Como exemplo disso, são citados o uso do sal na conservação da carne e outros usos similares, como "curtir a carne ao sol", todas elas "práticas cotidianas, transmitidas pelo costume, de geração a geração, e altamente eficazes".

Parece haver, aqui, certa indiferenciação nas concepções de ciência, senso comum e crendices, por exemplo, que leva a autora a tomar, inadivertidamente, uma coisa pela outra. O uso do sal, e também do sol, na conservação da carne, ao contrário do que sugere a autora, não pode ser classificado como crendice – que seria, por exemplo, colocar sal no fogo com a finalidade de abreviar a permanência de um visitante. Já salgar a carne, ou colocá-la ao sol, com a finalidade de conservá-la, são procedimentos apropriados, ou seja, conduzem efetivamente ao resultado desejado. Tal ocorrência constitui-se, portanto, em conhecimento verificável. A obtenção e utilização desse conhecimento podem-se dar com base apenas no senso comum, isto é, em imitação, costume, transmissão de geração a geração. E também com base na ciência, ou seja, em explicações consistentes com um referencial físico-químico-biológico teoricamente plausível e experimentalmente verificável – explicações, enfim, que não se situam apenas ao nível da constatação e descrição do resultado, mas que alcançam a compreensão do processo que o condiciona.

Ora, toda a descrição de Tfouni relativa ao uso de sal na conservação da carne enquadra-se exatamente nas características do senso comum. As "práticas cotidianas" a que se refere são, assim, um tipo de conhecimento fundado na tradição, que não necessita de compreensão para ser praticado, já que automatizado com o tempo. Seu uso deriva dos sentidos do "ouvir dizer" e do "ver fazer" e visa um resultado prático, visível. Isto não dispensa, necessariamente, o pensamento. Mas, geralmente, basta o funcionamento da inteligência prática (no sentido piagetiano). Já a inteligência refletida é condição para a compreensão e a explicação, a nível propriamente científico, daquilo que a realidade aparente e a experiência imediata não podem revelar.

Tfouni parece, pois, não perceber essas diferenças, que estabelecem os limites entre senso comum e ciência. Daí sua firmação de que "o uso do sal com a finalidade de conservar e preservar a carne é uma técnica altamente *científica* que visa impedir o contato com o ar e, conseqüentemente, que a carne se deteriore" (1987, p. 53). Ora, tal afirmativa não é verdadeira. Não encontra sustentação nos conhecimentos físico-químico-biológicos, que, *cientificamente*, explicam o fenômeno em questão, cujo fator determinante não é o contato com o ar e sim o desequilíbrio do balanceamento hídrico. E mesmo não se estando familiarizado com esses conhecimentos, a simples comparação entre "o uso do sal pelos Joad, para

conservar a carne, em barricas" e a "curtição da carne ao sol", mostra que não pode ser o ar o fator determinante da deterioração da carne, inclusive admitindo-se que, nas barricas, a carne não entre em contato com o ar. Isto porque, curtida ao sol, a carne fica amplamente em contato com o ar, de modo visível e facilmente constatável.

Nesse ponto, é interessante notar que, pretendendo argumentar contra a teoria piagetiana, Tfouni não percebe que, na realidade, a está confirmando, pois os exemplos que apresenta mostram as limitações da "inteligência prática". Presa à experiência imediata, a "inteligência prática" acredita que as aparências são verdadeiras e conclui que sua explicação é correta, já que o resultado da experiência é eficaz. A uma outra experiência que produz igual resultado atribui a mesma causa, sem atentar para as diferentes circunstâncias em que ambas ocorrem. Desse modo, a "inteligência prática" não está estruturalmente equipada para desenvolver a argumentação adequada e, assim, "enxergar" a contradição.

É nesse sentido que a inteligência prática (qualquer que seja a conceituação) está impossibilitada de atingir o pensamento científico. Daí também a afirmação de Piaget de que, em certo momento do desenvolvimento, a inteligência refletida encontra-se em estádio superior, que permite o pensamento científico. Tfouni, porém, contesta Piaget, propondo que a inteligência prática é igualmente científica, sendo-lhe negado este reconhecimento por motivos puramente ideológicos. E assim, afirma que, para exercer seu domínio, a ciência apresenta-se como algo superior. Superioridade esta, ainda conforme a autora, endossada pela teoria piagetiana, porque "para Piaget (...) a ciência é algo superior, na medida em que *corrige* o conhecimento intuitivo, produto da inteligência prática" (p. 52). No caso, mais uma vez a autora parece haver ficado à margem do texto piagetiano, onde o verbo "corrigir" é empregado para designar o ato de se colocar uma experiência à interpretação de diferentes pontos de vista (cooperação intelectual entre vários indivíduos) e, assim, chegar-se à objetividade. Daí a expressão "experiência científica ou corrigida", que Piaget contrapõe à experiência imediata ou individual" (1931, p. 79).

Se Tfouni tivesse compreendido devidamente o significado de *correção,* tal como usou Piaget, possivelmente entenderia sua importância para o desenvolvimento do pensamento científico. Entenderia, igualmente, que a ciência é necessária ao debate sobre ideologia, ainda mais quando o objeto do debate é ela própria. Não é somente atribuindo à "inteligência prática" o *status* de científica que ela se equiparará à inteligência refletida, sejam quais forem os "argumentos ideológicos" utilizados para isso.

3.2 Concebida a ciência em termos de processo, como de produto, para conhecer seu campo, o indivíduo necessita da sistematização que a escola oferece. Na escola, ele terá igualmente acesso à cultura organizada, de modo geral, que pode levá-lo à compreensão do seu meio e de suas próprias condições de existência.

Mas, além disso, como afirma Tfouni (1987, p. 48), na escola "a linguagem, os valores transmitidos, as técnicas utilizadas e os comportamentos ensinados não levam em consideração nem sequer respeitam a subcultura de que esses indivíduos fazem parte" – e não podemos deixar de concordar com ela.

O que não devemos perder de vista, contudo, é que a escola constitui-se, para a maioria dos brasileiros, a única oportunidade de tomar contato com a leitura, a escrita, a ciência, a cultura organizada em geral. Ignorando os valores, os comportamentos, as técnicas e as normas de funcionamento da sociedade, elaborados

pela burguesia, a camada da população que a autora chama de "inteligência prática" não disporá de instrumentos intelectuais e operacionais para lutar contra este estado de coisas. Em outras palavras, a escola é necessária de qualquer modo, não importando se desempenha ou não "a função de reprodução das desigualdades"; neste sentido, a escolarização regular é um dos meios mais importantes pelos quais as camadas de baixo poder aquisitivo podem chegar a compreender as próprias condições, sua posição na sociedade de classes e os mecanismos utilizados por esta para que o *status quo* permaneça. Não nos podemos esquecer, além disso, que as desigualdades da qual a escola é veículo existem *apesar dela*.

O papel que cabe à escola, segundo a autora, "de manutenção da ordem social vigente (e injusta) nas sociedades modernas não chega a ser considerado por Piaget" (Tfouni, 1987, p. 49). E ela tem razão.

No entanto, o "enaltecimento da instituição escolar" que a autora atribui a Piaget, além do "elogio, às vezes exacerbado, que faz das sociedades modernas" (Tfouni, 1987, p. 48), parece-nos carecer de maior precisão, em função do contexto original de onde retira tais conclusões: Piaget *não* se refere, nas citações a respeito, ao papel da escola, mas da *"pédagogie nouvelle"* (e não *"moderne"*, como escreve a autora), visto que se desenvolviam, na época, as propostas de implantação dos chamados "métodos ativos" na escola, solidárias com os progressos da psicologia infantil. É, pois, esta pedagogia que é "enaltecida" por Piaget.

Por outro lado, temos dúvidas quanto aos efeitos da escola como "organismo institucional". O que seria mais importante neste sentido: a escola enquanto instituição ou as *pessoas* que nela tabalham, bem como *o que aí se faz*?

Enfim, contrariamente à surpresa de Tfouni, é compreensível a "perspectiva mecanicista e reducionista" de Piaget, quando este autor chega a "Ignorar as relações de dominação existentes na sociedade". Se focalizarmos o papel da escola em termos das precondições *externas* (contexto social mais amplo) e de suas próprias *condições internas* (modelo pedagógico, com suas teorias e métodos, organização curricular, relações pedagógicas, hierarquia burocrático-administrativa, etc.), entenderemos perfeitamente a ignorância de Piaget, que não era nem sociólogo, nem pedagogo e nunca elaborou propriamente uma teoria sociológica ou educacional.

Por tudo isso, só nos resta novamente o espanto diante das críticas, da autora, a Piaget. Tal como tradicionalmente se apresenta em termos pedagógicos, a escola sempre foi criticada por ele em suas obras. Estranhamos, portanto, as afirmações de Tfouni a este respeito fundamentadas em três textos em que a questão não foi explorada – nem nos moldes cobrados por ela, nem em termos pedagógicos – quando há dois trabalhos de Piaget que tratam especificamente do tema da educação (Piaget, 1977*c*).

4. Conclusão

Em termos gerais, podemos dizer que a intenção de Tfouni, explícita no artigo A inteligência prática e a prática da inteligência não chega a cumprir-se em grande parte. Entendemos que, com a abordagem que faz do pensamento piagetiano e nos moldes pelos quais se apresenta seu raciocínio, a questão analisada revela-se como um falso problema.

Isto porque, em primeiro lugar, o epistemólogo, biólogo e psicólogo Jean Piaget não apresenta em suas obras, mesmo naquelas específicas em que expõe suas idéias a respeito, uma *teoria* sociológica em sentido próprio. Desse modo, se

não existe teoria, a crítica de Tfouni à "visão distorcida da maneira de pensar da chamada *inteligência prática*", que tem aquele autor, deve ter o estatuto de especulação e ser mais cuidadosa.

Em segundo lugar, estando ausentes a perfeita compreensão da teoria piagetiana, a atenção e a discriminação cuidadosas quanto a certos conceitos e princípios próprios à teoria, além da contextualização precisa de afirmações de Piaget, é de se esperar que as relações, as críticas e as conclusões também extrapolem o âmbito do objeto de análise, situando-se à margem deste. Como vimos, Tfouni toma como piagetiana sua própria noção de "inteligência prática", ao mesmo tempo em que relaciona mecanicamente a expressão a outras (que pretende equivalentes) e retira daí implicações ilegítimas, não-tratadas pelo autor, mas a ele atribuídas.

Pelas lacunas e "preconceituações" que apresenta, o artigo em questão não chega mesmo à precisão de análise naqueles pontos onde o pensamento piagetiano revela-se "deficitário". Suas afirmações acerca das relações entre o fator social e o desenvolvimento cognitivo – ficando este, por exemplo, "condenado" se a sociedade não é "cooperativa" – beiram, às vezes, a incoerência: a autora chega a supervalorizar o social na teoria piagetiana (desconsiderando aí os fatores de desenvolvimento *em seu conjunto*), mas acusando a teoria exatamente disto, ao mesmo tempo em que propõe alternativas sócio-históricas de estudo do desenvolvimento.

Na verdade, Piaget não descartou (ao contrário, sempre sublinhou) o papel do social no desenvolvimento cognitivo, embora sua idéia de sociedade seja um tanto quanto "ingênua" (Freitas, 1985).

A falha da teoria piagetiana, a nosso ver, está em não contextualizar o desenvolvimento cognitivo, descrevendo o processo no abstrato; por isso mesmo, o conceito de "sociedade" torna-se indiferenciado e homogêneo (não há conflitos, nem contradições a este nível) e é neste sentido que Tfouni tem razão quando rotula a teoria de a-histórica.

Outro ponto, também levantado por Tfouni e criticado com razão, diz respeito à confiança cega que Piaget deposita na ciência e sua "louvação" (traduzida pela autora como "cientificismo"), quando se sabe que a ciência é prerrogativa de uma elite que nem sempre a utiliza para o bem comum, servindo por isto mesmo ao poder.

Mas não se pode negar que a ciência permite ultrapassar a aparência das coisas, dada pela "experiência imediata", e chegar a uma compreensão mais objetiva (no sentido de mais diferenciada com relação ao eu individual) dos processos e eventos que ocorrem no mundo tanto físico, quanto humano.

A ciência permite, igualmente, mediante a reflexão sistematizada e com o concurso da tomada de consciência, superar a compreensão "local", produzida por atividades que apenas levam ao êxito, chegando até a "razão das coisas".

Enfim, é necessário diferenciar duas posições na questão das relações entre conhecimento científico e conhecimento comum. Ou se afirma a inexistência do primeiro, equiparando-o ao segundo – o que significaria subverter internamente a relação, ao se colocar a ciência e conhecimento comum em pé de igualdade e reunir sincreticamente planos e conceituações em si divergentes. Ou se propõe a apropriação da ciência pelo pensamento comum, mediante democratização radical dos veículos e modos de transmissão – o que equivaleria a subverter a própria ordem social. E neste último caso, segundo achamos, a "inteligência prática", qualquer que seja a conceituação, tenderia a prosseguir sua própria construção em direção a um maior e melhor grau de equilíbrio.

Abstract

A paper published in *Arquivos Brasileiros de Psicologia* (Tfouni, 1987) tried to demonstrate the "bias" and the "distorted view" of the psychologist Jean Piaget when he treats, in some of his studies, the so-called practical intelligence. The present work intends to be the critique of the criticism, by placing piagetian thinking in its own context. The confusion and the misunderstanding the paper in question presents are raised and enligthtened, and its authoress' position on and statements about the nature of science and the role of school as social institution are discussed.

Referências bibliográficas

Chakur C.R. de S. L. *Trabalho, desenvolvimento cognitivo e escolarização de alunos de periferia: um estudo comparativo*. São Paulo, USP/Instituto de Psicologia, 1987. Dissertação de doutorado.
Freitas, B. Piaget: encontros e desencontros. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1985.
Piaget, J. Logique génétique et sociologie. *Révue Philosophique de la France et de l'Étranger, 53:* 167-205, 1928.
——. L'individualité en histoire: l'individu et la formation de la raison. *Semaine Internationale de Synthèse, 3:* 67-116, 1931.
——. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro, Forense, 1973*a*.
——. *A epistemologia genética*. Petrópolis, Vozes, 1973*b*.
——. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis, Vozes, 1973*c*.
——. *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. Paris, PUF, 1975.
——. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977*a*.
——. *A tomada de consciência*. São Paulo, Melhoramentos-Edusp, 1977*b*.
——. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro, José Olympio, 1977*c*.
——. *Fazer e compreender*. São Paulo, Melhoramentos, 1978.
Ramozzi-Chiarottino, Z. *Em busca do sentido da obra de Piaget*. São Paulo, Ática, 1984.
Tfouni, L.V. A inteligência prática e a prática da inteligência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 39* (3): 44-56, 1987.