



## PIAGET EM DIÁLOGO: EPISTEMOLOGIA GENÉTICA, SOLIPSISMO COGNITIVO E POSSIBILIDADES DE RECONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOCULTURAL

Charles Portos Rodrigues<sup>1</sup>

Dayvison Bandeira de Moura<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo analisa criticamente a epistemologia genética de Jean Piaget, destacando suas limitações conceituais, epistemológicas e pedagógicas à luz das demandas educacionais contemporâneas. Fundamentada em analogias biologicistas e estágios universais de desenvolvimento, a teoria piagetiana constrói um sujeito epistêmico isolado, desconsiderando o papel constitutivo da linguagem, da cultura e da alteridade na formação cognitiva. Tal abordagem, marcada por um solipsismo cognitivo e por um universalismo eurocêntrico, tem sustentado práticas pedagógicas excludentes e classificatórias, especialmente em contextos marcados pela diversidade sociocultural. A investigação propõe uma desconstrução crítica desse modelo, ancorando-se em referenciais como a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, o construtivismo cultural de Bruner e a ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos. Defende-se a superação da pedagogia da omissão, resultante da naturalização dos estágios de desenvolvimento, e a adoção de epistemologias plurais, relacionalmente situadas e comprometidas com a justiça cognitiva. O artigo sugere caminhos concretos para operacionalizar tais perspectivas, como o uso da zona de desenvolvimento proximal, a valorização de saberes locais no currículo e a formação docente crítica e intercultural. Conclui-se que a superação da epistemologia genética não implica sua negação absoluta, mas sim sua recontextualização crítica em práticas pedagógicas mais dialógicas, inclusivas e sintonizadas com as múltiplas racionalidades presentes nas escolas do século XXI.

**Palavras-chave:** Epistemologia genética; cultura; desenvolvimento; justiça cognitiva; educação.

<sup>1</sup> Professor, Pedagogo. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC), Discente do Curso de Doutorado em Ciências da Educação Programa Brasil UNADES – PPGE CIA/UNADES. Atua na Educação Básica, Ensino Fundamental I na Escola Anfilóbio de Souza Campos. Itiquira-MT. Brasil. charlesportos@hotmail.com. <http://lattes.cnpq.br/3906974628721578>  
<https://orcid.org/0009-0001-0785-5525>

<sup>2</sup> Professor. Possui formação em Letras Vernáculo e em Educação, com ênfase em Análise de Discurso Crítica (ADC). Doutor em Ciências da Educação e realiza pesquisas sobre currículo, ensino de Língua Portuguesa, e questões étnico-raciais. Ele atua na educação básica pública e participa de eventos e discussões acadêmicas relacionadas a temas de diversidade, identidade e poder. Ele é vinculado a instituições de ensino superior e à rede de escolas públicas. Diretor do Programa Brasil UNADES – PPGE CIA/UNADES. Camaragibe – PE. Brasil. [analistadodiscurso.bandeira.pe@gmail.com](mailto:analistadodiscurso.bandeira.pe@gmail.com)  
<http://lattes.cnpq.br/0662218330901650>



## INTRODUÇÃO

A teoria do desenvolvimento cognitivo proposta por Jean Piaget consolidou-se, ao longo do século XX, como uma narrativa paradigmática dominante no campo da psicologia do desenvolvimento e das ciências da educação. Apesar das limitações críticas apontadas nas últimas décadas, a teoria piagetiana representou um avanço notável ao romper com concepções inatistas e empiristas, ao colocar o sujeito como protagonista da construção do conhecimento e ao estabelecer um modelo explicativo sistemático sobre o desenvolvimento infantil. Sua disseminação internacional, sobretudo a partir da segunda metade do século passado, não se deu apenas em razão de sua potência explicativa, mas também por sua adequação às exigências modernizadoras de sistemas escolares ocidentais, interessados na normatização dos processos de aprendizagem e no controle das etapas do desenvolvimento infantil. Entretanto, a naturalização de sua centralidade teórica — frequentemente apresentada como um “pilar” incontornável da compreensão do pensamento infantil — revela menos uma superioridade epistemológica intrínseca e mais uma hegemonização disciplinar amparada em pressupostos eurocêntricos, biologicistas e universalizantes.

Nesse sentido, impõe-se uma reavaliação crítica não apenas dos limites conceituais da epistemologia genética, mas também das condições históricas, acadêmicas e políticas que a elevaram à condição de referência quase incontestada na educação ocidental. Em vez de perguntar “até que ponto a epistemologia genética de Piaget ainda oferece fundamentos teóricos válidos?”, o presente artigo propõe uma inflexão mais radical: como uma teoria marcada por uma lógica etnocêntrica, estruturalmente biologicista e desprovida de ancoragem sociocultural robusta conseguiu hegemonizar o pensamento educacional por tanto tempo? Tal indagação desloca o debate da simples revisão de validade para a análise dos mecanismos de legitimação que produziram sua autoridade e a mantiveram como narrativa dominante no campo educacional.

Para tanto, torna-se necessário desconstruir os fundamentos da epistemologia genética a partir de uma abordagem crítica, situada e dialógica, que recuse tanto o seu descarte apressado quanto sua sacralização acrítica. A teoria piagetiana será, neste estudo, compreendida como uma das muitas tentativas de sistematização do desenvolvimento humano, elaborada sob condições históricas específicas e com pretensões de universalidade que já não se sustentam diante da complexidade sociocultural contemporânea. A investigação aqui proposta adota, portanto, uma perspectiva teórico-crítica orientada por referenciais da psicologia histórico-cultural, da epistemologia da ciência e da filosofia da educação, com ênfase na análise dos efeitos epistêmicos, pedagógicos e políticos da manutenção da epistemologia genética como modelo explicativo predominante.

Nesse percurso, o artigo examina três impasses estruturantes da teoria piagetiana: (1) a analogia entre ontogênese e filogênese como operador de legitimação de uma linha evolutiva linear e homogênea do desenvolvimento; (2) a marginalização da linguagem, da cultura e da mediação social como constituintes da cognição; e (3) o caráter normativo e eurocêntrico dos estágios do desenvolvimento, que obscurece a pluralidade epistêmica e as trajetórias cognitivas diversas. Ao final, defende-se a necessidade de reposicionar o debate educacional a partir de epistemologias plurais, relacionalmente mediadas e culturalmente situadas, comprometidas com a justiça cognitiva e a equidade pedagógica.



## METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza teórico-crítica, ancorada em revisão bibliográfica especializada e orientada por princípios epistemológicos pós-fundacionalistas. A investigação se estrutura a partir de uma problematização hermenêutica<sup>3</sup> da epistemologia genética piagetiana, não com o intuito de substituí-la por outra metanarrativa normativa, mas de tensionar os pressupostos que sustentam sua hegemonia histórica nos campos da psicologia do desenvolvimento e da educação.

Reconhecendo que toda crítica carrega em si um regime de visibilidade e ocultamento, esta pesquisa busca evitar a reprodução de um modelo de crítica ocidental imposta sobre outro modelo igualmente ocidental. Para tanto, opta-se deliberadamente por não constituir categorias analíticas fixas ou universalizantes. Em vez de organizar a análise em blocos rígidos — tais como “etnocentrismo”, “exclusão da linguagem” ou “biologismo” —, adota-se uma estratégia reflexiva e fragmentária de leitura, que se desloca por entre os conceitos, os silêncios e as condições de enunciação da epistemologia piagetiana. Essa escolha metodológica visa escapar à armadilha de impor ao corpus analisado uma grelha de leitura totalizante, repetindo, sob a aparência da crítica, o mesmo gesto de homogeneização epistemológica que se busca superar.

A análise crítica é conduzida por meio do diálogo com referenciais teóricos oriundos de tradições diversas, com destaque para a psicologia histórico-cultural (Vygotsky, Luria), o interacionismo simbólico (Bruner), a pedagogia crítica (Freire) e a epistemologia do Sul (Sousa Santos). No entanto, os autores mobilizados não são tratados como autoridades isentas de problematização, mas como interlocutores provisórios cuja potência analítica é situada e contingente. Por exemplo, reconhece-se que Vygotsky, embora tenha elaborado uma concepção relacional e mediada do desenvolvimento, operou dentro de um horizonte soviético específico, marcado por tensionamentos ideológicos, econômicos e epistemológicos próprios da Rússia pós-revolucionária. Sua valorização da cultura e da linguagem não elimina, por si só, o risco de naturalizações internas ou de exclusões contextuais.

Com efeito, a própria noção de “pluralidade epistêmica” é tratada neste estudo não como um ideal romântico ou como um programa homogêneo, mas como uma diretriz crítica que exige vigilância constante sobre os limites e alcances dos referenciais teóricos utilizados. A escolha metodológica, portanto, não se pretende neutra nem objetiva, mas engajada com uma ética da pesquisa comprometida com a justiça cognitiva, a descentralização epistêmica e a escuta de vozes historicamente marginalizadas nos discursos sobre desenvolvimento e aprendizagem.

Por fim, vale enfatizar que a revisão bibliográfica não se restringe à leitura canônica dos textos fundadores, mas inclui revisitações contemporâneas, estudos transculturais e produções críticas que interrogam os usos pedagógicos da teoria piagetiana em diferentes contextos. Essa cartografia teórica não visa a síntese totalizante, mas a produção de deslocamentos analíticos

---

<sup>3</sup> Abordagem interpretativa que busca compreender os significados subjacentes aos discursos, textos ou teorias a partir de seus contextos históricos, culturais e linguísticos. No presente estudo, a hermenêutica é mobilizada como estratégia crítica para tensionar os pressupostos da epistemologia genética, sem impor categorias universais, priorizando a escuta dos silêncios, das condições de enunciação e das margens epistemológicas.



que revelem as zonas de indeterminação, as fissuras e os efeitos políticos da manutenção da epistemologia genética como matriz explicativa dominante.

## LIMITES E CONTRADIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA: ENTRE O SOLIPSISMO COGNITIVO E A NEGAÇÃO DA ALTERIDADE

A epistemologia genética proposta por Jean Piaget constrói um modelo explicativo do desenvolvimento cognitivo centrado em um sujeito epistêmico isolado, autocentrado e desprovido de ancoragem sociocultural. A gênese do conhecimento, segundo essa perspectiva, emerge da interação do sujeito com o objeto, em um processo autorregulado de assimilação, acomodação e equilíbrio. Embora reconheça a importância da experiência, Piaget subordina a mediação simbólica — especialmente a linguagem — a um plano secundário, tratando-a como resultado do desenvolvimento, e não como sua condição constitutiva. Essa inversão hierárquica revela um dos principais impasses teóricos da epistemologia genética: a adesão a um solipsismo<sup>4</sup> cognitivo, no qual a construção do conhecimento é concebida como um processo endógeno<sup>5</sup>, individual e pré-social.

Ao negligenciar o papel da linguagem como instrumento mediador e a cultura como matriz constitutiva da cognição, a teoria piagetiana reduz a aprendizagem a um fenômeno essencialmente biológico e lógico-formal. A alteridade, quando presente, aparece apenas como elemento perturbador que desencadeia desequilíbrios, e não como constituinte da subjetividade e da inteligência. Esse enquadramento epistêmico desautoriza os processos intersubjetivos, as relações comunitárias e os saberes tradicionais, impondo uma noção de desenvolvimento normatizada, abstrata e descolada das condições materiais e simbólicas da existência humana.

Essa concepção implica não apenas limitações analíticas, mas também efeitos político-pedagógicos concretos. Ao apresentar o desenvolvimento em estágios universais, Piaget estabelece padrões normativos que tendem a deslegitimar trajetórias divergentes — sobretudo aquelas oriundas de grupos periféricos, não brancos, não europeus, cujas formas de conhecer e aprender não coincidem com os parâmetros lógico-formais estabelecidos como ideais. Nesse contexto, a epistemologia genética opera como uma tecnologia classificatória, que rotula crianças como “imaturas”, “pré-operatórias” ou “não prontas”, obscurecendo as múltiplas formas de inteligência e agência presentes em realidades diversas.

Paradoxalmente, mesmo diante dessas fragilidades, a epistemologia piagetiana continua sendo amplamente ensinada — e muitas vezes sacralizada — nos cursos de licenciatura e pedagogia. Essa permanência não pode ser explicada apenas por seu valor heurístico<sup>6</sup> ou por

---

<sup>4</sup> Concepção segundo a qual o conhecimento se origina exclusivamente na interioridade do sujeito, ignorando ou minimizando a influência da linguagem, da cultura e da interação social na constituição da cognição. No contexto da crítica à epistemologia genética de Piaget, refere-se à ideia de um sujeito epistêmico isolado, que constrói o saber de modo autônomo e pré-social.

<sup>5</sup> Termo que designa aquilo que se origina a partir do interior de um sistema ou organismo. No presente texto, refere-se à concepção de desenvolvimento cognitivo como um processo interno ao sujeito, desvinculado de fatores externos como a linguagem, a cultura e a mediação social.

<sup>6</sup> Do grego *heuriskein* (“descobrir”), o termo refere-se a estratégias de pensamento ou procedimentos práticos utilizados para resolver problemas, formular hipóteses ou produzir conhecimento de modo experimental e não



sua contribuição histórica à psicologia do desenvolvimento. Ela decorre, em grande parte, de um processo de institucionalização acrítica, no qual certos paradigmas são reproduzidos por inércia epistemológica, por pressões curriculares e por estruturas de poder acadêmico que privilegiam teorias ocidentais, brancas, masculinas e supostamente neutras. Ensina-se Piaget não porque sua teoria seja epistemologicamente suficiente para os desafios educacionais contemporâneos, mas porque sua centralidade foi historicamente naturalizada, mesmo em contextos socioculturais nos quais suas premissas são profundamente dissonantes.

Essas limitações, contudo, não invalidam completamente o referencial piagetiano. Quando criticamente recontextualizada, sua ênfase na atividade do sujeito pode dialogar com abordagens mais relacionais e culturais, como demonstram autores contemporâneos que exploram complementaridades com a psicologia histórico-cultural.

Tal naturalização se manifesta nos currículos das licenciaturas, nas bibliografias obrigatórias e nas matrizes de formação docente, que frequentemente tomam a teoria piagetiana como pressuposto didático-metodológico “fundacional”, sem a mediação de uma crítica epistemológica mais profunda. Essa manutenção se perpetua também por meio da repetição acrítica nos livros didáticos, da formação inicial docente ancorada em cânones<sup>7</sup> eurocêntricos e da ausência de epistemologias alternativas nos espaços de debate pedagógico. O efeito cumulativo dessa hegemonia é a formação de professores que, mesmo atuando em realidades periféricas, pobres e culturalmente plurais, continuam a operar sob os marcos de uma teoria concebida a partir de pressupostos abstratos, universalizantes e desvinculados da vida concreta dos sujeitos educandos.

Trata-se, portanto, de uma permanência que não resulta de mérito explicativo, mas de colonialidade epistêmica<sup>8</sup>. A persistência da epistemologia genética em espaços formativos periféricos ilustra o que Boaventura de Sousa Santos denomina como epistemicídio: o apagamento de outras formas de conhecer e compreender o desenvolvimento humano em nome de uma racionalidade científica hegemônica, travestida de neutralidade. O problema não está apenas em ensinar Piaget, mas em ensiná-lo como se fosse incontornável — e, pior, sem apresentá-lo aos futuros docentes como uma construção situada, histórica e limitada. Esse movimento compromete a formação crítica dos educadores, inviabiliza o diálogo com pedagogias contra-hegemônicas e reduz o campo da formação à repetição de matrizes epistêmicas coloniais.

Tal constatação exige uma autocrítica radical dos mecanismos pelos quais o conhecimento científico é produzido, legitimado e disseminado nos espaços de formação

---

estritamente sistemático. Em educação e ciência, uma abordagem heurística privilegia a descoberta ativa pelo sujeito, em oposição à simples reprodução de conteúdos.

<sup>7</sup> Conjunto de princípios, normas ou obras considerados exemplares ou autorizados em determinado campo do saber ou prática social. No contexto educacional, refere-se frequentemente às teorias, autores e práticas legitimadas como referências centrais nos currículos e formações, ainda que historicamente situadas e passíveis de crítica.

<sup>8</sup> Expressão que designa a persistência de estruturas coloniais na produção e validação do conhecimento, mesmo após o fim formal do colonialismo. Refere-se à imposição de saberes eurocentrados como universais, marginalizando epistemologias oriundas de povos indígenas, africanos, latino-americanos e outros grupos historicamente subalternizados. O termo é central nos estudos decoloniais e na crítica à hierarquização dos saberes no campo educacional e científico.



docente. A adesão acrítica a modelos teóricos que marginalizam a linguagem, a cultura e a alteridade — como é o caso da epistemologia genética piagetiana — não apenas compromete a eficácia pedagógica, mas constitui uma forma insidiosa de violência simbólica. Ao rotular como “imaturas” ou “não prontas” crianças que não se enquadram nos estágios normativos de desenvolvimento, desconsidera-se a pluralidade dos contextos socioculturais e transfere-se para os sujeitos a responsabilidade pelo fracasso escolar, isentando o sistema educacional de qualquer corresponsabilidade. Tal operação classificatória, ao patologizar diferenças epistêmicas, oculta sua própria base ideológica e reitera lógicas de exclusão historicamente constituídas.

Nesse sentido, é fundamental convocar o pensamento freireano como contraponto ético e epistêmico a essa lógica de silenciamento. Paulo Freire denuncia a chamada “pedagogia da omissão” — aquela que, sob o pretexto de neutralidade, despolitiza o ato educativo, ignora as condições materiais de existência dos educandos e naturaliza as desigualdades como incapacidades individuais. Superar o solipsismo cognitivo piagetiano, portanto, não é apenas uma tarefa de revisão teórica: trata-se de um imperativo ético-político, que convoca a pedagogia a se descolonizar epistemicamente e a incorporar epistemologias plurais, relacionalmente situadas e comprometidas com a justiça cognitiva. Isso implica reconhecer, valorizar e integrar os saberes diversos que emergem das margens — saberes que historicamente foram silenciados em nome de uma racionalidade pretensamente universal.

### **Novas epistemologias para uma pedagogia da alteridade**

À luz das fragilidades conceituais e limitações pragmáticas da epistemologia genética piagetiana — notadamente sua recusa em reconhecer a alteridade como constitutiva da cognição e a primazia conferida a um sujeito epistêmico autocentrado —, diversos pesquisadores contemporâneos têm advogado a urgência de uma inflexão paradigmática. Tal movimento busca recentrar o social, o cultural e a linguagem nas explicações sobre o desenvolvimento humano, em consonância com os desafios da educação no século XXI, marcada por contextos de heterogeneidade cultural, desigualdades estruturais e demandas por práticas pedagógicas inclusivas e epistemologicamente plurais.

Importa salientar que, mesmo entre os críticos da epistemologia genética, não se verifica uma rejeição categórica de suas premissas. Há interpretações que reconhecem o valor heurístico da teoria piagetiana como ponto de partida para formulações mais abrangentes. É o caso de autores como Michael Cole e James Wertsch, que, ao contrapor Piaget e Vygotsky, não eliminam a validade da teoria piagetiana, mas a reposicionam em um arcabouço epistêmico mais amplo, no qual o desenvolvimento cognitivo é concebido como fenômeno cultural e socialmente mediado. Para esses autores, a cognição emerge da interação entre sujeitos, ferramentas culturais e condições histórico-sociais específicas, sendo a contribuição piagetiana compatível com uma concepção de conhecimento como construção ativa — desde que criticamente recontextualizada em práticas socioculturais mediadas por linguagem e instituições.

Essa releitura contemporânea permite vislumbrar uma complementaridade possível entre as contribuições de Piaget e Vygotsky. Enquanto Piaget enfatiza os desequilíbrios cognitivos internos como motores da aprendizagem, Vygotsky destaca o papel da mediação social e da linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Autores como Cole e Wertsch sustentam que essas perspectivas não são excludentes, mas mutuamente



enriquecedoras, na medida em que a interação social pode ser compreendida tanto como desencadeadora de desequilíbrios quanto como mediadora de reorganizações cognitivas. Essa aproximação teórica favorece uma compreensão mais ampla, situada e plural do desenvolvimento humano, ao mesmo tempo em que contribui para fundamentar práticas educativas sensíveis à diversidade cultural e relacional dos sujeitos.

Nesse cenário de reconfiguração teórica, destaca-se a abordagem histórico-cultural, originada nos trabalhos de Lev Vygotsky no início do século XX e desenvolvida por estudiosos como Alexander Luria, Alexei Leontiev, Vasili Davídov, Teresa Rego e Marta Kohl de Oliveira. Esta corrente conceitua o desenvolvimento psicológico não como processo autônomo e maturacional, mas como dinâmica relacional, engendrada na mediação com o outro e sustentada por instrumentos simbólicos culturalmente produzidos. Rego (2010, p. 31) é enfática ao afirmar que “a atividade mediada e o contato com o outro são constituintes do psiquismo, e não meros catalisadores do que já estaria naturalmente programado para emergir”.

Sob tal perspectiva, a aprendizagem assume a forma de coautoria simbólica e negociação de significados, na qual o educador exerce papel ativo enquanto mediador entre o saber sistematizado e a experiência concreta dos educandos. A noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) — conceito fulcral da psicologia vygotskiana — explicita essa dimensão intersubjetiva: é no espaço relacional entre o que o sujeito já realiza de forma autônoma e aquilo que pode realizar com a assistência de um interlocutor mais experiente que se dá o salto qualitativo no processo formativo. Divergindo da concepção piagetiana, que condiciona o ensino à maturação prévia das estruturas cognitivas, a abordagem sociocultural defende que o ensino anteceda o desenvolvimento, desde que seja dialógico, responsivo e sensível às singularidades dos sujeitos.

Nesse sentido, Oliveira (2021, p. 109) argumenta que “ensinar é, antes de tudo, criar condições para que o outro se aproprie de instrumentos que ainda não domina, mas que pode vir a dominar com apoio adequado”. Essa concepção desloca o foco do desenvolvimento espontâneo para a medição pedagógica intencional, restaurando o papel ético-político do educador na promoção da autonomia reflexiva, da criticidade e da emancipação intelectual dos aprendizes.

A pedagogia sustentada por epistemologias emergentes — como a histórico-cultural — propõe, assim, uma ruptura com o paradigma individualista e biologizante da epistemologia genética. Ao afirmar a centralidade da linguagem, da cultura e da alteridade na constituição do conhecimento, tal proposta configura uma pedagogia da diferença: dialógica, situada historicamente e comprometida com a justiça cognitiva e com a valorização das multiplicidades humanas.

Diante desse panorama, e respeitando os aportes da teoria piagetiana em sua historicidade, é possível reconhecer, conforme sugerem autores como Cole e Wertsch, uma potencial complementaridade entre os modelos teóricos de Piaget e Vygotsky. Enquanto Piaget enfatiza os desequilíbrios cognitivos internos ao sujeito na construção do conhecimento, Vygotsky evidencia que tais desequilíbrios podem ser provocados, sustentados e reorganizados por meio da mediação simbólica e das práticas culturais compartilhadas. A psicologia do desenvolvimento contemporânea, cada vez mais aberta a matrizes teóricas plurais, tende a integrar tais contribuições sem abdicar da crítica, operando numa lógica dialógica e epistemologicamente situada. Mencionar essa convergência possível não atenua a crítica às



limitações da epistemologia genética, mas contribui para sua ressignificação em um campo teórico que valoriza articulações múltiplas, historicidade conceitual e engajamento reflexivo.

### **Diversidade cultural e justiça epistêmica**

A superação das limitações estruturais da epistemologia genética demanda não apenas uma crítica imanente aos seus fundamentos conceituais, mas, sobretudo, a abertura para epistemologias contra-hegemônicas que reconheçam a diversidade cultural como dimensão constitutiva dos processos de construção do conhecimento. A teoria piagetiana, ao postular estágios universais e sequenciais de desenvolvimento cognitivo — fundamentados, em grande medida, em parâmetros eurocêntricos de racionalidade abstrata —, tende a obliterar as múltiplas formas de conhecer e interpretar o mundo que emergem de sociedades não ocidentais, periféricas ou historicamente marginalizadas dos circuitos de validação acadêmica dominante.

Nesse contexto, os aportes teóricos oriundos dos estudos pós-coloniais e decoloniais constituem matrizes imprescindíveis para a reconstrução crítica dos paradigmas que sustentam a educação formal contemporânea. Autores como Boaventura de Sousa Santos e Homi Bhabha tensionam a lógica da colonialidade do saber, evidenciando como a modernidade ocidental instituiu um modelo epistemológico monocultural, hierarquizante e excludente, no qual racionalidades outras são sistematicamente desqualificadas como primitivas, não científicas ou epistemologicamente irrelevantes. Como assevera Santos (2010, p. 45), “a justa combinação entre saberes exige o reconhecimento de que nenhum conhecimento é completo em si mesmo e que todos são válidos em seu contexto de emergência e aplicação”. Tal proposição fundamenta o conceito de ecologia de saberes, no qual distintos sistemas cognitivos — indígenas, africanos, ribeirinhos, camponeses, entre outros — devem dialogar em condição de paridade epistemológica com a ciência moderna, sem que se estabeleçam mecanismos de subordinação ou assimilação.

Transpondo essa crítica ao campo educacional, torna-se evidente a urgência de reformular currículos, metodologias de ensino e dispositivos avaliativos que, historicamente, negligenciaram ou invisibilizaram os repertórios culturais de amplos segmentos da população escolar. A epistemologia genética, ao pressupor que todos os sujeitos devam necessariamente transitar pelos mesmos estágios do desenvolvimento cognitivo para alcançar formas superiores de raciocínio lógico-formal, opera com um ideal normativo de cognição que desconsidera contextos socioculturais, experiências subjetivas e formas locais de produção de sentido. Como consequência, essa matriz teórica contribui para a reprodução do epistemicídio — entendido como a aniquilação sistemática de saberes subalternizados — no espaço escolar, comprometendo a legitimidade das identidades culturais dos educandos.

A construção de uma pedagogia orientada pela justiça epistêmica implica romper com o paradigma da homogeneização cognitiva e com a concepção de um percurso linear e universal para o desenvolvimento intelectual. Supõe, ao contrário, o reconhecimento de que sujeitos oriundos de contextos diversos acessam e elaboram saberes a partir de lógicas que não necessariamente se alinham à racionalidade técnico-científica ocidental. Nesse horizonte, torna-se imprescindível fomentar práticas educativas que reconheçam o outro não como déficit, anacronismo ou desvio em relação a um padrão hegemônico, mas como sujeito epistêmico legítimo, portador de uma cosmovisão singular que enriquece o processo formativo.



Ao problematizar o solipsismo cognitivo, o universalismo epistemológico e a negação da mediação cultural presentes na epistemologia genética, o presente debate sustenta a necessidade de adotar abordagens que reconheçam a alteridade, a linguagem e a cultura como dimensões fundantes da cognição. Referenciais como a psicologia histórico-cultural, a pedagogia crítica freireana e os pressupostos da interculturalidade crítica mostram-se mais consonantes com os desafios educacionais contemporâneos, na medida em que concebem a aprendizagem como fenômeno situado, relacional e mediado.

Advogar por epistemologias dialógicas, sensíveis à pluralidade ontológica e comprometidas com a equidade cognitiva configura, portanto, não apenas uma exigência teórica, mas um imperativo ético. Em um contexto histórico marcado pela intensificação das desigualdades sociais, pela emergência de discursos autoritários e pela luta por reconhecimento de identidades historicamente subalternizadas, conceber a escola como espaço de co-construção de sentidos, escuta intercultural e valorização da diferença é reafirmar seu papel emancipador. Nessa direção, a justiça epistêmica deixa de ser um adereço retórico e se impõe como condição política para a construção de uma pedagogia efetivamente democrática, plural e socialmente comprometida.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Analogias Equivocadas e os Limites da Epistemologia Biológica no Pensamento Piagetiano**

A epistemologia genética, tal como formulada por Jean Piaget, estrutura-se a partir de pressupostos profundamente imbricados no evolucionismo biológico do século XIX, especialmente nas formulações de Ernst Haeckel, Charles Darwin e James Baldwin. Um dos pilares desse arcabouço teórico é a analogia entre ontogênese (desenvolvimento do indivíduo) e filogênese (evolução da espécie), que Piaget não mobiliza como mera metáfora explicativa, mas como eixo estruturante de sua teoria do conhecimento. De acordo com esse postulado, os estágios do desenvolvimento infantil representariam, em miniatura, a recapitulação das etapas evolutivas da humanidade, culminando na emergência do pensamento formal-operatório — tido como ápice da racionalidade humana e, não coincidentemente, coincidente com os padrões lógico-científicos da modernidade ocidental.

Contudo, essa analogia revela-se duplamente problemática: do ponto de vista científico, carece de base empírica sólida; do ponto de vista epistemológico, funciona como um mecanismo ideológico de universalização de um modelo eurocêntrico de cognição. Como alerta Rose (2006, p. 88), “a analogia entre desenvolvimento filogenético e ontogenético é não apenas cientificamente infundada, mas também epistemologicamente arriscada”. Trata-se, portanto, não de um equívoco acidental, mas de um operador estrutural que transforma uma racionalidade localizada — forjada nos marcos do Iluminismo europeu — em parâmetro universal de humanidade. Essa operação sustenta uma matriz hierárquica de avaliação dos sujeitos, invisibilizando formas legítimas, plurais e situadas de conhecer, que não coincidem com o padrão lógico-formal.

Tal configuração conceitual não permanece no plano abstrato. Seus efeitos se materializam cotidianamente nas práticas escolares, sobretudo por meio de sistemas de avaliação padronizada que reproduzem a lógica desenvolvimentista piagetiana. Exames como a Provinha Brasil, o SAEB e diversas baterias psicopedagógicas continuam a adotar, mesmo



que implicitamente, os estágios cognitivos como referência normativa. Como consequência, crianças oriundas de contextos indígenas, quilombolas ou de territórios periféricos urbanos — cujas formas de socialização, linguagem e organização do pensamento não se alinham aos parâmetros escolarizados ocidentais — são diagnosticadas como portadoras de “atraso cognitivo”, quando, na verdade, expressam racionalidades outras, vinculadas a cosmovisões<sup>9</sup> e práticas culturais distintas. A epistemologia genética, nesse sentido, opera como dispositivo classificatório, que transforma diversidade epistêmica em déficit pedagógico.

Mais ainda, é preciso indagar: quem se beneficia da manutenção desse modelo teórico? A crítica não pode se restringir à genealogia conceitual de Piaget; deve alcançar os circuitos institucionais que operam na reprodução e legitimação de sua centralidade. A indústria dos testes psicológicos, por exemplo, tem interesse direto na continuidade de paradigmas universalistas, pois suas ferramentas dependem da padronização de trajetórias cognitivas para justificar sua aplicação em massa. Da mesma forma, a estrutura escolar moderna — seriada, disciplinar e voltada à homogeneização dos saberes — encontra na epistemologia genética um respaldo teórico para sustentar a narrativa meritocrática da “prontidão” e do “fracasso escolar”, deslocando para o indivíduo a responsabilidade por seu desempenho e neutralizando os condicionantes sociais, culturais e econômicos que atravessam o processo educativo.

Nesse contexto, a analogia entre ontogênese e filogênese deve ser compreendida como o núcleo duro de uma racionalidade tecnocrática que legitima exclusões sob o disfarce de critérios científicos. Como denuncia Santos (2010), essa lógica performa um verdadeiro epistemicídio, ao suprimir saberes subalternizados e impor uma hierarquia de racionalidades cujo topo coincide com a branquitude, a masculinidade, a europeidade e a escolarização formal. A epistemologia genética, ao se apresentar como neutra e universal, sustenta um projeto de normalização do sujeito ideal que relega à margem todos aqueles cujas formas de existência e cognição não cabem nesse molde.

As contribuições de áreas como a psicologia histórico-cultural, a etnopsicologia, a neurociência do desenvolvimento e a antropologia da cognição<sup>10</sup> apontam para uma reconfiguração radical da compreensão sobre o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a cognição é produto de interações múltiplas — sociais, linguísticas, culturais e materiais — que desafiam qualquer tentativa de reduzi-la a estágios lineares, fixos e cumulativos. Conforme (RODRIGUES, 2024), insistir no modelo piagetiano, portanto, não é apenas um erro epistemológico: é um ato político que reforça a colonialidade do saber e compromete a construção de uma pedagogia crítica, plural e comprometida com a justiça cognitiva.

---

<sup>9</sup> Referem-se aos conjuntos de crenças, valores e interpretações simbólicas através dos quais diferentes culturas compreendem e se relacionam com o mundo, a natureza, o tempo e o sentido da existência. Elas moldam a forma como os sujeitos percebem a realidade, organizam o conhecimento e constroem suas práticas sociais, espirituais e políticas.

<sup>10</sup> As áreas da **psicologia histórico-cultural, etnopsicologia, neurociência do desenvolvimento e antropologia da cognição** convergem ao evidenciar que o desenvolvimento humano não pode ser reduzido a estágios universais ou exclusivamente biológicos. Elas destacam o papel central da cultura, da linguagem, das práticas sociais e das experiências intersubjetivas na constituição da cognição. Em lugar de modelos fixos e lineares, propõem uma perspectiva situada, plural e dinâmica do desenvolvimento, sensível à diversidade de contextos históricos, culturais e neurobiológicos.



Dessa forma, superar criticamente os pressupostos da epistemologia biológica de Piaget não significa negar suas contribuições históricas, mas desestabilizar sua hegemonia teórica e denunciar os mecanismos de poder que sustentam sua perpetuação. A pedagogia contemporânea é convocada a deslocar-se de modelos universalistas para abordagens que reconheçam a heterogeneidade epistêmica dos sujeitos, rompendo com as estruturas que mascaram exclusão como ciência e desigualdade como incapacidade.

### **Etnocentrismo e universalismo nos estágios do desenvolvimento**

A teoria do desenvolvimento cognitivo proposta por Jean Piaget estruturou-se com base em uma sequência de estágios universais: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Esses estágios, concebidos como invariantes e cumulativos, representariam, segundo o autor, etapas sucessivas e necessárias do desenvolvimento da inteligência humana. Essa estruturação, embora tenha sido influente na psicologia e na pedagogia do século XX, apresenta sérias limitações quando analisada à luz das contribuições contemporâneas da antropologia, da psicologia cultural e da educação intercultural.

A principal crítica reside no caráter universalista da proposta piagetiana. Ao considerar que todas as crianças devem atravessar as mesmas fases do desenvolvimento cognitivo, independentemente de sua cultura, contexto socioeconômico, histórico ou linguístico, Piaget impôs uma matriz ocidental e racionalista de cognição como referência normativa. Essa matriz está ancorada em valores e lógicas típicas da classe média europeia, urbana, escolarizada e predominantemente branca, transformando um modelo situado historicamente em uma prescrição supostamente universal. Como observa Matusov (2020, p. 142), “a estrutura piagetiana não descreve o desenvolvimento humano em sua diversidade, mas um ideal cognitivo ocidental promovido como norma global”.

Tal perspectiva revela um etnocentrismo metodológico e epistemológico, ao desconsiderar a pluralidade de formas de pensamento, raciocínio e resolução de problemas presentes em distintos contextos culturais. Estudos transculturais conduzidos nas últimas décadas, notadamente por Michael Cole, Barbara Rogoff e outros pesquisadores vinculados ao projeto *Culture and Cognition*<sup>11</sup>, têm demonstrado que o desenvolvimento cognitivo não ocorre de modo linear, homogêneo ou universal, conforme postulam modelos clássicos como o piagetiano. Evidências empíricas provenientes de investigações em comunidades indígenas, africanas, asiáticas, latino-americanas e, em especial, no contexto brasileiro — cuja diversidade sociocultural e linguística é marcada por profundas assimetrias regionais, étnicas e históricas — apontam para a emergência de estratégias cognitivas sofisticadas que não se enquadram nos marcos teóricos ocidentais tradicionais, tampouco seguem a mesma temporalidade dos estágios cognitivos normativos propostos por Piaget. Tais dados reforçam a necessidade de abordagens que considerem o caráter situado, relacional e culturalmente mediado da cognição humana.

Por exemplo, Rogoff (2003) mostrou que crianças de algumas culturas nativas das Américas demonstram raciocínio lógico e habilidades de resolução de problemas em situações

---

<sup>11</sup> O projeto **Culture and Cognition** é uma linha de pesquisa interdisciplinar, desenvolvida principalmente na Universidade de Michigan, que investiga como os processos cognitivos são moldados por fatores culturais. Com base em contribuições da psicologia cultural, antropologia cognitiva e ciências sociais, o projeto demonstra que percepção, memória, raciocínio e emoção variam significativamente entre contextos culturais, desafiando a ideia de uma mente humana universal e abstrata.



práticas do cotidiano muito antes da idade que Piaget atribui ao surgimento do pensamento operatório. Em contrapartida, essas mesmas crianças podem não apresentar as competências verbais e simbólicas esperadas em testes escolares padronizados, o que leva à falsa impressão de atraso cognitivo. Esse descompasso entre a teoria e a realidade é resultado de uma epistemologia que valoriza exclusivamente o conhecimento formal, abstrato e descontextualizado, em detrimento de formas de saber localizadas, orais, sensíveis e relacionais.

Além disso, ao desconsiderar os efeitos da escolarização e da linguagem na organização do pensamento, a teoria piagetiana acaba por obscurecer o papel da cultura na constituição das estruturas cognitivas. O que se apresenta como estágio natural do desenvolvimento pode ser, na verdade, o reflexo de práticas sociais específicas, mediadas por instituições educacionais e valores culturais particularizados.

Portanto, ao promover um modelo homogêneo de desenvolvimento, a teoria dos estágios compromete-se com uma forma de epistemologia colonial, que transforma a diversidade em déficit. Superar esse viés requer reconhecer que o desenvolvimento cognitivo é culturalmente situado, historicamente construído e plural em suas manifestações. O desafio contemporâneo está em construir teorias que respeitem e dialoguem com a multiplicidade das infâncias e das culturas.

Essa epistemologia universalista, embora teoricamente criticada há décadas, ainda exerce efeitos práticos nas políticas educacionais contemporâneas. Um exemplo eloquente está nas avaliações padronizadas de larga escala, amplamente adotadas por sistemas educacionais nacionais e internacionais, como o SAEB no Brasil ou o PISA da OCDE. Esses instrumentos são construídos com base em pressupostos cognitivos alinhados à lógica formal-abstrata valorizada nos sistemas escolares ocidentais, desconsiderando os repertórios socioculturais de alunos oriundos de comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas ou rurais. O resultado é a produção sistemática de diagnósticos de “atraso cognitivo”, que não refletem defasagens reais no desenvolvimento, mas sim a inadequação dos critérios avaliativos frente à diversidade epistêmica dos sujeitos. Como observa Rogoff (2003), a ênfase em tarefas descontextualizadas e na linguagem escolarizada tende a invisibilizar formas legítimas de raciocínio e aprendizagem baseadas em observação, prática comunitária e oralidade. Tais práticas contemporâneas, portanto, atualizam o etnocentrismo piagetiano, mantendo vivo o ideal normativo de cognição eurocentrado sob novas roupagens técnicas e institucionais.

Essa perpetuação do modelo desenvolvimentista não é neutra. Ao contrário, atende a interesses específicos que operam dentro e fora do campo educacional. A indústria dos testes psicológicos, por exemplo, é uma das principais beneficiárias da ideia de estágios fixos e mensuráveis, pois fundamenta a produção em larga escala de instrumentos normativos que classificam sujeitos com base em critérios universalizados. Esses testes, muitas vezes aplicados sem sensibilidade cultural, reforçam desigualdades ao validar cientificamente a ideia de que certas crianças “não estão prontas” ou “ainda não alcançaram o estágio adequado”. Além disso, a própria estrutura da escola moderna — segmentada, seriada e orientada por padrões homogêneos de desempenho — se apoia na narrativa do desenvolvimento como justificativa para a hierarquização de saberes, ritmos e trajetórias. Ao transformar diferenças em déficits, esse modelo legitima práticas excludentes sob o discurso da neutralidade técnica e da eficiência pedagógica. Em última instância, o discurso desenvolvimentista contribui para manter a ordem



escolar e epistemológica tal como ela está: excludente, normativa e adaptada à lógica de reprodução social.

### **A exclusão da linguagem e da cultura no processo de aprendizagem**

Um dos aspectos mais criticados da teoria piagetiana é sua negligência em relação ao papel da linguagem e da cultura na constituição da cognição. Embora Jean Piaget tenha reconhecido a importância das interações sociais no processo de aprendizagem, sua teoria confere primazia ao sujeito individual e à equilíbrio como mecanismo central do desenvolvimento cognitivo. Essa concepção resulta em uma compreensão intrapsicológica do conhecimento, em que a aprendizagem é vista como fruto de um processo interno de assimilação e acomodação, operado de maneira autônoma pelo indivíduo em interação com objetos, mas não necessariamente com outros sujeitos.

Essa ênfase no sujeito isolado contrasta profundamente com abordagens socioculturais do desenvolvimento, especialmente a teoria histórico-cultural proposta por Lev Vygotsky. Para Vygotsky (2001), a linguagem não é apenas um meio de expressão ou comunicação, mas sim um instrumento psicológico fundamental que media a relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo. A linguagem permite a internalização de significados culturalmente elaborados e constitui a base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato, a memória voluntária e o raciocínio lógico. Nesse sentido, aprender não é apenas adaptar-se cognitivamente, mas apropriar-se de instrumentos simbólicos partilhados socialmente.

A teoria piagetiana, ao tratar a linguagem como um epifenômeno<sup>12</sup> do pensamento — ou seja, como uma consequência e não como condição de seu desenvolvimento —, revela uma limitação epistemológica significativa. Tal visão compromete a explicação de fenômenos educacionais fundamentais, como o papel da oralidade, da leitura, da escrita e das interações discursivas no ambiente escolar. Além disso, ignora a diversidade linguística e cultural dos contextos educativos, restringindo a análise do desenvolvimento cognitivo a padrões normativos baseados em lógicas escolares eurocêntricas.

A ausência de uma teoria robusta da linguagem dentro do construtivismo piagetiano também fragiliza sua aplicabilidade pedagógica, uma vez que desconsidera o potencial da mediação docente e das práticas comunicativas na construção do conhecimento. Como resultado, o modelo tende a privilegiar estratégias de ensino centradas na descoberta individual e na maturação espontânea, em detrimento de abordagens que valorizam o diálogo, a colaboração e a contextualização cultural da aprendizagem. A exclusão da linguagem e da cultura como dimensões constitutivas da cognição na teoria piagetiana limita sua capacidade de explicar a complexidade do processo de aprendizagem, especialmente em contextos educacionais plurais e mediados socialmente.

---

<sup>12</sup> É um termo utilizado para designar um fenômeno secundário ou derivado, que ocorre em consequência de um processo principal, mas sem exercer influência causal sobre ele. Em psicologia e filosofia da mente, epifenômenos são eventos mentais considerados como reflexos de processos fisiológicos ou cognitivos mais fundamentais, sem que tenham papel ativo na sua origem ou funcionamento.



Essa ausência de uma teoria da linguagem e da cultura não é apenas uma falha conceitual, mas um sintoma de um modelo epistemológico que desarticula o sujeito do mundo e da alteridade. Diante disso, impõe-se uma indagação desconfortável: se a teoria piagetiana se sustenta em uma concepção tão individualista, descontextualizada e excludente do processo formativo, por que ela ainda ocupa posição central nos currículos de cursos de pedagogia? Essa permanência revela mais do que uma inércia institucional — denuncia a força de uma tradição acadêmica que, mesmo sob críticas contundentes, continua a reproduzir uma matriz de pensamento que privilegia a neutralidade, a abstração e o sujeito universal. O problema, portanto, não é apenas epistemológico, mas político e formativo: ao ensinar Piaget como fundamento incontornável, naturalizamos uma concepção de educação que esquece o outro, marginaliza a cultura e despotencializa a mediação docente. É preciso, urgentemente, revisar não apenas o conteúdo, mas a lógica que sustenta a formação docente no Brasil e em outros contextos periféricos, abrindo espaço para epistemologias que reconheçam a pluralidade, a historicidade e o caráter relacional do conhecer.

### **Consequências pedagógicas: a pedagogia da omissão**

A apropriação pedagógica da teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget gerou impactos significativos nas práticas educacionais ao longo do século XX, especialmente no que se refere à compreensão do papel do professor e às estratégias de ensino adotadas em sala de aula. Um dos desdobramentos mais problemáticos dessa influência foi a consolidação de uma postura pedagógica marcada pela espera passiva da maturação cognitiva do estudante, com base na premissa de que certos conteúdos e habilidades só poderiam ser ensinados quando o aluno atingisse o estágio de desenvolvimento correspondente.

Essa concepção resultou na chamada "pedagogia da omissão", na qual a intervenção docente é minimizada ou até evitada, sob o argumento de que o ensino não deve ultrapassar as estruturas cognitivas previamente estabelecidas pelo sujeito. A mediação pedagógica, nesse modelo, é vista com cautela, muitas vezes interpretada como um risco à autonomia do aprendiz ou como uma interferência inadequada em seu ritmo “natural” de desenvolvimento. Tal perspectiva, embora motivada por uma preocupação com o respeito à individualidade da criança, desconsidera os efeitos positivos da mediação cultural e do ensino intencional no avanço do raciocínio e na superação de desigualdades educacionais.

Além disso, ao vincular o fracasso escolar à suposta imaturidade cognitiva do estudante, a pedagogia da omissão contribui para a naturalização das dificuldades de aprendizagem, transformando-as em expressões inevitáveis do desenvolvimento. Essa visão compromete os princípios de equidade e justiça educacional, pois obscurece as dimensões sociais, culturais e institucionais que condicionam o desempenho escolar. Como resultado, práticas pedagógicas mais inclusivas e emancipatórias são dificultadas, perpetuando um modelo de ensino que pouco dialoga com a diversidade de trajetórias e experiências dos sujeitos escolares.

Como contraponto a essa concepção restritiva, Jerome Bruner propôs uma abordagem que valoriza o papel ativo do professor na estruturação do conhecimento e defende a possibilidade de ensinar qualquer conteúdo, desde que adaptado à capacidade cognitiva do aluno. Para Bruner (1997, p. 53), “qualquer assunto pode ser ensinado de maneira intelectualmente honesta a qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento, desde que de forma apropriada”. Essa proposição reafirma a centralidade da mediação pedagógica e da intencionalidade docente na promoção de aprendizagens significativas, resgatando o



compromisso ético e político da educação com a superação das desigualdades e com o reconhecimento da alteridade.

A pedagogia da omissão, portanto, não é apenas um equívoco metodológico — é uma forma de violência simbólica. Ao rotular crianças de contextos periféricos como “imaturas” ou “não prontas”, o sistema escolar transfere a responsabilidade do fracasso para os sujeitos, silenciando os fatores estruturais, culturais e históricos que condicionam a aprendizagem. Esse processo mascara desigualdades sob a roupagem da neutralidade científica, transformando trajetórias marcadas por exclusão em déficits individuais. Como alertava Paulo Freire (1996), essa lógica opera sob uma “educação bancária”, em que o professor, ao deixar de intervir, consente com a marginalização de saberes e experiências que não se alinham aos padrões normativos. O que se apresenta como respeito ao tempo do aluno, na verdade, muitas vezes é omissão diante da urgência da escuta, da mediação intencional e da criação de condições reais de aprendizagem. É preciso afirmar, com Freire, que ensinar é um ato político, e recusar-se a intervir é também escolher um lado: o da manutenção das desigualdades.

### **Uma epistemologia a ser superada**

A epistemologia genética de Jean Piaget, embora tenha representado um marco na compreensão dos processos de desenvolvimento cognitivo, revela-se hoje insuficiente diante das demandas pedagógicas, epistêmicas e culturais do século XXI. Seu modelo, construído com base em uma racionalidade cientificista e universalizante, tornou-se progressivamente desatualizado à medida que as ciências cognitivas, a psicologia histórico-cultural e as abordagens críticas da educação avançaram na compreensão da complexidade do aprender humano. A proposta piagetiana, centrada no sujeito isolado, na maturação biológica e nos estágios universais, mostra-se limitada para fundamentar práticas pedagógicas que pretendem ser inclusivas, equitativas e sensíveis à diversidade sociocultural.

Importa destacar que a superação da epistemologia genética não implica desqualificar suas contribuições históricas. Piaget desempenhou um papel decisivo ao romper com concepções empiristas e inatistas, introduzindo a ideia de um sujeito ativo na construção do conhecimento. No entanto, os limites de sua teoria, sobretudo no que se refere à exclusão da linguagem como mediação simbólica, à marginalização da cultura e à ausência de uma teoria robusta da alteridade, exigem revisões profundas. Como aponta Oliveira (2021), o avanço no campo educacional demanda um construtivismo mais dialógico, relacional e atento aos contextos históricos e culturais em que os sujeitos estão inseridos.

No cenário educacional contemporâneo, em que se reconhece a aprendizagem como processo intersubjetivo, mediado por instrumentos culturais, e profundamente marcado por relações de poder e desigualdade, torna-se imperativo adotar paradigmas epistemológicos que acolham a pluralidade de trajetórias cognitivas. A concepção de desenvolvimento não pode mais estar atrelada a estágios fixos, lineares e descontextualizados, mas deve ser pensada em chave dinâmica, culturalmente situada e aberta à imprevisibilidade dos encontros pedagógicos. Nesse sentido, abordagens como a psicologia histórico-cultural, a pedagogia crítica e a interculturalidade oferecem bases mais promissoras para a reinvenção do construtivismo em sua dimensão ética e social.

Assim, a rejeição à epistemologia genética, tal como formulada por Piaget, não deve ser entendida como abandono do construtivismo, mas como movimento de reconstrução



epistemológica. Trata-se de promover uma virada paradigmática em direção a epistemologias mais sensíveis à alteridade, capazes de dialogar com saberes diversos, reconhecer as múltiplas formas de cognição e sustentar projetos educacionais comprometidos com a justiça cognitiva, a inclusão e a democracia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica da epistemologia genética de Piaget, ao evidenciar suas limitações metodológicas, pressupostos universalizantes e distanciamento dos contextos culturais concretos, impõe a urgência de reposicionar teoricamente as práticas educativas. A permanência acrítica desse modelo nas escolas contemporâneas não apenas compromete a legitimidade das propostas pedagógicas, como também reforça estruturas de exclusão epistêmica, ao invisibilizar formas diversas de construção do conhecimento.

É preciso uma virada epistemológica, que supere o sujeito cartesiano, a universalização dos estágios e o isolamento do outro da experiência cognitiva. É necessário reconhecer que o conhecimento não é um produto do indivíduo isolado, mas uma construção dialógica, social, situada, mediada por práticas culturais, signos linguísticos e vínculos intersubjetivos. Essa constatação implica deslocar o foco da cognição como processo interno e autônomo para um paradigma relacional, no qual a aprendizagem emerge de interações significativas, inseridas em ecologias culturais específicas.

Essa reconfiguração epistemológica exige, por consequência, práticas pedagógicas coerentes com os pressupostos da psicologia histórico-cultural, da antropologia da cognição e da pedagogia crítica. Em vez de uma instrução pautada na confirmação de estágios cognitivos fixos, propõe-se um ensino centrado na mediação ativa do professor, na valorização dos saberes culturais dos estudantes e na pluralidade epistêmica. O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), proposto por Vygotsky, convida o educador a atuar como mediador ético e epistêmico, promovendo interações que desafiem a zona de conforto do estudante sem desrespeitar seus repertórios culturais e linguísticos. A aprendizagem, nesse modelo, não é medida por um estágio alcançado, mas pela qualidade das relações cognitivas que se estabelecem no processo.

Além disso, a implementação de práticas pedagógicas alternativas exige a revisão das estratégias avaliativas tradicionais. A avaliação processual e formativa, baseada em registros contínuos, portfólios reflexivos, rodas de conversa, autoavaliação mediada e documentação pedagógica, substitui os modelos classificatórios centrados na padronização e no desempenho isolado. Isso significa, por exemplo, que um estudante pode ser avaliado não apenas por sua capacidade de reproduzir um conceito, mas por sua habilidade de mobilizá-lo em contextos culturalmente significativos — uma perspectiva alinhada à noção de "aprendizagem significativa e situada".

No campo curricular, a mudança exige romper com a lógica monocultural e disciplinarizada do conhecimento. É fundamental promover a inclusão de saberes tradicionais, indígenas, afro-brasileiros, camponeses e periféricos nas práticas escolares, não apenas como conteúdos pontuais ou "folclóricos", mas como epistemologias legítimas. Práticas como a realização de projetos interdisciplinares ancorados em problemas reais da comunidade, o uso de narrativas orais e história local, o desenvolvimento de mapas afetivos e cartografias sociais, e a criação coletiva de material didático com base nas experiências dos alunos são estratégias



eficazes para desestabilizar o currículo eurocentrado e reconhecer a multiplicidade de formas de conhecer.

No contexto brasileiro — marcado por desigualdades históricas, múltiplas etnias, saberes indígenas, quilombolas, rurais e urbanos —, essas estratégias não apenas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, mas também se afirmam como imperativos ético-epistemológicos. Trata-se de compreender a escola não como um espaço neutro, mas como arena de disputa simbólica, na qual a justiça cognitiva deve se expressar por meio da escuta ativa, da representatividade curricular e do reconhecimento da dignidade epistêmica de todos os sujeitos.

Educar, nesse marco, é reconhecer a legitimidade de múltiplas formas de pensar, aprender e ensinar, superando o etnocentrismo que ainda estrutura boa parte das abordagens pedagógicas institucionalizadas. Isso demanda, inclusive, formações docentes continuadas que articulem epistemologias críticas, reflexões interculturais e práticas contextualizadas, permitindo que os profissionais da educação se tornem agentes de transformação e não reprodutores de modelos ultrapassados.

Assim, a rejeição à epistemologia genética, tal como formulada por Piaget, não deve ser entendida como abandono do construtivismo. Pelo contrário, há espaço para uma reinvenção dialógica do construtivismo, que preserve os aportes da epistemologia genética ao mesmo tempo em que incorpore mediações culturais, linguísticas e sociais. A complementaridade entre os desequilíbrios cognitivos internos (Piaget) e a mediação simbólica intersubjetiva (Vygotsky), como sugerem Cole e Wertsch, representa uma via promissora para compreender o desenvolvimento humano de maneira mais ampla e situada.

Insistir no modelo piagetiano, portanto, não é apenas um erro epistemológico: é um ato político que reforça a colonialidade do saber e compromete a construção de uma pedagogia crítica, plural e comprometida com a justiça cognitiva. Ao confrontar os limites de uma psicologia do desenvolvimento centrada no sujeito isolado, este artigo propõe um deslocamento necessário: da epistemologia genética para uma epistemologia dialógica, situada e decolonial, capaz de sustentar práticas educativas mais inclusivas, contextualmente engajadas e socialmente relevantes. É nesse horizonte que se inscreve o desafio ético e pedagógico de reconstruir a escola como espaço de escuta, pluralidade e emancipação.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRUNER, Jerome. Atos de significação: para uma psicologia cultural. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

COLE, Michael. Cultural psychology: a once and future discipline. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

DANIELS, Harry. Vygotsky and pedagogy. 3. ed. London: Routledge, 2016.

DANIELS, Harry. Vygotsky and pedagogy. 3. ed. London: Routledge, 2021.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEPRE, Rita Melissa. Conceitos básicos da epistemologia genética de Jean Piaget: o estudante como foco da ação docente. *Revista da FAESB*, v. 27, 2025. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2025v27id5518>. Acesso em: 07 jul. 2025.

MATUSOV, Eugene. *Radical democratic education: dialogic pedagogy and democracy*. New York: Palgrave Macmillan, 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento*. São Paulo: Scipione, 2021.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. São Paulo: Nacional, 1973.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

RODRIGUES, Charles Portos; ANDRADE, Patrícia Maria Gomes de; MOURA, Dayvison Bandeira de. Desafios e limitações da teoria de Piaget na educação contemporânea: uma revisão crítica de sua aplicação nos contextos atuais. In: *FÓRUM INTERNACIONAL DE PESQUISA EDUCACIONAL (FIPE)*, XV, 2024, Recife. Anais [...]. Recife: CIA/UNAEDS, 2024.

ROGOFF, Barbara. *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press, 2003.

ROSE, Nikolas. *A política da vida: biomedicina, poder e subjetividade no século XXI*. São Paulo: Loyola, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2010.

TOMASELLO, Michael. *Becoming human: a theory of ontogeny*. Cambridge: Harvard University Press, 2019.



VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e linguagem. 4. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERTSCH, James V. Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

