



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Sabrina Sacoman Campos Alves

JEAN PIAGET E PAULO FREIRE

respeito mútuo, autonomia moral e educação

JEAN PIAGET E PAULO FREIRE:
RESPEITO MÚTUO, AUTONOMIA MORAL E
EDUCAÇÃO

Sabrina Sacoman Campos Alves

Sabrina Sacoman Campos Alves

JEAN PIAGET E PAULO FREIRE:
RESPEITO MÚTUO, AUTONOMIA MORAL E
EDUCAÇÃO

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2022



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Claudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Peloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Auxílio N° 0396/2021, Processo N° 23038,005686/2021-36, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

A474j Alves, Sabrina Sacoman Campos.
Jean Piaget e Paulo Freire: respeito mútuo, autonomia moral e educação / Sabrina Sacoman Campos Alves. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2022.

196 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-312-0 (Digital)

ISBN 978-65-5954-311-3 (Impresso)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-312-0>

1. Piaget, Jean, 1896-1980. 2. Freire, Paulo, 1921-1997. 3. Respeito. 4. Desenvolvimento moral. 5. Educação. I. Título.

CDD 370.15

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2022, Faculdade de Filosofia e Ciências



Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

*Aos meus pais, Moacir e Terezinha.
Ao meu querido irmão, Marcel.
Ao amor da minha vida, Flávio.*

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.
(FREIRE, [1967], 2007).

O direito à educação é, portanto, nem mais nem menos, o direito que tem o indivíduo de se desenvolver normalmente, em função das possibilidades que dispõe, e a obrigação, para a sociedade, de transformar essas possibilidades em realizações efetivas e úteis. (PIAGET, [1971], 1973).

Sumário

Introdução **11**

Capítulo 1 - Piaget e Freire: Questões Epistemológicas e Conceitos Básicos **21**

Capítulo 2 - Piaget e Freire: Questões de Moral **73**

Capítulo 3 - Educação Moral: Novos Caminhos **141**

Conclusões **173**

Referências **189**

Introdução

A pesquisa apresentada neste livro é consequência de um percurso profissional e acadêmico que nos permitiu um olhar esperançoso para a educação e para a realidade social. Acreditando na possibilidade transformadora da educação e, logo, na capacidade de homens e mulheres de construir uma sociedade mais justa e humana para todos, buscamos verificar quais são as aproximações entre as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire, quanto a aspectos do desenvolvimento moral, e analisar quais as implicações dessas aproximações para a teoria e a prática educativa. Considerando sempre que a educação vise à autonomia e forme sujeitos capazes de atuar e de pensar a realidade, de maneira crítica e mais humana.

Em uma sociedade como a nossa – opressora, em que os direitos não são para todos, na qual a diferença produz violência, a democracia sofre ataques diversos, em que há pouco lugar para o respeito mútuo e a reciprocidade –, é fundamental refletir e dialogar sobre o desenvolvimento moral e sobre sua relação com a teoria e a prática educativa.

Para abordar as questões da moral, optamos, primeiramente, por aprofundar as reflexões a cerca das ideias de Jean Piaget, que elaborou uma teoria sobre o desenvolvimento moral. Piaget já trazia em suas pesquisas, além da busca por entender como o indivíduo constrói o conhecimento, um olhar específico para a necessidade de uma educação de qualidade, que possibilitasse a formação para a autonomia, considerando que o sujeito vive em uma sociedade e que essa convivência precisa ser cada vez mais justa.

Com Piaget ([1932], 1994), entendemos que as relações sociais não são únicas; elas podem ser coercitivas ou cooperativas. As relações de coação conduzem ao respeito unilateral e as relações de cooperação, ao respeito mútuo. São as relações em que predomina o respeito mútuo que permitem ao sujeito chegar à moral do bem, à autonomia. Piaget reconhece a importância das relações sociais, para que a consciência moral assuma as normas de forma autônoma.

Na educação, em nosso país, encontramos, prioritariamente, relações de opressão, marcadas pelo autoritarismo e pela transmissão de conteúdos. Muitas vezes, o discurso até está voltado para a formação integral e para a autonomia, mas, na prática, o que ocorre é o autoritarismo, relações violentas, transmissão de conteúdos e a passividade do educando.

Essas reflexões nos conduziram à teoria do educador brasileiro Paulo Freire. Com o olhar de um educador, podemos nos aproximar ainda mais de uma teoria e prática educativa de qualidade, entendida como possibilidade de autonomia e transformação. As ideias de Freire permanecem atuais, pois discutem a construção do conhecimento em uma perspectiva que vai da ação à consciência, atuando principalmente nas situações de opressão, com foco na liberdade da consciência e na transformação da mulher e do homem, e do mundo.

A opressão se apresenta, na teoria de Freire, sob diversos aspectos, como o antropológico, ontológico, sociológico, psicológico e pedagógico. No olhar freiriano, podemos encontrar uma análise crítica da opressão e, baseada em uma concepção epistemológica, a proposta de uma educação dialógica, que conduz à liberdade.

Ressaltamos que as contribuições de Freire para pensarmos a construção de uma nova realidade social partem de reflexões teóricas e

também de sua experiência concreta, marcada pela opressão. Ele mesmo relata: “Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação” (FREIRE, [1980], 2001, p. 16); e pela sua capacidade de se colocar no lugar do outro: “[...] comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens.” (FREIRE, [1980], 2001, p. 16).

É pensando a ação e a consciência dessa ação que Freire estrutura sua teoria. Partindo da realidade opressora, em que o homem e a mulher são vistos como objetos, recebendo a cultura, os valores e as ordens daqueles que os dominam, Freire vislumbra a possibilidade de uma tomada de consciência crítica dessa realidade, uma conscientização dos homens e das mulheres e o seu engajamento na transformação dessa realidade. Transformando a si, mulherer e homem se tornam capazes de transformar a sociedade.

Como em Piaget, a construção do conhecimento em Freire assume papel importante, para que o sujeito alcance uma forma de pensar crítica e coerente. Em Piaget, encontramos uma preocupação explícita sobre as questões morais, e uma sistematização de suas ideias sobre esse tema. Em Freire, percebemos aspectos essenciais da moral, dispersos em sua obra, os quais nos instigaram a extrair dela um modo de pensar a moral. Fomos, a partir de leituras iniciais, percebendo a possibilidade de realizar uma relação entre a teoria desses autores, no que concerne aos aspectos da moral.

Não encontramos pesquisas anteriores que tiveram como objetivo principal relacionar especificamente as teorias de Piaget e Freire quanto aos aspectos da moral, porém acreditamos que essa reflexão nos possibilita pensar novas alternativas para a educação.

Convém destacar, aqui, a pesquisa realizada por Becker (2011), que comparou o conceito de aprendizagem nas obras desses autores e constatou uma aproximação na forma como eles explicam a aprendizagem: tem-se um sujeito inicialmente incapaz de se descentrar e, posteriormente, autônomo, que vai da ação à operação, tornando-se cada vez mais consciente e capaz de transformar a realidade em que está inserido. Becker reflete sobre a relação entre as teorias de Piaget e Freire, abordando questões como a tomada de consciência, a relação teoria e prática, constatando identidades entre eles, no que diz respeito ao conhecimento enquanto construção que se baseia na ação. Conclui que a tomada de consciência, para Piaget, assim como a conscientização proposta por Freire, são processos que resultam da atividade do sujeito. A pesquisa de Becker é essencial para pensarmos as primeiras aproximações entre tais autores e nos abre caminho para pensarmos questões da moral.

Nossa pesquisa pautou-se nas obras principais de Piaget e de Freire sobre a temática em questão. Nesse propósito, além das obras centrais, que mais se aproximam da questão da moral (PIAGET, [1932], 1994; FREIRE, [1996], 2016), fomos ao encontro, por meio também de obras periféricas, do pensamento epistemológico e sociológico de ambos os autores, levantando os elementos sobre moral e sobre educação moral.

Todavia, destacamos que, mais do que um levantamento bibliográfico, nosso intuito foi fazer uma análise das teorias, sob o ponto de vista da moral e da educação moral, e evidenciar relações entre elas.

Este livro está organizado considerando dois grandes e distintos momentos. Primeiramente, delineamos a pesquisa e abordamos aspectos teóricos de Jean Piaget e Paulo Freire, sobre a epistemologia e a relação entre ação e consciência. Esses aspectos teóricos estão em função de compreendermos melhor as ideias gerais desses autores sobre como o sujeito constrói conhecimento, para que possamos, a partir desse ponto,

nos aprofundar nas questões de moral, compreendidas dentro de um sistema teórico. Em um segundo momento, passamos ao objetivo principal, que é apresentar e discutir as aproximações entre esses autores em aspectos do desenvolvimento moral, englobando o respeito mútuo, a autonomia moral e a educação.

No primeiro capítulo, intitulado “Piaget e Freire: questões epistemológicas e conceitos básicos”, focalizamos as questões epistemológicas referentes à teoria de cada um desses autores, evidenciando o papel essencial da ação, nessas teorias, e a relação entre ação e consciência na construção do conhecimento.

Optamos por realizar, inicialmente, um aprofundamento das concepções epistemológicas de Jean Piaget e de Paulo Freire, evidenciando como, para cada um desses autores, o conhecimento é possível, como se estabelece a relação sujeito e objeto, qual o papel da ação do sujeito dentro dessa epistemologia, enfatizando a primeira e a essencial aproximação que podemos fazer entre esses autores. Essa opção se apoia na ideia de que compreendemos que a concepção epistemológica dos autores fundamenta sua forma de compreender o desenvolvimento humano e a aprendizagem, de maneira mais ampla – e a moral está inserida dentro desse contexto mais geral, não podendo uma coisa destacar-se da outra.

A ação do sujeito assume um lugar importante na análise da epistemologia que embasa esses dois autores. A ação, também concebida como prática interiorizada e aspecto essencial da relação entre prática e teoria, é um eixo que norteia as teorias de Piaget e Freire. A dimensão inventiva e criativa da ação está presente em ambos os autores, o que torna suas teorias do conhecimento mais próximas. A partir dessa aproximação essencial entre as epistemologias, chegamos a modos de olhar para a educação, nos quais se encontram pedagogias coerentes com a construção ativa de conhecimento.

A concepção de como o ser humano adquire conhecimento, como passa de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento mais elaborado, se de uma forma passiva ou ativa, determina um tipo de educação. Poderíamos tratar de uma educação moral efetiva e coerente com as ideias de Piaget e Freire, se suas teorias do conhecimento não se encontrassem?

Abordamos, outrossim, uma questão de fundamental importância, na teoria de ambos os autores, que acreditamos ser essencial para aqueles que buscam compreender as aproximações entre os pensamentos de Piaget e Freire: a relação entre teoria e prática, ou entre ação e consciência. Reconhecemos tal relação como necessária para compreendermos a moral; o olhar para a questão da ação e da consciência é importante, a fim de que, além do percurso do desenvolvimento moral, ou seja, além de conhecermos as sucessivas tendências morais, possamos compreender que não se passa de uma a outra de maneira mágica.

Aprofundamos nossos estudos sobre a tomada de consciência, para entendermos como Piaget e Freire teoricamente a compreendem. Em ambos os autores, encontramos níveis de consciência, que serão explicitados. Sublinhamos o conceito, amplamente discutido e defendido por Freire, de conscientização, que traz uma vertente política interessante, envolvendo questões importantes de serem discutidas, na atualidade, como o engajamento e a transformação da realidade. A conscientização é entendida como essência da educação, para Freire. Toda essa discussão sobre a tomada de consciência e sobre conscientização nos permitirá, também, ampliar, posteriormente, a discussão sobre a questão da moral no contexto educacional e sua relação com a vida em sociedade.

No segundo capítulo, denominado “Piaget e Freire: Questões de moral”, abordamos os aspectos especificamente relacionados à moral. Apresentamos a teoria de Piaget sobre a moral, recorrendo,

principalmente, ao livro *O juízo moral na criança* ([1932], 1994), e, depois, as questões sobre moral dispersas no conjunto da obra de Freire, ensaiando uma teoria do desenvolvimento moral. E, a partir dos eixos “Respeito Mútuo” e “Autonomia Moral”, enfatizamos algumas relações entre Freire e Piaget especificamente sobre a moral.

Começamos evidenciando os estudos de Piaget sobre moral. Na obra *O juízo moral na criança* ([1932], 1994), Piaget se dedica explicitamente a compreender como se desenvolve o juízo moral e sua relação com a prática, a partir de pesquisas com crianças. Em algumas outras obras, como em *Estudos Sociológicos* ([1965], 1973a), o autor discute questões de moral e se posiciona, inclusive, em relação à educação. Compreender a fundo sua teoria, em especial a relação entre a prática e o juízo moral – abordada em Piaget ([1932], 1994) –, o respeito, a autonomia e a educação, vai ajudar-nos a verificar se ela se aproxima, quanto aos aspectos morais, da teoria de Freire.

Observaremos os aspectos da moral presentes na obra de Freire. E, embora não exista uma apresentação sistemática, uma obra específica de Freire sobre moral, os conceitos e a forma como ele compreende a moral aparecem diluídos em toda a sua produção teórica. É clara a sua preocupação com o modo como se estabelecem as relações entre mulheres e homens e destes com o mundo; nessa perspectiva, o autor trabalha a questão da opressão e da liberdade, apostando nas relações dialógicas e amorosas, e apontando como fim da educação a autonomia, moral e intelectual.

Elegemos três aspectos da moral – “respeito mútuo, autonomia moral e educação” – para nortear a nossa análise (sendo que a educação será tratada no terceiro capítulo). Esses aspectos, os quais assumem o papel de eixos norteadores para nossa pesquisa, foram escolhidos porque acreditamos que o respeito seja a essência da moralidade, direcionando as

ações ou os juízos para espécies de moral distintas. O respeito mútuo seria a forma ideal de respeito para que o desenvolvimento moral tenda para a autonomia, uma tendência moral mais equilibrada. A educação, considerando a construção da moralidade, assume papel importante enquanto possibilidade de experiências, interações e reflexões. Escolhemos, então, evidenciar o que Freire e Piaget dizem sobre esses aspectos e como esses dizeres se aproximam.

Cotejamos a teoria explícita de Piaget sobre a moral com a teoria de Freire expressa em sua obra, em geral, seguindo uma trajetória em que, tendo em vista a questão da ação e da consciência, analisamos as questões do respeito mútuo, da autonomia moral e da educação. Para cumprirmos tudo isso, trabalhamos os conceitos de diálogo, cooperação, opressão, autoridade, liberdade, conscientização, que, dentre outros, permeiam essa relação. Para essa análise, já não dividimos as ideias dos autores em itens separados, porém, optamos por ir realizando uma discussão em que vamos trazendo solidariamente as ideias de cada um deles.

Abordamos, primeiramente, a questão das formas de relações sociais, posicionando-nos sobre as relações de opressão ou coação e as relações dialógicas ou de cooperação e reciprocidade. A partir disso, adentramos na questão do respeito. Encontramos, de forma bem específica em Piaget, nas obras sobre a moral, seu posicionamento sobre o papel essencial do respeito para o desenvolvimento moral; ele trata de dois tipos de respeito, o Respeito Unilateral e o Respeito Mútuo, como cada um deles se relaciona com a heteronomia ou a autonomia moral. Já em Freire, destacamos questões que apontam para espécies distintas de respeito entre os homens e as mulheres, fruto das diferentes modalidades de relação; a autonomia, na perspectiva do desenvolvimento moral, é compreendida como um fim desejável, alcançado quando os homens e as mulheres vivem uma transformação.

Buscamos compreender, com base nesses autores, o que significa, de fato, a autonomia moral. Quando falamos da heteronomia, abordamos questões, de ambos os autores, que nos fazem olhar para a forma exterior de lidar com as regras, para a passividade, a cultura do silêncio, a obediência cega e sem crítica àquilo que vem daquele que é considerado e que age como superior. Já a autonomia, para os autores, traduz a ideia de um posicionamento crítico e consciente, fruto de uma construção interna das regras (ativa), possível quando há reciprocidade e cooperação.

No terceiro capítulo, “Educação moral: novos caminhos”, apresentamos e discutimos apontamentos sobre educação retirados das teorias de Piaget e de Freire, estabelecendo relações e sinalizando novas possibilidades de pensar a educação moral, dentro do contexto geral da educação.

Não poderíamos refletir sobre questões tão importantes de moral sem compreendermos como elas se inserem na educação, segundo esses autores. Tratamos das formas de educação que contemplam a visão de desenvolvimento moral de Piaget e de Freire, e explicitamos a relação entre seus posicionamentos quanto à educação moral. A aproximação entre as teorias em questão implica repensar as relações morais estabelecidas no âmbito educacional, de maneira geral, atualmente. Abordamos questões referentes à formação de professores, à autoridade, às regras, às sanções, às relações que acontecem na escola, ao verbalismo, à coerência entre teoria e prática, entre outras. A aproximação dessas teorias, sob a ótica da moral, nos faz pensar como a educação moral tem um papel fundamental na transformação social.

Nesse sentido, algumas perguntas surgem, diante desse percurso: o que seria uma educação de qualidade para todos? A escola busca efetivamente a autonomia ou apenas afirma, em seus discursos, que o faz

– como acontece nos PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas? Qual é a relação entre o que é vivido na escola e a nossa vida em sociedade?

Por fim, nas “Conclusões”, apresentamos os principais resultados encontrados em nossa pesquisa e discutimos suas relações com o contexto social e educacional atual brasileiro.

Esclarecemos que optamos por utilizar, ao longo do texto, “homem e mulher” ou “mulher e homem” ao invés de apenas homem, ressaltando e concordando com a posição assumida por Freire, em “*Pedagogia da Esperança*” ([1992], 2008), de chamar a atenção para uma das muitas formas de ideologia opressora da nossa sociedade, expressa, no caso, por um machismo na linguagem. Que essa simples mudança represente o desejo de que todas as situações opressoras possam ser transformadas. Sabemos que apenas a linguagem não é suficiente para mudar a realidade, ela deve estar inserida em um processo de transformação social.

Apesar de compreendermos que Piaget e Freire percorreram caminhos diferentes, em suas teorias, acreditamos que em vários momentos seus pensamentos se aproximam, chegando a alcançar quase uma identidade, na qual podemos encontrar embasamentos que nos oportunizam compreender melhor aspectos da moralidade humana, a educação para a autonomia e a possibilidade de uma sociedade mais desenvolvida.

Capítulo 1

Piaget e Freire: Questões Epistemológicas e Conceitos Básicos

Ao verificar as possíveis aproximações entre as teorias de dois autores, dois aspectos são fundamentais: não desconsiderar as possíveis diferenças e verificar, naquilo que é a essência dessas teorias, no caso, a sua epistemologia, se esses autores dialogam.

Jean Piaget (1896 - 1980) foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, que se dedicou a compreender como o sujeito conhece. Para isso, debruçou-se no estudo de crianças e adolescentes, perseguindo caminhos inéditos para compreender como o ser humano passa de um conhecimento mais simples a um mais complexo. Seu objetivo, expresso inclusive em algumas de suas obras, como em *Estudos Sociológicos* (PIAGET, [1965], 1973a), era construir uma teoria do conhecimento com base em seus conhecimentos de Biologia, levando em conta os aspectos sociológicos desse processo.

Já Paulo Freire (1921 - 1997) foi um educador brasileiro, que, considerando o contexto histórico, político e social em que estava inserido, a partir de um pressuposto epistemológico, propôs um novo olhar para a educação e um novo método de alfabetização. Sua trajetória foi marcada por um olhar crítico para as relações de opressão e pela luta pela democracia. Trabalhou ativamente com a educação popular, especialmente com a alfabetização de jovens e adultos. Foi exilado depois

do Golpe Militar de 1964, considerado traidor. Hoje é reconhecido, pela Lei 12.612, Patrono da Educação Brasileira e influencia educadores não somente no Brasil, mas, também, no exterior.

Não podemos afirmar que Piaget teve como objetivo principal propor uma pedagogia, mas ele orienta sobre a educação que melhor alcança a forma como concebe a construção do conhecimento, que melhor se adequa à sua epistemologia genética. Igualmente, não se pode afirmar que ele não possuía em sua teoria, uma consciência política, pois podemos notar – dissolvido em sua obra – seu posicionamento crítico sobre o direito à educação, sobre a necessidade de uma educação de qualidade e sobre a necessidade de uma democracia que se estenda da escola para a sociedade.

Por outro lado, não se pode, em absoluto, sustentar que Freire não tenha uma epistemologia, porque, em sua obra, encontramos uma concepção de como mulheres e homens constroem conhecimento. Sua pedagogia não está solta, assim como seu caráter político se fundamenta em uma epistemologia.

Que tenham utilizado caminhos diferentes, ao pesquisar crianças ou adultos, ou mesmo que tenham dado ênfase a aspectos distintos em suas obras, não negamos. Porém, verificamos que convergem no modo de conceber a construção da capacidade cognitiva. Com efeito, negando a suficiência de Apriorismo e Empirismo, Piaget e Freire assumem uma concepção de construção de conhecimento pautada pelo Interacionismo, atribuindo papel essencial à ação, o que leva a outras aproximações. Contudo, qual é a epistemologia que embasa as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire? É sobre isso que trataremos, no próximo tópico.

A epistemologia de Jean Piaget

Jean Piaget interessou-se profundamente pela questão do conhecimento. Buscou verificar como se constroem e se desenvolvem as estruturas do conhecimento e, por extensão, do pensamento. Como os sujeitos constroem conhecimento? Como se passa de um nível de conhecimento para outro nível mais elaborado? Piaget pôde retirar das respostas de crianças e adolescentes explicações para o desenvolvimento intelectual e para outras áreas do desenvolvimento humano, como a da moral.

Ele realizou grande quantidade de pesquisas com crianças e adolescentes. Apesar de sua teoria não tratar apenas de explicações da psicologia da criança, Piaget reconheceu que ocorrem, na infância, grandes avanços do sujeito, mesmo antes da linguagem, no período sensório-motor. A criança constrói o universo prático que a cerca e chega a construir diversas estruturas de conhecimento nos dois primeiros anos de vida (aproximadamente), no período sensório-motor, rico em desenvolvimento, preparando a emergência do pensamento.

Suas pesquisas chegaram a ser equivocadamente confundidas, por muitas pessoas, com um método pedagógico. Apesar de ter-se dedicado, em alguns momentos, à pedagogia, trabalhou no sentido de apresentar sua teoria de conhecimento e apontar concepções educacionais que melhor atendiam a essa teoria, deixando a orientação de que os educadores fizessem dela o melhor uso.

No Brasil, Piaget ficou amplamente conhecido, especialmente a partir da década de oitenta, com a implantação do “Construtivismo” nas escolas. Sua teoria foi, em muitos casos, reduzida apenas aos estágios – em

vez de estádios¹ – do desenvolvimento; porém, sua epistemologia se traduz em uma totalidade muito maior e mais completa.

Piaget sempre deixou clara sua posição quanto à insuficiência do Apriorismo e do Empirismo, para explicar o desenvolvimento cognitivo humano ou a construção do conhecimento.

O Apriorismo tem como tese fundamental que o indivíduo, ao nascer, traz em si capacidades determinantes do conhecimento e da aprendizagem. Essas condições previamente determinadas podem se manifestar já no nascimento, no caso do Inatismo, ou durante o processo de maturação. Existiriam estruturas anteriores, uma bagagem hereditária, as quais se desenvolveriam, de maneira endógena, dependendo do próprio indivíduo, para se realizar.

Por outro lado, o Empirismo fundamenta-se na ideia de que é pela experiência do indivíduo, concebida como vivência sensorial, por internalização do meio físico e social que o cerca, que se efetivaria a aprendizagem; o desenvolvimento não seria outra coisa senão o resultado do somatório das aprendizagens. O meio exerceria pressão sobre o indivíduo, registrando nele suas marcas. Para essa abordagem, a ação do sujeito não exerce papel determinante; ela também é comandada por esse meio.

Piaget explica que, nessas teorias, a atividade do sujeito não é considerada, em benefício de um todo elaborado (PIAGET, [1936], 1975). Ele não compartilhava dessas duas concepções, para explicar a

¹ Ressaltamos a deformação do conceito de estágio que ocorreu no Brasil. Como vemos em Becker (2012, p.153-154) Piaget tratou de estádios do desenvolvimento, mas o conceito foi erroneamente transposto para o português como estágios, que significa uma experiência a que nos submetemos para atingir um nível de aprendizagem que ainda não possuímos, mas a criança que se encontra em um estágio de desenvolvimento não está se submetendo a nada em busca de aprendizagens do próximo estágio.

gênese do conhecimento. Embora concordasse com certos aspectos presentes nessas teses, uma vez que reconhece no processo a presença de mecanismos de origem hereditária e a importância das experiências vividas, não pensa que uma das duas ou mesmo a simples soma delas pudesse dar conta de explicar a construção da capacidade cognitiva, a aprendizagem ou o desenvolvimento do sujeito. Sua teoria traz como fator central a equilíbrio e um conceito de experiência profundamente divergente de ambas; impõe-se não apenas a soma dessas teorias, mas sua superação.

Piaget utilizou a expressão “Epistemologia Genética”, para descrever sua teoria da gênese das capacidades cognitivas. Genética, no sentido de gênese, origem, pois explica a construção do desenvolvimento. Para ele, o conhecimento parte da ação exercida sobre os objetos, enquanto interação, portanto, o conhecimento é construído progressivamente, mediante interação sujeito-meio. Essa ação é criativa e inventiva porque, ao agir sobre o meio e enfrentar a resistência dele, o sujeito se refaz, refazendo o meio. O conhecimento não está somente no objeto ou somente no sujeito, ele é resultante de construções e reconstruções progressivas, fruto dessa interação sujeito-meio.

De acordo com Piaget, o desenvolvimento pode ser considerado como resultante de equilíbrios progressivos, em função dos quais se atinge, cada vez mais, estado de maior equilíbrio (PIAGET, [1975], 1976). Utilizando suas próprias palavras:

O desenvolvimento, portanto, é uma equilíbrio progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim, do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das ideias infantis à sistematização do raciocínio do adulto. (PIAGET, [1964], 1967, p. 11).

O conhecimento é fruto do funcionamento das estruturas mentais, que são orgânicas, antes de serem formais; mesmo sendo formais não deixam de ser orgânicas. Convém ressaltar que são, segundo Piaget ([1964], 1967), as estruturas que atingem formas cada vez mais equilibradas, as quais são variáveis. As estruturas são as formas de organização da vida mental, que se desenvolvem formando novas e originais totalidades com uma nova forma de equilíbrio. Os estádios do desenvolvimento (Sensório-Motor, Pré-Operatório, Operatório Concreto e Operatório Formal), propostos por Piaget, consistem em estruturas sucessivas comuns a todos os indivíduos, que se caracterizam como possibilidades de aprendizagem. Entretanto, nem todos os indivíduos, necessariamente, alcançarão todas as estruturas, afinal, cada indivíduo vivenciará circunstâncias específicas (cada um tem sua história, pertence a um grupo social diferente, vive situações diferentes etc.). Conforme vemos em Ramozzi-Chiarottino (1988), as estruturas mentais não são inatas: o que existe no genoma são capacidades, próprias do ser humano, que podem ou não se concretizar, mas que, para se concretizarem, dependem da interação sujeito-meio.

Já o funcionamento, enquanto motivação geral das condutas e do pensamento, é constante em todos os indivíduos e em toda as idades. Toda ação é movida por uma necessidade, a qual se manifesta como um desequilíbrio, proveniente do meio ou do próprio indivíduo, lembrando que uma mesma situação pode gerar ou não desequilíbrio em sujeitos diferentes, e espécies diferentes de desequilíbrio.

A equilibração é o fator essencial da epistemologia genética, pois se constitui como uma relação entre sujeito e objeto, através dos processos de assimilação e acomodação. “Toda necessidade tende: 1º a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, ‘assinalar’ o mundo exterior às estruturas já construídas, e 2º, a reajustar estas últimas em

função das transformações ocorridas, ou seja, ‘acomodá-las’ aos objetos externos.” (PIAGET, [1964], 1967, p. 15).

Os conceitos de assimilação, ou seja, a integração do objeto às estruturas anteriores do sujeito, e de acomodação, isto é, a atividade do sujeito de modificação das estruturas mentais devido à resistência do objeto, para compensar tal resistência (uma resposta aos desafios da assimilação), trazidos da Biologia, são utilizados por Piaget para explicar a formação da capacidade cognitiva, o conhecimento e o pensamento humano e suas capacidades inventivas. O sujeito que age sobre o objeto novo, por assimilação, pode sofrer um desequilíbrio por não entendê-lo naquele momento e sentir-se desafiado por ele; urge acomodar seus esquemas ou estruturas assimiladoras, atingindo um novo patamar de equilíbrio. O equilíbrio entre assimilação e acomodação é chamado de adaptação. A construção do conhecimento passa, portanto, por desequilíbrio e reequilibração.

Podemos pensar esse processo de construção do conhecimento também sob a ótica da abstração. A abstração empírica retira informações dos objetos, enquanto a abstração reflexionante retira informações das coordenações das ações. A construção do conhecimento se dá simultaneamente por abstração empírica e reflexionante, porque a criança organizará informações que ela retira do mundo, mediante a ação, e informações que ela retira das suas próprias ações e coordenações de ações.

O bebê nasce com reflexos, que se encontram como respostas aos estímulos, já programadas na bagagem hereditária. Tais reflexos são modificados em função das experiências vivenciadas pelo bebê, pois, conforme exercita seus reflexos, eles são acomodados pelo sujeito, originando seus esquemas de ação. Através desses esquemas, a criança assimila os objetos do meio e, por sua vez, acomoda seus esquemas assimiladores. Os esquemas de ação são o que há de comum nas aplicações

das ações. Se pensarmos no reflexo de sucção, por exemplo, ele se repete várias vezes e dá origem ao esquema de sugar, de sorte que a criança suga tudo a sua volta; nesse caso, o esquema de ação é o que há de comum no sugar, e não no que é sugado. Esse esquema é considerado um esquema primário, porque deriva de um reflexo. Os esquemas primários, uma vez construídos, tendem a se aplicar a diversas situações e, nessa aplicação, tendem a se diferenciar, formando os esquemas secundários, os quais possibilitam que a criança reproduza os novos resultados, não mais ao acaso. Enquanto bebê, antes mesmo da linguagem, a criança torna-se capaz de coordenar seus esquemas, e um esquema que era um fim em si mesmo passa a ser utilizado como meio para atingir outro fim, ordenando suas ações.

Segundo Piaget, já há inteligência na criança, antes mesmo da linguagem. Mesmo havendo atividade inteligente, a partir da coordenação dos esquemas, ela é limitada, pois não há uma invenção, somente uma aplicação dos esquemas conhecidos às situações novas. O universo prático começa a ser construído nesse período anterior à linguagem, graças à ação prática dos esquemas e à percepção, visto que, nesse momento, “[...] ainda não existem nem operações propriamente ditas, nem lógica, mas onde as ações já se organizam segundo certas estruturas que anunciam ou preparam a reversibilidade e a constituição das invariantes.” (PIAGET, [1964], 1967, p. 112). O período do nascimento até por volta dos dois anos, aproximadamente, é rico em construção de conhecimento, pois, pela ação sobre os objetos, a criança vai construindo o real (PIAGET, [1937], 2008). Por exemplo, no universo do bebê recém-nascido, não há diferenciação entre a criança e o mundo; por volta dos nove meses de idade, aproximadamente, a criança começa a compreender que existem outros objetos e que eles existem independentemente dela. Inicialmente, a criança atribui a causalidade dos objetos a ela mesma, em função da sua ação;

progressivamente, ela vai percebendo, por força das estruturas que constrói, que existem leis de causalidade independentemente dela. A criança vai objetivando o mundo e a si, através das estruturas de conhecimento e as aprendizagens:

O eu, no início, está no centro da realidade, porque é inconsciente de si mesmo e à medida que se constrói com uma realidade interna ou subjetiva o mundo exterior vai se objetivando. Em outras palavras, a consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência senso-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o próprio corpo aparece como elemento entre outros, e, ao qual se opõe a vida interior, localizada neste corpo. (PIAGET, [1964], 1967, p. 19).

A qualidade da inteligência se amplia com a função semiótica, a capacidade de representação, ou seja, de pensar um objeto por meio de um significante diferenciado. A criança passa a utilizar a representação, seja pela imitação diferida, seja pelo desenho, pelo jogo simbólico (brinquedo) ou pela linguagem. A inteligência continua composta da ação, mas, a essa altura, além disso, da representação. A função semiótica proporciona a interiorização dos esquemas de ação, e o pensamento é uma reconstrução em nível representativo do que foi construído na ação. A linguagem torna o conhecimento possível de ser socializado. Como explica Piaget, com a linguagem, a criança passa a narrar suas ações presentes e, aos poucos também as passadas e a antecipar verbalmente as ações futuras, o que possibilita a socialização, o pensamento e a ação interiorizada:

Daí resultam três consequência essenciais para o desenvolvimento mental: uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação: uma interiorização da palavra, isto é o aparecimento do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente, uma

interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se reconstruir no plano intuitivo das imagens e das “experiências mentais”. (PIAGET, [1964], 1967, p. 23-24).

Nesse período, a criança começa a ter um contato mais explícito com as regras exteriores, mas que a inserem mais diretamente em relações morais. O egocentrismo, quer dizer, a dificuldade da criança em diferenciar seu ponto de vista do de outrem, permanecendo centrada, continua forte.

A criança, ainda nesse período anterior às operações, está muito focada nas aparências das coisas e das relações. Por isso, vemos muito explicitamente essas crianças julgarem, por exemplo, situações de mudança de formato da matéria em que não há alteração de conteúdo sem nenhum princípio de conservação, da mesma forma que avaliam os atos dos seus semelhantes em função da consequência material e não da intenção empregada.

Progressivamente, a criança vai alcançando a capacidade de operar. A operação é a ação interiorizada reversível, ou seja, agir sobre o mundo, representar a ação, conseguir pensar essa ação e voltar ao ponto inicial dela, sem prejuízos do processo. Essa reversibilidade é característica da capacidade de operar, e permite a organização lógica do pensamento. Inicialmente, essa operação será no nível de situações concretas, sem dissociar-se por completo dos dados empíricos. Posteriormente, na adolescência, a operação passa a acontecer sobre formas; o sujeito passa a raciocinar não apenas sobre objetos concretos e suas representações, mas, sobre proposições, ou hipóteses, e essa capacidade se ampliará na vida adulta.

Ora, após os 11 ou 12 anos, o pensamento formal torna-se possível, isto é, as operações lógicas começam a ser transpostas do plano da manipulação concreta para o das ideias, expressas em linguagem qualquer (a linguagem das palavras ou dos símbolos matemáticos, etc.), mas sem o apoio da percepção, da experiência, nem mesmo da crença. (PIAGET, [1964], 1967, p. 63).

Para Piaget, o conhecimento se dá, como acontece na ciência, por construção contínua, que vai passando da ação à operação. Podemos citar, como exemplo, as noções lógico-matemáticas, as quais, como Piaget demonstrou em suas pesquisas, têm sua origem nas ações práticas e nas coordenações dessas ações. Conceitos como a conservação, a classificação e a seriação não se encontram prontos no sujeito ou no meio: procedem das coordenações das ações do sujeito, na interação sujeito-meio, e chegam, mediante as progressivas tomadas de consciência, a tornar-se ação conceituada.

A ação do sujeito assume papel central na concepção epistemológica piagetiana. Durante todo o desenvolvimento do conhecimento, da ação enquanto prática à ação interiorizada ou conceitualização, está presente a atividade do sujeito. Não se trata de uma ênfase no objeto ou de uma ênfase no sujeito, mas de uma ênfase na relação entre sujeito e objeto realizada pela ação.

Tendo em vista as formulações de Becker (1993, 2012), compreendemos que a epistemologia de Piaget ou o construtivismo piagetiano é uma epistemologia relacional, a qual conduz a uma pedagogia relacional, em que se considera que o sujeito deve agir sobre o objeto do conhecimento e problematizar sua ação, para que possa construir novos conhecimentos, e que os conhecimentos que o sujeito já possui são importantes para a aquisição de um novo conhecimento. O professor que

compreende e assume essa epistemologia concebe que o ser humano não nasce pronto, mas traz consigo uma bagagem hereditária, a partir da qual vai construindo progressivamente suas capacidades de conhecimento; concebe que o meio social é importante para o conhecimento, contudo, não é determinante, a despeito de as experiências do sujeito na interação com o meio serem de grande importância para o processo da própria cognição. A equilibração é o fator essencial desse processo.

Para esse professor, que compreende e pratica a epistemologia relacional, a criança age, desde o nascimento, sobre o mundo físico e social, assimilando-o e respondendo aos desafios que essa assimilação enfrenta; está construindo conhecimento. Na relação entre assimilação e acomodação, é possível retomar o equilíbrio que foi perdido, quando a criança, por assimilação, entra em contato com o novo. As atividades pedagógicas devem desafiar o aluno, problematizar o mundo, convidá-lo a refletir sobre sua prática. A cada nova equilibração, atinge-se uma forma mais consistente de equilíbrio. Tanto o sujeito quanto o objeto passam a existir na relação mediante essa ação, assim como a consciência, que só será possível, quando o sujeito se apropriar das coordenações de suas ações. Nessa concepção, o sujeito sempre poderá aprender, e a relação professor-aluno será uma relação em que ambos ensinam e aprendem, como propõe Freire.

E essas concepções epistemológicas e pedagógicas de Piaget se aproximam da nossa escola atual? Não é da escola tradicionalmente autoritária e transmissora de conhecimento que essa concepção se aproxima. Não se aproxima da escola que mantém as carteiras enfileiradas, para que os alunos não possam conversar, que coloca o professor, literalmente, à frente e acima dos alunos, porque acredita que ele é o detentor do conhecimento e que deverá transmitir tudo que sabe aos alunos; uma escola em que estes se mantêm suficientemente quietos, para

captar, como uma esponja, todo o conhecimento transmitido e reproduzi-lo com exatidão, sob pressão de uma disciplina que se identifica com a passividade. Não é aquela escola que crê nos castigos físicos ou que fazem sofrer demasiadamente e que prioriza as regras arbitrárias, em lugar das regras baseadas em valores morais – ou que avalia quantitativamente, exaltando os que acertam, segundo seus padrões, e excluindo os que erram. Não se aproxima da escola em que não há prazer, não há diálogo, não há trocas, não há vida. Não, definitivamente, não é dessa escola que Piaget tratava, mas do contrário dela.

A epistemologia de Paulo Freire

Paulo Freire teve sua trajetória fortemente marcada pela criação de um método de alfabetização de adultos. Todavia, a formulação desse método, assim como sua crítica à educação bancária, não deve ser vista de forma isolada, mas pensada, como fez Freire, a partir de uma concepção epistemológica. Pensar Paulo Freire apenas como um método pedagógico seria um grande equívoco, pois o próprio Freire, em diversos momentos, faz referência a sua preocupação com a questão do conhecimento; inclusive, sua prática foi caracterizada por experiências de construção do conhecimento, porque estava sempre problematizando seu conhecimento, em diálogo com outros, considerando o conhecimento de seus interlocutores.

Vemos claramente, nas críticas e nas propostas feitas por Freire, a pergunta: como o homem ou a mulher pode sair de um conhecimento espontâneo, não crítico, e chegar a um conhecimento mais elaborado e crítico?

Segundo Andreola (1993), para Freire, a educação é uma teoria do conhecimento colocada em prática, repetindo com os indivíduos o que a humanidade viveu, em termos de construção de conhecimento, da passagem do saber para o saber que se sabe; podemos dizer, em outras palavras, da passagem da ação à consciência da ação. O autor destaca que Freire, em sua obra, trata da “[...] dimensão epistemológica da educação, isto é, a educação como ato de conhecimento. Já declarou, aliás, que sua preocupação teórica sempre foi mais a construção de uma teoria do conhecimento do que uma teoria pedagógica.” (ANDREOLA, 1993, p. 33).

A alfabetização, mais que um simples método, só faz sentido se entendida como uma teoria do conhecimento, a qual possibilita que o sujeito passe de um conhecimento espontâneo para um conhecimento crítico. Freire, ao pensar a alfabetização, lançou como primeira hipótese que ela poderia acontecer por introjeção de um nome associado a uma imagem, porém, depois de uma experiência vivida com uma mulher analfabeta, ele percebeu que, para além de introjeção e extrojeção, alfabetizar exigia uma compreensão crítica da palavra. Freire pediu que a cozinheira que trabalhava em sua casa, uma mulher analfabeta, o ajudasse. Então, mostrou-lhe um desenho de um menino com a palavra ‘menino’ escrita abaixo do desenho e questionou o que era e ela respondeu ‘um menino’; depois, mostrou-lhe outra imagem do mesmo menino com a escrita ‘meno’ abaixo do desenho, perguntou-lhe se faltava algo e ela respondeu ‘falta o do meio’; fez a mesma coisa com a escrita ‘meni’ e ela respondeu ‘o final’. Ela, então, quis parar, pois estava cansada. Ele notou que ela era capaz de trabalhar nos afazeres domésticos o dia todo, mas se cansara depois de alguns minutos de um exercício intelectual. Não era uma questão apenas de método, mas do ato de conhecer, aliado à curiosidade. Relata Freire “Descobri que faltava desafiar, desde o início, a

intencionalidade da consciência, ou melhor, o poder de reflexão da consciência, a dimensão ativa da consciência, e não como eu pensava antes.” (FREIRE, [1980], 2001, p. 57).

Capaz de refazer sua teoria da alfabetização, ao tomar consciência de uma situação vivida, Freire nos demonstra que o conhecimento é conseguido por construção e reconstrução progressiva, que parte de questionamentos; para Piaget, de desequilíbrios. Sem ficar preso a uma única verdade, o sujeito deve estar aberto a refletir acerca de suas ações e suas concepções, a partir da assimilação das ações e concepções dos outros.

O conhecimento, para Freire, não é passivo, ele só é possível mediante a ação; homens e mulheres se constroem pelas suas ações; não são determinados pelo meio ou pelo genoma. É a relação entre a ação e a reflexão que fará que homem e mulher cheguem ao conhecimento crítico das suas relações com outras pessoas e com o mundo. A construção do conhecimento não se dá fora da prática, a qual leva em conta a experiência humana como um todo, e parte da experiência já vivida pelos homens e mulheres em sua realidade.

Pelas palavras de Freire:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” do seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, [1969], 1977, p. 27).

A conscientização é compreendida como processo de construção de conhecimento do homem e da mulher. E, enquanto processo de construção de conhecimento, a conscientização só é possível na relação entre prática e teoria, e na relação do homem e da mulher com o mundo e com outras mulheres e homens. A tomada de consciência, que, conforme Freire, vai da consciência semi-intransitiva à consciência transitivo-crítica, passando por um nível intermediário de consciência ingênuo-transitiva, é um processo que possibilita construção de conhecimento, mas a conscientização é ainda mais ampla, pois atribui à ação do sujeito uma responsabilidade crítica, engajada com uma ação transformadora, consciente da dimensão histórica, e que se faz utópica, por denunciar uma realidade e anunciar uma nova forma de ser:

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. (FREIRE, [1980], 2001, p. 46).

Como conhecimento implica conhecer o real, em sua totalidade e não de forma fragmentada, Andreola (1999) destaca a interdisciplinaridade proposta por Freire, em sua obra e em sua vida, como requisito para uma visão da realidade dentro da unidade, da globalidade e da totalidade. Nessa perspectiva, a epistemologia e a pedagogia de Freire, pedagogia do oprimido e da autonomia, devem ser compreendidas como interdisciplinares, abarcando diferentes dimensões, dentre as quais a psicológica, a antropológica, a ontológica, a econômica, a política e a pedagógica. O projeto político-pedagógico de Freire visa a uma educação

libertadora, e não pode ser compreendido fora de uma concepção de conhecimento, que é interdisciplinar e, assim, pode ser objetiva, porque busca desvendar o real como um todo.

A concepção de conhecimento de Freire não é racionalista nem intelectualista, pois sua tese é de que o conhecimento não pode ser somente teoria, deve ser prática. Conhecer é vivenciar uma prática concreta e repensá-la, e, em consequência, poder viver uma nova prática. Para ele, o conhecimento tem que dar sentido ao mundo, é uma arte, tem seu caráter estético. Dessa forma, não acredita em uma concepção mecanicista de conhecimento. O conhecimento não deve ser visto como algo passivo, estático ou sombrio, mas como movimento e vida.

Não podemos tratar da epistemologia de Freire sem evidenciar que ele sempre salientou os aspectos mais humanos do ato de conhecer; não ficou preso a um ato apenas intelectualizado; reconheceu todo empreendimento afetivo que envolve o conhecer. Sublinhou, em seu pensamento, o papel do amor para a educação, enquanto construção de conhecimento; falou da necessidade de uma educação amorosa, explicou o diálogo, necessário à educação, como um encontro amoroso, que une e organiza a relação e possibilita uma ação mais coerente, que tem em vista e valoriza o outro: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.” (FREIRE, [1970], 2011, p. 110).

Como em Piaget, Freire faz a opção por uma pedagogia relacional, pautada em uma epistemologia relacional, conforme terminologia utilizada por Becker (1993, 2012). Ele não aceita que o conhecimento esteja pronto no sujeito, desde o nascimento, ou que o meio seja determinante. Apesar de considerar o contexto em que o sujeito está inserido e focar seus estudos, principalmente em situações de miséria e

violência, tem certeza da possibilidade, graças à ação, de superação da condição de opressão. A ação do sujeito, numa relação entre prática e teoria, percorre toda sua concepção de construção de conhecimento. Isso faz com que a pedagogia do oprimido, ou a pedagogia da autonomia, tenha como objetivo uma transformação que só é possível mediante a ação da mulher e do homem.

A concepção de que o sujeito aprenderá mediante o desafio intencional de sua consciência, explicitada na pedagogia do oprimido, nos diz que a construção do novo conhecimento acontecerá por meio da ação. Para Freire, na educação, não há uma dicotomia entre educador e educando: ambos aprendem e ensinam, em uma relação dialógica. Seus conhecimentos prévios assumem grande importância no processo. Nesse sentido, a conscientização, enquanto processo ativo, permite conhecer o mundo, a realidade, as relações e engajar-se na sua transformação.

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire retoma sua ideia de que o conhecimento é uma construção, quando assevera que o saber necessário à prática docente é “[s]aber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, [1996], 2016, p. 47). Enfatiza que esse saber não pode ser apenas teórico, mas deve ser testemunhado na prática. Dentre outros relevantes aspectos presentes em sua obra, Freire fala da importância do respeito à autonomia do educando, pois considera que é a ação, prática e teórica, que lhe possibilitará a construção de conhecimento. Freire explica a importância da curiosidade, ressaltando que professor e aluno devem se assumir epistemologicamente curiosos, e que os desafios poderão contribuir para essa curiosidade.

Como pensar alunos vivenciando sua curiosidade e criatividade, em uma escola que não favorece a atividade e preza a passividade? Impossível. Por isso, a escola que se pretenda coerente com as ideias de

Freire, assim como aquela preconizada por Piaget, deve inverter a lógica da escola tradicionalmente autoritária e reprodutora de conhecimento, abrindo-se à perspectiva da educação ativa e transformadora. Para isso, métodos, espaços, tempos e materiais devem se adequar à cooperação entre os sujeitos e a ação dos alunos. Deve-se dar voz ao aluno, para que seus conhecimentos prévios, suas dúvidas, seus pensamentos e sentimentos possam permear todo o processo de aprendizagem.

Passamos, no item subsequente, a tratar mais especificamente da relação entre ação e consciência, abordando os conceitos de tomada de consciência e de conscientização, os quais nos auxiliarão a compreender melhor questões do desenvolvimento moral.

Ação e consciência

Notamos que as teorias de Freire e Piaget se aproximam, e muito, naquilo que podemos considerar que seja a base de qualquer relação entre autores, a epistemologia que fundamenta as suas ideias. Essa epistemologia assume praticamente uma identidade, já destacada por Becker (2011), quanto ao papel da ação do sujeito na construção do conhecimento. Pensamos que a questão da relação entre ação e consciência exerce um papel de extrema relevância para compreendermos tais autores e destacarmos as aproximações entre suas teorias, também no que diz respeito à moral.

Em Freire, fica clara sua concepção de que o conhecimento do homem e da mulher, fruto das suas vivências e das relações, é fundamental para que possam alcançar novas formas de conhecimento. Freire reserva espaço fundamental, em sua teoria do conhecimento, para a ação, enquanto ponto de partida para o processo de construção do pensamento

crítico. Assim, a educação considera as vivências prévias dos educandos e todo o conhecimento que essas vivências permitiram. Entretanto, Freire não fica preso apenas à ação prática e aos conhecimentos prévios, explica que é preciso ir alcançando novas formas de conhecimento, mais elaboradas, mediante reconstruções que partem dessas ações iniciais. A tomada de consciência é fundamental nesse sentido. Permite formas mais elaboradas do pensamento, culminando em um pensamento crítico, capaz de transformar a ação, de gerar uma nova forma de agir.

Piaget propõe uma teoria do conhecimento que vai da ação à consciência, explicando cada construção como uma tomada de consciência daquilo que já se fez na prática. A educação que ele acredita corresponder à sua teoria de conhecimento é aquela que prioriza a ação e a possibilidade de reflexão da ação. Não trata somente da ação prática, mas, especialmente, da ação interiorizada do sujeito, a qual possibilita construções e reconstruções, que permite agir sobre a prática. À ação interiorizada, que emerge das coordenações das ações, Piaget dá o nome de operação. A operação, quando em conjunto com outros sujeitos que operam, leva o nome de cooperação. A cooperação só é possível entre sujeitos autônomos, pois implica a capacidade, a vontade e a determinação de colocar-se no lugar dos outros, em atitude solidária.

Em Dongo-Montoya (2006), vemos que a relação entre a ação e a consciência é fundamental para compreendermos a teoria de Piaget, relação explicitada por ele, quando trata da questão da linguagem e do pensamento. Salienta que a construção do pensamento ocorre mediante um processo que vai da inteligência sensório-motora à inteligência conceitual, dos esquemas de ação aos esquemas conceituais, um processo que envolve continuidade e reconstruções. A linguagem favorece, pelos relatos ou narrativas, o processo de socialização do pensamento, ensinando a troca de pontos de vista e que se chegue à conceitualização; a narrativa

possui papel importante para alcançar os esquemas conceituais, à medida que facilita os pré-conceitos e as transduções. Entretanto, a linguagem também é elaborada graças à construção dos esquemas conceituais, o que torna recíproca a relação entre pensamento e linguagem. Para Piaget, inicialmente, as crianças agem sobre os objetos e constroem seus esquemas de ação; desses decorrem os esquemas verbais, os quais, reconstruídos, passam a pré-conceitos e, desses, chegam aos conceitos; tudo isso graças à interiorização progressiva dos esquemas e de suas coordenações:

O conceito e o juízo do indivíduo são produtos das transformações ocorridas no processo de interiorização dos esquemas e coordenação de esquemas de ação (esquemas verbais, pré-conceitos, transduções), o que envolve necessariamente reorganizações por abstrações reflexionantes. Como sabemos, a capacidade de classificação e ordenamento de assimetrias não se retira dos objetos exteriores, nem mesmo da sintaxe da linguagem, mas sim, das formas classificatórias e ordenadas próprias às coordenações cada vez mais móveis e complexas dos esquemas sensório-motores. Nesse processo é evidente que a formação e acabamento da função simbólica é fundamental. (DONGO-MONTOYA, 2006, p. 124).

A construção do conhecimento, seja em qual área for, passa pela relação entre prática e teoria, ou seja, pela relação entre ação e consciência. A ação, tida como um saber prático, eficaz e autônomo, apesar de não se tratar ainda de um saber conceituado, é fonte dessa conceituação; a ação tem êxito precoce com relação à compreensão – função da conceituação. São as progressivas tomadas de consciência que possibilitam que a ação se transforme em conceituação. A conceituação evolui para as operações formais, implicativas, por meio de abstrações reflexionantes. Em suma, o

saber fazer e a sua compreensão são essenciais no processo de construção do conhecimento.

Pensar a construção de uma consciência crítica, autônoma, requer compreender que ela parte da ação; a conceituação, necessária a essa consciência, consiste de reorganizações, as quais acontecem na interiorização dos esquemas, das coordenações dos esquemas, das coordenações de sistemas de esquemas etc.

Tanto para Piaget como para Freire, a construção do conhecimento implica ação e consciência. E a educação tem como objetivo favorecer a ação e desenvolver o juízo crítico, capaz de fazer escolhas e posicionar-se. Eles acreditam em uma educação que caminha no sentido da liberdade, e a ação do próprio homem ou mulher é o que torna isso possível.

A educação que se faz política e democrática antecipa uma ação política e democrática futura, na sociedade. Por isso, deve assumir uma coerência entre seus princípios e sua ação: formar para a liberdade exige que se viva uma educação pautada na liberdade do educando.

Homem e mulher agem sobre a realidade externa, sendo possível fazê-lo de forma consciente. São capazes de olhar para a realidade, distanciando-se dela, refletir e nela agir. Logo, a mulher e o homem são entendidos como sujeitos e não como objetos, seja na vida como um todo, seja na educação. A ação educativa deve considerar sempre quem é essa pessoa a educar-se e a sua realidade, o contexto em que está inserida; a partir dessa reflexão, será possível pensar uma educação para a autonomia intelectual e moral, uma ação cultural para a liberdade, como pensada por Freire.

A educação deve buscar desenvolver a tomada de consciência, nos termos de Piaget, e a ação-reflexão, enquanto ação prática e saber reflexivo

dessa ação (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 23), nos termos de Freire; uma educação que leve a uma consciência que faz escolhas, que toma decisões, que luta, que age, que se engaja, que participa e que liberta. O objetivo fundamental da educação deve ser uma consciência que inclui perceber-se como sujeito histórico, situado em um espaço e em um tempo, dentro de uma sociedade, dentro de um contexto real. Essa realidade, que pressupõe aspectos físicos e sociais, estabelece com o sujeito relações que o desafiam e que o levam à necessidade de reflexão e de respostas. Tais respostas são fruto da atividade do homem ou da mulher, de suas criações e recriações, podendo ser respostas de obediência e resignação ou de questionamentos e de libertação.

A ação prática sozinha, mesmo que tenha obtido êxito, não é o bastante para termos certeza que o sujeito desenvolveu conhecimento. É preciso agir em pensamento sobre essa ação que deu certo, tomar consciência dessa ação, apropriar-se dela, torná-la melhor. Tanto em Piaget como em Freire, notamos que o sujeito não consegue produzir mudanças ou redimensionar a própria ação, se não tomar consciência dela e conscientizar-se.

Enquanto Piaget se dedicou à evolução da consciência, desde o nascimento até o limiar da vida adulta, Freire trabalhou, predominantemente, com a consciência de adultos. E as características da consciência que Freire destaca nos adultos analfabetos, vítimas da opressão, coincidem com a consciência intuitiva que Piaget encontra nas crianças pequenas. Como pensar o desenvolvimento dessa consciência, quer nas crianças, quer nos adultos?

Para compreendermos melhor a questão do desenvolvimento e da construção do conhecimento, que nos ajudará a entender a questão da moral, faz-se necessário tratarmos da questão da tomada de consciência, processo essencial para que o sujeito passe de um nível menos desenvolvido

para um nível mais desenvolvido de consciência. A questão da tomada de consciência nos auxilia a tornar mais clara a relação entre ação e consciência, presente na teoria desses autores.

Tomada de consciência

A tomada de consciência é um conceito presente tanto na teoria de Paulo Freire como na teoria de Jean Piaget. Ambos tratam da construção do conhecimento, considerando esse processo como fundamental. Na moral, igualmente, a tomada de consciência nos ajuda a compreender melhor a questão do desenvolvimento. Por isso, optamos por aprofundar esse conceito.

Piaget trata da questão da tomada de consciência em várias de suas obras, inclusive em *O Juízo Moral na Criança* ([1932], 1994), reconhecendo sua importância para a construção do conhecimento. Em *A tomada de consciência* ([1974], 1977) e em *Fazer e compreender* ([1974], 1978), ele se dedica especialmente a explicar o processo de tomada de consciência, de forma mais detalhada, explicitando o mecanismo de tomada de consciência como um todo, trabalhando o porquê e o como.

Em um primeiro momento, ao tratar da tomada de consciência em Piaget, é preciso destacar que não se trata de uma “iluminação” ou uma “apropriação”, mas uma construção progressiva; podemos falar, portanto, em diferentes níveis de tomada de consciência. A tomada de consciência ocorre por um processo que evolui das ações práticas à conceituação.

No processo de tomada de consciência, inicialmente, o sujeito não consegue, apesar da realização da ação com êxito, coordenar as relações envolvidas e apresenta uma conceituação deformada. Somente após a

tomada de consciência daquilo que já realiza, na ação, o sujeito é capaz de conceituar.

Piaget nos chama a atenção para o fato de que a tomada de consciência se dá da periferia para o centro e passa da ação prática para a interiorização dessa ação. A consciência do objetivo a ser atingido encontra-se no que Piaget chamou de periferia, sendo imediata e exterior, em termos de reação do sujeito para com o objeto. Portanto, a consciência evolui, em uma relação de interação entre sujeito e objeto, da periferia na direção ao centro de ambos, correlativamente.

Conforme o conhecimento tende à centralidade, aproxima-se do sujeito e do objeto, tornando-se mais consciente. Isto é, quanto mais se compreende o objeto, mais se compreende o próprio sujeito. Diante de uma situação-problema e de suas soluções, o sujeito poderá obter êxito ou fracassar; no caso de fracassar, se o sujeito possuir esquemas para reconhecer o fracasso, poderá buscar explicações para ele, considerando as características do objeto.

Piaget denomina periferia a análise que os sujeitos costumam fazer apenas sobre as relações mais aparentes do que fazem na ação, sem levar em conta os motivos que levam à realização de uma determinada ação e como isso acontece. Tomar consciência, por conseguinte, seria aprofundar essa análise, considerando o conhecimento de si e do objeto, uma passagem do que é inconsciente para o consciente, por meio de reconstruções, transformando o esquema de ação em conceito.

Em Piaget ([1974], 1977), encontramos estudos que analisam a tomada de consciência de situações em que há êxito precoce do sujeito, em determinadas ações, como no caso do andar de gatinhas e do arremesso da funda. Notamos, pois, que a ação é uma forma de conhecimento independente da conceituação, porque o sujeito é capaz de realizar diversas

ações e lograr êxito nelas sem que seja capaz de conceituá-las. A conceituação irá acontecer, posteriormente, da periferia para o centro, ou seja, das adaptações mais superficiais até as coordenações internas das ações.

Também em Piaget ([1974], 1978) encontramos uma confirmação dessa visão da tomada de consciência em relação à autonomia da ação e à direção da periferia para o centro, mas ela é ampliada, pois trata igualmente das situações em que o êxito acontece progressivamente e não precocemente, devido à resistência dos objetos, e de quando a conceituação passa a influenciar a ação. Quer dizer, o sucesso do sujeito nas ações pode ocorrer por etapas, com coordenações progressivas. Inicialmente, a ação e a conceituação são do mesmo nível e realizam trocas entre si, e, posteriormente, a conceituação passa a apoiar a ação, reforçando a sua capacidade de coordenação.

Mais do que se dar conta do saber fazer, que é um compreender em ação algo para que se possa alcançá-lo, a tomada de consciência é um processo de conceituação, fruto de progressivas reconstruções, que é um compreender no pensamento esse algo que se faz, atingindo o porquê e o como se faz, de sorte que a própria ação pode ser afetada por esse compreender. Contudo, essas reconstruções não partem do nada, mas de esquemas anteriores, os quais, muitas vezes, precisam ser corrigidos, adaptados a novas situações:

As ações do sujeito, ao contrário, são vistas por ele e assimiladas mais ou menos adequadamente por sua consciência como se se tratasse de ligações materiais quaisquer situadas nos objetos, donde a necessidade de uma construção conceitual nova para explicá-las: na realidade, trata-se, então, de uma reconstrução, mas não trabalhosa quanto o seria se não correspondesse a nada de já conhecido do próprio sujeito, e apresentando os mesmos riscos de omissões e de deformações que

existiriam se a questão consistisse em explicar a si mesmo um sistema exterior de conexões físicas. (PIAGET, [1974], 1977, p. 201-202).

É preciso considerar que, nesse processo de conceituação através de reconstruções, podem ocorrer deformações nas observações do sujeito, que acaba não acreditando no que vê e não percebendo outras possibilidades. Como no caso do experimento da funda, descrito por Piaget ([1974], 1977, p. 20-38), no qual o sujeito observa a posição correta em que soltou a funda para atingir o alvo, mas ainda não consegue admitir o movimento realizado; por isso, deforma a explicação em favor de um movimento reto em frente ao alvo ou a si próprio. Das deformações podem decorrer os “recalques”, que fazem com que a consciência não aceite aquilo que o sujeito observa.

Piaget (1973c) explica que há, no processo de tomada de consciência, o “recalque inconsciente ou recalque cognitivo”, isto é, o sujeito ignora, do ponto de vista da consciência, o esquema antes de se tornar um conceito, porque esse conceito representativo vai de encontro aos esquemas anteriores, tornando difícil a tomada de consciência da ação.

A tomada de consciência acontece na perspectiva de uma assimilação prática para uma assimilação por meio de conceitos, assim, se o sujeito se limita às reações elementares, deforma conceitualmente os dados de observação e não os registra como são.

Entre o êxito em uma ação e o início da tomada de consciência existem compromissos que levam a uma consciência incompleta e a graus de consciência, os quais dependem das formas de integração. A tomada de consciência não se dá de maneira instantânea, mas por meio de elaborações graduais. Podemos considerar que, conforme aconteçam novas percepções conscientes que se integrem à consciência anterior, um novo grau de

consciência se apresente. Na visão de Piaget ([1974], 1977, p. 204), tais graus não se constituem por passagens bruscas da inconsciência à consciência, mas por graus de integração:

Em suma, o mecanismo de tomada de consciência aparece em todos esses aspectos como um processo de conceituação que reconstrói e depois ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação. Não há, portanto, diferença de natureza, numa tal perspectiva, entre a tomada de consciência da ação própria e o conhecimento das sequências exteriores ao sujeito, comportando ambos uma elaboração gradativa de noções a partir de um dado, quer este consista em aspectos materiais da ação executada pelo sujeito, quer em aspectos materiais das ações que são realizadas entre os objetos. (PIAGET, [1974], 1977, p. 204).

A tomada de consciência, como já mencionado, acontece das regiões periféricas para as regiões centrais da ação e da conceituação, sendo o conhecimento o mecanismo comum nesse processo. Da perspectiva funcional, podemos assinalar que ocorrem desequilíbrios e reequilibrações que conduzem ao conhecimento. E mesmo o saber prático constitui-se como uma forma de conhecimento, que, a despeito de não ser conceitual e ser inconsciente, é fonte de tomadas de consciência.

Quando Piaget se refere a uma tomada de consciência da periferia para o centro, está tratando de fatores internos, porém, a tomada de consciência se inicia da interação entre sujeito e objeto, considerada periférica tanto em relação ao sujeito como em relação ao objeto, mas que se orienta em direção aos mecanismos centrais da ação do sujeito (coordenações inferenciais), e às propriedades intrínsecas (coordenações causais) dos objetos e não mais àquelas superficiais. Portanto, haverá tomadas de consciência progressivas, das situações de êxito e das de fracasso, que propiciarão o progresso da consciência.

Ao definir a tomada de consciência, o autor salienta que esta se constitui “[...] numa reconstrução no plano superior do que já está organizado, mas de outra maneira, no plano inferior.” (PIAGET, 1973c, p. 41). Podemos entender que o saber fazer na ação será conceituado posteriormente mediante as tomadas de consciência, tornando-se um saber compreender, que transforma esquemas de ação em operações.

Quando passa à conceituação, o sujeito pode, progressivamente, inserir as coisas que já sabe fazer em um plano de possibilidades, chegando a conceituação a antecipar-se em relação à ação. Por isso, em determinado nível, passamos a utilizar a teoria como suporte para as nossas ações, nas mais diversas áreas.

Quando observamos as crianças pequenas notamos que elas brincam e conquistam determinados resultados positivos, em suas brincadeiras, sem se dar conta do porquê e do como o fizeram, como no caso de quando acertam a bola na cesta de basquete. Não sabem conceituar aspectos envolvidos na situação, como seus movimentos, distância e altura da cesta, sua força ou o peso da bola. Porém, nos adolescentes, de forma mais abrangente, já podemos notar uma conceituação da ação, fruto das progressivas tomadas de consciência, que os fazem, inclusive, pensar previamente a jogada e modificar a ação, se necessário, como quando a cesta está mais baixa ou mais alta, por exemplo.

O processo de tomada de consciência é bastante complexo, sendo o responsável por construir estruturas mentais cada vez mais elaboradas e capazes de compreender e conceitualizar aquilo se faz, em termos de ação, na prática. É esse processo que explica a relação entre a ação e a consciência. A tomada de consciência não é uma solução mágica, que transforma a ação em conceito; como vimos, é um processo gradual de constantes reconstruções, que implica “desmontar”, em pensamento, as ações que se conseguiu fazer, para compreendê-las.

Quanto à moral, em *O juízo moral na criança* ([1932], 1994), Piaget levanta uma problemática muito importante: o juízo moral que a criança faz sobre uma situação hipotética trata-se de uma tomada de consciência daquilo que faz na prática, em termos morais, ou não? A fim de responder a essa questão, Piaget realizou pesquisas com crianças sobre as regras do jogo e entrevistas com histórias hipotéticas com conteúdos morais. Os resultados de Piaget demonstram uma relação entre os juízos morais e as ações morais das crianças.

Para Piaget ([1932], 1994), o juízo verbal da criança no campo da moral corresponde aos juízos práticos e, podendo haver um atraso do juízo teórico com respeito ao juízo prático.

A moral é constituída de um processo que abrange a ação e a consciência. Apenas podemos separá-los com fins didáticos, no entanto, não podemos compreender o desenvolvimento da consciência, se não considerarmos a ação moral já vivenciada, como não podemos compreender a ação moral isoladamente, sem ter em vista que ela interfere na consciência do sujeito.

Dongo-Montoya (2017b) evidencia a relação entre o juízo e a prática moral, com base nos estudos de Piaget ([1932], 1994). O autor ressalta a importância da tomada de consciência, nessa relação, destacando as condições e desafios para que ela aconteça. Ele explica que os fundamentos da moral do bem estão presentes já nas primeiras condutas e sentimentos das crianças, e evoluem, passando por transformações estruturais, até se tornarem noções e sentimentos conscientes. Porém, há entre as condutas e sentimentos iniciais e a moral do bem a intervenção da coação adulta e do egocentrismo infantil, os quais precisam ser superados.

Para Dongo-Montoya, a relação entre ação e consciência moral deve ser compreendida dentro de um sistema teórico. E, diante do fato de

Piaget ter indicado a relação entre juízos teóricos e a prática moral, nas crianças, é preciso entender qual a natureza dessa relação. Como os sujeitos tomam consciência moral nas relações vividas?

A tomada de consciência moral, embora seja análoga e solidária à tomada de consciência intelectual e dela dependa, não se reduz a ela, pois possui características próprias, uma vez que está direcionada a normas associadas a ações e coordenações que exigem uma afeição mútua.

Como já vimos anteriormente, no campo intelectual, o pensamento evolui com certo atraso quanto às construções já efetivadas na ação. Os desafios já superados na ação se prolongam ou reaparecem, em termos de representação. Na moral também isso acontecerá. Contudo, mesmo havendo, inicialmente, esse atraso da consciência em referência à ação prática, chegará o momento em que prática e teoria se equilibram, graças à cooperação.

Na perspectiva piagetiana, a despeito da tendência inicial da criança à afeição recíproca, o egocentrismo e a coação adulta (inevitável, mesmo em ambientes em que se preze pela cooperação) geram um respeito unilateral que a leva ao realismo moral (que explicaremos mais adiante). A tomada de consciência inicial da criança é tributária desse realismo moral; a consciência pode estar atrasada em relação à prática, já que ela consiste de reconstruções do que já foi vivido na ação, ou seja, o realismo moral pode já estar superado na ação e prevalecer no juízo teórico.

É interessante que, de acordo com Piaget ([1932], 1994) o realismo moral ocorre, na prática, depois da tendência inicial da criança à afeição recíproca, contudo, é a primeira noção da qual o pensamento moral toma consciência. Isso reafirma, segundo ele, a tese de Claparède sobre a tomada de consciência, para a qual o que acontece primeiro na ação está em último na tomada de consciência.

Quanto ao realismo moral, a criança consegue se afastar dele, no plano teórico, primeiramente, em relação a si própria, uma vez que percebe suas próprias intenções, mas demora mais tempo em relação ao outro, porque a ação do outro aparece com mais intensidade em sua materialidade do que em sua intencionalidade, levando a criança a critérios de avaliação objetivos.

Existem, conforme Piaget, atrasos e deformações na tomada de consciência moral próprios ao próprio mecanismo de reflexão. Assim como acontece no campo intelectual, no campo moral, no nível do pensamento, podem interferir na avaliação da criança diversos tipos de ilusões, inclusive inerentes ao egocentrismo. Até mesmo na ação moral podem intervir sentimentos, como a compaixão e a simpatia, que, no plano verbal teórico, não apareçam.

O realismo moral mantém-se por muito tempo e é difícil de ser superado. Para Dongo-Montoya (2017b), as regras impostas pelos mais velhos são primeiramente exteriores à consciência, não são consideradas como um bem necessário às relações, já que a coação adulta reforça as características do egocentrismo, não possibilitando que se desenvolvam os sentimentos de afeição mútua, os quais permitem que a criança considere as intenções e os atenuantes nas faltas morais ou que leve em conta verdadeiramente o outro, nas relações.

Dongo-Montoya, fundamentado na teoria de Piaget, ressalta que existem, já nos primeiros anos de vida da criança, sentimentos e ações espontâneas de necessidade de afeição mútua. As primeiras reações afetivas da criança, apesar de não serem morais, pois não possuem o caráter normativo constituído de estrutura e equilíbrio, serão a base das condutas morais posteriores. A afeição recíproca inicial impulsiona a criança a atitudes de reciprocidade, desde muito cedo.

A autonomia, ou moral do bem, exige reciprocidade. Quando o respeito mútuo prevalece, o sujeito sente a necessidade de tratar o outro como gostaria de ser tratado. Essa necessidade de reciprocidade realiza-se por uma tomada de consciência das relações iniciais vividas pela criança. As relações de reciprocidade vividas inicialmente, embora ainda não morais, consistem de relações funcionais das quais se tomará consciência durante o processo de desenvolvimento:

Tal é o *a priori*: não é nem um princípio, do qual os atos reais possam se deduzir, nem uma estrutura, da qual o espírito possa tomar consciência como tal, mas um conjunto de relações funcionais, implicando a distinção dos desequilíbrios de fato e de um equilíbrio de direito. Portanto, como o espírito tirará deste desequilíbrio funcional normas propriamente ditas? Constituindo estruturas por meio de uma tomada de consciência adequada. Basta, para que a procura funcional de organização, a qual atesta a atividade sensório-motora e afetiva inicial, dê nascimento a regras propriamente ditas de organização, que o espírito tome consciência desta procura e de suas leis, e traduza, deste modo, em estrutura o que até aí era simples funcionamento. (PIAGET, [1932], 1994, p. 297).

A moral do bem, altruísta, é a forma maior de equilíbrio. Permeada pelo respeito mútuo, ela possibilita a construção de regras de reciprocidade internas ao seu próprio funcionamento. E, assim como acontece em relação ao realismo moral na moral do dever, que se baseia na coação, na moral do bem a afeição mútua também poderá estar em atraso no pensamento teórico em relação à ação prática, sendo que o egocentrismo e a coação interferem para que a afeição mútua se desenvolva.

A superação da moral do dever só acontecerá à medida que progredirem as relações de cooperação, em que predomina a afeição recíproca.

Quando evidencia a relação entre ação e consciência moral, tendo como base o processo de tomada de consciência, Dongo-Montoya (2017b) nos deixa claro que a autonomia moral não é fruto da transmissão, mas de uma reconstrução das regras de reciprocidade que permeiam os sentimentos de afeição mútua desde muito cedo, nas crianças, mesmo diante das dificuldades encontradas no processo.

Compreendemos que a tomada de consciência no campo da moral consiste em reconstruções progressivas. As primeiras condutas e sentimentos de afeição mútua, vivenciadas inicialmente na ação prática da criança, são reconstruídas no plano da consciência, podendo chegar a uma forma superior de equilíbrio da reciprocidade. Essa tomada de consciência enfrenta desafios para acontecer adequadamente, em especial, devido à coação adulta que, juntamente com o egocentrismo infantil, impedem que os sujeitos sintam a necessidade da reciprocidade, o que só acontecerá nas experiências reais de cooperação e respeito mútuo, especialmente, entre pares.

Em Paulo Freire, como podemos compreender a questão da tomada de consciência? Podemos iniciar enfatizando que, Para Freire, a tomada de consciência é um processo importante, o qual possibilita a relação entre ação e consciência. Em diversos momentos, ele faz referência, em seus textos, a esse processo. No entanto, não explica como compreende os mecanismos da tomada de consciência, somente explicita o caminho percorrido pela consciência humana.

Freire se declarou a favor da educação como prática da liberdade, considerando a educação, quando não é opressora e domesticadora, como

possibilidade de homens e mulheres assumirem uma postura crítica nas relações, tanto nas relações com o mundo quanto nas relações com outros homens e mulheres. Lutou por uma educação em que, vivenciando a nossa condição humana de “ser mais”, podemos transformar a nossa realidade e o mundo em que vivemos.

Segundo Freire ([1980], 2001, p. 29-30), somente o ser humano é capaz de distanciar-se do mundo, para admirá-lo e objetivá-lo, e, com isso, poder agir conscientemente sobre ele. Isso constitui a práxis humana, constituída pela relação ação e reflexão sobre o mundo e sobre si mesmo.

Inicialmente, a consciência de mulheres e homens sobre o mundo não é crítica. A primeira aproximação que eles têm com o mundo é espontânea e simples; um conhecimento baseado nas aparências só possibilita uma consciência ingênua. Para Freire, essa consciência ingênua constitui uma tomada de consciência, apesar de não se tratar de uma consciência crítica ou conscientização (FREIRE, [1980], 2001, p. 30).

A tomada de consciência, conforme Freire, é uma forma de reconstruir em pensamento a ação, devendo alcançar uma criticidade nessa reconstrução. Enfatiza o autor: “Não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso.” (FREIRE, [1992], 2000, p. 20). A partir da vivência, da ação, o sujeito será capaz de ir formulando sua própria teoria sobre determinada situação. Assim, a conceituação expressa pelo sujeito não é inicialmente anterior à ação, mas fruto dela. Por isso, a educação que se queira efetiva deve considerar que precisamos agir para poder formular uma teoria. “Todo aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo aluno.” (FREIRE, [1980], 2001, p. 59). As tomadas de consciências possibilitarão que, progressivamente, o homem e a mulher saiam de uma posição ingênua frente à realidade e assumam uma posição crítica e transformadora.

Freire fala de níveis de consciência. Quanto aos níveis da tomada de consciência, já havia expressado, em *Educação e mudança* ([1976], 1986), a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, enquanto processo; porém, em *Conscientização* ([1980], 2001), Freire arremata sua ideia, estabelecendo três níveis diferentes de consciência: consciência semi-intransitiva, consciência ingênuo-transitiva e consciência transitivo-crítica.

Para pensar esses níveis, Freire está convicto de que “[...] devemos considerar a realidade histórico-cultural como uma superestrutura em relação com uma infraestrutura.” (FREIRE, [1980], 2001, p. 74). Para o autor, a relação dominador e dominado, em que um impõe sua cultura ao outro, é reflexo das relações sociais entre a sociedade metrópole e a sociedade dependente. Dominados e sociedades dependentes vivem, igualmente, a cultura do silêncio. Há uma forma de consciência que está relacionada a essa sociedade dependente, uma consciência que vive quase imersa na realidade, que não se distancia da realidade para analisá-la criticamente.

Esse seria o primeiro nível de consciência, a consciência semi-intransitiva. Tal nível de consciência, devido à sua quase “imersão” na realidade, não consegue notar os desafios propostos por essa realidade, ou os percebe de forma equivocada. Não é capaz de pensar e transformar o presente, tendendo a achar que o passado é sempre melhor. Não se insere em conteúdos ou investigações científicas, a verdade é sempre a do outro, especialmente a que vem do dominador. A consciência dominada só consegue captar os fatos de sua própria experiência, sem ter uma percepção estrutural, objetiva, e atribui as causas dessa situação de dominação a uma “realidade superior” ou aos próprios indivíduos que a vivenciam. Há uma relação de manipulação, como há uma explicação mágica dos fatos. É o próprio quadro da alienação.

A consciência semi-intransitiva é marcada por uma falta de distanciamento da realidade, a qual impossibilita o olhar crítico sobre ela. A consciência fica presa apenas à própria experiência e de maneira muito rígida; não consegue perceber os questionamentos, as contradições ou qualquer tipo de “objetivação da realidade”. É uma espécie de consciência em que sobressai a dependência e a submissão.

Freire ([1980], 2001) destaca que essa consciência é muito comum em países de terceiro mundo, citando como exemplo as sociedades latino-americanas, em que se encontra amplamente instalada a cultura do silêncio. Mais tarde, no exílio, encontrará o mesmo quadro em países africanos.

A cultura do silêncio é resultado das relações estruturais estabelecidas entre dominador e dominado, as quais supõem que os dominados acatem a cultura do dominador, seus valores e costumes, de sorte a tornar-se uma sociedade dependente e silenciosa. Para a superação dessa situação, o povo precisa romper com a cultura do silêncio e dizer a sua palavra, para que a sua sociedade deixe de ser dominada.

Às sociedades dependentes corresponde um tipo de consciência historicamente condicionada pelas estruturas sociais. Mas, quando as fendas dessa estrutura opressora começam a aparecer, a sociedade dominada entra em transição, não rompe imediatamente com a cultura do silêncio, porém, já transita para uma “consciência ingênuo-transitiva”, que continua dominada, mas mais bem disposta a perceber a origem de sua existência. Esse movimento atinge não só a classe dominada, mas conjuntamente a dominadora. “Nos processos de transição, o caráter eminentemente estático da sociedade fechada dá lugar, progressivamente, a um dinamismo que se apresenta em todas as dimensões da vida social.” (FREIRE, [1980], 2001, p. 80).

É nesse segundo nível de consciência, marcado pela transição, que a dependência e a submissão começam a estremecer. A “consciência ingênuo-transitiva” é um tipo de consciência que, apesar de reprimida, começa a perceber as ambiguidades. As consciências passam a viver inquietações e, progressivamente, entram em uma postura mais dinâmica.

Nesse nível de transição, as contradições vão ficando mais nítidas na consciência do sujeito, e os conflitos da consciência vão favorecendo o seu movimento. Podemos perceber que, nesse nível de consciência ingênuo-transitiva, amplia-se a capacidade de compreensão dos desafios impostos pela realidade, apesar de permanecer presa à dominação.

Por fim, o terceiro nível de consciência, a “consciência transitivo-crítica”, é capaz de se distanciar da realidade e analisá-la criticamente. Trata-se de uma consciência que permite perceber as relações com o mundo e com as pessoas, que enseja perceber-se a si. A consciência crítica é capaz de compreender corretamente e criticamente os mecanismos e estruturas sociais.

A consciência crítica das sociedades dominadas começa a se desenvolver, ao passo que as contradições da sociedade em transição vão ficando mais claras e evidentes, e os grupos progressistas começam a se unir e a distinguir melhor as características de sua sociedade e as relações em seu interior. Acredita-se que a realidade pode ser modificada. Essa espécie de consciência, mais equilibrada, busca a compreensão verdadeira da realidade, constrói cultura e compreende a realidade histórica. Há uma assimilação crítica da realidade, que percorre caminhos intelectuais mais completos, com princípios coerentes de causalidade. É inquieta, faz indagações, investiga, anseia a análise dos fatos. Segundo Freire, é característica da consciência crítica amar o diálogo e nutrir-se dele.

Essa passagem da consciência semi-intransitiva para a consciência transitivo-crítica, passando pela consciência ingênuo-transitiva, deve ser objetivo da educação.

A relação da mulher e do homem com o mundo, enquanto experiência real, é o ponto de partida de toda aprendizagem, de toda tomada de consciência. “Todo aprendiz deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo aluno.” (FREIRE, [1980], 2001, p. 59). Tal relação é revestida da ação do homem e da mulher, que trabalha, que planta, que colhe, que brinca, que dança, que canta, que faz sua comida, que lava sua roupa etc. Somente haverá libertação, se os oprimidos reconhecerem a opressão, em sua própria vivência, e olharem para ela de forma distanciada e crítica.

Sobre a relação entre ação e consciência, Freire também vai tratar da conscientização. “A conscientização é mais que uma simples tomada de consciência. Supõe, por sua vez, o superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada.” (FREIRE, [1980], 2001, p. 104).

A conscientização ultrapassa os níveis elementares da tomada de consciência descritos por Freire e abrange uma forma de consciência crítica e engajada, a qual está diretamente ligada à ação transformadora. A educação deve assumir o compromisso de promover o processo de conscientização, no sentido de que esse processo é obra de cada um, em comunhão com os demais.

A conscientização faz com que mulheres e homens se apoderem da sua própria ação que já é vivida e que assumam uma postura em favor de sua transformação, pela própria ação. Assim, a conscientização seria uma evolução crítica da tomada de consciência, pois implica, além da leitura

crítica da realidade, um comprometimento com sua transformação. Buscamos, na sequência, compreender melhor o conceito de conscientização.

Conscientização

O comprometimento que pressupõe a conscientização faz parte da práxis humana, traduzida como ação-reflexão-ação. O comprometimento é, portanto, um posicionamento ativo, o qual requer consciência da realidade e engajamento na luta por sua transformação, como vemos na descrição de “conscientização” no *Dicionário Paulo Freire* (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 88-89).

A educação, como a vê Freire, deve atingir a conscientização. O método de alfabetização de Paulo Freire, como a educação de forma geral pensada por ele, procura desafiar a consciência crítica de homens e mulheres, para que eles possam, por sua própria experiência e atividade, conscientizar-se.

Todavia, não podemos pensar a conscientização como condição da alfabetização; mas, como o objetivo daquela. Logo, não podemos pensar a educação e a conscientização como processos separados, em que um depende do outro:

Seria um erro imaginar a conscientização como uma simples preliminar da aprendizagem. Não se trata de fazer suceder a alfabetização à conscientização, ou apresentar esta como condição daquela. Segundo a pedagogia de Paulo Freire, a aprendizagem é já uma maneira de tomar consciência do real e, portanto, não pode efetuar-se a não ser no seio desta tomada de consciência. (FREIRE, [1980], 2001, p. 60).

Aos homens e mulheres cabe descobrirem-se como criadores e inventores de cultura (para Freire, cultura significa aquilo que não é dado pela natureza, mas é produzido pelo homem e a mulher, em suas relações com o mundo e com as pessoas). Descobrir que aquilo que eles fazem tem sentido e é importante. Essa descoberta é uma tomada de consciência da sua condição ontológica, humana, de “Ser Mais”.

O primeiro contato da mulher ou do homem com o objeto, essa realidade que os cerca, não é acompanhado de uma reflexão crítica, ou de uma consciência crítica; Paulo Freire trata dessa primeira aproximação como uma aproximação espontânea e ingênua. O homem e a mulher, nesse momento, apenas experienciam o mundo, agindo nele.

Conforme Freire, já há nesse momento uma tomada de consciência, mas não uma conscientização. A conscientização é uma forma de consciência mais crítica; ela é mais que a aproximação espontânea e ingênua da realidade, é uma forma de consciência bem mais envolvida com essa realidade, em que se uma postura epistemológica, de conhecer, refletir, analisar, questionar e transformar a realidade. Assim, há uma necessidade, na conscientização, de que se instaure uma relação dinâmica entre ação e consciência.

Como estabelece essa relação entre ação e consciência, a conscientização resulta em uma ação transformadora, em um compromisso histórico e utópico, que insere a mulher e o homem em um movimento de reconstrução da realidade.

E esse processo de ação e reflexão crítica, da conscientização, não se esgota, pois, mesmo quando o homem e a mulher se engajam na transformação da realidade, continuam a refletir criticamente a nova realidade que constroem.

Freire pensa a conscientização visando à ação. A conscientização só está completa quando envolve a ação, uma ação que liberta.

A conscientização é o princípio norteador da educação na qual acredita Paulo Freire. A educação, enquanto ato de conhecimento, tem como princípio a conscientização, porque se traduz em um olhar crítico para a realidade, a fim de transformá-la.

A conscientização, tão discutida e assumida por Freire, é essa relação entre ação e consciência, em que a mulher ou o homem se afastam do mundo que experimentam para refleti-lo criticamente, denunciando suas mazelas e anunciando uma realidade melhor, possível de ser conquistada pela ação.

Nesse sentido, o processo de alfabetização segundo Paulo Freire é um ato de criação, que abre caminhos para que os homens e as mulheres se engajem em outras ações criadoras. Em sua visão, é necessário que o educando descodifique o código; para isso, parte-se da experiência no contexto real. Da experiência real que viveram ou vivem os educandos com aquela realidade que será codificada é possível estabelecer um conhecimento crítico. É por atividade dos próprios educandos que se extraem da própria realidade os temas geradores. Essa busca é ativa, porque parte justamente da realidade em que os sujeitos estão inseridos e depende da sua ação, para se tornar consciente; ao tomarem consciência da realidade, tomam consciência de si mesmos. Para que a alfabetização seja possível - não a alfabetização mecânica -, é necessário conscientizar-se. A conscientização é nuclear no processo de alfabetização.

Conforme Freire, o aprofundamento da consciência possibilita a conscientização, que torna os homens e mulheres capazes de transformar a realidade social e cultural. A conscientização implica o compromisso dos seres humanos para com o mundo, pois, conscientes da realidade

opressora, daquilo que já foi vivido, será possível uma ação em favor da sua superação.

A mulher e o homem são seres da ação, pois agem nas relações e podem transformar a realidade em função dessa ação. Toda ação possui uma teoria, a qual pode ou não ser dialógica (FREIRE, [1969], 1977). Existem as teorias que embasam as ações de opressão e mantêm a ordem de dominação. Contudo, é necessário, para que haja transformação da realidade, que homens e mulheres se conscientizem das ações dialógicas.

A conscientização significa ir além da tomada de consciência, porque ela possui um caráter de responsabilidade com a transformação da realidade. A conscientização assume o compromisso de denunciar a realidade opressora e anunciar uma nova realidade, mais humana e justa.

A conscientização não se dá fora da ação-reflexão, mas enseja a passagem de uma visão setorial para uma visão global:

[...] a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, [1980], 2001, p. 30).

O conceito de conscientização, apesar de não ter sido criado por Freire, é central em suas ideias sobre educação, que, para ele, é prática da liberdade, é ato de conhecer, é aproximação crítica da realidade. “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.” (FREIRE, [1980], 2001, p. 30).

A conscientização é compromisso histórico e consciência histórica. Enquanto processo, deve sempre estar e nunca acabar. Está baseada na relação consciência-mundo, nunca em um mundo pronto, porém, em um mundo em construção. A conscientização requer uma posição utópica frente ao mundo, não de idealismo, mas de denúncia de uma estrutura desumanizante e anúncio de uma estrutura humanizada:

Quem, melhor que os oprimidos, está preparado para compreender o terrível significado de uma sociedade opressora? Quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade que os oprimidos? Quem com mais clareza que eles pode captar a necessidade de libertação? Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la. E essa luta, por causa da finalidade que lhe dão os oprimidos representará realmente um ato de amor, oposto à falta de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, falta de amor ainda nos casos em que se reveste de falsa generosidade. (FREIRE, [1980], 2001, p. 67).

Freire deixa clara a ideia de que o polo contrário à opressão é a libertação. E que, muitas vezes, os oprimidos, pela relação de dependência vivida, tendo consciência de sua situação, não procuram a superação dessa situação opressora, contudo, uma identidade com o opressor, pois não conseguem identificar que a superação da situação de oprimido não é alcançar o estado de opressor, mas sair totalmente dessa relação de opressão e viver a liberdade.

Freire ([1969], 1977) defende uma educação que situa educador e educando em uma relação de iguais, na busca do conhecimento, porque esse encontro é que possibilita o diálogo, que considera os saberes e os valores de ambos os sujeitos, que respeita e não impõe, que trata o outro

como sujeito e não como objeto, que estabelece uma relação amorosa e não a violência.

A pedagogia, que comumente tende a ser adotada nas relações educativas, é a pedagogia das classes dominantes, que, de forma opressora, mantém a relação de dominação e de manipulação das massas, não dando espaço para que a consciência crítica se instale. Contrariando essa ordem, Freire propõe uma pedagogia do oprimido, a qual possibilita a tomada de consciência e a conscientização, para que a mulher e o homem possam se empoderar de sua realidade e transformá-la. O diálogo é o centro dessa pedagogia, pois é encontro entre as pessoas, encontro amoroso, que não supõe uma relação vertical, de dominação, em que um polo é tornado objeto – mas uma relação de iguais, que humaniza a todos.

A comunicação implica uma reciprocidade, uma relação em que não há sujeito passivo: a comunicação é entendida como diálogo. Nessa perspectiva, a educação deve ser compreendida como uma forma de comunicação, observada em seu aspecto dialógico. A educação, enquanto ação dialógica, comunicativa e que insere o homem e a mulher em relações que não são opressoras, mas libertadoras, deve buscar aprofundar a tomada de consciência, alcançar a conscientização, que só é possível dentro das relações e nunca isoladamente. Para Freire ([1969], 1977), a tomada de consciência se dá mediante a defrontação da mulher e do homem com o mundo, que objetivam, contudo, quando a realidade objetivada é inserida em um sistema de relações, em uma totalidade, de maneira crítica, a tomada de consciência aprofundou-se e chegou a ser conscientização. A conscientização não é neutra, requer engajamento e transformação, não dá espaço para a imposição.

Os próprios oprimidos, ao reconhecerem a relação de opressão, vendo nela a si e ao outro, partem em busca da libertação, engajados de fato nessa busca enquanto práxis libertadora, uma busca que é cheia de

dilemas, pois é preciso negar a tudo que se conhece e vivencia, para afirmar-se em outra realidade, que possibilita o nascer de um novo homem ou uma nova mulher. O mesmo se aplica ao opressor, reconhecendo-se como tal. Destacamos, junto a Freire, que o reconhecer a relação de opressão é necessário, entretanto, não suficiente para transformá-la; a tomada de consciência daquilo que está sendo vivido é fundamental, mas a essa consciência é preciso unir a transformação objetiva dessa situação opressora, considerando a importância da subjetividade em uma relação dinâmica com a objetividade nesse processo. Estando o sujeito dentro da relação opressora, de tal maneira que se encontra imergido nela, somente através de uma práxis autêntica, que Freire ([1970], 2011, p. 52) define como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, poderá libertar-se, o que não será por meio de palavreados sem sentido:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. [...]

No primeiro momento, o da pedagogia do oprimido, objeto da análise deste capítulo, estamos em face do problema da consciência oprimida e da consciência opressora; dos homens opressores e dos homens oprimidos, em uma situação concreta de opressão. Em face do problema de seu comportamento, de sua visão do mundo, de sua ética. Da dualidade dos oprimidos. E é como seres duais, contraditórios, divididos, que temos de encará-los. A situação de opressão em que se “formam”, em que “realizam” sua existência, os constitui nesta dualidade, na qual se encontram proibidos de ser. Basta, porém, que homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência. Violência real, não importa que, muitas vezes, adocicada pela

falsa generosidade a que nos referimos, porque fere a ontológica e histórica vocação dos homens, a do ser mais. (FREIRE, [1970], 2011, p. 57-58).

Para ele, a resposta dos oprimidos, por mais que pareça uma violência contra a violência que os faz oprimidos, é, na verdade, o modo de inaugurar o amor, porque dá início à busca pelo “Ser”, é uma busca pela liberdade. E não se trata de opressão ou violência, justamente porque não buscam o “Ser Menos” do outro, mas o “Ser Mais” de todos.

No entanto, em face dessa libertação, vão os antigos opressores se sentir oprimidos, pois só conseguem ver direito em poder comer, vestir, estudar, comprar coisas, desfrutar de bons cuidados, passear, ter luxo, enquanto outros não comem, não vestem, não têm acesso à saúde e muito menos à educação. Eles têm como certo o ser dono de tudo que está à sua volta, inclusive dos outros homens e mulheres. O que vale, nesse caso, é o ser e o ter mais, mesmo que à custa do ser e ter menos dos outros. O outro é uma coisa, que não pensa, que não sente, inanimado, é um objeto de sua posse.

Conforme Freire, a libertação será possível por meio da ação acompanhada da reflexão, enquanto práxis, em busca da independência, e não puro ativismo ou verbalismo sem sentido. A libertação é resultado da conscientização, não podendo ser depositado no oprimido o desejo de lutar pela sua libertação. E, por não ser possível a luta e a libertação ser feita por um sujeito sozinho ou outros libertarem a um, é que somente dentro das relações dialógicas será possível a conscientização, o engajamento.

Sobre a conscientização, Freire ([1992], 2008, p. 32) assinala: “É por isso que, alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para

superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão.”

Becker, ao relacionar a tomada de consciência de Piaget e a conscientização de Freire, visando a uma contribuição para a teoria da aprendizagem, enfatiza: “A aprendizagem, pensada por Piaget, implica consciência: muito além de uma aprendizagem prática, buscamos, com Piaget, uma aprendizagem mediante tomadas de consciência – e, com Freire, uma aprendizagem mediante conscientização.” (BECKER, 2011, p. 175).

O autor explica que se pode verificar que, nessa relação entre tomada de consciência e conscientização, sob o ponto de vista de Freire, a consciência inicial - um contato espontâneo e ingênuo com o mundo, sem que esse mundo possa ser pensado de forma crítica - não se aproxima da tomada de consciência de Piaget. Afinal, para Piaget, não há, na tomada de consciência, a ideia de que basta ser mulher ou homem para que exista um nível de consciência, pois o meio pode dificultar ou impedir isso; não há como o sujeito ser passivo, no processo de tomada de consciência. Esse modo de pensar anularia a ideia de processo da tomada de consciência:

Há, aqui, duas pequenas discordâncias que devemos atender para continuar a crescer nessa relação entre Piaget e Freire. Primeira, não basta ser homem para tomar consciência porque o meio pode obstruir esse processo; sabemos o quanto o meio pode fazer isso impedindo, sob os pontos de vista psicológico e social, dificultando ou obstruindo os caminhos da tomada de consciência. Segunda, o sujeito da tomada de consciência não é mero espectador, pois é sua ação que realiza esse processo. Isso quer dizer que a *prise de conscience* a que se refere Freire não passa de uma concepção do senso comum e não coincide com a concepção de Piaget. (BECKER, 2011, p. 176).

Esse nível de consciência espontânea e ingênua, que descreve Freire, foi encontrado por Piaget, de maneira bem básica, no período pré-operatório. Mas Freire o encontra, infelizmente, em populações adultas.

É evidenciada por Becker (2017, p. 21-22) uma importante diferença entre os níveis sucessivos de tomada de consciência de Piaget e de conscientização de Freire: na tomada de consciência, Piaget trata de etapas que necessariamente são vividas pelo sujeito, as quais estimularão sua evolução; porém, Freire, ao tratar dos níveis inferiores de consciência, afirma que eles devem ser superados pela sua negatividade, mesmo não sendo inevitáveis, porque são uma forma de consciência sem consciência.

Por outro lado, quando a mulher e o homem alcançam uma forma de apreensão crítica da realidade, não mais espontânea, não um conhecer passivo, mas um conhecer ativo, engajado, compromissado com a transformação da realidade, aparecem as importantes relações da conscientização com a tomada de consciência. De acordo com o autor, a tomada de consciência, como entende Piaget, é condição para a conscientização de Freire, devido à sua reversibilidade, entretanto, a conscientização ultrapassa a tomada de consciência, pois se insere nela o compromisso histórico de transformação social. O ponto alto, contudo, da aproximação entre Freire e Piaget, segundo Becker, é o papel atribuído à ação, que se estende aos dois processos acima mencionados:

[...] a tomada de consciência piagetiana é condição necessária para a conscientização freireana, pois esta não é possível sem a reversibilidade conceptual; e, ainda melhor, a reversibilidade completa de nível formal [...] a conscientização freireana não se reduz à tomada de consciência (processo universal) piagetiana, pois lhe acrescenta elementos – compromisso histórico de transformação da sociedade que implica o elemento utópico... – particularizantes; a “conscientização”, no entanto, não se opõe à tomada de consciência, antes a supera,

realizando-a como uma entre todas as possibilidades de interação sujeito-objeto, interação que produz as sucessivas tomadas de consciência [...] a inequívoca proximidade, sob alguns aspectos a quase identidade, entre Freire e Piaget, reside na função atribuída à ação. (BECKER, 2011, p. 180).

Para Freire, a dimensão histórica é essencial para a conscientização; não é possível conscientizar-se da realidade atual, sem inserir-se dentro de um contexto histórico, pensando passado e futuro. Essa inserção crítica na história é que permite o engajamento, ou seja, um compromisso histórico e crítico com a realidade, para transformá-la. A conscientização implica utopia, não no aspecto idealista, mas pensando que é necessária a dialetização entre denunciar a estrutura desumanizadora e anunciar uma estrutura humanizadora. A utopia é, ao mesmo tempo, um ato de conhecimento e de compromisso, porque, na conscientização, ao conhecer a realidade opressora, assume-se o compromisso de denunciá-la e de lutar pela sua superação. Essencialmente, esse ato de conhecer, de avaliar a realidade e de construir novos conhecimentos capazes de transformá-la coincide com a interação proposta pela Epistemologia Genética de Piaget, e que se faz tão presente na tomada de consciência. “O conhecimento da realidade leva-nos a agir sobre ela para transformá-la; essa ação produz novos conhecimentos que modificarão a ação e assim interminavelmente [...]” (BECKER, 2011, p. 179).

É pela ação, segundo Freire, que se superam as diversas visões de mundo opressoras; a ação conduz à reflexão da realidade pela consciência, que se reconstrói para transformar a própria realidade, e essa nova realidade produz, graças à ação, uma nova consciência, em um processo gradativo que se amplia cada vez mais, como em uma espiral. Freire chama de práxis a unidade estabelecida entre ação e reflexão que transforma a realidade. Nesse sentido, o que o poder repressor busca é inibir ou reprimir essa ação,

pois, quando evita a ação, evita a conceituação e, por consequência, a ação transformadora. De acordo com Piaget, a ação é a explicação para a gênese e o desenvolvimento do conhecimento, afinal, as operações são ações interiorizadas, as coordenações das ações são fruto da ação dos esquemas e os próprios esquemas são, inicialmente, prolongamentos das ações reflexas. A operação, ou ação interiorizada, transforma o objeto, real ou virtual. Olhando para o papel atribuído à ação, por Piaget e Freire, fica claro que a educação que contempla suas teorias não pode ser pautada pela transmissão e pela passividade.

Tanto a tomada de consciência como a conscientização somente são possíveis mediante a atividade do sujeito, na interação entre sujeito e mundo, em que o sujeito assimila o meio e, nessa assimilação, constitui a si mesmo e ao mundo (BECKER, 2011).

Fica evidenciado que, diante dessas aproximações descritas entre ambos os autores, a educação autoritária e opressora não faz sentido para nenhum deles. Pelo contrário, a educação deve ser ativa, favorecendo o alcance de uma consciência crítica:

Portanto, a “conscientização” em Freire e a “tomada de consciência” em Piaget rejeitam, pelos seus próprios fundamentos, qualquer hipótese de uma educação – especificamente, de uma aprendizagem – que tenha, de um lado, um transmissor ativo e, de outro, um receptor passivo. Ou a aprendizagem realiza-se em forma de um processo de interação sujeito-objeto (ou sujeito-sujeito) ou nada tem a ver com esses dois autores. Entenda-se, ainda, que, nessa relação educador-educando, ambos aprendem, desde que não se sacrifique a assimetria própria dessa relação. (BECKER, 2011, p. 182).

Piaget está direcionado à formação da consciência de maneira geral, à tomada de consciência do sujeito, como evoluem os mecanismos formadores dos sujeitos em geral. Já Freire descreve a consciência dos indivíduos dominados, oprimidos, e como ela pode levá-los a transformar sua ação e chegar à libertação dessa situação. Fala de como a conscientização pode se apresentar em um nível muito mais profundo e amplo do que a tomada de consciência, e sua ação requer um engajamento com a transformação da realidade de tal forma que aquele que sofre a violência possa lutar, de modo respeitoso, pela superação dela.

Toda a explicação teórica de Freire sobre a conscientização retoma a questão da relação entre a ação e a consciência, a qual possibilita uma inserção crítica na realidade, uma atuação e uma consciência engajada, que possui aspectos essencialmente morais. Pensar as questões da tomada de consciência e da conscientização é essencial para compreendermos aspectos importantes sobre a moral, questões da teoria e da prática moral; pensar como chegar, de fato, à autonomia. Passemos, no capítulo seguinte, às questões relacionadas propriamente à moral.

Capítulo 2

Piaget e Freire: Questões de Moral

Aprofundar-se na temática da moral não é tarefa simples, pois, tanto para sua definição como para o modo como se desenvolve a moral no sujeito, encontramos diversas explicações, de acordo com as diversas concepções teóricas. Outro fator que torna o tema complexo de ser estudado é o fato de tratar de questões tão inerentes aos valores que cada um possui, que traz à tona diversos sentimentos, diante de cada reflexão. Tudo isso torna mais importante e necessário o aprofundamento nessa temática.

Para pensarmos a aproximação entre Piaget e Freire em relação à moral, é preciso, primeiramente, que compreendamos como Jean Piaget, que estruturou uma teoria do desenvolvimento moral, entendeu tal desenvolvimento, ou seja, como se passa de uma determinada condição moral para outra condição mais desenvolvida.

Ressaltamos, assim como Freitag (1992), que os escritos de Piaget sobre a moral constituem parte de seu objetivo maior de fundamentar experimentalmente sua Epistemologia Genética. Portanto, as afirmações de Piaget sobre a moral não são ideias soltas, mas constituem uma totalidade que se relaciona com a sua obra, de forma geral.

Iniciamos este capítulo, baseando-nos, principalmente, na obra central de Piaget sobre a moral, *O juízo moral na criança* ([1932], 1994),

levantando pesquisas, ideias e construções teóricas nela expressas, para melhor entendermos sua teoria do desenvolvimento moral.

Quanto a Freire, poderíamos encontrar aspectos sobre a moral, extraídos de sua obra, que evidenciem como o autor concebe o desenvolvimento moral do sujeito? Trataremos um pouco sobre isso, demonstrando como identificamos alguns desses aspectos, na teoria, delineando o caminho do desenvolvimento moral que encontramos em Freire.

Por fim, procuraremos estabelecer algumas aproximações observadas entre as teorias de Freire e Piaget, no que diz respeito à moral, seguindo um percurso de como esses autores compreendem as relações sociais, enquanto contexto para o desenvolvimento moral e, a partir dessa reflexão, abordaremos a questão do respeito, como eixo fundamental para o sentimento de dever em relação às regras e para uma convivência moral em sociedade; a heteronomia e a autonomia moral, esta última vista como fim desejável, sublinhando o caminho do desenvolvimento moral humano.

Ao tratar da questão do respeito, enquanto fator essencial do desenvolvimento moral, abordaremos a temática do ponto de vista explícito como aparece na obra de Piaget e explicaremos como, de maneira não tão direta, Freire traz a sua contribuição sobre essa questão.

É notável a importância atribuída ao respeito para o desenvolvimento moral, na teoria de Piaget, de sorte que, sobre isso, não poderíamos deixar de remeter às ideias, debatidas por Piaget ([1932], 1994), de Pierre Bovet², o qual apresenta uma teoria sobre o respeito que

² Pierre Bovet foi um educador e psicólogo suíço. Contribuiu amplamente no campo da moral, com suas pesquisas sobre a natureza dos sentimentos morais e da religião. Defendeu a subjetividade da moral e o uso de métodos experimentais para seu estudo.

fundamentou as ideias de Piaget e suas pesquisas, permitindo, inclusive, a ampliação de tal teoria.

Mostraremos como a forma de respeito, que se estabelece prioritariamente nas relações, conduz a formas diferentes de moral, distinguindo heteronomia e autonomia. As ideias de Freire sobre autonomia trazem mais explicitamente sua teoria da moralidade, que não aparece tão explicitada como a de Piaget.

O ápice dessa reflexão encontrar-se-á na sua relação direta com a educação. O que Piaget e Freire, distantes em espaços e tempos, cada qual com seus próprios objetivos e suas teorias, podem nos dizer sobre a educação moral? Nossas escolas, perpassadas pela opressão, a violência e a falta de respeito, podem valer-se da síntese dessas teorias, para transformar a realidade?

A moral em Piaget

Piaget interessou-se profundamente pela questão do conhecimento. Entretanto, junto a isso estavam suas indagações sobre a moral. Explicando como é possível ao homem e à mulher construir conhecimento, seria possível tratar das questões morais? Nesse sentido, segundo Freitas (2003, p. 55), Piaget acreditou que, em todos os domínios da vida, é preciso compreender que não existem elementos isolados, mas totalidades, que possibilitam a organização das partes, mesmo sendo qualitativamente diferentes delas. “O equilíbrio orgânico entre o todo e suas partes é a lei interna dos fenômenos vitais, em todos os seus níveis.” (FREITAS, 2003, p. 55). Isso se aplica, igualmente, à moral.

Para Piaget, compreendendo o sujeito epistêmico, o que há de comum a todos os sujeitos, em seu desenvolvimento cognitivo, seria possível pensar como se chega a uma moral cuja obrigação é interna, altruísta. O bem seria o equilíbrio ideal (do todo e das partes), para onde tenderia a moral dos indivíduos e da sociedade.

Ao tratar da moral, ele apresenta um olhar específico para a questão do respeito. Interessava-lhe compreender como a consciência do sujeito chega a respeitar as regras morais, constituindo o sentimento de obrigação moral. *O Juízo Moral na Criança* ([1932], 1994), segundo Freitas (2003, p. 60), “[...] pode ser entendido como um estudo psicogenético das relações entre o respeito e a obrigação moral”.

É importante frisar que a moral, na concepção de Piaget, apesar de estar diretamente ligada às regras, deve ser compreendida com base no modo como o sujeito se relaciona com essa regra, fruto da relação que mantém com a pessoa que a cria ou que a transmite. Por conseguinte, para Piaget, a moral não é a própria regra, a regra é social e o respeito que se estabelece entre os indivíduos nessa relação social é que legitima tal regra, o que já inclui a teoria sobre a moral de Piaget em uma perspectiva que crê em uma essência humana da moralidade, presente nas relações sociais:

Uma regra é um fato social, que supõe uma relação entre pelo menos dois indivíduos. E esse fato social repousa sobre um sentimento que une esses indivíduos uns aos outros, que é o sentimento de respeito: há regra quando a vontade de um indivíduo é respeitada pelos outros ou quando a vontade comum é respeitada por todos. (PIAGET, 1998, p. 63).

Em geral, heteronomia e autonomia, na concepção piagetiana, devem ser compreendidas não apenas como lugares de partida e de

chegada, mas como processos, construções que englobam uma relação entre a ação e a consciência, os quais não dizem respeito ao indivíduo apenas, mas também ao contexto em que ele está inserido, enquanto relações, ou interações, que ele estabelece.

E, se as construções morais acontecem progressivamente na vida do sujeito, desde o nascimento, e desenvolvem-se à medida da interação sujeito-meio, constituído de pessoas, situações, objetos, lugares etc., a nós deve interessar compreender não a ação ou o juízo moral isoladamente, mas ambos, uma vez que, no sujeito, eles não caminham separados e constituem, juntos, as tendências morais.

Nós, enquanto seres humanos, agimos e temos ideias sobre questões morais, desde crianças. Do nascimento aos primeiros anos de vida, vivemos um período de ausência de regras, que Piaget definiu como anomia, mas, ainda bem pequenos, somos inseridos em um contexto regrado e iniciamos a construção de tendências morais. É muito comum encontrarmos, entre as crianças, ainda pequenas, a verbalização de ideias sobre a mentira e a justiça, entre outras.

Os questionamentos de Piaget a esse respeito eram: as ideias e falas que o sujeito tem sobre as questões morais, que se apresentam a ele, são consequências de uma tomada de consciência ou constituem formulações isoladas? E, quando chega a determinadas ideias ou ações, é por respeito às regras ou às pessoas?

Geralmente, as regras são apresentadas às crianças pelos adultos, isto é, são regras prontas, que não passam pela necessidade ou interesse das crianças. Mas, como a consciência da criança chega a respeitar tais regras? Nesse respeito, o que é proveniente do próprio conteúdo da regra e o que é fruto do respeito aos pais? Piaget, na busca de responder a tais questões, iniciou suas pesquisas sobre o juízo moral das crianças a partir de situações

de jogos infantis³, os quais constituem um sistema complexo de regras dentro do universo das crianças. Relacionando a prática e a consciência das regras, buscou compreender a natureza psicológica das realidades morais.

Piaget, de forma muito particular, ressaltou em sua pesquisa sobre moral que ação e consciência estão intimamente ligadas. Ele ainda demonstrou que, além da moral da obrigação, existe uma moral do bem ou do altruísmo, que seria o ideal da consciência moral autônoma.

Piaget verificou que a prática e a consciência das regras evoluem gradativamente no sujeito em direção à autonomia, sendo o respeito fator essencial desse desenvolvimento. Em seus estudos sobre a prática e a consciência das regras, Piaget ([1932], 1994) definiu alguns estádios de desenvolvimento.

Quanto à prática, no primeiro estádio, as regras são práticas rituais individuais e não coletivas. A criança primeiramente procura compreender os objetos, acomodando seus esquemas motores a essa realidade; realiza, assim, experiências diversas com esses objetos (arremessar, apertar etc.) e os utiliza a favor de sua fantasia. Todavia, tais comportamentos particulares acabam por se esquematizar e ritualizar, apresentando certa regularidade. Há, nesse momento, um simbolismo que se insere na atividade da criança com o objeto, com caráter de jogo.

Para Piaget, no entanto, os rituais e símbolos individuais vivenciados pela criança, nesse primeiro estádio da prática das regras, não

³ Suas pesquisas com as crianças sobre os jogos aconteceram em Genebra e em Neuchâtel. Escolheu o jogo de bolinhas de gude, para investigar os meninos, no qual algumas regras e denominações são fruto da cultura local. Piaget ([1932], 1994) explica que existem diversas formas de se jogar bolinhas, além das variações de cada uma dessas formas, e cada criança pode conhecer, a partir das suas experiências anteriores, algumas dessas formas de jogar e algumas variações de um mesmo jogo. Além disso, realizou pesquisas com meninas, na situação do jogo de “pique”. Apesar da diferença estrutural dos jogos, o autor encontrou o mesmo processo evolutivo, no que tange à psicologia da regra.

são responsáveis pela constituição das regras coletivas, são apenas condições necessárias para que elas se desenvolvam. A fim de que haja certa obrigação ou obediência em relação à regra, é necessário que exista um contexto de sociedade, ou seja, que a criança esteja se relacionando com um adulto ou com outra criança e, dependendo de como se estabelece essa relação, a consciência da regra se estabelecerá. Portanto, em relação ao primeiro estágio da prática das regras, podemos afirmar que não existem regras propriamente ditas, mas rituais motores que já possuem regularidade, os quais são individuais e não provocam a submissão a algo maior do que o eu.

Essa definição de Piaget de que são necessárias as relações sociais para que possamos pensar em uma relação moral com as regras já nos indica sua posição de que as regras, por si só, não são capazes de impulsionar o sujeito a agir de forma ética.

Quanto ao segundo estágio da prática das regras, o egocêntrico, podemos compreendê-lo como uma conduta intermediária entre o primeiro estágio em que as condutas são individuais e o terceiro estágio, no qual as condutas serão socializadas. Há, nesse momento, uma primeira forma de socialização da criança, mas se trata de uma relação em que a criança fica centrada em um único ponto de vista. A criança já está submetida a uma grande quantidade de regras e de exemplos dos adultos, contudo, não tem condições de se posicionar em situação de igualdade com esses adultos e acaba por utilizar para si mesma, mesmo que sem consciência disso, todos os exemplos e regras que aprende.

Nesse estágio, a criança joga sozinha, mesmo estando entre outras crianças. Seu interesse não é competir, e cada criança tem seus objetivos para o mesmo jogo. É interessante saber que, para as crianças desse estágio, é muito importante estar junto com as crianças mais velhas, que sabem jogar com as regras e que são até idealizadas por elas, mas, ao participar do

jogo, a criança se convence de que suas regras estão de acordo com as estabelecidas socialmente e fica feliz em poder exercitá-las para si, uma vez que não tem interesse de jogar com os companheiros, com as regras que viu os demais jogarem.

Percebemos que, mesmo na ação, o sujeito, inserido em um contexto social em que as regras estão presentes, inicialmente, tem essas regras voltadas para si. O outro, sendo mais velho, assume, então, uma posição muito desigual.

No terceiro estágio da prática das regras, as crianças passam a sentir a necessidade de um entendimento mútuo no jogo, de jogar com os parceiros, adotando regras comuns. O prazer do jogo deixa de ser motor ou egocêntrico e passa a ser social. Torna-se social, porque há um interesse de regulamentar o jogo, para garantir a reciprocidade, e porque a cooperação passa a acontecer, não se joga mais para si mesmo ou para imitar, porém, firma-se uma relação de cooperação entre os jogadores.

A diferença do terceiro para o quarto estágio da prática das regras está apenas em uma questão de grau, pois, para as crianças do terceiro estágio, as regras não são pensadas e discutidas em seus pormenores; há um consenso quanto às regras do jogo e um desejo de que se jogue sob o efeito de regras fixas, mas ignoram situações de dúvida que surgem, durante o jogo, ou seguem o exemplo dos maiores, em tais situações. Já no quarto estágio, as crianças conhecem os pormenores das regras do jogo e estão interessadas, inclusive, em discutir sobre elas, em casos de dúvida. No entanto, percebemos que, no terceiro estágio, já há, de fato, um fim social em relação ao jogo e, principalmente, há uma intenção de cooperação entre as crianças no jogo, conseguindo realizar coordenações coletivas, apesar de cada uma ter uma opinião pessoal sobre as regras do jogo e não conseguir legislar sobre ele. Mas, no quarto estágio da prática das regras, além de cooperar, as crianças se preocupam em pensar todas as possibilidades do

jogo e em estabelecer regras para as mais diferentes situações. Surge um interesse, na verdade, pela regra em si.

A prática em relação às regras evolui, portanto, no sentido da reciprocidade, em que se considera cada vez mais o eu e o outro, promovendo ações que sejam justas e boas para todos. Cada vez mais, deixam-se de lado as condutas individuais e de obediência cega, para alcançar o bem coletivo e as regras assumirem sentido.

Nas brincadeiras e nas demais relações que as crianças e adolescentes travam, na escola, encontramos muito explicitamente essa evolução da prática egocêntrica para a cooperação e a reciprocidade. Quando propomos um trabalho em grupo na Educação Infantil, solicitando que desenvolvam coletivamente as ações, vemos as crianças, mesmo juntas, inclusive sentadas em círculo, realizar as atividades isoladamente e com dificuldade para compartilhar objetos. Em uma roda de conversa, na qual as regras são ouvir o outro e esperar sua vez de falar, vemos as crianças pequenas falando enquanto o outro fala, não observando o espaço de fala do colega. Por outro lado, entre os maiores, encontramos uma maior coordenação entre o eu e o outro: além de, geralmente, conseguirem respeitar o espaço do colega, conseguem coordenar sua própria ação com a do outro e, muitas vezes, isso acontece independentemente do comando do adulto, quando são propostos trabalhos em grupo.

Piaget, consciente de que não é possível estudar a vida moral da criança apenas do ponto de vista prático, buscou compreender a consciência da criança sobre as regras, como ela as sente e interpreta. E, ao tratar da consciência da regra, o autor parte de uma questão fundamental: “Os simples regulamentos individuais, que precedem as regras impostas pelo grupo social dos jogadores, podem dar ou não origem a uma consciência da regra e, em caso afirmativo, seria essa consciência

indiretamente influenciada pelas instruções adultas?” (PIAGET, [1932], 1994, p. 50).

A consciência moral desenvolve-se, assim como acontece com a prática moral, no sentido da autonomia. Mesmo estando em atraso quanto à prática, a consciência também passa por estádios diferentes de desenvolvimento, os quais se constituem de progressivas tomadas de consciência da ação.

O primeiro estágio da consciência da regra corresponde ao estágio puramente individual de prática da regra. Piaget chama a atenção para o fato de que, desde muito cedo, as crianças sofrem pressões do mundo exterior, que acabam por lhes impor certa noção de regularidade, como o anoitecer todos os dias, por exemplo. Algumas regras são impostas à criança desde muito cedo pelos adultos, como escovar os dentes, alimentar-se em determinados horários, entre outras. Portanto, estando a criança submersa em um contexto que lhe impõe muitas regras e rituais, desde muito cedo, é difícil em uma determinada situação perceber, em nível de consciência, o que vem da criança e o que é fruto da imposição do adulto, porém, é essencial saber que ambas as realidades existem, havendo situações em que a criança adere à regra ou mesmo a inventa por si própria, fruto de rituais motores, e situações nas quais adere a elas por obrigação, graças à autoridade do adulto.

No jogo, no primeiro estágio da consciência da regra, a criança realiza rituais individuais, considerando que nunca tenha visto outro jogar antes, e, gostando da repetição desse ritual, ela o executa várias vezes, sem que haja, de fato, um sentimento de obrigação. No entanto, é preciso considerar que, por estar desde muito cedo em contato com um contexto de regras e rituais, a criança percebe que algumas coisas são permitidas e outras não, e isso interfere, evidentemente, na sua ação.

No segundo estágio da consciência, a criança já começa a querer jogar de acordo com as regras exteriores, seja por imitação, seja por contato verbal. A criança, nesse estágio, não admite a modificação das regras, nem mesmo se for por um contrato coletivo, mostrando-se muito conservadora. As regras são tidas como sagradas e imutáveis, fazem parte da autoridade do mais velho, e é obrigatório para a criança segui-las sem questionar.

Já no terceiro estágio da consciência da regra, que compreende a segunda metade do estágio da cooperação e todo o estágio da codificação das regras, no que se refere à prática, a regra do jogo deixa de ser considerada como exterior e sagrada, e passa a ser entendida como resultado de um acordo entre os jogadores. A criança aceita que se modifiquem as regras, desde que todos participem, que as opiniões de todos sejam levadas em conta e todos respeitem a conclusão a que o grupo chegar. Os próprios acordos entre as crianças garantem que as regras mais imorais não se fixem. As crianças passam a considerar possível a mudança das regras de forma democrática, e deixam de lado as ideias teocráticas e gerontocráticas. As regras deixam de ser tomadas como eternas e transmitidas através das gerações, já que as crianças passam a ter a ideia de que a origem do jogo de bolinhas e suas regras se deram com o arremesso de bolinhas por algumas crianças para se divertirem e, gradativamente, as regras foram sendo construídas pelas próprias crianças.

A pesquisa de Conti (2015) reafirmou os resultados encontrados por Piaget sobre a relação entre a prática e a consciência da regra moral. Utilizou-se do jogo de “bola queimada” junto a crianças brasileiras. As crianças menores, que se encontravam no estágio da prática egocêntrica ou a maioria das que se encontravam na prática da cooperação nascente apresentavam uma consciência heterônoma, enquanto as crianças que se encontravam na codificação das regras estavam em um processo de construção de uma consciência mais autônoma. Os resultados não

somente confirmaram o desenvolvimento da prática e da consciência, na direção da cooperação e da autonomia, como também evidenciaram a relação entre a prática e a consciência da regra. Segundo a autora, o juízo moral das crianças se relaciona com a ação moral já vivenciada, e possui um atraso em relação a ela.

A consciência, assim como a prática moral, evolui no sentido da reciprocidade. Deixa gradativamente de ser egocêntrica e guiada pelo que é externo e vai sendo permeada da coordenação entre o que é bom para mim e o que é bom para o outro. A consciência chega à autonomia moral, quando é capaz de guiar-se por si mesma, com seus próprios princípios, mas tendo em vista o todo; essa autonomia moral é fruto da lei de reciprocidade que a consciência encontra nas relações de cooperação.

Daqui por diante, a regra é concebida como uma livre decisão das próprias consciências. Não é mais coercitiva nem exterior: pode ser modificada e adaptada às tendências do grupo. Não constitui mais uma verdade revelada, cujo caráter sagrado se prende às suas origens divinas e à sua permanência histórica: é construção progressiva e autônoma. Deixaria, portanto, de ser uma regra verdadeira? Longe de ser um processo, marcaria um período de decadência em relação ao estágio precedente? Eis o verdadeiro problema. Ora, os fatos parecem nos autorizar a concluir o contrário e mesmo da maneira mais decisiva: é a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva. (PIAGET, [1932], 1994, p. 64).

Dizemos que as regras serão resultado da decisão da própria consciência, ou seja, que o sujeito tem consciência das regras, porque as regras se tornam construções progressivas e autônomas das regras vivenciadas na prática. O sujeito torna-se capaz de compreender a si

mesmo e suas relações com as regras e com os outros, podendo se autogovernar. A regra deixa de ser coercitiva à consciência, acaba o conformismo e a imutabilidade, e passa a ser cooperativa, tornando-se de fato uma lei moral, coerente e efetiva; a obrigação de segui-la é devida à cooperação e à reciprocidade existente entre os indivíduos.

As relações de cooperação costumam acontecer primeiramente ou especialmente nas relações entre pares, quando é mais fácil a criança se posicionar de forma equivalente aos demais. As relações entre pares, muitas vezes permeadas pelo sentimento de amizade, possibilitam que tanto intelectualmente como afetivamente a criança assuma uma relação horizontal com os demais. Por isso, a escola, por ser um dos primeiros espaços coletivos da criança junto a outras crianças, é lugar privilegiado para que se desenvolvam as relações de cooperação.

E qual a relação entre a autonomia e o respeito verdadeiro à regra? Segundo Piaget ([1932], 1994), há um sincronismo entre o terceiro estágio de consciência da regra e o momento na prática da regra em que, no estágio da cooperação, vai surgindo a necessidade de codificação e aplicação das regras. Por conseguinte, quando a regra passa a não ser mais exterior à criança, mas fruto de um acordo coletivo, e a cooperação possibilita a reciprocidade, a regra torna-se intrínseca à consciência individual e a sua obediência passa a ser uma escolha. Por fazer parte de uma democracia, legislando sobre as próprias leis, a criança toma consciência da razão dessas leis e elas passam a ser condição necessária.

Antes disso, a criança estava totalmente voltada para o costume, ou seja, considerava a regra como uma tradição imposta pelos mais velhos, que deve ser seguida, sem questionamentos, eternamente. Da mesma maneira agem alguns adultos, extremamente conservadores, que ficam presos aos costumes em detrimento das regras verdadeiras e racionais.

A partir do terceiro estágio da consciência da regra, a criança passa a cooperar com seus iguais, agindo pela reciprocidade e se tornando capaz de separar o costume e o ideal racional. Ademais, para que haja reciprocidade entre os iguais, tudo que possa comprometê-la, como grandes desigualdades de habilidades entre os indivíduos, por exemplo, precisará ser eliminado. As crianças vão concebendo como justas as novas regras, de acordo com a reciprocidade que há nelas, pois, “[...] desde que haja cooperação, as noções racionais do justo e do injusto tornam-se reguladoras do costume, por que estão implicadas no próprio funcionamento da vida social entre iguais [...]” (PIAGET, [1932], 1994, p. 67).

Para Piaget, a crença é um reflexo da ação; somente o exercício da cooperação e a tomada de consciência dessas relações possibilitarão à criança compreender que é possível modificar as regras.

Segundo Menin (1996, p. 46),

[...] primeiro a criança pratica a construção das regras, aplica-as, muda-as no grupo, cria novas... depois é que descobre que as regras não são sagradas, imutáveis, eternas... E quando a criança acha imutáveis e sagradas as regras que vêm dos mais velhos – consciência –, sua prática é ainda imitativa e egocêntrica! Ou seja, na prática a criança faz o que quer e na fala é rígida e “moralista”. Portanto: primeiro é fazer para depois compreender!

Não podemos, nessa perspectiva, desvincular a ação e a consciência moral, porque elas estabelecem entre si uma relação essencial. O desenvolvimento moral é uma construção em que inicialmente a ação precede a consciência. Todavia, não se trata de uma relação tão simples.

É preciso esclarecer que, quando nos referimos a estádios, tanto no que concerne à prática como à consciência, não estamos tratando de estádios estanques de autonomia ou de heteronomia, mas de fases sucessivas dentro de um processo. Assim, a mesma criança pode estar vivenciando, na prática, uma determinada regra de forma mais autônoma, enquanto, na consciência, para essa mesma regra, as tendências sejam mais heterônomas. Pode ocorrer de a mesma criança estar, quer na prática, quer na consciência, tratando uma determinada regra de maneira autônoma e outra regra de modo mais heterônimo.

[...] não poderíamos falar de estágios globais caracterizados pela autonomia ou pela heteronomia, mas apenas de fases de heteronomia e de autonomia, definindo um processo que se repete a propósito de cada novo conjunto de regras ou de cada novo plano de consciência ou de reflexão. (PIAGET, [1932], 1994, p. 75).

As relações sujeito-sujeito e sujeito-mundo são importantes para o desenvolvimento moral, na teoria piagetiana. A cooperação é fator essencial para que a criança abandone gradativamente a posição centrada ou egocêntrica, conseguindo estabelecer trocas e coordenar pontos de vistas, em prol de uma posição moral mais autônoma; é, inicialmente, na prática, dentro de um contexto social, que isso acontecerá. E só posteriormente a essa vivência prática das relações sociais é que será possível estabelecer uma consciência de tais relações.

Quanto ao juízo moral propriamente dito, isto é, quanto às questões referentes à consciência moral das crianças em relação às regras, Piaget também realizou estudos, como os sobre a mentira e a justiça, entre outros, os quais reafirmam que as primeiras formas de consciência do dever moral nas crianças são heterônomas e estão associadas com as ações morais.

Há na criança, segundo Piaget, principalmente nas menores, uma tendência, chamada de realismo moral, que consiste em tomar as regras e os valores como algo que independe da consciência e que deve ser seguido independentemente das condições em que se está inserido. Para essa criança, o dever é heterônomo, sendo considerado bom seguir fielmente as regras e as orientações dos adultos, e mau descumprir as regras. As regras são externas à consciência, tidas como sagradas e imutáveis, devem ser seguidas de forma literal e nunca interpretadas em seus princípios. Outra característica do realismo moral é a responsabilidade objetiva, ou seja, a tendência de considerar os resultados dos atos e não as intenções diante de uma situação moral.

As características do realismo moral e da responsabilidade objetiva são muito facilmente identificadas, nas crianças pequenas. Na escola, as crianças seguem as regras literalmente, sobretudo aquelas determinadas pelo professor, que é uma figura de autoridade para a criança, inspirando admiração e medo. No caso do desenho, por exemplo, elas ouvem uma orientação do tipo ‘Você deveria colocar uma grama embaixo dessa flor’ como uma regra, independentemente de sua vontade e da ideia inicial do desenho. Também julgam como pior a atitude de uma criança que ‘rabisca’ seu próprio desenho inteiro, no intuito de aprimorá-lo, do que aquele que, para aborrecer um colega, esconde temporariamente o lápis de que ele precisaria para acabar o desenho. O mesmo ocorre com regras de convivência, como quando o professor pede que a criança delate o colega que fez ‘bagunça’, e ela o faz, para obedecer ao professor, em detrimento da cumplicidade inerente à amizade; ou quando as crianças entendem como mais erradas e cobram as crianças que deixaram de fazer uma atividade determinada pelo professor, a fim de ajudar um amigo a recolher todos os seus lápis que derrubou de sua carteira, do que uma criança que

deixa um colega caído e ri dele, em um momento em que não havia nenhuma atividade para ser feita.

Piaget ([1932], 1994) procurou conhecer a avaliação que a criança faz de uma situação moral, que não necessariamente corresponde à ação que a criança teria, diante da mesma situação, naquele momento. Interessava-lhe compreender se as avaliações feitas pelas crianças funcionam como tomadas de consciência de suas ações ou apenas como fabulações, palavreado solto, meras narrativas que nada têm de relação com a prática. Por saber que aspectos da inteligência podem interferir em uma avaliação enquanto narrativa, sem nada ter de relação com um sentimento moral que interfira de fato na ação da criança, Piaget se limitou a verificar se o juízo de valor que a criança faz, no discurso sobre histórias hipotéticas, em um interrogatório, corresponde ao juízo de valor que a mesma criança teria na ação, independentemente da sua ação real, isto é, da escolha efetiva que é capaz de fazer.

A hipótese inicial de Piaget, confirmada posteriormente em seus resultados, é de que, na moral, do mesmo modo como acontece no desenvolvimento intelectual, o pensamento verbal da criança constitui-se de tomadas de consciência progressivas dos esquemas já construídos na ação. O pensamento verbal sofreria um atraso com respeito à ação, pois se trataria de reconstruir representativamente aquilo que, no concreto, já se é capaz de fazer.

A coação adulta desencadeia na criança o realismo moral e leva a criança à avaliação de situações morais com responsabilidade objetiva, isto é, sem considerar as intenções, mas apenas os danos materiais. Há entre os menores uma predominância de avaliar segundo o prejuízo material, e isso vai diminuindo entre os mais velhos, que predominantemente avaliam as situações observando as intenções envolvidas. Há, portanto, no desenvolvimento moral da criança, dois processos distintos e sucessivos:

primeiramente, a responsabilidade objetiva em que predomina o olhar sobre a questão material, e, depois, a responsabilidade subjetiva, em que a intenção é o foco da análise.

Desde muito cedo, a criança vivencia, além das instruções vindas dos mais velhos, o exemplo dos próprios adultos, os quais, muitas vezes, ficam muito mais bravos com ela quando mostra uma atitude bem intencionada, mas que causa um estrago material grande, do que quando ela age mal intencionada, mas não causa grande prejuízo material. Contudo, os adultos, apesar de repreenderem as crianças, comumente não veem na atitude que causou prejuízo material uma falta moral, diferentemente da avaliação da criança, que julga, recorrendo à responsabilidade objetiva, como pior um ato que causa prejuízo material maior.

A predominância da responsabilidade objetiva notada nos juízos das crianças é também fruto da coação, que se apresenta verbalmente nas regras impostas desde muito cedo pelos adultos, como não roubar, por exemplo, e, por outro lado, se apresenta materialmente em questões como os castigos. Os juízos verbais pautados na responsabilidade objetiva já foram efetivamente vividos pelas crianças, na prática; observando as crianças pequenas, constata-se facilmente a responsabilidade objetiva em suas ações, porque elas ficam com o sentimento de falta proporcional ao tamanho do estrago material causado e não consideram as intenções empregadas na ação.

A criança passa da responsabilidade objetiva à responsabilidade subjetiva, quando começa a agir pensando em agradecer aos pais, ao invés de obedecê-los, o que supõe o respeito mútuo e a cooperação. Embora muito difícil de ser vivenciado, o respeito mútuo, que exige que os adultos se coloquem no nível da criança e atribuam a ela um sentimento de igualdade, possibilitará que possam ir pontuando para a criança sobre suas

próprias obrigações, necessidades e dificuldades, a fim de que perceba as consequências de seus atos e compreenda a reciprocidade. Mas, se não há tais atitudes e prevalece fortemente a coação adulta, ela acaba, mesmo que a grandes custas, por desenvolver a responsabilidade subjetiva de alguma forma e até mesmo como reação contra a coação; com o passar do tempo, o seu sentimento de injustiça quanto às avaliações que sofre dos adultos vai ficando mais forte. Por outro lado, se há uma convivência de fato entre iguais, seja com irmãos, seja com amigos, a criança desenvolve a verdadeira reciprocidade e a cooperação, que a levam a ter em vista as intenções.

Há, como em relação às regras do jogo, no que diz respeito ao juízo moral infantil, dois processos distintos que se constroem gradativamente, um e depois o outro. Primeiramente, a coação adulta ou do mais velho, unida ao egocentrismo infantil, leva à noção exterior e realista da regra; depois, a cooperação diminui o egocentrismo e a influência da coação e resulta em uma noção subjetiva, interiorizada e compreensiva da regra.

Em primeiro lugar, o realismo moral nasce do encontro da coação com o egocentrismo. A criança, em virtude de seu egocentrismo inconsciente, é levada espontaneamente a transformar a verdade em função de seus desejos e a ignorar o valor da veracidade. A regra de não mentir, imposta pela coação adulta, lhe parecerá, desde então, tanto mais sagrada e exigirá, a seus olhos, uma interpretação tanto mais “objetiva” quanto, de fato, não corresponde a uma necessidade real e inferior de seu espírito. Daí o realismo moral e a responsabilidade objetiva, indícios de uma colocação em prática inadequada da regra. Em segundo lugar, é na medida em que os hábitos da cooperação tiverem convencido a criança da necessidade de não mentir que a regra lhe parecerá compreensível, que ela se interiorizará e dará origem apenas a julgamentos de responsabilidade subjetiva. (PIAGET, [1932], 1994, p. 131).

Sobre o egocentrismo, Menin explica:

O egocentrismo é uma incapacidade emocional, intelectual, social e até perceptiva das crianças pequenas. Sendo egocêntricas, centradas em si mesmas, elas não conseguem perceber que há pontos de vista diferentes do próprio; elas não conseguem se colocar no lugar do outro e enxergar qualquer coisa do mundo de uma perspectiva que não seja a própria. (MENIN, 1996, p. 51).

Para Piaget, as regras, que inicialmente são ligadas ao respeito unilateral pela pessoa que as apresenta, são, posteriormente, elaboradas pela consciência, tornando-se obrigatórias independentemente das sanções e assumindo um caráter universal. Nas relações de cooperação e de respeito mútuo, as crianças vão aprendendo a importância da confiança e da solidariedade, elas vão estabelecendo entre si um acordo mútuo. Há, portanto, um desenvolvimento em favor da reciprocidade.

De acordo com Piaget, o pensamento moral teórico se constitui por uma tomada de consciência do pensamento moral efetivo, ou seja, as reflexões feitas pelas crianças, nas avaliações morais teóricas ou hipotéticas, já foram vividas por elas na ação. “Na realidade, acreditamos que, mesmo na criança, a reflexão moral teórica consiste numa tomada de consciência progressiva da atividade moral propriamente dita.” (PIAGET, [1932], 1994, p. 140).

A tomada de consciência, como explica Piaget, inverte a sequência das noções: aquilo que aparece primeiro na ação, está em último na ordem da tomada de consciência. E tomar consciência não é apenas olhar para noções já elaboradas, mas reconstruir, no plano da consciência, aquilo que se faz no plano da ação, o que explica o atraso da consciência em relação à

prática, além, obviamente, das deformações inerentes ao próprio mecanismo de reflexão.

Por mais cooperativa e pautada no respeito mútuo que seja a relação dos pais com a criança, diversas regras são inevitavelmente apresentadas desde muito cedo a ela, de forma coercitiva, e a aceitação da criança a essas regras a leva ao realismo moral, que gera um sentimento de dever e culpa que dificilmente é atenuado por alguma conduta ulterior. Esse realismo vivido na ação será mais tarde observado no plano teórico.

O juízo que a criança faz de seus próprios atos é bem mais tênue do que o que faz em relação aos atos de outras crianças, porque a conduta do outro aparece para a criança mais facilmente em sua materialidade do que em sua intencionalidade. Para compreender o outro em suas intenções, mais que na materialidade de seus atos, será necessário um grande esforço de simpatia e de generosidade, o qual só será possível nas relações de cooperação e de reciprocidade.

O realismo moral é fruto do próprio pensamento realista espontâneo da criança frente à coação adulta. A criança pequena, de maneira geral, é realista (seja no campo intelectual, seja no moral); podemos perceber nela uma forma objetiva de olhar as coisas. Além disso, como já foi destacado anteriormente, desde muito cedo o sujeito está exposto a regras impostas pelos mais velhos, regras que são fruto dos costumes ou mesmo regras racionais, as quais são, na verdade, exteriores ao sujeito. A coação reforça o egocentrismo e acentua o realismo moral infantil.

Temos que considerar que, apesar da tendência da criança a superar o egocentrismo infantil, o adulto, na maior parte do tempo, age de forma contrária a essa superação. Nota-se em muitos pais atitudes que conduzem a criança à noção objetiva de responsabilidade, reforçando a tendência

natural e fazendo-a persistir por mais tempo, como, por exemplo, pelo prazer em aplicar sanções, fazendo a criança sentir-se inferior.

Há, graças às regras exteriores que são impostas coercitivamente desde cedo às crianças, uma moral exterior ao sujeito que leva ao realismo, porém, há na criança alguns elementos que mais tarde conduzirão à reciprocidade e que precisarão chegar a um equilíbrio com a moral heterônoma.

La Taille (2006) aponta que, nos primórdios da vida moral, não existe apenas a coação adulta. É possível perceber nas crianças pequenas traços de sentimentos altruístas. O autor chama a atenção para as ações de generosidade que encontramos nas crianças, independentemente das ordens dos adultos.

Mas, se a criança está exposta desde muito cedo a regras exteriores, se há nela a junção do egocentrismo infantil e da coação adulta, conduzindo-a a uma moral heterônoma, como poderá ela chegar à autonomia?

A criança chega à moral do bem, à autonomia, graças às relações de cooperação, à medida que o respeito mútuo, a igualdade e a reciprocidade se tornam a base das relações.

Há, em todas as idades, crianças que optam por tendências mais autônomas, assim como existem, em todas as idades, aquelas que preferem tendências mais heterônomas. Os mais novos, em sua maioria, tratam os fatos de uma forma mais objetiva e materialista, sem considerar as questões psicológicas presentes, ou seja, agem de forma bem próxima ao realismo moral. Já a maior parte dos mais velhos, quer pelas experiências vividas, quer pelas observadas, olha para os fatos de forma igualitária e com reciprocidade, com uma compreensão moral mais interior ou subjetiva.

Há, de fato, entre esses últimos, uma espécie de regra moral diferente daquelas impostas pela coação.

Há uma forma de equilíbrio para a qual a moral tende a evoluir. E, apesar de não existirem relações puras de coação e relações puras de cooperação, as relações de cooperação são um ideal a ser cada vez mais vivenciado, pois seus efeitos são qualitativamente diferentes dos da coação (PIAGET, 1998, p.118).

É, por conseguinte, nas relações de respeito mútuo e de cooperação que se desenvolvem as noções de igualdade, reciprocidade e solidariedade. Essas relações podem ser encontradas especialmente entre as crianças. Nas relações da criança com o adulto, tem-se, inevitavelmente, certa coação, que alguns adultos fazem questão de tornar mais evidente, seja por acreditarem no acerto de sua consequência, seja pelo simples prazer de ver-se “mais forte” em uma relação.

A cooperação, segundo Piaget, é mais do que participar de uma interação ou concordar; cooperar é uma forma de operar com, o que requer olhar para o outro de fato como outro, compreender que seu ponto de vista pode ser diferente, requer descentrar-se; isso diminui o egocentrismo e põe os sujeitos em uma relação mais igualitária. Conforme afirma Menin (1996, p. 52): “Cooperação, para Piaget, é operar com... É estabelecer trocas equilibradas com os outros, sejam estas trocas referentes a favores, informações materiais, influências etc...”.

A cooperação é fator essencial para que a moral se desenvolva, no sentido da autonomia. Em diversos momentos, Piaget ([1932], 1994, 1998) salienta que o operar com envolve aspectos não somente intelectuais, mas também morais, assim, além de coordenar pontos de vista e descentrar-se intelectualmente, é preciso fazê-lo em termos dos sentimentos morais.

Acrescenta Menin (1996, p. 49): “A ‘moral do bem’, como chamou Piaget, é aquela guiada não pelo risco de punição ou promessa imediata de prêmio, mas pela solidariedade aos outros, ou como o autor enfatiza, pela ‘regra de ouro’ da reciprocidade.”

Entre as crianças mais velhas, é comum notarmos uma forma de relação que se baseia na cooperação e na reciprocidade. Percebemos como elas, por exemplo, se preocupam com o colega que, por alguma limitação, não pode participar de uma brincadeira e criam possibilidade para que ele possa ser acolhido e se sinta na mesma condição que os demais; ou, ainda, como as crianças ficam sensibilizadas e dispostas a ajudar as crianças que não têm brinquedos ou lanche, por exemplo.

Piaget nos chama a atenção para as reações de altruísmo e partilha que são percebidas já nos bebês. Porém, não é possível considerar que apenas essas reações individuais sustentem o desenvolvimento moral em favor da moral da autonomia: elas conduzem, de fato, à simpatia, mas, para que a igualdade e a reciprocidade se estabeleçam realmente, é necessária a regra coletiva, a qual só é possível na vida em sociedade. Segundo Piaget ([1932], 1994, p. 239), “[...] é necessário que, das ações e reações dos indivíduos uns sobre os outros, nasça a consciência de um equilíbrio necessário, obrigando e limitando, ao mesmo tempo, o *alter* e o *ego*.”

A despeito da importância das relações de respeito unilateral, na vida moral da criança, especialmente no que se refere ao sentimento de dever necessário à criança pequena, ele não pode ser tomado como responsável pelo desenvolvimento em favor da autonomia. Somente a cooperação, inicialmente entre crianças e depois entre a criança e o adulto, será capaz de desenvolver a reciprocidade e a noção de igualdade e equidade. A igualdade e a solidariedade caminham juntas e não dependem somente de fatores políticos, mas de certo equilíbrio social de caráter

psicológico, que pressupõe a cooperação em detrimento da coação, que reforça o egocentrismo infantil.

A moral heterônoma tende a dar lugar a uma moral autônoma, já que a própria vida exige a reciprocidade. Como é interior e autônoma, a reciprocidade de fato começa a ser vivenciada inicialmente de maneira prática pela criança, contudo, depois que já está habituada a essa forma de equilíbrio, na vida prática, a criança reflete isso em termos de conteúdo; constata-se um aperfeiçoamento dos comportamentos, em sua orientação íntima.

Piaget reconhece, assim, duas tendências morais distintas: a moral da heteronomia, ou do dever, e a moral da autonomia, ou do bem. A solidariedade entre as crianças é a origem de diversas noções morais coerentes, que caracterizam a mentalidade racional. A moral do dever, da sanção, heterônoma, não oferece à criança um equilíbrio estável, já que nela não é possível encontrar um desenvolvimento completo. No entanto, na medida em que o respeito unilateral é superado pelo respeito mútuo, vislumbra-se a possibilidade de se chegar a uma forma de equilíbrio moral estável.

As pesquisas compiladas em *O juízo moral na criança* são até hoje atuais, atestam um desenvolvimento moral do sujeito em direção à autonomia e apontam para como esse desenvolvimento ocorre. Tais estudos afirmam que há uma participação ativa do sujeito, para que tal desenvolvimento aconteça, e ressaltam a relação indissolúvel entre ação e consciência no desenvolvimento moral.

A moral em Freire

Em Paulo Freire, diferentemente do que vemos em Jean Piaget, não se encontra descrita em uma obra específica uma teoria estruturada sobre a moral. Freire não objetivou diretamente, ao que nos parece, descrever uma teoria ou mesmo uma sistematização de suas ideias sobre o desenvolvimento moral do homem e da mulher. Isso não quer dizer que ele não o tenha considerado, ao realizar seus estudos, e que aspectos pertinentes à moral e ao seu desenvolvimento não se encontrem em toda a sua obra, como parte fundamental de suas explicações.

Freire preocupou-se, para além da construção do conhecimento, com a realidade na qual o sujeito estava inserido, com a circunstância de como essa realidade pode ser desumanizadora e com as possibilidades de intervenção do sujeito, para transformá-la. Sua intenção de compreender a realidade dos mais desfavorecidos e de pensar uma educação para aqueles que dela mais necessitam revelou como, para Freire, as questões que partem das relações sociais assumem papel importante para sua compreensão de como o sujeito, enquanto totalidade, se desenvolve e qual a direção desse desenvolvimento.

Os aspectos referentes à moral podem ser extraídos do pensamento de Freire, revelando sua concepção de desenvolvimento moral. Tais aspectos perpassam sua visão de como o homem e a mulher se relacionam com os outros, com o mundo e com as regras sociais. Segundo Freire, as mulheres e os homens aceitam determinadas regras arbitrárias e ficam presos a uma determinada realidade desumanizadora, à medida que vivenciam uma relação de opressão com aqueles que são considerados, inclusive por eles próprios, como superiores.

A opressão de que trata Freire é uma espécie de relação baseada na coação, em que predomina o respeito unilateral. Baseados nessa relação, os homens e as mulheres não conseguem assumir uma postura moral pautada em princípios interiores; guiam-se pelas regras impostas, que lhes são exteriores.

Em alguns momentos, Freire refere-se, de maneira explícita, à ética, tratando de questões específicas de moral e associando-as à educação. Em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, [1996], 2016), por exemplo, Freire fala incisivamente da ética necessária à prática docente, em favor da autonomia dos educandos. Trata da ética universal, coerente, e que leva em conta o respeito entre as pessoas:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição entre nós para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. (FREIRE, [1996], 2016, p. 34).

O autor mostra uma visão de ser humano como totalidade; ele acredita na especificidade humana de ser, que está intimamente ligada à sua condição ética e, por isso, não é possível pensá-lo fora da ética.

Também alude a uma capacidade de escolher. Enquanto seres humanos, podemos escolher quais regras seguir, e essas escolhas estão apoiadas em nossos valores e princípios.

Quando trata da ética, Freire não nos coloca na condição de seres individuais, mas de seres sociais, que se relacionam com o mundo e com as outras pessoas. Essas relações não são únicas, segundo o autor, elas se firmam de forma opressora ou dialógica.

Freire ([1996], 2016) menciona igualmente a responsabilidade ética dos educadores na formação dos educandos, em favor da construção de sua autonomia. Não se refere a uma ética restrita, que se curva ao interesse do mercado, mas a uma ética verdadeira, que possa se aplicar a todos e que está a favor da verdade, do bem, da coerência entre teoria e prática, do respeito:

Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vive-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (FREIRE, [1996], 2016, p. 18).

Por reconhecer a possibilidade de diferentes formas de relacionar-se dos homens e mulheres e das consequências de cada uma delas, Freire sempre se colocou a favor de uma ética que considera a reciprocidade e a justiça, pautada em valores do bem. A educação é uma possibilidade de formação humana que deve ter em vista a ética nessa perspectiva, visando à formação para a autonomia.

Pensando na condição ética, Paulo Freire trata da questão da humanização e da desumanização, olhando para os aspectos ontológico e

histórico, enquanto possibilidade. Vê a humanização como vocação da mulher e do homem, a qual é negada nas situações de injustiça, de opressão, de violência, mas que é afirmada na busca da luta dos oprimidos, pela justiça e pela liberdade. Para ele, não só o oprimido vive a desumanização: o opressor a vivencia por outro lado, à medida que distorce a sua vocação do “Ser Mais”, distorção porque a desumanização não é uma certeza dada a ninguém. Conforme Freire, “[...] a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, *o ser menos.*” (FREIRE, [1970], 2011, p. 41).

Em Paulo Freire, encontramos a visão de que as relações sociais não são únicas e podem conduzir a espécies diferentes de respeito entre os homens e as mulheres e, logo, a formas diferentes de relação com as regras. As relações opressoras levam a um respeito ao outro que é marcado pela desigualdade de forças, na verdade, é uma forma de submissão. As relações dialógicas proporcionam um respeito de indivíduos que se consideram como iguais e se valorizam. Somente essa segunda modalidade de relação pode levar a uma consciência autônoma, que se guia por princípios de justiça e humanidade, independentemente de qualquer tipo de coerção. Essa autonomia é que caracteriza a plenitude da vocação do homem e da mulher de “Ser Mais”.

“Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o Ser Mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como a priori da história.” (FREIRE, [1996], 2016. p. 19-20).

O “Ser Mais” é, na realidade, essa característica humana de posicionar-se racionalmente e afetivamente no mundo, de viver dignamente, de ter suas potencialidades valorizadas, de poder fazer escolhas e de ser respeitado. Todavia, o “Ser Mais” compreende também

não ser só para si, ser coletivamente, respeitando e valorizando também o “Ser Mais” do outro. Afinal, como posso “Ser Mais” se, para isso, preciso que o outro tenha que ser menos?

Quando o “Ser Mais” se torna um ser superior e dominador, que se sente e age como de maior valor e poder sobre o outro, há uma exacerbação da autoridade, a qual se transforma em um tipo de autoritarismo.

Freire refere-se à questão da autoridade versus liberdade, discutindo a problemática a partir da postura ética docente e da formação ética discente. Freire defende a autoridade necessária à prática docente democrática, autoridade concebida não como autoritarismo, mas como uma autoridade que orienta e que possibilita a formação ética autônoma, uma vez que ninguém se torna autônomo primeiro, para depois realizar escolhas ou tomar decisões, mas, inversamente, constrói-se a autonomia com base nas vivências de democracia, num clima de liberdade:

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (FREIRE, [1996], 2016, p. 103).

Vemos que Freire levanta uma problemática sobre a obrigação em relação à regra. Como chegamos de forma livre e autônoma a compreender a regra como uma necessidade? Sua teoria é de que a vivência das relações dialógicas, permeadas pela reciprocidade, torna possível ao homem e à mulher sentir como necessárias as regras legítimas, as quais são boas para todos.

E o autor questiona, ainda: como pode o educador tratar da ética, se ela não for uma vivência sua também? A ética não é só vista como conteúdo, mas como vivência especificamente humana, que deve envolver toda a comunidade escolar. Afinal, a atitude ética está implícita no trabalho docente, por exemplo, desde a escolha pelo ser professor, pela tarefa de formar não apenas bons profissionais ou pessoas que saibam ler e escrever, mas pessoas mais humanas.

Esses exemplos nos ajudam a compreender que Freire não excluiu de sua teoria as questões referentes à moral; pelo contrário, ele as trouxe como parte importante de sua tese em favor da autonomia e da liberdade. O olhar específico para as questões morais, em Freire, nos permite perceber uma proposição de que a moral, inicialmente heterônoma, deve caminhar no sentido da autonomia, da moral que impulsiona a capacidade humana de “Ser Mais” e de transformar a si e ao mundo, por meio de suas próprias escolhas, de suas próprias decisões, da sua luta.

A concepção de autonomia de Freire é inseparável de uma postura amorosa e criativa. Transcendendo o aspecto puramente intelectual, a autonomia deve visar a uma capacidade de sentir-se parte de uma sociedade e nela atuar, para o bem individual e coletivo.

E a forma própria de assumir a construção da autonomia, cognitiva e moral, percebemos viva em Freire, em sua obra e em sua trajetória pessoal. Por suas próprias palavras, notamos como ele buscou manter uma coerência, entre sua teoria e sua vida. Em diversos trechos de sua obra, resgata vivências e sentimentos de sua história. Em *Pedagogia da Esperança* ([1992], 2008), Freire conta um pouco de sua trajetória de vida, das experiências que o fizeram chegar à *Pedagogia do Oprimido*, que lhe possibilitaram sentir como o outro sentia, respeitar a si e ao outro, se encontrar e se engajar em uma realidade que precisava ser transformada.

Ao retomar sua trajetória, dentre tantas experiências revividas, Freire relembra uma pesquisa que fez, preocupado com as relações entre pais e filhos, e entre escola e família. Nessa investigação, perguntava aos pais sobre os castigos, a relação das crianças com essas vivências, os motivos, a frequência e as consequências; em seus resultados, deparou-se com a ênfase nos castigos físicos, violentos, porém, justificados: quanto mais severos fossem, mais eficazes seriam, no intuito de tornar os filhos homens e mulheres fortes e capazes de enfrentar a vida. Era preocupação de Freire saber como esse tipo de relação ética interferiria na política, na constituição da democracia:

Uma de minhas preocupações, na época, tão válida ontem quanto hoje, era com as consequências políticas que um tal tipo de relação pais-filhos, alongando-se depois nas relações professores-alunos, teria com vistas ao processo de aprendizagem de nossa incipiente democracia, era como se família e escola, completamente subjugadas ao contexto maior da sociedade global nada pudessem fazer a não ser reproduzir a ideologia autoritária. (FREIRE, [1992], 2008, p. 22).

Ao tratar da importância e das consequências dessa pesquisa, Freire ([1992], 2008) discute as relações de autoridade e liberdade, da relação de cada uma delas com a democracia, expressando-se convencido de que a escola precisa democratizar-se e, para tanto, necessita da formação permanente de todos que estão envolvidos nelas, sejam pais, sejam professores ou funcionários. Ele se aprofunda nessa convicção e começa a realizar encontros, para tratar com esse público de sua pesquisa e dos seus desdobramentos.

Freire mostra grande sintonia com a concepção piagetiana de moral, ao remeter-se a *O Juízo Moral na Criança*, adjetivando-o de

“excelente”. O autor assinala que o livro trata das sanções e deixa claro que a relação dialógica e amorosa entre adulto e criança é a que pode substituir a relação violenta.

A concepção de Piaget sobre a relação entre a criança e o adulto, no sentido da autoridade que se estabelece e da forma como a criança respeita esse adulto e suas regras, chamou a atenção de Freire. Sensível às especificidades humanas, Freire vislumbrou a possibilidade de transformação da realidade opressora que se perpetua de geração para geração, através da formação moral das crianças. Por isso, levou aos pais uma maneira de olhar para as relações, a qual questiona as atitudes autoritárias e violentas:

Baseando-me num excelente estudo de Piaget sobre o código moral da criança, sua representação mental do castigo, a proporção entre a provável causa do castigo e este, falei longamente citando o próprio Piaget, sobre o assunto, defendendo uma relação dialógica, amorosa, entre pais, mães, filhas, filhos, que fosse substituindo o uso dos castigos violentos. (FREIRE, [1992], 2008, p. 25).

Freire reconhece, no entanto, que sua experiência com essa fala baseada em Piaget teria sido mais rica, provocadora e formadora, se ele tivesse contextualizado o lugar e a época de onde ele falava e de onde falou Piaget. Contudo, admite que seu maior erro foi não ter aproximado sua linguagem daquela dos que o ouviam, e de não ter dado atenção, de fato, à dura realidade deles. Só percebeu isso depois que um dos homens simples que o assistiam levantou-se e questionou-o sobre o quanto sabia da realidade que eles viviam e de quão dura era a vida de suas famílias, isto é, convidava-o a compreender o mundo deles, que era muito diferente do seu. Essa fala marcou-o profundamente e lhe mostrou que o educador,

antes de falar ao povo, precisa falar com o povo. E Freire afirma que a *Pedagogia do Oprimido* focaliza, de fato, a teoria embutida nessa vivência.

Freire vê, na teoria de Piaget sobre a moral, expressa especialmente em *O juízo moral na criança* ([1932], 1994), uma forma adequada de compreender as questões morais, a qual é abordada pelo aspecto das sanções e a relação de autoridade e de liberdade. A liberdade é reconhecida como contrária às relações opressoras, igualada às relações em que se instaura o respeito mútuo, e como necessária para que se firmem a autonomia e a democracia.

Destacamos que, em Freire, a questão moral se expressa fortemente na sua visão sobre a opressão, que distorce a condição humana e leva a mulher e o homem à condição de coisa. Na opressão, Freire vê violentado o direito de pessoa do homem e da mulher. O oprimido tem sua consciência voltada para o outro, por isso, Freire remete a uma necessidade de liberdade da consciência, a fim de que a mulher e o homem assumam suas escolhas e possam agir segundo suas próprias vontades e seus próprios valores e princípios.

Quando alude à distorção do ser, Freire denuncia uma forma de violência e adentra questões morais, de negação do outro. Salienta Andreola (1999, p.76):

Na denúncia dessa perversão ontológica, que passa a ser uma perversão ética das mais nefastas para a convivência humana hoje, Freire argumenta baseado na relação dialética entre o ser e o ter, sendo o ter absolutizado por parte da classe dominante [...] As relações opressor-oprimido, dominador-dominado, senhor-escravo não se situam mais no nível do ser e do amor, mas sim do ter e da possessividade.

A visão de Freire sobre as relações de coação e cooperação extrapola o campo intelectual, porque não é só de uma (in)capacidade cognitiva de se colocar no lugar do outro que Freire trata. É, especialmente, de um aspecto humano, afetivo, permeado pelos sentimentos de solidariedade, justiça e compaixão. Segundo Freire, não basta ensinar ao outro o que é a fome, enquanto escassez de alimento, se fico indiferente à fome do meu semelhante.

Freire fala de tudo que temos alcançado enquanto sociedade moderna, mais tecnológica, mais globalizada, mais cheia de recursos materiais, mais rápida, porém, tão precária de valores humanos e de princípios morais. “Essa modernidade que tanto nos deslumbra com suas inovações tecnológicas tem muito pouco de compromisso ou de compaixão.” (FREIRE, [1995], 2013, p. 18). Fala de como vivemos sós em meio à multidão; inseridos em um contexto social, os homens e mulheres têm vivido mais sozinhos do que coletivamente, porque o olhar está para si mesmo, muitas vezes acabando com o direito do outro, no próprio egoísmo.

O homem e a mulher são seres éticos, capazes de fazer escolhas, de tomar decisões, de romper com as situações e transformá-las, mas fazem suas escolhas, se lhes são dadas condições para tal. Uma sociedade menos opressora pode ferir o interesse das classes dominantes, por isso, o espaço para essas escolhas é difícil de ser conquistado.

Quando Freire aborda a importância da conscientização, para que haja engajamento na luta pela liberdade, por uma sociedade mais democrática, é porque reconhece que é preciso conscientizar-se para abandonar a consciência domesticada, guiada pelo outro, e perceber-se como ser humano igual aos outros, com deveres e direitos. Freire insiste veemente nas relações dialógicas, porque reconhece a importância das

vivências de reciprocidade, a fim de que a consciência possa se aprofundar nessas relações e vislumbrar um mundo mais justo e amoroso.

Enquanto educador, Freire, especialmente em *Pedagogia da Autonomia* ([1996], 2016), guiado por sua luta em favor da libertação dos oprimidos, evidencia que as relações de cooperação, as quais trazem em si as leis da reciprocidade que a consciência vai reconstruir, podem ser vividas na educação. Freire expõe a importância da formação dos educadores, para que a ética universal possa ser experimentada na relação educando-educando, mas também na relação educador-educando.

Tendo em vista as questões morais que se encontram presentes na teoria de Paulo Freire, talvez pouco exploradas ou consideradas por seus estudiosos, formando um todo inseparável em sua forma de compreender o homem e a mulher, passamos, agora, a relacionar aspectos essenciais das teorias de Piaget e Freire sobre moral, sem mais separar as ideias dos autores.

As relações sociais e o respeito

É possível desenvolver a moralidade individualmente? Qual o papel das relações sociais para o desenvolvimento moral? Como se chega ao respeito, pelas regras morais? São algumas questões importantes que nos fazemos, quando começamos a refletir sobre moral.

O homem e a mulher são sociais; ele mantém relações com outras pessoas, desde muito cedo. As crianças, ainda muito pequenas, já começam a estabelecer relações com as pessoas que as cercam; inicialmente, as relações são com os pais e familiares, porém, progressivamente, elas vão se ampliando e se estendem aos professores, amigos e demais pessoas que

frequentam os mesmos ambientes que a criança. Essas relações interferem significativamente no desenvolvimento, já que a criança vivencia, a partir dessas relações, o mundo real, composto por regras e por pessoas que são diferentes dela. Regras e pessoas que a instigam, que a desafiam a compreender, a incorporar, a refletir e a agir.

Essas vivências constituídas de regras e de pessoas a serem respeitadas tornam morais as teorias e ações do homem e da mulher. Nas relações sociais, especialmente naquelas em que há cooperação, o sujeito é convidado a equilibrar o que é bom para ele com o que é bom para o coletivo. A regra moral deve, progressivamente, ser admitida e valorizada pela consciência, de tal modo que ela subsista, como princípio, considerando o contexto, a necessidade da sua aplicação, independentemente de controles externos:

Isto significa que a vida social é necessária para permitir ao indivíduo tomar consciência do funcionamento do espírito e para transformar, assim, em normas propriamente ditas, os simples equilíbrios funcionais imanentes a toda atividade mental ou mesmo vital. [...]

Para que uma conduta possa ser qualificada de moral, é preciso mais que um acordo exterior entre o seu conteúdo e o das regras comumente admitidas: convém, ainda, que a consciência tenda para a moralidade como para um bem autônomo e seja capaz, ela mesma, de apreciar o valor das regras que lhe propomos. (PIAGET, [1932], 1994, p. 297, 299).

Encontramos, em Freire ([1969], 1977, [1967], 2007), que a mulher e o homem são seres de relações, relações com o mundo e relações com outros homens e mulheres. Não há homem ou mulher isolados, portanto, não há pensamento isolado. E as relações dos homens e mulheres, que pensam coletivamente, são concretizadas pela comunicação.

Essas relações possibilitam que o homem e a mulher criem, recriem, decidam, transformem, humanizem. São essas relações que, por desafiarlos, ajudam que eles sejam dinâmicos, no tempo e no espaço. Todavia, pode a mulher e o homem, em função das relações que estabelecem, serem passivos diante da realidade:

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é *sujeito*. Rebaixa-se a puro *objeto*. Coisifica-se. (FREIRE, [1967], 2007, p. 51).

Há em Freire, portanto, uma ideia de que o sujeito se constrói nas relações sociais que vivencia. O autor, em toda sua obra, se mostra reflexivo quanto às relações sociais que se firmam, majoritariamente, em nossa sociedade. Histórica e culturalmente, as relações de opressão, especialmente entre classes, são muito presentes em nossa sociedade.

As relações opressoras, para Freire, retiram do homem e da mulher a capacidade crítica de fazer escolhas, obrigam a agir e a pensar segundo a vontade de outro. São relações em que um lado domina o outro. Em contrapartida, as relações dialógicas, nas quais os homens e as mulheres se consideram em posição de igualdade e de respeito mútuo, possibilitam posturas mais coerentes e críticas.

A sociedade não é única, assim como as relações que nela se instauram também não são. Basta olharmos para nós mesmos e para a

nossa sociedade, para facilmente identificarmos as relações de coação ou de cooperação que vivemos. Vemos diariamente grupos de pessoas serem violentados, física, verbal ou psicologicamente, por não se fazerem parte de padrões, de maiorias e, também, de minorias, ou de supostas verdades que se impõem. Por outro lado, também vemos pessoas que lutam, unidas, por causas diversas, as quais nem sempre são suas propriamente ditas, mas que se impõem pela justiça que clamam.

Mesmo no contexto escolar, essas relações de coação e de cooperação estão presentes. Estamos diante de relações de coação, quando vemos o professor, graças à sua posição de “autoridade”, ter atitudes como: a partir de uma situação de conflito, instituir uma regra arbitrária, como, por exemplo, “a partir de hoje não se empresta mais material para ninguém”, evitando a convivência e a solidariedade entre as crianças, ou quando diante do descumprimento a uma regra, geralmente aquelas que ele instituiu (como a que fora citada antes), deixa a criança de castigo sem parque, aplicando uma sanção que não tem coerência com a falta. Por outro lado, há também as relações que, por suas características cooperativas, saltam igualmente aos olhos: quando o professor, na intenção de tornar democrática a sala de aula, divide a função de estabelecer as regras junto às crianças, partindo das necessidades da turma, como que em assembleia, ou quando se propõe pensar com as crianças ações que reparem as faltas ou que colaborem com o bem-estar de todos, vivenciando a reciprocidade e valores como a generosidade e a solidariedade.

Podemos mencionar, nesse contexto, formas distintas de relações sociais que conduzem a formas distintas de respeito. Piaget ([1932], 1994) discute as ideias de Bovet, para quem os sentimentos morais, como as obrigações morais, só podem desenvolver-se nas relações sociais, e o respeito não constitui uma consequência da regra racional, mas justamente o respeito é proveniente das relações sociais e é por esse respeito que se

constituem as regras. Para Bovet (1951, p. 156), o amor e o medo são sentimentos que levam à construção do respeito. Basta que exista uma relação de pelo menos dois indivíduos, para que um respeite o outro e, desse respeito, se construam os valores morais.

De acordo com Bovet (1951), o respeito se dá pela pessoa, pelas ideias ou ações que percebemos nessa pessoa. O autor trata do respeito que se constitui pela religião, em que amor e medo se fazem tão presentes. Respeitamos aquele que amamos ou que tememos; muitas vezes, esses sentimentos aparecem misturados, e esse respeito direciona a nossa atividade. O respeito é, portanto, uma disposição afetiva imposta pela presença ou ideia de uma pessoa que amamos ou tememos; assim, todas as atitudes que não estão de acordo com a pessoa respeitada são inibidas.

É nas relações sociais entre os sujeitos que está a possibilidade de sentir e de agir moralmente, porque somente inseridos nas relações sociais é que as mulheres e os homens sentirão a necessidade de respeitar e de vivenciar as regras.

Conforme Piaget, a sociedade se organiza como um sistema de relações, em que cada uma dessas relações transforma os próprios elementos que a constituem, rompendo, assim, com a dicotomia entre indivíduo e sociedade. Ressalta Dongo-Montoya:

Para Piaget, defender as relações ou interações como base da organização social, longe de apelar para características individuais, como muitos dos seus críticos pensam, significa reafirmar uma posição dialética relacional, significa postular uma sociedade concreta focada na interação e distante da sociologia apoiada nos caracteres individuais. (DONGO-MONTOYA, 2017a, p. 165).

A sociedade é um sistema de relações ou de interações, portanto, é um sistema de ações, com leis de equilíbrio, as quais possibilitam a construção do pensamento. Paulo Freire, como Piaget, acredita que a sociedade não é única em suas relações e que essas relações levam os sujeitos a terem pensamentos e ações distintas.

Essas ideias iniciais de como as relações se estabelecem é a primeira espécie de aproximação desses autores, no campo da moralidade. Conceber que as formas de relações podem ser distintas significa conceber que existem formas distintas de respeitar as pessoas e de se posicionar quanto às regras. O predomínio de uma dessas formas de relação interfere na organização de toda a sociedade:

Em todos os níveis e em todos os campos de atuação, o que se constata são relações ou interações que modificam os termos que as unem; tanto as relações de coerção como as relações de cooperação produzem efeitos nos termos que as unem e desse modo, interferem de algum modo - estabilizando ou desequilibrando - o sistema de relações ou interações. As ações técnicas, morais e intelectuais podem ser de natureza coercitiva ou de opressão e de cooperação ou de solidariedade. Ambas as formas de relação têm efeitos opostos. São justamente estas últimas que possibilitam a transformação das formas sociais de opressão e que afetam tanto o oprimido quanto o opressor, tanto os indivíduos como as estruturas de opressão, como bem observa Paulo Freire. (DONGO-MONTOYA, 2017a, p. 166).

Mas, como o homem e a mulher, sendo seres sociais, passam a aceitar e vivenciar as regras sociais? Piaget concorda com Bovet em que, para que o sujeito assuma uma obrigação da consciência, é preciso que ele receba ordens e que respeite aquele que lhe dá as ordens. Havendo regras, elas por si só não são capazes de obrigar a consciência, de fazer surgir um

sentimento de dever, afinal, não emana das regras e nem mesmo do indivíduo sozinho essa consciência; não é a psicologia puramente individual que caracteriza esse fato. Todavia, uma vez que há pelo outro de quem emana essas regras certo respeito, a obrigação de respeitá-las torna-se presente:

É, afirma Bovet, que a ordem não obriga por si mesma: para que acarrete na consciência o aparecimento do sentimento de dever, é preciso que o conselho emane de um indivíduo respeitado pelo sujeito. Que este indivíduo tenha, ele mesmo, criado o conteúdo da ordem ou que transmita sem mais uma ordem que recebeu tal qual, pouco importa. O essencial é que seja respeitado pelo sujeito considerado: então e então somente, a ordem produzirá, na consciência deste, o sentimento do dever. (PIAGET, [1932], 1994, p. 279).

Portanto, o respeito pelas pessoas é que faz com que as ordens dadas por essas pessoas assumam caráter de lei. E, como vemos em Piaget ([1932], 1994), se, entre os adultos, é difícil distinguir o respeito pela regra e pelo indivíduo, na criança é muito fácil fazê-lo, pois a criança, quando está junto a seus pais, por exemplo, sente que eles são superiores a ela, logo, o respeito tem suas raízes em sentimentos anteriores, uma mistura singular de medo e afeição.

Antes da própria linguagem, a criança bem pequena respeita as regras que são expressas pelos pais, como aquelas relativas ao dormir, ao comer e à higiene, por exemplo; afinal, são impostas por um adulto, por quem a criança tem simpatia e medo. Mesmo depois da linguagem, podemos observar que as crianças costumam continuar a obedecer as regras expressas pelos pais. Não somente as regras sociais mais gerais, mas inclusive regras bem particulares, as quais se referem unicamente àquela pessoa, como, por exemplo, não mexer nos seus pertences pessoais – e fica

evidente que o respeito da criança é pela pessoa e, por isso, segue a regra, sem que a sociedade de forma geral ou a própria regra em si sejam responsáveis.

De início, a criança vê o adulto como superior em tudo; é, pois, heterônoma; contudo, como surgirá a consciência pessoal do dever? Para Piaget, assim como para Bovet, a razão elabora as regras morais, como o faz em outros campos que não o da moral. A razão chega a uma compreensão formal das regras morais: generaliza, coordena e tende a universalizar tais regras. E há as intervenções das influências recebidas ao longo do desenvolvimento, pois, diante da variedade de indivíduos respeitados e da diversidade de regras que vêm deles, muitas vezes contraditórias, há que se conciliar tudo isso, buscando, por meio da razão, uma unidade de consciência moral. Ademais, como existem essas divergências entre as regras que chegam ao sujeito, a razão passa a hierarquizá-las, o que possibilita um progresso quanto à consciência do dever. Por conseguinte, o dever, inicialmente, é fruto do respeito dos pequenos pelos maiores e, progressivamente, a autonomia da consciência do dever vai acontecendo mediante o entrecruzamento das influências vividas.

Para além da consciência do dever, Piaget, juntamente com Bovet, reconhece uma consciência do bem, que trata de um ideal interior mais autônomo; mas o autor não busca suas raízes psicológicas. A grande questão é saber: como se constituirá a consciência autônoma? Nesse caso, para Bovet, a razão e a interferência do meio não são suficientes, não bastam para superar a heteronomia. Bovet deixa a questão em aberto, com indicativos de um prolongamento.

Nesse sentido, Piaget ([1932], 1994) descreve que, além do respeito unilateral do menor pelo maior, há outra forma de respeito, o respeito mútuo, para o qual o sujeito tende, nas relações entre iguais. O

medo que existe na relação desigual diminui, dando lugar a outro tipo de medo, o medo de decair aos olhos do outro. Essa nova forma de relação estabelece uma reciprocidade entre os sujeitos, ao invés da coação, ensejando o acordo mútuo, em detrimento da imposição das regras; tais regras passam a ser racionais e interiores, serão as verdades morais do sujeito. A possibilidade da autonomia reside no fato de que a razão pode situar-se em uma perspectiva e coordenar-se com outras, mantendo uma coerência interna, não existindo respeito mútuo puro, já que existem por toda parte relações de coação e o respeito unilateral. O respeito mútuo é uma forma de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral. Mas, convém diferenciá-los, pois se inserem em sistemas de equilíbrio diferentes.

Tanto Piaget como Freire concebe o ser humano enquanto sujeito em si, que possui uma história e um desenvolvimento próprio, porém, que precisa ser considerado dentro de uma sociedade, porque não vive sozinho, relaciona-se com outros seres humanos e, nessas relações, se constrói e se reconstrói. Para ambos, as relações firmadas entre os homens e mulheres não são únicas, podem ser relações desiguais, autoritárias e dominantes, como podem ser relações de igualdade, de trocas amorosas e respeitadas, em que todos se consideram e valorizam. Reconhecemos que, para os autores, essas diferentes formas de relações sociais conduzem a relações distintas com o mundo e com as regras, conduzem a formas diferentes de se posicionar frente às questões morais.

Tendo em vista as questões levantadas por Piaget, refletimos sobre as relações opressoras descritas por Freire e nos questionamos: as relações de opressão têm suas bases em quais sentimentos morais? Por que as pessoas oprimidas se calam e seguem as regras impostas pelos opressores? Que tipo de respeito se estabelece nas relações de opressão descritas por Freire? E que tipo de respeito se encontra nas relações dialógicas? Ambas

as formas de relação, opressoras ou dialógicas, coercitivas ou cooperativas, levam o sujeito a respeitar as regras morais?

A consciência inicial do dever manifesta-se por uma obrigação relativa à aceitação, sem questionamentos, de regras exteriores. É, portanto, heterônoma. Os sentimentos morais estão relacionados ao respeito que o sujeito sente pelo outro, contudo, existem duas formas possíveis de respeito, de naturezas distintas: o respeito unilateral e o respeito mútuo.

Segundo Piaget ([1932], 1994), o respeito unilateral, aquele entre o menor e o maior, ou entre a criança e o adulto, resultado das relações nas quais predomina a coação, é importante no desenvolvimento moral, pois leva a criança inicialmente a aceitar as instruções impostas pelos pais. Mas, progressivamente, através das vivências de cooperação que vão se formando, principalmente nas relações entre iguais, em que prevalece o respeito mútuo, vão se tornando possíveis as normas racionais, em especial a reciprocidade:

O respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária para a autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia. (PIAGET, [1932], 1994, p. 91).

As relações de coação são aquelas em que há certa desigualdade, como do maior para o menor ou do mais velho para o mais novo, e em que as regras são impostas de forma coercitiva e exterior. As relações de cooperação são aquelas que implicam certa igualdade entre as pessoas, em que as regras são construídas internamente e se constituem certos ideais. A

maior parte das relações que se estabelecem em nossa sociedade são relações de coação, as quais levam a um respeito unilateral, já as relações de cooperação, levando ao respeito mútuo, são uma forma de equilíbrio.

De acordo com Petersen (1967), tratando da questão da disciplina e da autonomia, toda coação é opressora, repressora, limitadora, pois restringe a liberdade. As relações de coação levam a um respeito que se impõe pelo medo, em especial medo da punição.

No entanto, não existem relações puramente coercitivas ou puramente cooperativas, portanto, não existe respeito unilateral puro ou respeito mútuo puro. Além disso, precisamos lembrar que o respeito mútuo é a forma de equilíbrio para qual caminha o respeito unilateral, apesar dos resultados de cada uma dessas formas de respeito ser bem distinta.

Quando convivemos socialmente, experimentamos a coação e a cooperação, seja no mesmo ambiente, seja em lugares diferentes. Nesse aspecto, uma criança pode ter uma relação opressora na família, por exemplo, e viver situações distintas na escola, ou vice-versa. Um adulto pode, mesmo vivenciando a opressão, em seu ambiente de trabalho, estabelecer relações de cooperação e reciprocidade com sua família. Nem a coação e nem a cooperação estão determinados a um espaço ou condição social específica. São as pessoas que estabelecem entre si essas relações. Quanto mais cooperação vivenciamos, mais se impõem o respeito mútuo e a consciência das regras, como uma construção interna.

Enquanto seres humanos, podemos fazer escolhas, decidir como agir. Nossas escolhas estão relacionadas a princípios e valores. Paulo Freire ([1995], 2013) fala das escolhas éticas que fazemos enquanto seres humanos e, em determinado momento, salienta que a tecnologia, por exemplo, pode servir tanto a práticas perversas como a práticas

humanizadoras, mas quem decide se ela servirá a uma ou a outra é a mulher e o homem, a partir dos seus princípios éticos.

O respeito unilateral, de acordo com Piaget ([1932], 1994), é predominante nas relações de coação do adulto ou do mais velho para com a criança. Esse tipo de respeito está ligado à regra coercitiva e se aproxima muito da conduta egocêntrica que apresentam as crianças, com idade aproximada entre três e sete anos. O egocentrismo é característico de tal período. A criança pequena não é capaz de perceber seu próprio eu, não se distinguindo do que é externo. Os adultos ou os mais velhos acabam por impor suas vontades e opiniões à criança, que cede facilmente e sem tomar consciência da situação. Porém, a falta ou a pouca separação entre a criança e o mundo externo faz com que as interferências subjetivas, não percebidas pela criança, sejam constantes, dificultando a sua socialização. Há falta, nessa fase egocêntrica, de relações de cooperação, porque, para cooperar, é necessário reconhecer-se em relação ao outro e ter consciência de seu próprio pensamento, em face do pensamento do outro.

A crença de que a regra é de origem divina se relaciona com o egocentrismo infantil, pois a indiferenciação entre o eu e o mundo social possibilita que todas as instruções adotadas pareçam transcendentais. Como a ação não é elaborada pela consciência autônoma, permanece externa e é considerada transcendente.

Freire focaliza, em algumas relações entre os adultos, essa espécie, predominantemente unilateral, de respeito. Entre aqueles que Freire chamou de oprimidos, notou características que avaliamos que muito se assemelham a essa primeira forma de respeito que Piaget descreveu nas crianças pequenas. Reconhecendo o opressor como alguém superior, o oprimido acata as regras que dele emanam, cede às suas imposições, sem ter consciência. Há, nos oprimidos, uma dificuldade de reconhecer-se na

relação e de perceber a posição do opressor e a sua própria posição. A crença é de que as coisas devem ser assim, não há questionamento.

Contrariamente ao respeito unilateral, o respeito mútuo, segundo Piaget ([1932], 1994), está relacionado às regras racionais, é pautado pelas relações de cooperação e se liga à autonomia da consciência. Quando prevalecem o respeito mútuo e a cooperação, a relação da criança com a regra se modifica, pois o que vigora já não é mais a tradição, mas a reciprocidade. A regra pode ser modificada, desde que haja um acordo mútuo. Isso só é possível, porque a criança, vivendo a cooperação, passa a diferenciar-se do mundo; torna-se capaz de compreender o outro e se fazer compreender, o que permite o verdadeiro respeito entre iguais e a autonomia. Enfatiza Piaget:

[...] desde então, não só descobre a fronteira entre o eu e o outro, como aprende a compreender o outro e a se fazer compreender por ele. Logo, cooperação é fator de personalidade, se entendermos por personalidade não o eu inconsciente do egocentrismo infantil, nem o eu anárquico do egoísmo em geral, mas o eu que se situa e se submete, para se fazer respeitar, às normas da reciprocidade e da discussão objetiva. A personalidade é, deste modo, o contrário do eu, o que explica porque o respeito mútuo de duas personalidades, uma pela outra, é um respeito verdadeiro, em lugar de se confundir com o mútuo consentimento de dois “eu” individuais, suscetíveis de ligar parte do mal e parte do bem. Sendo a cooperação fonte de personalidade, na mesma ocasião as regras deixam de ser exteriores. Tornam-se, ao mesmo tempo, fatores e produtos da personalidade, segundo um processo circular tão frequente no decorrer do desenvolvimento mental. A autonomia sucede assim à heteronomia. (PIAGET, [1932], 1994, p. 82-83).

Nota-se que a diferença entre a coação e a cooperação está, principalmente, no fato de que a primeira impõe à criança as regras

prontas, elaboradas pelos adultos ou pelos mais velhos, enquanto a segunda oferece um método de construção das regras morais que devem ser consentidas pelo indivíduo e pelo grupo. Porém, acordo mútuo e respeito mútuo são coisas diferentes, porque o respeito, mais do que uma aceitação ou concordância, implica certa admiração por uma pessoa, que do mesmo modo se submete a regras. Assim, “[...] só poderá haver respeito mútuo por aquilo que os próprios indivíduos considerarem como moralidade.” (PIAGET, [1932], 1994, p. 84).

Podemos notar que as relações dialógicas, em que a cooperação é a essência, favorecem a consciência autônoma das relações e das regras. Só que não se passa do respeito unilateral ao respeito mútuo como um passe de mágica: há sempre que se considerar a transição, nesse processo.

Piaget nos traz, portanto, uma importante contribuição no estudo da moralidade, quando distingue dois tipos de respeito provenientes de duas formas diferentes de relação. Ele nos esclarece como o contato do sujeito com a regra, levando em conta a questão do respeito e da obrigação, são diferentes, devido à relação que o sujeito mantém com a pessoa que é a portadora daquela regra, como já afirmava Bovet.

Pensamos nessas relações, como descritas por Freire, quer as opressoras que ele critica, quer as dialógicas que ele propõe. Mesmo que ele não o tenha feito explicitamente, em termos do respeito, o que elas têm em comum com a concepção de Piaget sobre esse tema?

Encontramos em toda a obra de Paulo Freire uma tradução das relações chamadas por ele de opressoras como relações coercitivas, em que há uma desigualdade, em que um polo da relação é mais que o outro e esse outro é desconsiderado ou tratado como objeto. Comprendemos que, entre o oprimido e o opressor, tem-se um tipo de respeito unilateral. Há uma aceitação das situações e das regras por medo, por submissão, por

reconhecer-se inferior ao outro, algumas vezes até por admiração, já que o opressor é visto como uma autoridade inquestionável.

Podemos citar, como exemplo, que Paulo Freire ([1969], 1977, p. 41) se refere, como ação antidialógica, à invasão cultural que ocorre em algumas relações opressoras, como aquelas do agrônomo extensionista, o qual impõe seu saber aos camponeses. Sobre essa invasão cultural, Freire distingue aquele que invade daquele que é invadido; quem invade impõe ao outro os seus valores, tratando-o como objeto de sua própria ação; esse tipo de relação põe os sujeitos em posições contrárias. Trata-se de relações autoritárias. Quem invade conquista e manipula de alguma forma o outro, domestica o outro.

Não raro, agrônomos consideram os camponeses ignorantes. Desconhecem as técnicas agrícolas utilizadas no meio rural, ignoram a experiência e os saberes adquiridos dessa experiência, no meio rural; reduzem os agricultores a ignorantes e incapazes. Pensam que estes não são capazes de dialogar ou que dialogar demandaria muito tempo; preferem vê-los como almas dóceis. Dessa maneira, retiram-lhes o direito de dizer sua palavra, de expressar suas ideias e sentimentos; estabelecem uma relação unilateral e não os respeitam como sujeitos; ignoram-os e os massacram, impondo-lhes conhecimentos e valores que não são deles, mas são daqueles que “são mais” que eles.

Mas, por que os camponeses aceitam calar e viver essa cultura do silêncio que lhes é imposta? Há, de fato, uma estrutura social opressora, rígida e vertical, que historicamente os posiciona como inferiores e não permite sentir-se numa relação igualitária, condição para o diálogo. Eles respeitam o que vem de fora, as teorias e práticas do outro, pois dedicam a esse outro um tipo de respeito submisso, fruto da admiração e do medo.

Para Freire, a atitude opressora é um ato de desamor, é um ato de violência, mesmo quando disfarçada de “generosidade”, falsa generosidade.

Um elemento mediador da relação opressores-oprimidos é chamado por Freire de “prescrição”; trata-se da imposição de uma consciência sobre a outra, fazendo com que essa última realize ações que foram prescritas por outros, que são exteriores a ela. “Os oprimidos, que introjetam a ‘sombra’ dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que ‘preenchessem’ o ‘vazio’ deixado pela expulsão com outro ‘conteúdo’ – o de sua autonomia.” (FREIRE, [1970], 2011, p. 46).

A relação de opressão é uma relação de violência, pela qual se nega a humanidade do outro; tem-se o outro como objeto, com desamor. Quem assim procede só consegue amar a si próprio. “Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua.” (FREIRE, [1970], 2011, p. 59).

Notamos que, em Freire, as relações de respeito unilateral são expressas nas relações de opressão que ocorrem entre patrão e empregado, entre as classes dominantes e as classes dominadas, entre o agrônomo extensionista e os trabalhadores rurais etc., e, igualmente, em algumas relações de ensino e aprendizagem. Freire, em toda a sua obra, concebe a educação como uma das formas de transformação social, como possibilidade de conscientização e libertação; como crítica às formas autoritárias, opressoras, antidialógicas e violentas de relação professor-aluno.

Na opinião de Freire ([1992], 2008), a disciplina intelectual e moral não pode ser ensinada de fora para dentro, mas deve ser construída e assumida pelos alunos, mediante a intervenção de um professor devidamente preparado, pronto para desafiá-los, para questioná-los; do

docente que possa propor a eles uma realidade democrática e ética, em que se possa ter uma visão de mundo e entender que há outras, além dela.

A prática docente, de acordo com Freire ([1996], 2016), exige respeito do professor para com o aluno, sua autonomia e identidade; tal atitude reflete o respeito do professor para com ele mesmo. Se não há o respeito para com sua prática e para com a sua postura, se não há o respeito para com a liberdade de criar, de pensar e de ser do aluno, ocorre uma transgressão ética, uma ruptura com a decência, uma negação da natureza humana, enquanto ser inacabado.

Piaget caracteriza o respeito unilateral como mais característico das crianças pequenas, presas ao egocentrismo e à coação adulta, que vivenciam um realismo moral. Por sua vez, Freire, ao descrever os oprimidos, trata de uma população adulta que vivencia uma espécie de realismo moral, pois, sem condições de posicionar-se criticamente frente às relações sociais e à realidade, esse adulto acredita que as regras não devem ser questionadas; ele as aceita e as segue ao pé da letra, crendo em seu caráter divino.

Mas, pensando as relações mais dialógicas e democráticas, Freire expressa a possibilidade de relações cooperativas, marcadas pelo respeito mútuo. Percebemos que o autor focaliza, nesse caso, as relações em que os sujeitos se reconhecem como iguais, em sua condição de ser humano, em sua condição de “Ser mais”, respeitando os saberes e os pontos de vista do outro.

Quem é oprimido e vive em uma condição diminuída e acomodada tem medo da liberdade, vive a falta e o medo de uma convivência autêntica, que, segundo Freire, é mais crítica e amorosa:

Ao mesmo tempo, porém, inclinando-se a um gregarismo que implica, ao lado do medo da solidão, que se alonga como “medo da liberdade”, na justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que a transformaria numa unidade cooperadora, que seria a convivência autêntica. (FREIRE, [1967], 2007, p. 53).

Essa relação amorosa e crítica expressa-se como uma forma de respeito mútuo, pois exige que aqueles que nela estão inseridos se vejam como iguais, respeitem o outro em seus saberes e em suas vivências, respeitem a si mesmos, troquem pontos de vista, pensem essa relação e o mundo.

O diálogo, amplamente defendido por Freire como essencial nas relações humanas, sobretudo nas relações educativas, exige respeito mútuo; pode-se mesmo assegurar que ele é a expressão do respeito mútuo.

Ao tratar da ação antidialógica, Freire explica que, nesse tipo de ação, se impõe uma relação de conquista, em que alguém conquista algo, que, no caso das relações humanas, será o outro, seja em atitudes mais severas, seja de forma mais sutil. E, ao conquistar o outro, sente-se dono dele, negando sua condição humana de “ser mais” e de olhar de forma crítica para a realidade. Ora, “[...] não há realidade opressora que não seja necessariamente antidialógica, como não há antidialogicidade em que o polo dos opressores não se empenhe, incansavelmente, na permanente conquista dos oprimidos.” (FREIRE, [1970], 2011, p. 189).

Igualmente antidialógica é a ação de dividir a classe oprimida, para que não tenha força e não se torne uma ameaça para a classe opressora; manipular os oprimidos, a fim de que não pensem e continuem na posição de dominados; e, por fim, exercer a invasão cultural, inserindo-se brutalmente na cultura da classe oprimida e impondo-lhes a sua visão de

mundo, negando-lhes a capacidade de criar e recriar, e fazendo com que permaneçam estagnados.

Por outro lado, a ação dialógica, segundo Freire ([1970], 2011), é composta de colaboração, de união, de organização e de uma síntese cultural. Colaboração porque, ao invés de conquistar e dominar o outro, os sujeitos se encontram para pronunciar e transformar o mundo, num encontro em que, mesmo havendo funções diferentes, mesmo havendo os líderes revolucionários, não se age como proprietários dos outros, mas em comunhão, estabelecendo uma relação de confiança e de diálogo. União porque, ao invés de desunir para tornar fraca a classe oprimida, a classe oprimida mantém-se unida entre si e com seus líderes, a fim de lutar pela transformação da realidade desumana que vivencia. Organização porque, contrariamente à manipulação, há o testemunho, ousado e amoroso, que une e torna coerentes as ações. Síntese cultural, porque nunca se chega à cultura do outro para impor, para negar, para mudar, mas para conhecer, para respeitar, para valorizar.

Em oposição à forma opressora de relacionar-se, Freire propõe o diálogo: “O diálogo é o encontro amoroso dos homens, que mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.” (FREIRE, [1969], 1977, p. 43). No diálogo, portanto, não cabe a conquista ou a manipulação, não cabe o domínio de um sobre o outro, mas o reconhecimento do outro como sujeito, com seus valores, suas ideias, suas ações, seus pensamentos, enfim, como agente transformador.

E ele prossegue, em outro lugar: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronuncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.” (FREIRE, [1970], 2011, p. 110). O amor é o fundamento do diálogo. Não é possível encontrar diálogo nas relações de dominação,

afinal, o amor é uma forma de compromisso e troca entre os sujeitos. Não há diálogo nas relações de respeito unilateral; há nelas imposições e aceitações. Há diálogo no respeito mútuo, porque nele existem trocas e nele a consciência pode intervir sobre as regras.

O diálogo requer humildade. Não há diálogo se um de seus polos perde a humildade e age de maneira arrogante, se em tudo vejo no outro a ignorância e me vejo como superior, não vejo nas outras pessoas outros eu mesmo. “Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão buscam saber mais.” (FREIRE, [1970] 2011, p. 112).

Igualmente a fé, não ingênua, mas crítica, é condição necessária ao diálogo, é, segundo Freire, um *a priori* dele, que possibilita que a confiança se instaure. Fé nas mulheres e nos homens e em sua capacidade de transformar a realidade.

Por conseguinte, Freire assevera: “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia.” (FREIRE, [1970], 2011, p. 114).

Não existe diálogo sem esperança, uma esperança ativa, pois, como seres inconclusos, vivemos em uma eterna busca, a qual não acontece no individual, mas no coletivo, necessitando do diálogo, que não se dá dentro de situações violentas.

Para Freire, por fim, o diálogo requer o pensar, um pensar crítico, relacionado à ação, que percebe a realidade como processo e não como algo estático.

O respeito unilateral e o respeito mútuo encontram-se perfeitamente explicitados nas relações opressoras e dialógicas, respectivamente. Essas formas de respeito conduzem a diferentes formas de moral. Quais as consequências disso para o sujeito e para sua vida em sociedade?

Heteronomia e Autonomia Moral

Piaget ([1932], 1994) reconhece que há um paralelismo entre o desenvolvimento moral e o desenvolvimento intelectual, de sorte que nem as normas lógicas e nem as normas morais são inatas no sujeito. Antes mesmo da linguagem, é possível reconhecer na criança certas ações que apontam para a lógica de classes e relações, da mesma forma que encontramos, nesse mesmo período, tendências à simpatia e reações afetivas que darão origem, posteriormente, às condutas morais. E esses aspectos encontrados anteriormente à linguagem serão considerados, de fato, lógicos ou morais, depois que alcançarem uma dada estrutura e leis de equilíbrio.

Apesar de não se poder falar de um caráter inato, existe, segundo Piaget, um *a priori* da moralidade. Não se trata de um princípio do qual se possa deduzir a ação e nem uma estrutura da qual se possa tomar consciência, contudo, de fato, de um conjunto de relações funcionais, o qual tende a um equilíbrio ideal. E desse equilíbrio, por meio de progressivas tomadas de consciência, é que emergem essas estruturas morais ou as normas morais propriamente ditas.

Individualmente, o sujeito não consegue tomar consciência desse funcionamento e construir as normas morais, pois a razão, lógica ou moral, é um produto coletivo realizado individualmente. A vida social, enquanto

relações sociais que estabelecemos, é necessária para que o espírito possa tomar consciência das relações e possa construir as normas. Longe disso, ou seja, fora das relações sociais, o sujeito permanece egocêntrico, indiferenciado do mundo, preso em seu próprio ponto de vista. Para estar consciente do seu próprio ponto de vista, é necessário o confronto entre o eu e o outro. Somente quando se está em contato com os juízos e as avaliações dos outros, sofrendo a pressão das normas intelectuais e morais coletivas, é que se pode superar a anomia, tanto moral quanto intelectual.

Sendo as relações sociais necessárias para o desenvolvimento moral, a primeira dessas relações que o sujeito vivencia, a relação de coação e de respeito unilateral, é importante para a vida moral do sujeito, pois se trata de uma primeira forma de controle lógico e moral. Todavia, esse controle não é suficiente para superar o egocentrismo infantil, pois muitas vezes acaba por reforçá-lo. No que concerne à moral, a criança acredita firmemente na onisciência do adulto e na verdade absoluta das regras que recebe dele, graças ao respeito unilateral, vivendo uma forma de realismo moral, o que é importante para a vida moral, porque constitui a primeira consciência do dever e uma primeira forma de controle normativo. Mas, será preciso, para que se possa falar realmente de moral efetiva, que a consciência tenda para uma autonomia, em que as regras sejam apreciadas interiormente em favor do bem moral, e isso só é possível dentro do respeito mútuo, das relações de cooperação e reciprocidade. Como acontece no desenvolvimento intelectual, a autonomia moral só é possível a partir da cooperação. A cooperação e o respeito mútuo levam às normas imanentes, catalisam e direcionam a moral; assim, diferentemente da obediência, pode-se pensar em um ideal interno, em um bem moral que não é imposto, mas construído.

Primeiramente, as relações de coação conduzem ao respeito unilateral, do qual resulta uma moral heterônoma, a moral do dever, da

obrigação, na qual é bom obedecer ao adulto, mesmo sem compreender a regra. Sobre a heteronomia moral, Menin explicita:

Coagido socialmente a obedecer, o pequeno imita o mais velho; coagido psiquicamente pelo egocentrismo, o pequeno não sabe que imita e age como se sempre tivesse sido assim [...] Isso explica a prática imitativa-egocêntrica das regras e sua consciência heterônoma: as crianças jogam como os mais velhos e o que vem deles é sagrado, imutável, sempre existiu; mas, por necessidades próprias, elas modificam as regras não percebendo o que estão fazendo. O novo transforma-se em velho no momento em que aparece [...] As crianças pequenas comportam-se como nos governos gerontocráticos: o que vem dos mais velhos, da tradição, é sagrado e deve conservar-se eternamente! Eis a moral do dever – a heteronomia! (MENIN, 1996, p. 52).

Portanto, a heteronomia moral põe o sujeito na condição de submisso à ordem ou regra do mais velho ou do que, por algum motivo, exerce poder sobre ele, constituindo-se como uma autoridade. Essas ordens ou regras são proposições inquestionáveis, as quais não devem ser analisadas em seus princípios. O sujeito heterônomo é um sujeito passivo e acrítico. A heteronomia não deve ser tomada como um estágio, mas uma grande etapa do desenvolvimento moral que deve ser superada, tendendo para uma moral mais autônoma.

É preciso esclarecer que, embora os estudos de Piaget tenham se concentrado nas crianças, podemos estender seus resultados também a casos da vida adulta. A heteronomia não é somente vista nas crianças, mas também nos adultos. Da mesma maneira, a heteronomia pode estar presente em relação a alguns conteúdos e a outros não. Apesar de se tratar da primeira forma de ação e juízo moral do sujeito, a heteronomia não está

determinada para uma idade ou conteúdo, porém, está relacionada às interações e tomadas de consciência do sujeito, é uma construção individual, dentro de um contexto coletivo.

Um adulto que reproduz um discurso político divulgado pela mídia ou facilmente encontrado entre o seu grupo de amigos e age em favor dele, sem buscar informações sobre os fatos, sem escutar diferentes opiniões e sem refletir, é um exemplo de heteronomia moral. Afinal, a sua opção por uma regra é exterior à sua própria consciência, está ligada à influência de pessoas ou instituições que se impõem como superiores e donos da verdade, e são aceitas assim pelo sujeito.

A passagem da heteronomia à autonomia não se dá de forma brusca, mas gradativa. Há uma fase intermediária, em que a criança obedece à ordem do adulto e a regra por ela própria, podendo generalizá-la, inclusive.

Na vida social, não há espaço apenas para as relações de coação. Existe também uma afeição mútua, que conduz a atos de generosidade e até mesmo de sacrifício, que são a origem da moral do bem, que é produto da cooperação, em que predomina o respeito mútuo e a reciprocidade. “A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.” (PIAGET, [1932], 1994, p. 155). E isso exige reversibilidade operatória; inicialmente concreta e, posteriormente, formal. Isto é, a evolução da moral individual depende do desenvolvimento cognitivo. Porém, não basta desenvolvimento cognitivo para ocorrer desenvolvimento moral.

Acrescenta Menin sobre a saída da heteronomia para a autonomia:

Como esta reprodução do sempre igual pode deixar de existir? Segundo Piaget só se, no mínimo, duas coisas acontecerem: a cooperação e a descentração. (MENIN, 1996, p. 52).

A autonomia é, por consequência, para Piaget, uma forma de equilíbrio ideal para onde deve caminhar o desenvolvimento moral. Descentrar-se, ou seja, deixar de considerar somente o próprio eu como o centro ou o único ponto de vista possível, e cooperar, em outras palavras, travar com os outros mais relações de trocas igualitárias, nas quais ambos contribuem para o consenso, são elementos necessários para que se possa pensar uma maneira de agir e de pensar moralmente, guiados por princípios internos, aplicáveis a todos.

Guiar-se não mais pela ação ou opinião dos outros, mas ser coerente com as próprias verdades e considerar que é bom para si o que não acessa negativamente o outro – eis a autonomia moral!

Na autonomia, o sujeito já não pensa mais que as ordens ou regras que lhe são impostas por outro são inquestionáveis. Pelo contrário, elas são levadas à análise pela consciência e avaliadas, tendo em conta o bem individual e coletivo. O sujeito autônomo age sobre a realidade a sua volta, seja com ideias, seja com práticas, com transformações, pois leva em consideração aquilo que sabe, seus valores, juntamente com os daqueles que vivenciam uma situação junto a ele.

A autonomia moral é uma construção. Tanto nas crianças como nos adultos, serão as vivências de cooperação e de reciprocidade, associadas aos valores altruístas, como a justiça e a solidariedade, que abrirão espaço para que essa construção se concretize. Quando, na escola, a criança é inserida em relações que priorizem essas vivências, ela tem espaço para sair do próprio eu, egocêntrico, e realizar trocas que evidenciam o respeito mútuo. Na vida adulta, isso será essencial para que mulheres e homens não

vivam em um mundo à parte, mesmo estando em sociedade, e a fim de que também não sejam conduzidos pela vontade dos outros. A escola, logo, não está preparando para a vida no futuro, ela já é a vida, que precisa ser vivida na cooperação e no respeito mútuo.

Sobre o que abordamos acerca da heteronomia e da autonomia moral, em Jean Piaget, encontramos posicionamento muito próximo nas concepções de Paulo Freire.

Em Freire, como para Piaget, a autonomia realiza-se por uma construção; não é inata nem transmitida. O ser humano não é determinado, intelectual ou moralmente. Não nasce pronto para ser algo, mas, sabendo-se inacabado, constrói-se ao longo de sua história. Essa construção depende de duas instâncias: de cada um, pois não é imposta apenas pelo que está fora, e do entorno social. É uma construção em que o sujeito tem papel ativo; é nessa relação com o mundo e com as outras pessoas que ele se faz. Isso o faz assumir uma responsabilidade ética, política, histórica e social em sua existência. É isso que o faz sujeito.

Segundo Freire ([1970], 2011), a autonomia, ou libertação da relação opressora, não é dada ao sujeito, porém, construída por um movimento contínuo de busca pelos próprios homens e mulheres, enquanto seres inacabados, implicando, obviamente, um reconhecimento crítico.

A violência, a injustiça, a opressão, enfim, as situações coercitivas, nas quais prevalece o respeito unilateral, levam à desumanização, à condição de “ser menos” da própria pessoa. Nas relações de opressão, não há um desrespeito só com o outro, mas também consigo mesmo, embora isso não seja percebido. Nesta perspectiva, há também uma questão moral a ser considerada na postura do opressor, que, ao desrespeitar o outro,

desrespeita também a si mesmo. E, ainda, será que o opressor tem consciência da sua posição imposta dentro de um sistema pronto?

Na mesma linha, Tognetta (2005, 2008, 2010), baseada nos estudos de Piaget, afirma que a violência traduz uma forma de desrespeito ao outro; esse tipo de desrespeito implica uma ausência de autorrespeito. Humanizar-se requer um olhar respeitoso para si e para o outro, deixar de coisificar as pessoas e as relações, estabelecer relações de igualdade, permeadas pelo amor, pela generosidade, pela justiça. Humanizar-se exige respeito mútuo.

As relações de opressão descritas por Freire põem o oprimido em uma situação de conformidade e obediência ao que vem do opressor. As regras intelectuais e morais são ditadas pelo opressor, que se constitui, na relação, como uma autoridade; são incutidas como uma verdade, não havendo questionamentos ou reflexão. As coisas são porque são, porque sempre foram assim, e questionar significa transgredir ou afrontar. Nessa perspectiva, o sujeito fica preso a uma moral que é externa, que não compreende ou até com que não concorda, todavia, que aceita e que não é passível de mudança. Freire alude, portanto, a heteronomia moral, assim como a encontramos em Piaget.

As regras sociais, principalmente as mais arbitrárias, são aceitas por muitos homens e mulheres pela condição de submissão e de opressão que vivenciam e não por compreensão e concordância com a sua necessidade. O empregado, analfabeto e sem informações sobre seus direitos, muitas vezes aceita trabalhar de maneira exploradora, desgastante e sem a devida remuneração, em troca de favores, por vezes acreditando que o patrão sabe o que é melhor para sua família.

A militância de Freire por liberdade se caracteriza por uma certeza de que ter consciência das relações, perceber-se oprimido, enxergar a

possibilidade de transformação e engajar-se nessa luta é para onde deve caminhar o sujeito. Freire, portanto, acredita na possibilidade da saída de uma situação de heteronomia para a autonomia. A liberdade implica autonomia, à medida que é possibilidade de discutir as regras, de ouvir o outro, de se posicionar, de considerar a si e ao outro nas relações, de dizer sua palavra, de ter seus próprios princípios e valores, coordenando-os para o bem individual e coletivo, e de lutar pela transformação das relações opressoras e pela construção de relações cooperativas.

O que seria a autonomia moral, senão uma liberdade da consciência apoiada na conscientização? Para além do aspecto intelectual, o qual permite ao sujeito, mediante sua própria curiosidade e interesse, encontrar formas novas para os problemas reais, levando em conta as formulações em nível de pensamento que elas implicam, levantando hipóteses possíveis de serem refletidas e comparadas com o que se vive e que, a partir disso, atua para transformar, podemos pensar em uma conscientização moral que possa abarcar todo esse refletir e agir, considerando o eu e o outro, o respeito que se estabelece e o fim desejável como bom para ambos. Se a conscientização pode ser moral, com certeza, é de uma moral altruísta, autônoma que se trata.

Na visão de Freire, a conscientização é necessária para o ser humano, enquanto aprofundamento da consciência do mundo e do ser inacabado que é, não apenas por ser inacabado, mas por ter consciência de tal inacabamento. Essa consciência de inacabamento nos faz responsáveis por nossas escolhas frente ao mundo e, por isso, seres éticos:

O mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo da liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade, em que a decência pode ser negada, a liberdade, ofendida e recusada. Por isso mesmo a capacitação de mulheres e homens em torno de saberes

instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética. (FREIRE, [1996], 2016, p. 56).

Freire ([1996], 2016) insiste que, como seres conscientes de seu inacabamento, somos capazes de escolhas e de decisões; como seres éticos, podemos agir de forma contrária à própria ética, e a educação deve assumir um compromisso com a formação ética:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. (FREIRE, [1996], 2016, p. 58).

Freire insiste, em sua obra, sobre a necessidade de a consciência ir-se aprofundando nas relações dialógicas, para que o sujeito possa ir compreendendo melhor o mundo e as relações, a fim de que possa intervir de forma autônoma nesse mundo.

Que autonomia é essa de que trata Freire? Autonomia que é fruto de relações mais igualitárias e menos autoritárias e opressoras, que se constrói nas trocas, no diálogo, em que todos são considerados, valorizados em seus valores e princípios. Construída mediante a tomada de consciência e conscientização das relações vividas. Autonomia que pressupõe fazer escolhas, respeitar o outro em sua integridade, que acarreta um posicionamento criativo e reflexivo. Contrária à cultura do silêncio, uma autonomia em que é possível dizer sua palavra e em que há escuta. Uma autonomia que supõe regras que possam ser aplicadas a todos e um respeito mútuo entre mulheres e homens.

Essa construção da autonomia moral, reflexo de uma conscientização, tal como concebida por Freire, distancia-se da autonomia moral concebida por Piaget? Não acreditamos em distanciamento, quanto ao cerne da questão. Reconhecemos, porém, a veemência com a qual Freire sustenta que a liberdade, que a autonomia moral proporciona, deve vir carregada de um compromisso com a transformação social, fato que Piaget discute em segundo plano, em suas obras específicas sobre a moral, uma vez que seu foco era entender o desenvolvimento moral (considerando nossa leitura de obras específicas). Piaget insiste na importância das relações democráticas como meio para a construção da autonomia e a importância da autonomia para uma sociedade mais justa. Freire, além de afirmar as relações democráticas e dialógicas como forma de se conquistar a autonomia, insiste intensamente que a autonomia é possibilidade de transformação da sociedade em uma sociedade mais justa e humana e que o homem e a mulher precisam engajar-se nessa luta.

Freire lutou, na teoria e na prática, por uma democratização da escola, pela autonomia do ser dos educandos; nesse sentido, a autonomia pode ser entendida como um valor. Ele concebe a educação como prática da liberdade, por conseguinte, sua pedagogia é democrática, estabelecida por uma prática dialógica e não autoritária, que, negando a dominação, a domesticação e a opressão, insiste pela liberdade da intervenção no mundo, não como reprodução, mas como transformação, comprometida com a autonomia do ser.

Segundo Lima,

[...] toda a pedagogia freireana pode ser interpretada como uma pedagogia da autonomia, orientada para a formação de sujeitos capazes de decisões livres, conscientes e responsáveis [...] Porém, esta valorização da autonomia é assumida por referência a valores

democráticos e do domínio público, e não, obviamente, como categoria fundada na ética do mercado, no individualismo possessivo e na competitividade, tão em voga nos discursos neoliberais e nas práticas gerencialistas. (LIMA, 2009, p. 82-83).

O mesmo autor acrescenta:

Em Paulo Freire, muito especialmente, as suas concepções de democracia radical e de cidadania crítica encontram-se fortemente inspiradas pelas teorias críticas, conferindo a autonomia um significado que põe em evidência a capacidade dos seres humanos produzirem juízos informados, conscientes e livres, não influenciados nem distorcidos por relações assimétricas e por desigualdades sociais, de conhecimento ou de poder. (LIMA, 2009, p. 83).

A responsabilidade ética está amplamente discutida em *Pedagogia da Autonomia*, obra na qual Freire realiza um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*, refletindo e propondo a democratização, em seu país, numa posição a favor de uma política e de uma pedagogia crítica e democrática:

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade, mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la. (FREIRE, [1996], 2016, p. 19).

Encontramos, em suas palavras, assim como em Piaget, a necessidade de uma educação que, além de construir ao invés de transferir conhecimentos, se preocupe com a formação moral dos homens e mulheres.

Diante das aproximações entre as formas de compreender as questões morais que encontramos entre Piaget e Freire, nós nos perguntamos: quais as implicações dessas aproximações para a educação, mais especificamente, para a educação moral? Na sequência, abordaremos essa questão.

Capítulo 3

Educação Moral: Novos Caminhos

Procuraremos verificar, a partir das aproximações encontradas sobre pontos fundamentais da moral, como a questão da importância do respeito mútuo e da construção da autonomia moral, nas teorias de Paulo Freire e Jean Piaget, os possíveis encontros dessas teorias, no que diz respeito à educação moral.

Considerando as aproximações das teorias de Piaget e Freire sobre a moral, nós nos questionamos: qual é a autonomia que a escola busca? Que ambiente sociomoral possibilita o desenvolvimento moral dos educandos a favor da autonomia? Qual a importância do diálogo, na educação para o desenvolvimento moral? A educação democrática é uma forma de alcançar uma democracia social verdadeira? Qual o papel do educador, no desenvolvimento moral dos educandos? O desenvolvimento moral do educador é importante para o desenvolvimento moral do educando?

A síntese dessas teorias nos ajuda a pensar caminhos pedagógicos para uma educação para a autonomia, para uma educação transformadora.

Piaget: uma educação ativa e para a autonomia

A fim de pensarmos como deve se estabelecer uma educação moral, primeiramente é preciso pensar qual é o fim dessa educação. Deseja-se formar sujeitos autônomos, conscientes das regras morais e de seus valores, respeitosos, que buscam a justiça e o bem comum? Ou, pelo contrário, deseja-se formar sujeitos heterônomos, conformados às regras morais impostas, submissos e acrílicos? Essa escolha conduzirá a procedimentos totalmente distintos.

Tanto Piaget quanto Freire acreditam na importância de a educação ter como fim a formação para a autonomia moral, além da autonomia intelectual. É essencial que a educação favoreça a tomada de consciência moral e a conscientização, para que homens e mulheres vivenciem sua vocação de “Ser mais”, de ser humanos e de todos viverem bem.

Não sendo pedagogo, Piaget não elabora uma pedagogia, uma metodologia de ensino ou uma didática que contemple as propostas de sua teoria. Ele apenas deixa explícita sua opção pelos métodos ativos, os quais priorizam o trabalho em grupo, a investigação, a escolha, em que as crianças possam viver uma espécie de sociedade infantil, democrática e participativa; uma pedagogia em que a criança possa assumir um papel ativo, no processo de desenvolvimento e, por consequência, de aprendizagem.

Conforme Piaget ([1932], 1994, 1998), se o que se deseja é alcançar a autonomia, tendo em vista o desenvolvimento moral infantil, não é possível pensar em uma educação autoritária e com métodos puramente individualistas. É inútil querer impor coercitivamente uma disciplina pronta às crianças e querer incutir verdades exteriores ao seu

pensamento, pois a criança, com seu espírito ativo, criativo e investigativo, somente se desenvolverá dentro das relações de cooperação e reciprocidade; portanto, por metodologias que contemplem sua ação.

Piaget critica a educação que tem como base exclusivamente as relações pautadas no respeito unilateral, em que o mestre impõe suas regras e as faz cumprir coercitivamente. Nesse tipo de educação, a autoridade do professor é colocada acima de tudo e de todos, e, desconsiderando o aluno em sua constituição humana, em seus saberes, somente há espaço para as verdades impostas pelo professor. A disciplina é muito rígida, exigindo submissão e docilidade, além do silêncio, e é punitiva, regada a castigos muito árdus. Nessa educação, é comum o professor utilizar-se de métodos verbais para “ensinar” moral. Esses procedimentos de educação moral servem à heteronomia.

Podemos compreender que a escola ativa, a qual, para Piaget ([1932], 1994, 1998), possibilita a formação para a autonomia, supõe a atividade do aluno, isto é, as regras morais não devem ser impostas de fora para dentro, mas construídas internamente, nas experiências morais que são vivenciadas. Assim, a moral perpassa todos os conteúdos e atividades escolares, de maneira a ser vivenciada e não apenas verbalizada. As relações são prioritariamente pautadas no respeito mútuo, na cooperação e na reciprocidade. As escolas devem proporcionar o trabalho em grupo, a troca de pontos de vista, a oportunidade de falar sobre os próprios sentimentos, propor ideias, debater assuntos, criar, refletir, tomar decisões, entre outras ações.

Há nessa educação, com certeza, disciplina e regras, porém, longe de serem autoritárias e exteriores, são construídas em um consenso, com a participação de todos, o que garante o seu cumprimento. Essa educação não se pauta por sanções expiatórias, mas se ampara em sanções de reciprocidade, prezando a justiça e a equidade. Para tudo isso, o adulto

deve sair do seu posto de “ensinador”, de “dador de aula”, e assumir um papel dialógico, articulador, de verdadeiro mestre, que possa promover o desenvolvimento moral e intelectual dos educandos.

É muito comum, nos objetivos educacionais expressos nas propostas pedagógicas, encontrar-se a intenção de uma educação que vise ao pleno desenvolvimento do aluno, uma educação integral. No entanto, como vemos em Piaget ([1971], 1973b), o desenvolvimento da personalidade, enquanto consciência intelectual e moral, que acontece mediante o respeito aos direitos e liberdades de cada um, é muitas vezes deixado de lado para privilegiar uma formação que molde o sujeito de acordo com um modelo pré-estabelecido. Sobre essa educação, Piaget explica que seu objetivo é “[...] impor às jovens gerações o conjunto das verdades comuns, isto é, das representações coletivas que já asseguram a coesão das gerações anteriores.” (PIAGET, [1971] 1973b, p. 60).

A educação que cala e que inibe, aquela que adestra e padroniza, é aquela que não constrói uma moral interna e autônoma, mas que quer sujeitos heterônomos, os quais perpetuam as desigualdades e as violências.

O fim da educação, segundo Piaget, deve ser o desenvolvimento de indivíduos capazes de vivenciar a autonomia intelectual e moral, que saibam respeitar a autonomia do outro, graças à reciprocidade. Pensando a realidade que predomina em nossa sociedade, como formar para esse fim, por meio de uma metodologia que propõe a submissão?

Piaget, revestido por uma consciência política, a qual não admite que a educação seja neutra ou domesticadora, defende uma educação de qualidade, no sentido amplo do termo, que forme intelectualmente e moralmente:

O direito à educação, por ele formulado tão claramente, não é apenas o direito de frequentar escolas: é também, na medida em que vise a educação ao pleno desenvolvimento da personalidade, o direito de encontrar nessas escolas tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio pronto e de uma consciência moral desperta. (PIAGET, [1971] 1973b, p. 61).

A educação de qualidade não é aquela que conta com grandiosos recursos materiais e técnicos ou aquela que obtém altos índices de aprovações externas. A educação de qualidade é aquela que promove a possibilidade de o sujeito construir seu conhecimento, de vivenciar as relações com o mundo e com os outros. Quando a educação busca, para além dos conteúdos, as experiências de vida, o sentir, o refletir e o criar, ela está sendo, de fato, de qualidade.

Quanto à moral propriamente dita, ele acrescenta que, se o que se deseja é formar para uma moral da obediência, as lições de moral, a autoridade do professor e as sanções expiatórias serão suficientes para o êxito da proposta. Mas, se o fim é uma educação que forme consciências livres e autônomas, é necessário que os alunos vivenciem relações sociais de cooperação e respeito mútuo, em que lhes seja permitido o autogoverno. A possibilidade de uma transformação social, de renovação das relações sociais, encontra-se nessas ditas sociedades infantis em que as crianças vivenciam uma espécie de autogoverno, experimentando desde muito cedo oportunidades de democracia.

Temos acompanhado, no dia a dia e também pela mídia, as inúmeras situações de violência presentes em nossa sociedade; muitos casos de pessoas que não conseguem resolver seus conflitos, divergências de opiniões e insatisfações, de forma passiva, e partem para as agressões físicas, verbais ou psicológicas. Mas, mesmo as situações mais corriqueiras do dia

a dia, desde a relação com os vizinhos até a organização de trabalho, têm sido permeadas pela opressão, pela falta de respeito, pelo egoísmo, pela intolerância, entre outros sentimentos. Parece que tem faltado em nossa sociedade um saber, ou melhor, um valor, muito íntimo das relações humanas, a convivência democrática. Vinha et al. (2017) fazem um questionamento muito coerente sobre essa incapacidade que nossa sociedade tem demonstrado de conviver: será que nos falta viver em nossa educação esse valor, para que possamos levá-lo vida afora?

A escola é uma das instituições responsáveis pela educação. Deve ter como finalidade desenvolver o ser humano em todos os aspectos, para que ele possa atuar ativamente na sociedade. Todavia, educar para a convivência democrática não é tarefa simples.

Como destaca Piaget ([1971] 1973b), existem duas consideráveis dificuldades encontradas na educação moral: promover a descentralização da atividade própria e estabelecer uma disciplina autônoma. A disciplina imposta, exterior ao indivíduo, não possibilita a descentralização, pois não insere o sujeito em situações de reciprocidade; ela somente forma um espírito submetido ao conformismo. Já a vivência do respeito mútuo e da reciprocidade, em relações de cooperação, permite que a disciplina se torne uma necessidade proveniente da própria ação, ensejando perceber o outro e estabelecer com ele vínculos que necessitam de manutenção.

A vida social por muito tempo exigiu dos sujeitos somente o conformismo, a submissão e a heteronomia. Porém, à medida que a cooperação foi-se tornando mais presente nas relações sociais, começou-se a sentir a necessidade de uma liberdade individual. A cooperação exige que cada sujeito possa agir sobre diversos outros que têm outras funções, outros valores e outras ideias, respeitando-os e agindo com reciprocidade. “A cooperação supõe, então, a autonomia dos indivíduos, ou seja, a liberdade

de pensamento, a liberdade moral e a liberdade política.” (PIAGET, 1998, p. 154).

A nossa sociedade atual, apesar das constantes recaídas e retrocessos, tem vivido possibilidades de engajamento e de transformação. Muitas fendas têm-se aberto, por onde é possível visualizar as mazelas sociais e os novos caminhos a seguir. Mas, para vê-las e vive-las, é preciso um movimento individual e coletivo em direção à tomada de consciência, à reflexão crítica, à autonomia moral.

A liberdade, compreendida como autonomia, exige uma educação da inteligência, pois necessita de um espírito crítico que tenha coerência lógica. É necessário ensinar os alunos a pensar - como? Pensando: não basta encher a memória de conteúdos, é preciso saber coordenar os pensamentos, avaliá-los, sintetizá-los, construir novos pensamentos, investigar, criticar, opinar etc. Entretanto, para além dessa educação da inteligência, é essencial conquistar uma liberdade moral e social, a qual só é possível nas relações de cooperação, em que a autonomia pode superar a heteronomia. “É a educação da liberdade na disciplina autônoma que assim se dá no jogo coletivo, nos esportes, no escotismo e, de maneira geral, na vida social entre iguais.” (PIAGET, 1998, p. 157).

Piaget (1998) destaca o papel fundamental do professor, para que a educação moral seja, de fato, uma educação para a autonomia, acreditando que a ele cabe imbuir-se de um ideal democrático que seja vivenciado, não só no discurso, mas na prática, buscando uma coerência entre o que se diz e o que se faz.

A fim de que o professor possa oferecer aos alunos um ambiente sociomoral que seja um espaço de democracia e de autogoverno, ele precisa ser um sujeito que experimenta o respeito mútuo e a cooperação. Consciente das próprias experiências morais, o professor é mais capaz de

refletir sobre o que favorece a autonomia e o que serve à heteronomia, para fazer suas escolhas. Experimentar a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo, na sala de aula, não é uma tarefa simples, porque exige um contínuo vir a ser, um construir-se e reconstruir-se. Mas, não há como ser autônomo na intenção ou na teoria, se não o é na prática.

É assim, nesse contínuo vir a ser, que o professor não consegue, por exemplo, exigir dos alunos a tolerância e a generosidade, se ele mesmo não as vivencia com seus alunos, em momentos de conflito. Mesmo as crianças pequenas notam nas pequenas atitudes, como jogar um papel de bala no chão, a incoerência entre o discurso e a prática do professor.

Os métodos que melhor se adequam à formação moral para a autonomia, segundo Piaget, são o do trabalho em grupo e o do *self-government*. O trabalho em grupo, que consiste na organização de trabalhos em comum, propõe que os alunos se juntem para resolver problemas, para produzir trabalhos, entre outras tarefas. “Além do benefício intelectual e da aprendizagem, da discussão e da verificação, adquire-se um sentido de liberdade e de responsabilidade conjunta, de autonomia na disciplina livremente estabelecida.” (PIAGET, 1998, p. 158). O *self-government* consiste em atribuir aos alunos funções que colaborem para a disciplina e para uma gestão democrática da sala de aula, que, de maneira muito efetiva, auxiliam a instaurar o respeito mútuo, a reciprocidade, uma construção interna das regras etc.

Estar constantemente cooperando com o outro requer que compreendamos a ele e que, assim, nos descentralizemos de nós mesmos. Essa iniciativa de compreender o outro pode não começar com o objetivo de uma relação mútua e coerente, porém, estabelece uma proposta de reciprocidade e de troca que conduz a fins positivos. Com efeito, “[...] à medida que nos submetemos às condições necessárias para compreender os outros – isto é, à medida que nos separamos de nossas falsas ideias e de

nossos preconceitos pessoais –, adquirimos simultaneamente uma nova atitude de reciprocidade e nos libertamos de nosso egocentrismo inicial.” (PIAGET, 1998, p. 134).

Piaget afirma, de modo intenso, a essencialidade dos professores dentro do processo de formação intelectual e moral dos alunos, enfatizando a importância da formação desse professor. De acordo com Piaget, devemos insistir sobre o papel fundamental dos professores, desde que bem formados, pois “[a] psicologia infantil pode multiplicar os dados de fatos e nossos conhecimentos sobre o mecanismo do desenvolvimento: esses fatos ou essas ideias não atingirão jamais a escola se os professores não os incorporarem até traduzi-los em realizações originais.” (PIAGET, [1969], 1970, p.123). Para Piaget, a formação do professor é uma questão-chave para a educação de qualidade, e essa formação deve promover uma coerência entre a prática e a teoria.

Uma grande dificuldade da educação passa por esse ponto. O professor é convidado a formar para autonomia, utilizando-se de métodos ativos. Contudo, sua formação é majoritariamente autoritária e passiva. Como pode alguém que passou por toda uma trajetória escolar básica, historicamente herdada, impositiva e massificadora, e que na formação superior não vivenciou algo muito diferente disso, fazer opção e atuar de forma contrária? Podemos contar só com o que é de cada um? A formação de professores deve considerar isso.

Apesar de não ter-se dedicado diretamente à educação, Piaget deixou um legado que nos proporciona compreender como os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento se aplicam à realidade educacional, contemplando uma perspectiva de educação que forma para a autonomia intelectual e moral. Diversos estudiosos da teoria de Piaget buscaram suas concepções de educação, aplicando pesquisas em ambientes educativos, aprofundando a

teoria, no que tange à educação, e elaborando métodos pedagógicos baseados em seus estudos e em sua teoria.

Nesse sentido, podemos citar, por exemplo, o PROEPRE⁴, que se constitui como um programa de educação, baseado na teoria piagetiana, o qual atua na formação de professores, firmando um vínculo coerente entre a teoria e a prática, visando a uma educação que forme sujeitos autônomos, intelectual e moralmente. O PROEPRE atua efetivamente na formação de professores, utilizando-se da metodologia ativa e proporcionando um ambiente formador diferenciado do tradicional.

Vários pesquisadores brasileiros têm atuado na área da moralidade, com trabalhos que ampliam as pesquisas de Piaget. E alguns desses trabalhos têm abordado questões que colocam a teoria da moralidade de Piaget em relação bem direta com a prática educacional. Esse é um dos méritos de pesquisas como as de Vinha (2000), Vinha e Tognetta (2011), Tognetta (2015), dentre outras.

Piaget aposta em uma educação ativa, no que diz respeito à educação moral, que preconiza a participação dos alunos na construção das regras e na manutenção da vida social no ambiente escolar, vivenciando relações de cooperação, respeito mútuo e reciprocidade. A educação moral que encontramos nos direcionamentos de Piaget é aquela que forma cidadãos críticos e capazes de atuar nas relações sociais. O respeito mútuo, enquanto cerne dessa educação, possibilita a construção de um espírito de disciplina e de ações baseadas em valores como a solidariedade e a justiça.

Apesar de a preocupação de Piaget não ter sido exclusivamente a de se debruçar de maneira explícita sobre as questões de transformação

⁴ Programa de Educação Pré-Escolar, fundado pela professora Orly Zucatto Mantovani de Assis, atualmente, professora colaboradora e coordenadora do LPG – Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

social, em relação a situações de desigualdade, de opressão de classes, raças ou gêneros etc., notamos, em algumas de suas obras ([1971], 1973b, 1998, [1969], 1970), baseada em suas concepções sociológicas e morais, sua posição crítica quanto à educação, seu posicionamento com respeito à educação para a paz e para a liberdade, suas preocupações com a sociedade em que vivemos e com os caminhos para renová-la.

Freire: uma educação transformadora e libertadora

Quanto a Paulo Freire, diante de sua explícita e veemente crítica à estrutura social opressora, encontramos os elementos de uma educação moral. Sobre o aspecto ético ou moral da educação, Freire assume: “[...] me acho convencido da natureza ética da prática educativa enquanto prática especificamente humana.” (FREIRE, [1996], 2016, p. 19).

O educador Paulo Freire, diferentemente de Piaget, se debruçou no objetivo de descrever uma pedagogia. Mas, igual a Piaget, denuncia a educação autoritária e opressora, defendendo, ao contrário, uma educação ativa, que visa à democracia, autonomia, transformação e libertação. Em toda a sua obra, Freire deixa explícita a pedagogia na qual acredita.

Essa opção pela educação como prática libertadora, Freire expressa tanto em relação à educação escolar como ao contexto mais amplo de educação. Ele exprime essa sua concepção de busca pela conscientização e pela autonomia nas relações de forma geral.

Freire deixa clara a sua posição de que conhecer exige uma atividade por parte do sujeito, demandando uma curiosidade e uma ação criativa e transformadora sobre o mundo; com isso, aprender significa apropriar-se do que se aprende e reinventá-lo. E esse sujeito que conhece,

que aprende, faz tudo isso dentro de uma relação com o mundo, que exige dele uma práxis.

Para Freire, a sociedade brasileira é uma sociedade em trânsito, que partiu de uma sociedade fechada, colonial, exploradora, escravocrata, antidemocrática, sem povo; nossa colonização não foi um período de integração, mas de dominação, sem possibilidade de uma vivência de comunidade, de participação, marcada pela violência, por relações humanas de poder e de coação de uma elite sobre uma massa oprimida, a qual se submeteu ao poder do patrão. Essa sociedade brasileira se anuncia, contudo, em vias de novas possibilidades, dentre recuos e avanços, em processo, inexperiente em termos de democracia. Uma sociedade caracterizada pelas experiências do passado, cheia de injustiças e de heranças negativas. No entanto, que tem na educação uma das possibilidades de libertar-se, de construir-se, na própria construção dos homens e mulheres, mais humana e democrática, mais crítica e amorosa.

A pedagogia do oprimido é uma pedagogia que suscita a reflexão sobre essa relação opressora e leva o oprimido a se perceber enquanto tal, e a reconhecer o opressor, de sorte que possa, com essa atitude, superar essa situação de opressão; por isso, a pedagogia do oprimido é uma pedagogia libertadora. Mas, para os oprimidos, em um primeiro momento, libertar-se da situação de oprimido é tornar-se igualmente opressor, afinal, essa é a contradição que sempre vivenciaram e o libertar-se não é claro enquanto sair dessa relação violenta, não há uma transformação; libertar-se, inicialmente, é apenas sair da situação de oprimido. “A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida.” (FREIRE, [1970], 2011, p. 45).

Convencido da *Pedagogia do Oprimido*, a crítica de Paulo Freire se faz à educação bancária. Ele discorda dessa educação, a qual, em detrimento da possibilidade de diálogo, de conscientização e de

engajamento, defende uma posição de passividade do aluno, que recebe os ensinamentos, em uma relação autoritária e de transferência do conhecimento, por parte do professor. Opõe-se à educação verbalista, presa à narração de uma realidade estática, domesticadora, que procura o aluno “bem comportado”, aquele que aceita, sem nenhum questionamento, as regras arbitrárias.

Segundo Freire, as classes sociais oprimidas precisam sair do estado de miséria total, para que a classe dominante deixe de exercer tanto domínio sobre elas, para que se abra espaço para a democracia. Mas, à medida que as classes oprimidas emergem, as classes dominantes se movimentam no sentido de impedir essa emergência; por esse motivo, é necessária uma educação que, compromissada com a libertação, seja dialógica e possibilite ao homem e à mulher a “[...] discussão corajosa de sua problemática.” (FREIRE, [1967], 2007, p. 97).

A liberdade, enquanto autonomia, conforme Freire, é a matriz de uma educação que, para ser efetiva e ter êxito, necessita que os educandos a vivenciem de forma livre e crítica; a liberdade precisa ser encarada como uma maneira de ser da mulher e do homem. A conscientização, que favorece uma liberdade engajada, não pode ser vista como uma preliminar da aprendizagem, visto que a própria aprendizagem já implica uma tomada de consciência.

A compreensão de Freire é de que, quanto mais crítico seja o processo de aprendizagem, mais se desenvolve a curiosidade epistemológica, necessária para a construção de conhecimento. E, por isso, critica a educação bancária, a qual restringe a capacidade curiosa e criativa do sujeito, impondo-lhe autoritariamente conteúdos já prontos.

Uma postura ética ou moral desejável seria de conscientização e, por conseguinte, de engajamento na transformação da realidade opressora.

Formar moralmente é formar para uma intervenção social efetiva; “[...] preservar situações concretas de miséria é uma imoralidade.” (FREIRE, [1996], 2016, p. 77).

Engajar-se na mudança não significa impor aos oprimidos que se rebelem, mas que cada um de nós, independentemente de em qual campo atue, seja na educação, seja na saúde, seja ainda na evangelização etc., possa desafiar essa população a olhar criticamente para a sua realidade, para a violência e a injustiça presentes nela, vendo isso não como destino dado ou como a vontade de Deus, porém, como uma realidade que está sendo, mas que não precisa ser, que pode ser mudada. Assim, mais do que uma educação verbalista, faz-se fundamental uma educação do diálogo, do debate, das vivências democráticas, das quais emerge a necessidade da reciprocidade e do respeito mútuo.

A educação, que é uma especificidade humana, é intervenção no mundo, por isso, é política e pode sê-lo, tanto no sentido de transformação da realidade como de mantê-la como está. Para uma ou outra forma de intervenção, a educação se faz de forma diferente, mais autônoma ou mais dominadora. Freire acredita na possibilidade de transformação que a educação possui, prezando pelo respeito ao educador, ao educando e ao espaço educativo como um todo; sabe que, se a educação sozinha não pode transformar a realidade, ela pode ser parte fundamental dessa transformação.

Segundo Freire, a educação deve considerar o homem e a mulher como sujeitos e não como objetos, sujeitos que estão inseridos em um tempo e em um lugar, tendo em vista sua realidade concreta, seu contexto. A educação deve conceber a mulher e o homem como sujeitos que estabelecem relações com sua realidade, relações com o mundo e com os outros homens e mulheres e, dessas relações, produzem cultura e fazem história. Para Freire ([1980], 2001, p. 45), a educação precisa estar

preparada para reconhecer a mulher e o homem como sujeito e permitir que ele se construa como tal, que seja ativo, que tome consciência de sua capacidade transformadora da realidade, que estabeleça interações em relações de reciprocidade, e que seja criador de cultura e de sua história.

Paulo Freire insiste que a esperança e a alegria são necessárias à educação. Como seres inacabados, é fato que vivemos uma eterna busca, a qual não pode se dar fora da esperança e da alegria. Nesse sentido, o tempo não é algo determinado, já sabido, o tempo deve ser problematizado. É correto pensar que a realidade é assim, desigual, violenta e desumana com algumas pessoas simplesmente “por que é assim”? Será mesmo que as coisas são assim? Ou estão assim? Entregar-se ao determinismo, acreditando em um futuro inexorável, foge de uma realidade possível, viva, da liberdade, do direito de decisão, da luta, da esperança, da ética; entregar-se a ele é aceitar docilmente a condição de oprimido, de silenciado.

Sobre a esperança, Freire explica que a história é vista como processo, como possibilidade e não como determinante, e possibilidade que engloba sonho, esperança. Há lugar para a educação e não para a domesticação:

Por isso, venho insistindo, desde a *Pedagogia do Oprimido*, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando a produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. (FREIRE, [1992], 2008, p. 91-92).

Para o autor, (FREIRE, [1992], 2008), homens e mulheres são entendidos como sujeitos, vivendo histórica, cultural e socialmente, construindo e reconstruindo seus caminhos, capazes de, pela capacidade imaginativa e curiosa, distanciar-se da realidade para conhecê-la. Entende o ser humano como “programado”, mas não determinado. Nem a humanização e nem a desumanização são destino certo. “Libertação e opressão, porém, não se acham inscritas, uma e outra, na história, como algo inexorável. Da mesma forma a natureza humana, gerando-se na história, não tem inscrita nela o ser mais, a humanização, a não ser como vocação de que o seu contrário é distorção na história.” (FREIRE, [1992], 2008, p. 100).

Percebemos o quanto Freire e Piaget se aproximam nessa ideia de que nada, inclusive o desenvolvimento moral, está determinado. Tudo que vivemos e pensamos é fruto daquilo que, ao longo da vida, mediante as relações que vivemos, vamos construindo. Podemos pensar essa dinâmica de construção da moralidade enquanto sujeitos, mas também enquanto sociedade. Nossa sociedade também se encontra em processo de desenvolvimento.

Freire, tal como Piaget que rejeita empirismo e apriorismo, rejeita a posição mecanicista e idealista; em contraste a ela, propõe a conscientização como possibilidade de transformação da realidade, não acha que se esperem as condições materiais adequadas da sociedade para que a educação, enquanto ação cultural para a liberdade, ocorra. Apenas uma compreensão dinâmica da relação consciência e mundo pode perceber a introjeção do opressor pelo oprimido, a dificuldade, devido às condições a que estão submetidos, de se localizar nessa relação.

Conforme Freire ([1996], 2016), um dos saberes relevantes à prática educativa crítica é que o docente, por causa de sua formação, reconheça que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as

possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, [1996], 2016, p. 24). Portanto, mesmo sendo diferentes, educador e educandos participam de uma relação dentro da prática educativa em que, ao mesmo tempo, quem ensina aprende e quem aprende ensina. E, nesse sentido, a relação é uma experiência com diversos aspectos: política, pedagógica, gnosiológica, estética e ética, que se faz bonita, à medida que é decente e séria.

Viver ativamente as experiências morais é fundamental para a construção das noções morais. As experiências morais não podem ser ensinadas, no sentido da transmissão, porque elas são aprendidas, à medida que são vivenciadas. É por isso que não adianta o professor ter regras bem definidas, expostas em belos cartazes, ou receitas de como intervir em conflitos. A fim de que as experiências morais possam acontecer verdadeiramente, todos, professores e alunos, devem aproveitar os espaços e tempos da escola, todas as vivências de construção de conhecimento, para vivências de construção democrática das regras, para discutir pontos de vistas, para falar sobre os sentimentos, para pensar soluções para os problemas etc.

Todavia, a escola muitas vezes está tão preocupada com a sua “disciplina” que não percebe a necessidade das vivências de cooperação, reciprocidade e democracia. A disciplina da escola, geralmente, é aquela forma de se comportar que é rígida e opressora, que impõe o silêncio e a aceitação das regras, mesmo das mais arbitrárias, sem nenhuma possibilidade de questionamento. Mas, ao invés de instrumentalizar os alunos para a vida, dando a eles a oportunidade de questionar e de transformar, essa disciplina os amordaça e mantém suas mentes aprisionadas. Longe da educação para a liberdade, é vivida a educação para o conformismo.

A educação, enquanto prática da liberdade, é uma educação que se dá numa relação horizontal, em que educando e educador são polos importantes da relação, em que os saberes e valores de ambos são importantes e em que a autoridade não é mais questão de dominação.

Opondo-se à educação antidialógica a que estamos acostumados, Freire propõe o diálogo como caminho para a liberdade, um caminho de amor, de comunhão, de esperança, de coragem, de criticidade, de engajamento:

O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto de tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. (FREIRE, [1967], 2007, p. 116).

A relação dialógica é aquela que entende os sujeitos das relações como iguais, capazes de refletir e de trocar pontos de vista. Contrapõem-se, em termos de educação, ao que Paulo Freire chamou de “educação bancária”, aquela em que se “deposita” no outro aquilo que se tem como verdade, aquela educação autoritária, a qual não considera o saber do educando e vê o educador numa posição de dono do conhecimento. A educação em que Paulo Freire acredita, no entanto, é dialógica e libertadora, porque, nela, educador e educando vivem relações igualitárias, de respeito mútuo, em que ambos podem ensinar e aprender, podem transformar sua realidade.

De acordo com Freire, o diálogo, enquanto palavra e não silêncio, traduz-se em uma práxis e, portanto, é uma forma de transformar o

mundo. A palavra fora da ação e da reflexão se torna sem sentido, um verbalismo vazio ou um ativismo. Dizer sua palavra é direito de todos e não apenas de alguns.

“O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, [1970], 2011, p. 109). O diálogo é um encontro que dá significado ao ser mulher e homem, em que o agir e o pensar se solidarizam, buscando um mundo mais humanizado, de sorte que não cabe dentro das relações de coação, autoritárias e violentas.

No diálogo, encontram-se sujeitos diferentes com ideias diferentes, portanto, o diálogo exige respeito entre aqueles que nele se encontram. A ética se faz presente nesse ato e o não respeitar, o discriminar, requer que nos posicionemos contra, que lutemos a favor do respeito e contra a discriminação.

Destacamos que as relações que se estabelecem na educação podem ser as relações entre educador e educandos, como as relações entre os próprios educandos. As relações entre os educandos constituem-se essenciais no processo de aprendizagem. Nelas é ainda mais evidente a constituição de relações cooperativas, dialógicas, de respeito mútuo.

A educação deve se pautar em uma relação dialógica, na qual a fé nos homens e mulheres, o amor, a humildade, a esperança e o pensar possam ser as características principais, a fim de que educador e educando se eduquem mutuamente, conscientizem-se e se sintam capazes e motivados a engajar-se na luta pela liberdade, pelas formas mais humanas da realidade. Na educação, como na ação política, devemos pensar criticamente o conteúdo desse diálogo.

Freire acredita, assim como Piaget, em uma educação que pense em relações mais democráticas, dialógicas, em que possa haver trocas de

ideias entre os alunos e entre alunos e professores. “O diálogo entre professores e alunos não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas.” (FREIRE, [1992], 2008, p. 117). É um diálogo que não nivela e não reduz os sujeitos; diálogo que “[i]mplica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua.” (FREIRE, [1992], 2008, p. 118). Para Freire, o diálogo não pode ser espontaneísta, convertendo-se em bate-papo, e tão pouco deve se fazer disfarce para as relações autoritárias de imposição.

Para uma educação democrática, que vise à autonomia, é importante ensinar e aprender a escutar, e transformar o discurso em uma fala com o outro. Quando se acredita em um futuro determinado, que as coisas são porque são e que não é possível a mudança, a educação não é problematizadora e pressupõe a transmissão de conteúdos – e só. Mas, se, pelo contrário, o amanhã é visto como possibilidade, a formação integral é exigência e o falar de cima para baixo não tem valor, é o “falar com” que possibilita a democratização, a formação integral, que capacita para intervir no mundo.

Escutar o outro e, a partir disso, aprender a falar com ele não significa apenas ouvi-lo, no sentido da audição, mas estar aberto a escutar sua fala, seus gestos, suas ideias, suas diferenças e suas opções, uma escuta disponível e sem preconceitos, na qual não se precisa e nem deve ser mais ou menos que o outro, em que é possível discordar, porém, é preciso compreender. Assim, a escuta exige virtudes, como a amorosidade, o respeito, a tolerância e a generosidade, que são construídas nas relações democráticas. Não podemos admitir que nessa relação um saiba mais que o outro, que um imponha a verdade a outro; tendo em vista que ele não a tenha, a relação de humildade de reconhecer a verdade presente na

experiência e na ideia do outro é que faz que a educação aconteça, enquanto formação.

Quando tratamos da escuta, que encontramos descrita de forma tão peculiar em Freire, nos remetemos ao respeito mútuo, como assinala Piaget. Respeitar mutuamente o outro exige a escuta, a escuta que acolhe. Acolhimento não quer dizer aceitar a verdade do outro como sua, mas compreender que as ideias podem ser diferentes, que cada um tem seus valores e princípios e que as ações e julgamentos do outro dependem, não do que você vive ou pensa, mas do que ele vive e pensa. Acolhimento significa abrir espaço para que se instaure o diálogo, que não existe fora do respeito mútuo.

Escutar e dialogar, ações fundamentais à educação, exigem do educador disponibilidade, abertura respeitosa para com o outro. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história.” (FREIRE, [1996], 2016, p. 133). É fundamental, à prática pedagógica, que o educador esteja aberto a compreender a realidade dos educandos, diminuindo a distância entre eles. Abrir-se à realidade negadora e desumana, em que muitas vezes se encontram, movimenta a possibilidade de intervir no mundo de ambos.

A abertura cabe ao fato de querer bem aos educandos, de não separar a seriedade docente da afetividade; é uma disponibilidade à alegria de viver, de acreditar que é possível vencer os obstáculos que impedem o “Ser Mais”, crer na educação como experiência capaz de desenvolver a autonomia.

A seriedade e a autoridade docente não estão colocadas em dúvida, quando abordamos a abertura do professor em relação às questões morais dos e com os alunos. É preciso saber separar a autoridade, construída pelo

respeito, do autoritarismo, tanto quanto é preciso ser coerente, de sorte que não se vá de um extremo ao outro, chegando à passividade.

Na perspectiva da escuta e do diálogo, há um encontro muito grande entre as perspectivas de educação de Freire e Piaget, pois, para ambos, o desenvolvimento moral, a construção da autonomia, somente pode acontecer nessa proposta cooperativa, em que predomina o respeito mútuo, em que a moral do bem se constrói como uma necessidade dentro das relações. O trabalho em grupo ou o *self government*, citados por Piaget, possuem os mesmos princípios dos círculos de cultura ou do diálogo citados por Freire.

Esses princípios que encontramos no *self-government* e nos círculos de cultura perpassam a solidariedade, a cooperação, a reciprocidade, o respeito mútuo e a democracia. O interessante é que essas ações educativas contribuem para o desenvolvimento individual e coletivo, ao mesmo tempo. São promotores de uma disciplina interna que se coordena com a convivência boa. Como descreve Piaget (1998, p. 126), “[...] é fonte de disciplina interior e de solidariedade”.

É nessa perspectiva que, nas experiências das escolas democráticas, podemos observar, de modo mais evidente, as crianças comprometidas com seus ideais e responsabilidades, mas ao mesmo tempo agindo em comunhão com os colegas e prezando pelo bem-estar comum. Também as relações delas com os adultos são diferentes; saem com maior facilidade da total dependência dos direcionamentos dos adultos e conseguem assumir mais responsabilidades e tomar decisões, todavia, prezam pela boa convivência nessas escolhas, por uma convivência mais justa.

Em Menin e Bataglia (2017), vemos que a justiça, enquanto valor essencial à convivência democrática, deve se fazer presente nas relações educativas. As autoras, ao abordarem a adesão a esse valor, na educação,

citam algumas escolas democráticas, inclusive no Brasil, em especial Escolas Integrais e algumas escolas no município de São Paulo e Região Metropolitana, que vivenciam essa experiência.⁵

A educação só pode se dar entre sujeitos, educador e educandos, que aprendem e ensinam ambos, em uma relação de construção e não de “depósito”:

A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade. (FREIRE, [1992] 2008, p. 109-110).

Quando há exacerbação da autoridade, que se prolonga em autoritarismo, o educador se torna “dono” do saber e da forma de ensiná-lo, manipula o conteúdo e os educandos. Por outro lado, se há exacerbada licenciosidade, não há um fazer pedagógico, de fato. A proposta é a democratização dos conteúdos e das relações.

De acordo com Freire, a relação entre autoridade e liberdade é essencial à prática educativa. Autoritarismo e licenciosidade são rupturas dessa relação e levam a situações que negam a condição de “ser mais” do ser humano. “Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto, no respeito

⁵ Podemos citar, como exemplo, as escolas Amorim Lima e Politeia (uma da rede pública e uma da rede privada), ambas em São Paulo, que vivenciam propostas diferentes de educação democrática. Conhecemos pessoalmente essas experiências, em projeto de visita a escolas democráticas junto aos professores da UNESP, Adrian O. Dongo-Montoya, Patrícia U. R. Bataglia e Alessandra de Moraes, e destacamos os resultados positivos que essas escolas alcançam, em termos de desenvolvimento moral dos alunos e professores, logrando uma formação mais crítica, justa e democrática.

mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação do Ser Mais.” (FREIRE, [1996], 2016, p. 86). Apesar de a nossa história social e cultural fazer pesar sobre nós as práticas autoritárias e licenciosas, devemos experimentar equilibrar autoridade e liberdade, em nossas vivências, avaliando-as e reformando-as, fazendo viver experiências dialógicas, traduzidas em um ideal comum de respeito. Como professores, independentemente do conteúdo que estamos trabalhando, somos mais democráticos ou mais autoritários?

A autoridade docente precisa ser exercida com segurança, o que só é possível se há competência profissional, intimamente ligada com sua formação e com seu esforço em estar preparado para exercer sua tarefa. É necessário, para que a autoridade e a liberdade sejam presentes na prática docente, que haja generosidade. Agindo com generosidade e humildade, não com arrogância e humilhações, o respeito valida o caráter formador da relação.

Conforme Freire, a prática docente democrática de autoridade e liberdade permite a criatividade do educando e a construção de uma disciplina verdadeira: não de uma postura silenciada, mas de uma inquietação curiosa, vivida na ética que prevê a liberdade e o risco da escolha. Nesse sentido se constrói a autonomia, pautada na liberdade e na responsabilidade.

Toda liberdade implica limites, pois, sem eles, ela se transforma em licenciosidade. Contudo, como, a partir de uma opção democrática, possibilitar que a necessidade do limite seja assumida de forma ética pela liberdade? A liberdade se desenvolve ao confrontar-se com outras liberdades, no exercício das escolhas, de assumir a responsabilidade das decisões. “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas.” (FREIRE, [1996], 2016, p. 105) “É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar

centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade.” (FREIRE, [1996], 2016, p. 105).

A relação entre autoridade e liberdade é outro ponto importante de aproximação entre as teorias de Freire e Piaget. Para esses autores, a autoridade é relevante, dentro do processo de desenvolvimento moral, desde que não seja confundida com o autoritarismo. É essencial que o sujeito construa sua própria disciplina, interna, como os autores defendem, o que só ocorrerá nas vivências coletivas, nas quais as liberdades se chocam e precisam se respeitar, onde as necessidades de respeito e de dever partem da necessidade própria da vida social.

De acordo com Freire, a nossa educabilidade, enquanto seres humanos, está diretamente relacionada ao fato de que somos seres inacabados e possuímos a capacidade de aprender, não de receber passivamente conhecimentos, mas de construí-los em uma relação dinâmica com o mundo e com os outros. O educador assume papel importante, nessa tarefa de formar, de intervir no processo de ensino e aprendizagem, firmando uma relação, com o educando, em que ambos aprendem e ensinam, que em nada pode ser neutra: a educação é um ato político. Ao professor cabe um papel fundamental de possibilitar que o educando apreenda o objeto do conhecimento, engaje-se na busca do conhecimento e na transformação da realidade opressora. Ressalta Freire ([1996], 2016, p. 68-69):

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à reponsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens e adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu

trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado à espera de superação.

No entanto, no auxílio dessa passagem ou dessa ruptura, não se pode esquecer que é preciso respeitar o educando, mesmo que as opções do educador sejam apresentadas, pois, como educador, não lhe cabe a neutralidade: é preciso compreender que o educando tem direito de rejeitar essa opção. Enquanto educador, cabe instigar a comparação de pontos de vista, a possibilidade de escolha e de decisão, o direito de romper.

Tanto Freire como Piaget não são neutros e não acreditam que seja possível ou importante ser neutro, na educação. A educação é, em si, um ato político, não admite neutralidade.

Atualmente, discute-se muito o que pode e o que não pode ser dito ou vivido na escola. Guardadas as devidas situações extremas, em que o bom senso e o respeito são esquecidos, qual é, de fato, o papel da escola, senão possibilitar o diálogo, a reflexão crítica e a troca de pontos de vistas? Sobre quais conteúdos? Sobre aqueles que se constituem fonte de saber e de desenvolvimento humano.

Constatar o mundo não deve ser apenas para adaptar-se a ele, resignar-se; constatar o mundo deve levar-nos à busca de compreendê-lo e, se necessário, modificá-lo. Por isso, estudar não deve ser apenas estudar, é preciso problematizar. Em favor de que estudo? Contra o que estudo? Como estamos sendo?

O educador democrático deve prezar pela criticidade, curiosidade e insubmissão do educando, e deve ele, educador, igualmente ser assim. É função do educador não somente ensinar conteúdos, mas ensinar a pensar certo. Pensar certo significa aprofundar-se na compreensão, poder revisar aquilo que se sabe e ter a possibilidade e o direito de mudar de opinião,

por isso, não existe pensar certo afastado dos princípios éticos. Para isso, ele precisa não estar demasiadamente certo de suas certezas, contudo, cheio de um pensamento rigorosamente ético e gerador de boniteza, distante de um pensamento arrogante. Ensinar a pensar só é possível dentro da curiosidade e da criticidade; isso se dá na pesquisa.

De acordo com Freire ([1996], 2016), para ensinar a pensar certo, é necessário respeitar os saberes dos educandos, principalmente os das classes populares, e discutir o porquê desses saberes. A passagem da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente: há uma superação da curiosidade ingênua pela curiosidade crítica, e a educação tem papel importante no desenvolvimento dessa curiosidade. E esse desenvolvimento da curiosidade deve acontecer solidariamente à formação ética e estética:

Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, [1996], 2016, p. 34-35).

A prática do professor que se propõe a ensinar a pensar certo deve ser coerente com o seu discurso. Não há como dizer-se progressista, falar de transformação, de respeito, de criticidade, se cultiva, com o educando, uma relação acomodada, que não se refaz, que está presa aos próprios conhecimentos e que não promove reflexão. Igualmente, a formação ética exige que o educador assuma uma postura ética.

A prática pedagógica crítica, que fundamenta o pensar certo, exige um fazer e um pensar sobre o fazer, ou seja, uma reflexão crítica sobre a própria prática, a qual transforma a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica e crítica do sujeito. Nesse sentido, Freire ([1996], 2016) salienta que a formação permanente de professores deve estar pautada na reflexão da própria prática docente, pois é nesse exercício de olhar para sua ação e refleti-la, compreendendo as razões de ser da própria ação, que o professor pode avaliar, repensar, decidir, mudar. Na formação docente, deve-se ter em vista o valor dos sentimentos, das emoções, da segurança, da afetividade. Freire insiste que a ética e a estética são indispensáveis ao pensar certo e não devem ser ignoradas, na formação dos professores.

Formar moralmente, assim como formar intelectualmente, exige do educador muitas habilidades e competências. Na prática educativa, pensar as relações e resolver conflitos pela reciprocidade, respeito mútuo e cooperação, elaborar regras e tomar decisões conscientes e críticas, dentre outras ações e pensamentos morais, demandam muito preparo e dedicação do professor. Ainda mais se considerarmos que a maioria de nós, educadores, não fomos educados em ambientes sociomorais cooperativos, pelo contrário, vivemos a educação coercitiva. Por conseguinte, o professor precisa vivenciar, em sua formação inicial e continuada, relações diferentes, mais autônomas. Frente à prática, é preciso pensá-la e repensá-la, tomar consciência dos caminhos percorridos, conscientizar-se, buscar novas formas de fazer.

Acreditamos, diante das análises realizadas neste estudo, que pensar as próprias ações, as já vividas e as que se estão vivendo, seja uma forma muito coerente para encontrar possibilidades de transformação da prática. Nunca tivemos nossos conflitos ou de nossos alunos resolvidos pela reciprocidade? Pensemos, pois, no porquê desses conflitos, como poderiam ter sido resolvidos, as consequências dos modos de resolvê-los.

Encontremos novos caminhos para as situações que costumeiramente se repetem.

A certeza de que ensinar não é transferir conhecimento deve ser presente na formação e na prática do educador, deve ser dita e testemunhada, pois, quando entra em uma relação educativa, o professor, da mesma forma que o aluno, deve ser curioso, crítico e questionador. É essa coerência entre a teoria e a prática, seja no que concerne ao pensar crítico, seja quanto à vivência da democracia, que torna a prática pedagógica verdadeira e significativa, transformadora, que vence o caráter de extensão e se faz prática para a liberdade.

O ser humano é sempre um ser inacabado, o qual, consciente disso, vai, ao longo da história, fazendo e refazendo a si e ao mundo em que vive, construindo sua linguagem, seus objetos, suas atividades etc. A mulher e o homem são capazes de tornar o mundo, com suas ações, mais bonito ou mais feio. Tendo a possibilidade de fazer escolhas, de criar, de mudar, de decidir, o ser humano pode agir com decência, com honestidade, com dignidade, com respeito, com o bem, ou, ao contrário, indecente, desonesto, com indignidade, com desrespeito, com o mal. E é por isso que devemos acreditar na intervenção formadora, essencialmente ética, da educação, pois não está certo que agiremos pelo bem ou pelo mal, não está certo que seremos mentirosos, injustos e desrespeitosos: estamos em construção, individual e coletiva.

Ao professor cabe o bom-senso que o fará, frente às situações do dia a dia com os educandos, ser coerente e encontrar o equilíbrio entre a autoridade e a liberdade. Dessa maneira, será capaz de se assumir no processo educativo não como aquele que impõe suas vontades e seus conhecimentos, mas como aquele que sabe indagar, que desperta a curiosidade, a criatividade e a criticidade. Poderá se posicionar, de forma ética, nas relações e em suas posturas em face dos conteúdos e da realidade

do mundo, da realidade dos educandos e de suas famílias. Não será indiferente ou pouco crítico frente aos desafios.

Ele também deve avaliar constantemente sua prática pedagógica, para que se diminua a distância entre a teoria e a prática, para que se construam virtudes e qualidades que garantam a coerência e o respeito. Por sua função formadora, o professor assume uma responsabilidade ética; ele é visto e avaliado sempre por seus alunos, sua postura respeitosa e amável ou desrespeitosa e agressiva sempre deixa “marcas” em seus educandos.

Coerência na prática pedagógica, inclusive, diz respeito à luta por melhores condições de trabalho aos professores e por uma educação de qualidade, entendendo que a qualidade não significa bons resultados nas avaliações.

A curiosidade movimenta a formação, movimenta em favor do “ser mais” do sujeito. Quando se promove e valoriza a curiosidade dos educandos, conjuntamente, o educador vive a sua própria curiosidade:

O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais. (FREIRE, [1996], 2016, p. 82).

Ao contrário da curiosidade domesticada, que memoriza, aceita sem questionar e torna passivo o sujeito, a curiosidade crítica possibilita a verdadeira aprendizagem, a construção de conhecimento, pois abre espaço para a pergunta, para a reflexão, para a atividade.

Freire tem uma posição interessante para pensar a ação pedagógica do professor, asseverando que pensar uma prática pedagógica que permita a curiosidade crítica, que seja dialógica, não significa que o professor não possa falar sobre o objeto do conhecimento, contudo, situa essa fala, não como uma palestra para um auditório, como uma fala inquestionável que deve ser introduzida e não refletida, mas que a fala, seja do professor, seja do aluno, deve estar aberta ao diálogo e à curiosidade, que esse espaço de explicação seja prioritariamente um espaço de perguntas e de diálogo. Para isso, o professor precisa trazer o aluno para a intimidade do movimento de seu pensamento; é preciso desenvolver a curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica.

Segundo Freire, assim como para Piaget, não é possível separar o ensino dos conteúdos da formação ética, e a esse respeito não é possível separar o discurso da prática; a experiência educativa deve, de fato, contemplar o respeito mútuo, a curiosidade, a pergunta, a criatividade, a autonomia. A aproximação entre educandos, e entre educador e educando, é certa na relação educativa: mais certo é que, nessa aproximação, o educador tem uma função política, a qual não pode ser neutra, devendo apresentar coerência entre o que se diz e o que se faz.

A educação é uma forma de intervir no mundo, por isso não pode ser neutra. O professor deve estar a favor da decência, da liberdade, da autoridade, da democracia, da luta contra a discriminação e a dominação, da esperança, contra a ordem capitalista injusta, que joga na miséria uma grande parte da população, a favor da boniteza e da ética. A educação deve ser, para além dos conteúdos, como formação do sujeito humano, formação que só é possível na coerência entre a teoria e a prática.

Ensinar é um modo de assumir sua autonomia, pois ensinar é tomar decisões, assumir responsabilidades, considerar o outro, seus saberes

e valores, tomar consciência do seu papel, agir em função da transformação.

Notamos, portanto, que além de os fins da educação que propõe Freire e Piaget serem os mesmos, os autores concordam sobre os procedimentos necessários para que essa educação se concretize. Piaget e Freire não concebem a educação como uma forma de fazer aceitar a regra do outro e resignar-se perante ele. Para eles, a educação tem uma função muito mais ampla e significativa, porque ela deve transformar o homem, a mulher e o mundo, ela deve levá-los a respeitar a si, aos outros e ao mundo, ela considera o bem como fim a ser vivido por todos.

Conclusões

Jean Piaget e Paulo Freire preocuparam-se, cada um em seu tempo, em seu espaço e com métodos diferentes, em formular uma teoria que explicasse como o sujeito constrói o conhecimento, enquanto capacidade de conhecer e não somente enquanto conteúdo. O êxito nesse intuito foi amplo e, mesmo que o objetivo principal e o enfoque tenham sido diferentes, constituem duas teorias de grande consistência e significado para diversas áreas, em especial, para a educação.

Nosso objetivo principal foi verificar quais são as aproximações possíveis entre as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire, no que se refere a aspectos do desenvolvimento moral, e analisar quais as implicações dessas aproximações para a teoria e a prática educativa. E, diante de todos os dados já apresentados, expomos agora nossos resultados.

Reafirmamos em nossos resultados que a ação é aspecto central na teoria de ambos os autores no que concerne as suas epistemologias. Para Freire e Piaget o conhecimento trata-se de uma construção ativa, que se dá na interação sujeito-meio. Tomada de consciência e conscientização são processos em que a ação tem papel fundamental; partindo da ação prática, a consciência evolui, progressivamente, de forma ativa, podendo chegar a uma consciência crítica e engajada com a transformação da realidade.

A moral, para Piaget e Freire, desenvolve-se, igualmente, nessa perspectiva ativa da relação entre ação e consciência. Nessa relação, o respeito que o sujeito estabelece com as pessoas é essencial para que a regra moral seja considerada efetiva e coerente, e deva ser respeitada. Mas, as

formas de se relacionar das pessoas podem ser distintas e levar a formas diferentes de respeito e, logo, de moral. Nas relações de coação, prevalece o respeito unilateral, que leva a uma moral heterônoma. Nas relações de cooperação, prevalece o respeito mútuo, que leva à autonomia. A autonomia moral, ou moral do bem, equilíbrio ideal para onde deve tender o desenvolvimento moral tanto em Freire como em Piaget, é aquela em que o sujeito guia-se pelos seus próprios princípios e valores, sendo capaz de fazer escolhas, assumir responsabilidades e estabelecer regras que possam ser aplicadas a todos. Verificamos, ainda, que a conscientização, como propõe Freire, é permeada por sentimentos e valores morais, que impulsionam o sujeito a, para além da consciência crítica, engajar-se na ação por uma transformação da realidade.

Diante de tais aproximações, a educação deve considerar que o desenvolvimento do sujeito engloba não somente construções cognitivas, mas também morais, imbricadas de tal forma que é impossível separá-las. Assim, as propostas devem sempre considerar que o respeito mútuo e a reciprocidade sejam vividos para que a consciência possa reconstruí-los. A educação moral que se pauta em experiências ativas de aprendizagem em que se estabelecem relações sociais qualitativamente boas, por serem baseadas no respeito mútuo, na reciprocidade, na cooperação, no diálogo e na democracia é aquela que pode ser abstraída das teorias de Freire e Piaget.

Ampliaremos, agora, a discussão dos resultados inserindo nossas considerações e levantando questões de âmbitos mais gerais que surgem dessa discussão.

Como notamos, a epistemologia que embasa as teorias de Piaget e Freire atribui à ação do sujeito um papel importantíssimo – o sujeito age no mundo para conhecê-lo, compreendê-lo e transformá-lo. A ação, tanto prática como interiorizada, é de fundamental importância para que o sujeito construa conhecimento. Não é de uma ação mecânica ou

reprodutora que tratam Piaget e Freire, mas de uma ação inventiva, problematizadora, a qual faz com que homens e mulheres estejam envolvidos no processo de conhecer. A relação entre a ação e a consciência é essencial para tais teorias, inclusive no que concerne à moral.

Em ambos os autores, observamos que é a partir da ação prática da cooperação, nas relações em que predomina o respeito mútuo, que os sujeitos tomam consciência das leis de reciprocidade e, compreendendo-se como iguais, passam a pensar e a agir, com base na solidariedade, na justiça, na generosidade e em outros valores altruístas. Piaget coloca as experiências de relações de respeito mútuo e de cooperação como essenciais para a superação da heteronomia, ou seja, da aceitação passiva das regras, fruto do respeito unilateral; assim, o sujeito é capaz de pensar e agir moralmente, guiado pela autonomia, a moral do bem e não do dever. Freire insiste sobre a importância da vivência das relações dialógicas, as quais são permeadas pelo respeito mútuo e pela cooperação, para que mulheres e homens saiam da condição de oprimidos, de silenciados, se percebam em sua condição de “Ser mais”, sem ter que para isso diminuir o outro, e assumam uma postura crítica e coerente, permeada pela justiça e pela solidariedade.

Quer para Piaget, quer para Freire, a coação exercida nas relações desiguais, daquele que é considerado “superior” (em idade e/ou em poder) com aquele que se considera inferior, interfere na organização e reorganização da sua consciência em favor da reciprocidade, necessária à autonomia. Piaget alude às dificuldades enfrentadas no processo de tomada de consciência das tendências à afeição recíproca, causadas pela coação em conjunto com o egocentrismo infantil. Em Freire, vemos a insistência sobre a barreira causada pela opressão, concebida como uma forma de coação, no desenvolvimento dos homens e mulheres, para que assumam uma posição mais autônoma e libertadora. Freire não trata do egocentrismo nos moldes como o aborda Piaget, afinal, fala de adultos,

porém, ao descrever mulheres e homens em situação de opressão, vemos claramente, por suas palavras, que são sujeitos que ainda não são capazes de se descentrar, de olhar para as situações de perspectivas diferentes e de se colocar, intelectual e moralmente, no lugar do outro.

Freire traz para a sua teoria o conceito de conscientização, o qual amplia a questão da tomada de consciência, com a inserção do engajamento. A conscientização implica uma consciência que se coloca em prol da luta, da transformação da realidade opressora. Olhando para a questão da tomada de consciência em cada uma das teorias e também sobre a conscientização, compreendemos que, mais do que querer encontrar entre elas uma igualdade de níveis ou uma hierarquização, devemos procurar sua essência, isto é, em ambas, partindo da ação, o sujeito caminha, não de maneira mágica, mas por progressivas reconstruções, da ação à conceitualização, em favor de uma transformação da sua maneira de pensar e de se posicionar.

E, isso, está diretamente ligado à moral. A moral, mais do que um sistema de regras, para Piaget e também para Freire, diz respeito à forma como homens e mulheres estabelecem relações com essas regras e com as pessoas que criam, transmitem ou vivenciam, junto a eles, tais regras. A moral não pode ser transmitida e não é inata: ela é construída a partir das relações sociais entre os sujeitos. No desenvolvimento moral, assim como no desenvolvimento intelectual, o sujeito passa por progressivas tomadas de consciência, vivendo níveis diferentes de consciência.

A importância atribuída às relações sociais é uma grandiosa aproximação que encontramos, nas teorias de Piaget e Freire. É nas relações sociais que o sujeito instaurará o respeito pelo outro e, então, pelas regras. Ambos concordam que existem dois tipos diferentes de relações, que conduzem a dois tipos diferentes de respeito. De acordo com Piaget, há as relações de coação e as relações de cooperação, que levam respectivamente

ao respeito unilateral e ao respeito mútuo. Freire contrapõe as relações opressoras às relações dialógicas; as primeiras são aquelas que fazem com que o sujeito respeite o outro, em condição de desigualdade, pela autoridade (enquanto autoritarismo) que exerce, pelo medo, pela submissão ou por uma admiração diante de alguém que ele vê como superior e que nunca poderá alcançar, já as segundas são aquelas em que o respeito se firma porque o sujeito reconhece nesse outro um semelhante, com quem pode realizar trocas.

As relações de coação e de opressão culminam, diretamente, no respeito unilateral, pois conduzem a um respeito em que há uma desigualdade entre quem respeita e quem é respeitado, em que um exerce poder sobre o outro, não possibilitando outra coisa que não seja a imposição sem questionamento das verdades e das regras que lhe são favoráveis. Inversamente, as relações de cooperação e as relações dialógicas alcançam o respeito mútuo, pois são permeadas pela reciprocidade, que, de forma desinteressada, eleva ambos os sujeitos de uma relação à mesma posição, como iguais, ensejando a troca de pontos de vista e a vivência de valores sociomoraes voltados para o bem individual e coletivo.

De modo explícito, em Piaget – e inserida na essência da teoria em Freire –, a moral é parte fundamental da constituição humana e interfere no posicionamento dos homens e mulheres com o mundo e com o outro. Estamos, portanto, diante de mais uma das aproximações. Existem dois tipos de moral, fortemente ligadas às duas formas de respeito. A predominância do respeito unilateral permite a vivência da moral da heteronomia, a qual, tanto em Piaget como em Freire, é aquela em que o sujeito aceita as regras sem uma compreensão verdadeira de seus princípios, como algo externo, imposto por alguém. Não é possível refletir ou questionar, é preciso cumprir estritamente essas regras, e o seu não cumprimento é passível de punições severas. Por outro lado, e nesse ponto

se encontra o ideal moral, seja em Piaget, seja em Freire, a predominância do respeito mútuo nas relações permite que mulheres e homens reflitam acerca das regras, busquem seus princípios, analisem se elas são boas para todos. Essa autonomia moral, vivenciada antes na ação e depois na consciência, propicia a análise das consequências das decisões tomadas, inserindo nessa análise o outro como igual. Somente na autonomia moral homens e mulheres serão capazes de se posicionar de forma altruísta, e agir em função da transformação das relações de opressão, da saída da violência, em busca de um mundo melhor para todos, de um mundo mais humano.

Acreditamos que a conscientização extrapola, profundamente, os aspectos cognitivos, porque ela é permeada por princípios morais. Como se engajar ativamente na luta pela transformação social, em prol de uma sociedade mais justa e mais humana, se não pensarmos e sentirmos a reciprocidade e o respeito mútuo?

Sabemos que Piaget se dedicou ao estudo das crianças e adolescentes, pois lhe interessava, principalmente, saber como ocorre o desenvolvimento cognitivo humano. Contudo, a despeito de sustentar que a heteronomia antecede a autonomia moral, ele não colocou a autonomia como uma certeza, mas como um equilíbrio ideal para onde deve tender o desenvolvimento. Freire se dedicou a compreender as relações entre os adultos e discutiu a predominância das relações opressoras e da forma heterônoma de lidar com situações morais. Tudo isso nos direciona o olhar para o fato de que a autonomia é uma conquista almejada, quando o fim é a moral do bem, mas que não necessariamente tem sido atingida por todos, em nossa sociedade. Basta olharmos para nossas próprias relações e para a nossa sociedade e nos questionarmos: quais são os princípios e os valores morais que temos vivenciado, prioritariamente? E como podemos passar dessa moral da heteronomia para a moral da autonomia? Eis aí outro ponto em que Piaget e Freire concordam. Não são os discursos morais que

possibilitarão esse desenvolvimento, porém, a prática efetiva das relações de cooperação e de reciprocidade, em que predomina o respeito mútuo, que provocarão desequilíbrios morais nos quais a consciência poderá se aprofundar. A tomada de consciência das leis de reciprocidade necessária ao desenvolvimento da moral do bem necessita do fortalecimento das relações solidárias, de cooperação e respeito mútuo.

Tanto Freire como Piaget apontam a educação como uma possibilidade dessas relações de cooperação e respeito mútuo se estabelecerem. A educação assume, nessa perspectiva, um formato que ultrapassa o da formação intelectual e que vislumbra a formação mais humana, meninos e meninas, ou homens e mulheres, capazes de pensar intelectualmente e moralmente, de maneira coordenada.

Contrária à educação bancária, “conteudista”, que predomina em nossa sociedade há anos, a educação transformadora, que busca o “Ser mais” da nossa condição humana, fundamenta-se em princípios ativos e baseia-se em valores como o respeito, a justiça, a liberdade, o amor, a democracia, a solidariedade, entre outros. Nesse sentido, podemos pensar em uma prática efetiva de trabalhos em grupo, de autogoverno e de diálogo. Essa prática pode ser concretizada de diversas maneiras, não com atividades isoladas, mas com uma rotina diária de vivências cujos princípios sejam o respeito mútuo e a cooperação. Rodas de conversa, resolução de conflitos pelo diálogo, construção coletiva das regras, dentre outros, são exemplos de situações que podem compor essa rotina.

Freire insistiu sobre a importância do diálogo, nas relações educativas. E o diálogo nada mais é do que a possibilidade de descentrar-se e de trocar pontos de vista de forma respeitosa e amorosa, como também insistiu Piaget sobre as relações desejáveis para o desenvolvimento. Propostas como, por exemplo, os trabalhos em grupos e os círculos de cultura atingem plenamente os princípios de troca e de respeito necessários

à educação moral. Os princípios que norteiam a educação moral devem ter como essência o respeito mútuo e a cooperação, a favor da reciprocidade. Essa educação deve priorizar as vivências nas quais o sujeito é convidado a refletir, a se colocar no lugar do outro, a falar sobre os sentimentos, a se autorregular, a exercer a democracia e a agir moralmente.

Quando Piaget cita o *self government* como uma possibilidade de educação que se volta para a formação moral, fundamenta-se no princípio da convivência democrática, que favorece a gestão democrática da sala de aula, em que educador e educandos dividem a responsabilidade de pensar regras, de prezar pela convivência, de resolver conflitos e de estabelecer trocas de ideias e de sentimentos. A democracia, que Freire tanto afirmou ser fundamental para o desenvolvimento da autonomia e para uma vivência em sociedade mais justa, pode ser experimentada em sala de aula. É pensando na vida em sociedade, para além dos muros da escola, que precisamos oferecer para as crianças, jovens e adultos a experiência da educação democrática, em um ambiente sociomoral que conduza à autonomia.

O educador, nessa perspectiva, assume um papel diferente daquele que estamos acostumados a encontrar. Não menos importante, porém, menos soberano, o educador tem um papel articulador. É ele que, intencionalmente, pensará formas para que as situações reais de cooperação e de democracia se estabeleçam, nas atividades diárias de ensino e aprendizagem, mesmo que o foco seja um outro conteúdo, fazendo questionamentos capazes de levar o outro a pensar e sentir moralmente. É ele que se posicionará como sujeito de uma relação de troca e de construção de conhecimento. Enquanto educadores, somos convidados, por essa proposta, a cultivar a coerência entre a teoria e a prática, a tomar consciência de nossas próprias ações e transformá-las.

No Brasil, infelizmente, ainda temos poucas experiências efetivas de escolas democráticas. A nossa sociedade vem, predominantemente, reproduzindo o mesmo modelo de escola, há anos. A escola que mais conhecemos, aquela que frequentamos enquanto alunos e na qual atuamos enquanto educadores, ainda vive presa à ideia de que o professor é detentor de um conhecimento superior e de que está em suas mãos passá-lo aos alunos; esses, por sua vez, estão lá para isso: para receber o conhecimento digerido, engessado, definido. É forte a crença de que a disciplina se traduz em uma sala de aula silenciosa, em que os alunos copiam o conteúdo, não fazem perguntas (já que supostamente estão aprendendo), não entram em conflitos e atingem notas altas nas avaliações. É forte também a ideia da educação voltada para o aspecto intelectual, que negligencia ou camufla a importância da educação moral, para formar sujeitos que, mais do que discutir e verificar objetivamente as coisas, sejam capazes de colocar-se no lugar do outro, em sentimento. Algumas vezes, o discurso camufla a prática: na teoria, temos uma educação para a autonomia, e, na prática, a plena vivência da heteronomia.

Acreditamos que não é com o propósito de errar que educadores se propõem a reproduzir essa escola. Até porque nos formamos nela e aqui estamos “bem”, não é mesmo? Esse pensamento de que a escola tem cumprido seu papel é muito comum, consciente ou inconscientemente. Talvez nos falte refletirmos mais sobre qual é, de fato, a espécie de consciência que a nossa escola está formando.

Não podemos generalizar, no entanto, em nossa sociedade, a maioria das pessoas corruptas e desumanas, capazes de enganar e de violentar o outro, mas revestidas de uma capacidade intelectual primorosa, foram formadas pela nossa escola brasileira. O que faltou a elas, em termos de educação?

Em nossas escolas estão os futuros professores, médicos, advogados, políticos, veterinários, comerciantes, pedreiros, funcionários públicos, cozinheiros, eletricitas, padeiros, enfim, todas as pessoas que farão com que a sociedade continue a funcionar. Todavia, é de pessoas cheias de conteúdos e vazias de humanidade, de princípios e valores que precisamos?

Não acreditamos que a escola deva deixar de tratar dos conteúdos e de desenvolver a capacidade cognitiva. Aliás, com base nos estudos de Piaget e Freire, pensamos que é preciso transformar o modo como se faz isso, para que, de fato, se alcance a autonomia intelectual, para além da reprodução dos conteúdos prontos e das ideias do outro. Mas, enxergamos que Freire e Piaget dizem claramente a educação que é fundamental, que ampliemos a atuação da escola para uma formação moral de qualidade; que formemos pessoas humanas, que se consideram como iguais, que conduzam de forma justa e democrática a sociedade.

Uma mente intelectualmente desenvolvida, capaz de coordenar pontos de vista, que pensa de forma reversível e descentrada, pode avaliar uma situação moral e encontrar a melhor resposta para ela ou, pelo menos, buscá-la, porque é intelectualmente que ela está fazendo isso. Ela pode, igualmente, utilizar-se do melhor discurso para enganar e fazer acreditar que sua ação é em prol do bem. Isso não significa, definitivamente, que ela seja autonomamente moral. A moral exige, na verdade, um colocar-se no lugar do outro e coordenar pontos de vista, voltando todo o tempo à reflexão do que é bom para o individual e para o coletivo, porém, ela é, em sua essência, constituída pelo respeito, isto é, ela exige uma capacidade de pensar combinada aos valores e sentimentos.

É disso que Freire e Piaget tratam! Da necessidade de uma autonomia que não desconsidere o outro, que se ponha a favor de uma

sociedade justa e solidária. É por uma sociedade que dialoga, não apenas que se comunica, que Freire e Piaget se posicionaram.

Não acreditamos que seja possível separar, em termos de educação, os aspectos intelectuais e os morais. Afinal, nas relações de aprendizagem os sujeitos estão construindo conhecimento e se desenvolvendo moralmente ao mesmo tempo. Mas, o que percebemos é que a escola está, de fato, preocupada com os conteúdos que desenvolvam cognitivamente, ignorando ou deixando em segundo plano (como se fosse possível) a intencionalidade de promover o desenvolvimento moral.

Quando olhamos para a nossa sociedade atual, o que encontramos? Uma sociedade mais globalizada e mais tecnológica, sem barreiras, em que é possível alcançar o outro lado do mundo em fração de segundos. Uma sociedade rápida e “eficiente”, na qual todos parecem estar próximos uns dos outros. Por outro lado, vemos também uma sociedade de guerras, de disputas, competitiva, avassaladora, tão rápida e gananciosa que não tem parado muito para pensar e para sentir moralmente.

Quais são os valores morais que estão sendo vividos pela nossa sociedade? Qual é a moral que a escola tem ajudado a desenvolver?

Piaget e Freire referiram-se, o tempo todo, a uma educação de qualidade. E qual é essa qualidade? Hoje, vemos a escola brasileira lutar pelas notas altas e pelas aprovações em avaliações internas e externas. O *ranking* das melhores escolas e universidades traz uma quantificação dos melhores resultados, ou seja, aquelas que conseguiram melhor atingir o conteúdo e reproduzi-lo fielmente. Todavia, elas também conseguiram formar pessoas mais capazes de olhar para si próprias e para o outro e pensar no que podemos fazer com todo esse conhecimento, a fim de que todos nós possamos usufruir de uma sociedade melhor?

Piaget e Freire fazem uma crítica à forma como a escola tradicionalmente conduz a educação, ressaltando que, mesmo no que concerne às questões intelectuais, a escola preocupa-se que o sujeito tenha contato com os conteúdos e exercite esses conhecimentos, embora eles não assumam significado e caiam, inevitavelmente, no esquecimento. Até os exercícios que a escola propõe não contribuem para uma interpretação ativa, por parte do sujeito, eles se baseiam no verbal e na escrita, enquanto reprodução.

Se, para a educação intelectual, o caminho é pensar situações que promovam o pensamento, que incitem a reflexão, que priorizem a ação, na educação moral não será diferente. A autonomia moral, assim como a autonomia intelectual, exige ação e reflexão por parte do próprio sujeito, o qual precisa vivenciar ações morais reais, experiências de convivência, com todos os elementos fáceis e difíceis que as envolvem. Na vida, de maneira geral, e na escola, especificamente, é preciso viver em sociedade, mas não em uma sociedade passiva. A vida social é necessária, pois sozinho ninguém toma consciência da reciprocidade; e essa consciência é essencial, para que se ultrapasse a heteronomia, a qual, mesmo importante enquanto uma primeira forma de dever em relação às regras, não nos possibilita pensar moralmente por nós mesmos; a cooperação e o respeito mútuo serão, assim, a espécie de relação em que poderemos chegar à moral do bem.

Nunca foi nossa pretensão esgotar a temática abordada nesta pesquisa, reconhecemos o quão ampla ela é e sabemos que merece mais estudos. Além do aprofundamento das questões conceituais e das especificidades da educação, é relevante que estudos futuros ampliem a discussão da relação entre as teorias de Freire e Piaget e outras áreas do conhecimento, como as neurociências ou a linguagem, por exemplo. Aqui, os nossos resultados nos permitem alcançar aquele que foi nosso primeiro intuito: iniciar uma discussão e reflexão sobre a temática da moral, sob a

ótica de dois autores, os quais formularam teorias consistentes que fundamentam o discurso ou a prática de educadores brasileiros. É para pensarmos cada vez mais sobre a nossa teoria e prática educativa e em como transformá-la que insistimos em compreender tema tão atual e de extrema importância para a transformação da nossa sociedade.

É por uma sociedade em que o valor não seja o do ter mais ou do poder mais, em detrimento do outro, mas que se estabeleça a reciprocidade, o respeito, a solidariedade, a justiça, a democracia e outros valores altruístas, que Piaget e Freire pensaram uma educação para a autonomia moral.

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho [...]

Mudar é difícil, mas é possível.

(FREIRE, [1996], 2016, p. 77).

Então, realizemos na escola um meio tal que a experimentação individual e a reflexão em comum se chamem uma à outra e se equilibrem.

(PIAGET, [1932], 1994, p.300)

Referências

ANDREOLA, B. A. O processo de conhecimento em Paulo Freire. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 32-42, jan./jun. 1993.

_____. Interdisciplinaridade na obra de Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. In: STRECK, D. R. (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 67-94.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan./jun. 1993.

_____. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 296p.

_____. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. 193p.

_____. Paulo Freire e Jean Piaget: teoria e prática. **Schème**. Marília, SP, v. 8, Número Especial, p. 07-47, 2017.

BERNARDI, M. **A introdução das tecnologias da informação e da comunicação no curso de pedagogia da UFRGS**: reflexões a partir de uma proposta didático-pedagógica construtivista. 2004. 175f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

BOVET, P. **Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant**. Neuchateau, Suisse: Institut J. J. Rousseau, 1951.

CAMPANHA, T. **A concepção de conhecimento dos estudantes de pedagogia**. 2015. 237 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

CAMPOS, S. S. **Juízo moral e violência**: a avaliação de situações de violência em crianças e adolescentes do ensino fundamental. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Marília. 2012.

CANAN, S. R. Como é tratada a questão da autonomia na escola? **Revista de Ciências Humanas**. Frederico Westphalen/RS, v. 1, n. 1, p. 111-127, 2000.

COLLARES, D. **Epistemologia genética e pesquisa docente**: estudo das ações no contexto escolar. 2001. 202p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CONTI, L. C. F. **Prática e consciência das regras no jogo de “Bola Queimada”**: contribuições para a educação física. 2015. 208f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/Marília, 2015.

CUNHA FILHO, J. L. **A palavra geradora**: uma aproximação entre Freire e Piaget. Brasília: Universa, 2003. 138p.

DONGO-MONTOYA, A. O. Pensamento e linguagem: percurso piagetiano de investigação. **Psicologia em Estudo**. Maringá, PR, v. 11, n. 1, p. 119-127, 2006.

_____. O pensamento sociológico de Piaget. **Schème**. Marília, SP, v.8, Número Especial, p. 159-184, 2017a.

_____. Prática e teoria no desenvolvimento: questão da tomada de consciência. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, SP, v. 21, n. 2, p. 235-244, 2017b.

DUARTE, R. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil**: um estudo em Roraima. 2010. 213f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FAVERO, R. V. M. **Dialogar ou evadir: Eis a questão!** Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação à Distância. 2006. 167 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1969], 1977. 93p.

_____. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1976], 1986. 79p.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 39. ed. São Paulo: Cortez, [1992], 2000. 87p.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, [1980], 2001. 117p.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967], 2007. 158p.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1992], 2008. 245p.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970], 2011. 253p.

_____. **À sombra desta mangueira.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1995], 2013. 251p.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1996], 2016. 143p.

FREITAG, B. **Itinerários de Antígona:** a questão da moralidade. Campinas: Papyrus, 1992. 308p.

FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003. 126p.

LA TAILLE, Y. de. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. [on line]. v. 19, n.1, p. 9-17, 2006.

LIMA, L. C. Autonomia da pedagogia da autonomia? In: LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e governação democrática da escola pública. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2009. p. 75-85.

LINCH, J. P. **Movimentos de Exclusão Escolar Oculta**. 2002. 152f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

MENIN, M. S. D. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. (Org.) **Cinco estudos de desenvolvimento moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

_____; BATAGLIA, P. U. R. **Uma balança para as virtudes**: o valor da justiça. Americana, SP: Adonis, 2017. 119p.

PETERSEN, P. Disciplina y autonomia. In: PIAGET, J. [et al.] **La nueva educacion moral**. Tradução de Maria Luisa Navarro de Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1967. p. 55-81.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1964], 1967.146p.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Editora Forense, [1969], 1970. 182p.

_____. **Estudos sociológicos.** Tradução de Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, [1965], 1973a. 231p.

_____. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, [1971] 1973b. 89p.

_____. **Problemas de psicologia genética.** Tradução de Célia E. A. Di Piero. Rio de Janeiro Forense, 1973c. 160p.

_____. **O nascimento da inteligência na criança.** Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, [1936] 1975. 389p.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas:** problema central do desenvolvimento. Tradução de Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, [1975] 1976. 175p.

_____. **A tomada de consciência.** Tradução de Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, [1974], 1977. 212p.

_____. **Fazer e compreender.** Tradução de Christina L. de P. Leite. São Paulo: Melhoramentos/USP, [1974], 1978. 186p.

_____. **O juízo moral na criança.** Tradução de Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo: Summus, [1932], 1994. 302p.

_____. **Sobre a pedagogia:** textos inéditos. Org. de Silvia Parrat-Dayán. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. 262p.

_____. **A construção do real na criança.** Tradução de Ramon Américo Vasques. 3. ed. São Paulo: Ática, [1937] 2008. 392p.

PIERI, N. M. de. **Organização social e representação gráfica:** crianças da escola itinerante do MST. 2002. 156f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988. 87p.

SANTOS, M. E. B. M. **A construção da novidade: diálogos (im) pertinentes entre as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire**. 2014. 121f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista – UNESP/Assis, 2014.

SAUER, L. Z. **O diálogo matemático e o processo de tomada de consciência da aprendizagem em ambientes telemáticos**. 2004. 196f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 439p.

TOGNETTA, L. R. P. O mapa do problema escolar: quando a cidadania parece não ser possível. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, XX., Águas de Lindóia, 2005. **Anais...** LPG/FE/UNICAMP, 2005, p. 109-120.

_____. Violência na escola x violência da escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR – EDUCERE, VIII; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS– CIAVE, III. Curitiba (PR), 2008. **Anais...** Curitiba: PUC, 2008. p. 11747-11761.

_____ et al. **Um panorama geral da violência na escola...** e o que se faz para combatê-la. Campinas: Mercado de Letras, 2010. 110p.

_____. **Bullying: quem tem medo?** Uma proposta de implantação de um programa em que a convivência entre as crianças na escola seja um valor. 1. ed. Americana: Adonis, 2015. 103p.

VINHA, T. P. **O Educador e a moralidade infantil:** uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2000. 623p.

_____ et al. **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática.** Americana/SP: Adonis, 2017.248p.

_____; TOGNETTA, L. R. P. (Org.). **Conflitos na instituição educativa:** Perigo ou oportunidade? Campinas: Mercado de Letras, 2011. 334p.

XAVIER, N. R. V. **Planejamento e transformação:** um estudo sobre o pensar docente. 2011. 74f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Lívia Pereira Mendes

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 396/2021

Processo N° 23038.005686/2021-36