
PIAGET E FREIRE: ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO MORAL

Sabrina Sacoman Campos Alves¹**Resumo**

Neste texto, relatamos as reflexões realizadas na mesa-redonda intitulada “Paulo Freire e Piaget”, que ocorreu no “V Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas: Educação Democrática e Novas Alternativas”, em 20 de novembro do 2018, na UNESP-Marília/SP. Para dar início ao diálogo, nos foi proposto contribuir com as reflexões sobre a Educação Democrática a partir das teorias de Freire e Piaget. Para tal, apoiados no estudo realizado em nossa pesquisa de doutorado, ressaltamos aspectos morais presentes na teoria de ambos os autores, evidenciando as aproximações que existem entre eles e relacionando com a Democracia e a Educação Democrática. Norteamos a discussão a partir dos conceitos “Respeito”, “Autonomia” e “Educação”. Com base nessas reflexões iniciais, lançamos questionamentos sobre os fins da educação, educação de qualidade, os procedimentos de educação moral, o contexto social, político e educacional atual, dentre outros. Iniciamos, então, um espaço de diálogo que, para além da referida mesa, precisa ser ampliado para os diversos meios em que a educação é o foco. A educação, em especial na atualidade, necessita de reflexões e ações que objetivem uma formação mais humana e justa para todos, visando a transformação das situações opressoras, e as teorias de Piaget e Freire colaboram nesse sentido.

Palavras Chave: Piaget; Freire; Moral; Educação Democrática.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio, de Mesquita Filho” – UNESP/Marília-SP. Membro do GEPEGE - Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação – UNESP/Marília-SP. E-mail: profsaalves@gmail.com

PIAGET AND FREIRE: ASPECTS OF MORAL DEVELOPMENT

Abstract

In this text, we report the reflections made at the round table entitled "Paulo Freire and Piaget", which occurred in the "V International Colloquium of epistemology and Genetic Psychology: Democratic Education and new alternatives", on November 20, in 2018 UNESP-Marília/SP to start the dialogue, we have been proposed to contribute to the reflection on the Democratic Education from the theories of Freire and Piaget. To that end, supported in the study conducted in our research, we emphasize moral aspects present in the theory of both authors, highlighting approaches that exist between them and relating to democracy and Democratic education. We focus the discussion from the concepts "respect", "autonomy" and "education". Based on these initial reflections, launched on the ends of education, quality education, moral education, the social, political and educational context, among others. We begin, then, a space of dialogue, in addition to the above table, must be extended to the various ways in which education is the focus. Education, in particular, requires reflections and actions that target a more humane and fair education for all, aimed at the transformation of oppressive situations, and the theories of Piaget and Freire collaborate in this regard.

Keywords: Piaget; Freire; Moral; Democratic Education.

Introdução

Cada vez mais, em nossa sociedade brasileira, temos questionado a educação tradicional, aquela pautada no autoritarismo e na transmissão de conteúdo, que vê o aluno como passivo dentro do processo de ensino e aprendizagem, que preza pela "disciplina" entendida como submissão. Nos perguntamos: Será que essa forma de educação é capaz de formar cidadãos cognitivamente e moralmente autônomos? Qual é a educação que forma para a autonomia, o bem, a atividade criadora, reflexiva e crítica dos educandos? É nessa busca que muitos

educadores e pesquisadores têm voltado o olhar para a Educação Democrática e as Novas Alternativas em Educação.

Visando contribuir com as discussões que tratam dessas formas de educação, buscamos relacionar as teorias do psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget e do educador brasileiro Paulo Freire, evidenciando as aproximações de aspectos do desenvolvimento moral presentes em suas teorias e a relação com a educação.

Para tratar de tal temática, apoiamo-nos em nossa tese de doutorado (ALVES, 2018), que abordou a seguinte problemática: Existem aproximações entre as teorias de Jean Piaget e de Paulo Freire no que se refere ao desenvolvimento moral? Quais as implicações dessas aproximações para a teoria e a prática educativa? Nessa pesquisa, focamos em três aspectos específicos: o respeito, a autonomia moral e a educação.

Dentre os estudos que relacionam as teorias de Piaget e Freire, a pesquisa de Becker (2011) foi a que mais nos possibilitou conhecimentos prévios sobre a relação entre os autores, mesmo que fora do âmbito da moral. Becker focou suas investigações na questão da aprendizagem. O autor evidenciou as aproximações e também os distanciamentos entre as duas teorias no que diz respeito à aprendizagem, destacando a ação do sujeito como fator essencial nesse processo. Um outro ponto alto de seus resultados é a relação evidenciada entre a tomada de consciência piagetiana e a conscientização freireana. Foi, principalmente, com bases na pesquisa realizada por Becker que encontramos possibilidades de pesquisar questões da moral na teoria dos dois autores, e concordamos com ele que evidenciar tais aproximações é um processo temeroso, porém, fundamental para a educação.

Antes de qualquer coisa, é essencial destacarmos que Piaget e Freire se aproximam, primeiramente, naquilo que deve ser a base para a relação entre dois autores: a epistemologia que fundamenta suas teorias. Apesar de Piaget ter deixado mais explícita a sua posição epistemológica, notamos claramente nas críticas e nas propostas feitas por Freire a sua preocupação com como o sujeito passa do conhecimento espontâneo e chega ao conhecimento mais elaborado e crítico. Essa epistemologia presente na teoria de Piaget e Freire assume praticamente uma identidade, já destacada por Becker (2011), quanto ao papel essencial da ação do sujeito na construção do conhecimento.

Tanto em Piaget como em Freire, encontramos uma epistemologia interacionista e construtivista. A construção do sujeito, assim como a construção do conhecimento, acontece nas relações, de forma ativa, e é impossível pensar que os aspectos morais não estejam presentes. Não concordando com os fundamentos das teorias empiristas e aprioristas, Freire, assim como Piaget, destaca um processo de construção do conhecimento, cuja a ação do sujeito tem papel fundamental. E Piaget, mesmo não sendo um educador e não propondo uma pedagogia, como fez Freire, aponta, a partir da sua teoria do conhecimento direções para a educação.

A aproximação é evidente quando percebe-se que tanto para Freire como para Piaget o ser humano se faz, graças à sua ação, em uma interação radical com o meio. O conhecimento resulta de construções devidas à ação do sujeito, em níveis de progressiva complexidade, em interação com o mundo e as pessoas.

Nesse contexto de construção do conhecimento e de construir-se nas relações, perpassa a teoria de ambos os autores a questão da consciência. A tomada de consciência, para eles, tem a ação do sujeito como fator essencial.

Em Piaget encontramos a descrição do mecanismo de tomada de consciência e a especificação de níveis de consciência. Em Freire temos a exploração do percurso que a consciência pode realizar, saindo de uma condição passiva e sem reflexão e podendo chegar à conscientização.

Essa aproximação cada vez mais crítica da realidade e engajada com a transformação da realidade opressora, que busca superar a consciência ingênua, é uma explicação de como Freire entende a construção do conhecimento e do ser humano.

Para Freire ([1980], 2001), existem três níveis de consciência. A consciência semi-intransitiva, que é aquela em que o homem ou a mulher estão imersos na realidade que vivem e não conseguem distanciar-se dela para objetivá-la e avaliá-la. A consciência ingênuo-transitiva que é aquela em que se começa a perceber algumas questões relacionadas à realidade vivida e às suas relações de opressão, configurando-se como uma transição. E, por fim, a consciência transi-tivo-crítica que é aquela em que se é capaz de objetivar a realidade e analisá-la de forma crítica, conseguindo situar-se dentro da história e estabelecer causalidade nas coisas do mundo, passando à condição verdadeiramente de sujeito.

Para o autor, “Não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso” (FREIRE, [1992], 2000, p. 20). Freire vai além do conceito de tomada de consciência, abordando o conceito de conscientização, uma forma de consciência que, além de crítica, é compromissada com a realidade, engajada, e busca agir sobre essa realidade para transformá-la. A conscientização deve ser o objetivo da educação. Vemos, por exemplo, que o método de alfabetização proposto por Freire, procura desafiar a consciência crítica de homens e mulheres, para que eles possam, por sua própria experiência e atividade, conscientizar-se do mundo escrito e do que essa escrita representa em termos de relações.

Como já destacado por Becker, tanto a tomada de consciência, como a vê Piaget, como a conscientização, expressa por Freire, tem como aspecto central a ação do sujeito, inserida dentro das relações com o mundo e com os outros homens. 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. Em um processo contínuo, o homem constitui-se, por sua própria ação, como homem e constitui também o mundo a sua volta. Por outro lado, enquanto os níveis de consciência que Piaget apresenta são níveis que vão necessariamente ser vividos pelo sujeito, os níveis de conscientização de Freire, em especial aqueles mais iniciais, segundo o autor, devem ser superados por sua negatividade.

Enquanto Piaget se preocupa com como o sujeito, de forma geral, toma consciência, destacando os mecanismos gerais deste processo, Freire olha especificamente para o desenvolvimento da consciência dos homens e mulheres marcados em suas vidas pela opressão. Freire, educador brasileiro, preocupou-se de forma especial com o contexto histórico, social e cultural do homem e da mulher brasileira, para a relação entre os homens e mulheres, para a condição oprimida e para a possibilidade de transformação.

Nesse contexto de relações e de como elas se estabelecem, adentramos as questões da moral. Em Piaget, encontramos uma preocupação explícita sobre as questões morais, e uma sistematização de suas ideias sobre esse tema, em especial na obra “O juízo moral na criança” ([1932], 1994). Em Freire, percebemos aspectos essenciais da moral, dispersos em sua obra, que nos instigaram a extrair dela uma forma de pensar a moral.

Passamos, então, a aprofundar um pouco mais a forma como é entendida a moral para cada um dos autores, destacando as aproximações existentes entre conceitos fundamentais, como o respeito mútuo, a autonomia moral e a educação.

A moral em Piaget

Iniciamos nossa descrição e reflexão de como a moral é abordada por Piaget relatando que acreditamos que suas ideias sobre o desenvolvimento moral não devem ser compreendidas como algo isolado do restante de sua teoria, mas inserida e compreendida como parte de sua Epistemologia Genética.

Piaget buscou compreender como o sujeito chega à uma moral altruísta, cuja obrigação é interna, livre de qualquer imposição de outrem. Para ele, a moral constitui-se de um conjunto de regras, mas a essência da moralidade está no respeito que se adquire por essas regras, que é fruto do respeito por quem as criou ou presentou.

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).

Fala-se muito em heteronomia e autonomia moral, atualmente, mas é impossível pensar que toda a teoria de Piaget se resuma somente a esses “locais de chegada”, como se a passagem de uma a outra fosse “mágica”. Heteronomia e autonomia devem ser compreendidas como processos, construções que englobam uma relação entre a ação e a consciência, que não dizem respeito ao indivíduo apenas, mas ao contexto em que ele está inserido, enquanto relações ou interações que estabelece.

Para delinear suas ideias sobre o desenvolvimento moral, Piaget buscou respostas aos seguintes questionamentos: As ideias e falas que o sujeito tem sobre as questões morais 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?

Segundo Piaget ([1932], 1994), do nascimento aos primeiros anos de vida, vivemos um período de ausência de regras, chamado de anomia. Mas, ainda bem pequenos, somos inseridos em um contexto regrado e iniciamos a construção de tendências morais. Desde muito pequenos, vivenciamos reações altruístas, marcadas pela simpatia, mas que sozinhas não são capazes de sustentar o desenvolvimento da moral do bem, um fator essencial intervém para isso: a regra coletiva, que só é possível em sociedade.

Geralmente, as regras são apresentadas às crianças pelos adultos, ou seja, são regras prontas, que não passam pela necessidade ou interesse das crianças. Mas, então, 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, de forma muito particular, ressaltou em suas pesquisas 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.

Em suas pesquisas sobre a prática e a consciência das regras do jogo, Piaget ([1932], 1994) verificou que ambas evoluem gradativamente em direção à autonomia, sendo o respeito fator essencial desse desenvolvimento. E definiu alguns estádios de desenvolvimento.

A prática das 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. Gradativamente, deixam-se de lado as condutas individuais e de obediência cega, para alcançar o bem coletivo e as regras assumirem sentido.

A consciência das regras, assim como acontece com a prática, também desenvolve-se no sentido da autonomia. Mesmo estando em atraso quanto à prática, a consciência passa por estádios diferentes de desenvolvimento, os quais se constituem de progressivas tomadas de consciência da ação. 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 considerando o todo. Essa autonomia moral é fruto da lei de reciprocidade que a consciência encontra nas relações de cooperação.

Dizemos que as regras serão resultado da decisão da própria consciência, ou seja, que o sujeito tem consciência das regras, quando as regras se tornam construções progressivas e autônomas das regras vivenciadas na prática. O sujeito torna-se capaz de compreender a si mesmo e as suas relações com as regras e com os outros, podendo se autogovernar. A regra, então, deixa de ser coercitiva à consciência, acaba o conformismo e a imutabilidade, e passa a ser cooperativa, tornando-se uma lei moral, coerente e efetiva. A partir daí a obrigação de segui-la é devida à cooperação e à reciprocidade existente entre os indivíduos.

As relações de cooperação costumam acontecer em especial nas relações entre pares, quando é mais fácil a criança se posicionar de forma equivalente aos demais. As relações entre pares 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.

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. Igualmente, agem alguns adultos conservadores, que ficam presos aos costumes em detrimento das regras verdadeiras.

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. Não podemos, nessa perspectiva, desvincular a ação e a consciência moral, afinal, elas estabelecem entre si uma relação essencial. O desenvolvimento moral é uma construção em que inicialmente a ação precede a consciência.

É preciso esclarecer que, tanto no que tange à prática quanto à consciência, Piaget não fala 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, na prática ou na consciência, tratando uma determinada regra de maneira autônoma e outra regra mais heterônoma.

A hipótese inicial de Piaget ([1932], 1994), 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.

Ressaltamos que 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 sem questionamentos. 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.

Há entre os menores essa 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.

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 agradar os 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.

Portanto, primeiramente, a coação 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.

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.

“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.

Há, graças às regras exteriores que são impostas coercitivamente desde cedo às crianças, uma moral exterior ao sujeito que leva ao realismo, porém, há também 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.

Dongo-Montoya (2017) também destaca a questão da tomada de consciência moral, ressaltando as ideias de Piaget de que existem fundamentos da moral do bem presentes nas primeiras condutas e sentimentos das crianças, que evoluem, passando por transformações estruturais, até se tornarem noções e sentimentos conscientes. Mas, neste intervalo entre as primeiras condutas e sentimentos e a moral do bem, há a interferência da coação adulta e do egocentrismo infantil, que precisam ser superados. A tomada de consciência moral, apesar de ser análoga e solidária à tomada de consciência intelectual e dela depender, não

se reduz a ela, está direcionada a normas associadas a ações e coordenações que exigem afeição mútua.

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 chegar à autonomia?

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

Então, 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. 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.

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.”

Sobre a 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 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 começa a ser vivenciada inicialmente de maneira prática, 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.

A moral em Freire

Na teoria de Paulo Freire, diferentemente do que vemos na teoria de Jean Piaget, não se encontra sistematizada uma teoria estruturada sobre a moral. Encontramos, porém, em suas obras, aspectos relacionados à moral, que evidenciam suas ideias de como o homem e a mulher se desenvolvem moralmente rumo à autonomia.

Como dissemos anteriormente, a teoria de Freire expressa uma concepção epistemológica, mas é preciso evidenciar que, mais do que entender como o sujeito constrói conhecimento, Freire se debruçou em compreender a relação do homem e da mulher com a realidade que vivenciam, em especial, voltou seu olhar para as realidades opressoras e se colocou a favor da luta pela transformação dessa realidade.

Para compreendermos os aspectos morais presentes na teoria de Freire, precisamos compreender sua visão de como os seres humanos se relacionam entre si e com o mundo. Segundo o autor, 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 é uma relação baseada na coação, em que predomina o respeito unilateral. Baseados nessa relação, homens e mulheres não assumem uma postura moral pautada em princípios internos e guiam-se por regras impostas por outros.

Em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, [1996], 2016), de forma especial, Freire fala explicitamente sobre ética, sobre a ética necessária à prática docente, em favor da autonomia dos educandos.

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).

Freire vai sempre tratar do ser humano em sua totalidade, destacando sua possibilidade de ser, de fazer escolhas e de intervir no mundo e nas relações.

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, elas se firmam de forma opressora ou dialógica.

Quando trata da ética do educador, Freire ([1996], 2016) também fala da responsabilidade que ele tem de manter uma postura ética e de trabalhar questões relacionadas à ética com seus educandos. Trata da ética que se estende a todos, exigindo justiça nas relações.

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.

As relações que, para Freire, podem ser opressoras ou dialógicas, conduzem a formas diferentes de respeito às pessoas e às regras. São as relações dialógicas que possibilitam o desenvolvimento do homem e da mulher em direção à autonomia.

Então, Freire acredita na condição ética humana, capaz de alcançar a autonomia dentro das relações. Por isso, fala da condição de “Ser Mais”, característica humana de posicionar-se racionalmente e afetivamente no mundo, de poder fazer escolhas e de ser respeitado. Mas, compreende não apenas o ser só para si, mas o ser coletivamente, respeitando e valorizando também o “Ser Mais” do outro.

Também ao tratar da questão da liberdade e da autoridade, Freire fala sobre ética, abordando a postura ética docente e a formação ética discente. Ele é

a favor da autoridade necessária à prática docente democrática, que, fora do autoritarismo, tem como base as vivências de democracia, num clima de liberdade e reponsabilidade:

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 assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (FREIRE, [1996], 2016, p. 103).

Nesse ponto, encontramos-nos com uma questão especificamente moral levantada por Freire e muito próxima aos questionamentos de Piaget: Como chegamos de forma livre e autônoma a compreender a regra como uma necessidade? Para o autor, a vivência das relações dialógicas, marcadas pela reciprocidade, torna possível sentir como necessárias as regras legítimas, as quais são boas para todos.

Ele também questiona: Como pode o educador tratar da ética, se ela não for uma vivência sua também? Assim, a ética ultrapassa a condição de mero conteúdo e assume a condição de vivência especificamente humana, e inerente ao trabalho docente.

Essas observações a respeito das questões morais presentes na teoria de Paulo Freire nos permitem 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.

Freire expõe uma concepção de autonomia muito clara, em que se encontra a possibilidade de refletir, fazer escolhas e agir sobre a realidade de forma amorosa e criativa, em favor do bem que seja ao mesmo tempo individual e coletivo.

Freire expressou, tanto em suas obras como em sua vida, a maneira pela qual se constrói a autonomia. Em *Pedagogia da Esperança* ([1992], 2008), ele conta um pouco de sua trajetória de vida, das experiências que o fizeram chegar à *Pedagogia do Oprimido* ([1970], 2011), 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.

É nessa obra que Freire relembra uma pesquisa que realizou, tendo como foco as relações pais e filhos, e, também, família e escola. Questionava os pais sobre os castigos aplicados e se deparou com a predominância dos castigos físicos, justificados. Instigou-se por compreender como esse tipo de relação familiar ou escolar, opressora, refletia no contexto mais amplo das relações:

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).

Ele reflete as relações de autoridade e liberdade, e o vínculo de cada uma delas com a democracia, expressando-se convencido de que a escola precisa democratizar-se e, para tal, necessita da formação permanente de toda a comunidade escolar. A partir daí, começa a realizar encontros sobre o tema com pais e educadores.

Freire cita, então, o livro *O Juízo Moral na Criança* de Piaget. Verificamos uma concordância do autor com a abordagem realizada por Piaget ao explorar a questão das sanções. Ele 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 acreditou na possibilidade de transformação das situações opressoras através da formação moral das crianças. Por isso, levou aos pais uma maneira de olhar para as relações que 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).

Ele reconheceu, porém, que sua experiência com essa fala baseada em Piaget foi falha, por não ter aproximado sua linguagem daquela dos que o ouviam, e não ter considerado a dura realidade deles. Um dos homens simples que lhe assistia levantou-se e questionou-o sobre o quanto sabia da realidade que eles viviam e de quão difíceis eram as vidas deles e de suas famílias. Freire foi profundamente afetado por essa colocação e percebeu que o educador precisa estar com e não sobre os educandos, deve valorizar suas experiências e realizar o exercício de trocar de ponto de vista.

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 o sujeito assuma suas escolhas e possa agir segundo suas próprias vontades, valores e princípios.

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.

Uma crítica muito pertinente realizada por Freire trata da precariedade de aplicação de valores e princípios morais nas relações, considerando o contexto atual que vivemos, tecnológico, globalizado, etc. “Essa modernidade que tanto nos deslumbra com suas inovações tecnológicas tem muito pouco de compromisso ou de compaixão.” (FREIRE, [1995], 2013, p. 18). Vivemos o coletivo aparente, mas na realidade estamos isolados.

Um grande problema é que temos poucas ou quase nenhuma oportunidade, seja na escola ou em sociedade, de exercer nossa capacidade de refletir, fazer escolhas e tomar decisões. Talvez porque isso ameaça uma estrutura já imposta, que requer a obediência para se manter.

Por isso, Freire insiste na essencialidade da Conscientização. Ele acredita que é por meio da Conscientização que homens e mulheres podem se engajar na luta por uma sociedade mais democrática. A conscientização permite a leitura crítica da realidade e o distanciamento da condição domesticada. Ele insiste que as relações dialógicas são aquelas que permitirão que o indivíduo, gradativamente, conscientize-se e engaje-se na ação transformadora.

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.

Sobre o Respeito e a Autonomia

Até aqui, já pudemos perceber que Piaget e Freire preocuparam-se com aspectos do desenvolvimento moral. O primeiro, de forma mais sistematizada, debruçou-se sobre a temática e realizou diversas pesquisas, culminando em obras específicas. O segundo expôs suas ideias sobre o desenvolvimento moral ao longo de suas obras, sem separar um espaço para tratar exclusivamente do assunto.

Mas, alguns aspectos abstraídos das ideias de ambos os autores aproximam-se muito, chegando a assumir quase uma identidade. Ressaltaremos, aqui, as ideias sobre o respeito e a autonomia, que nos auxiliam a pensar sobre educação moral, e, logo, sobre educação democrática.

Piaget e Freire concebem o indivíduo como ser social, que se desenvolve nas relações com o outro e com o mundo. As vivências constituídas de regras e de pessoas a serem respeitadas tornam morais as suas teorias e ações. Nas relações sociais, especialmente naquelas em que há cooperação, o sujeito é convidado a equilibrar o que é bom para si com o que é bom para o coletivo. A regra moral deve, progressivamente, ser admitida e valorizada pela consciência, perdurando como princípio diante da necessidade da sua aplicação, independentemente de controles externos.

Para os dois autores as relações que se estabelecem entre os indivíduos não são únicas, elas podem ser coercitivas e opressoras, ou cooperativas e igualitárias.

As relações opressoras, para Freire, retiram do homem e da mulher a capacidade crítica de fazer escolhas, obrigam a agir e a pensar pela vontade do outro. São relações de dominação. Já as relações dialógicas são marcadas pela igualdade e respeito mútuo, possibilitam posturas mais coerentes e críticas.

Piaget fala das relações coercitivas como relações em que um é considerado como superior ao outro, assim, tudo que é colocado pela autoridade deve ser seguido ao pé da letra e sem questionamentos, mesmo sendo uma regra externa à consciência. Já as relações cooperativas, são aquelas em que ambos são considerados como iguais, agem com igualdade e reciprocidade, buscando equilibrar a vontade própria com a coletiva, as escolhas e as regras assumem caráter interno e são seguidas devido à sua compreensão e necessidade.

Por serem diferentes em sua essência, essas formas de relações sociais conduzem a formas distintas de respeito. Em Freire não encontramos o conceito de respeito explicitamente, mas encontramos os mesmos princípios das definições de Piaget aplicados em sua teoria.

Para compreendermos melhor como Piaget ([1932], 1994) distingue as formas de respeito, destacamos que o autor parte das ideias do psicólogo e pedagogo suíço Pierre Bovet, para quem os sentimentos morais, como as obrigações morais, só podem desenvolver-se nas relações sociais. Para Bovet (1951), o respeito se dá pela pessoa, pelas ideias ou ações que notamos nessa pessoa. O respeito é, portanto, uma disposição afetiva imposta pela presença ou ideia de uma pessoa que amamos ou tememos.

Piaget concorda com Bovet que, para assumir uma obrigação da consciência, é preciso que o sujeito receba ordens e que respeite aquele que lhes dá. Havendo regras, elas por si só não são capazes de fazer surgir um sentimento de dever, afinal, não emana das regras e nem mesmo do indivíduo sozinho essa consciência. Mas, se há respeito por quem coloca as regras, há a o dever de respeitá-las.

Para além da consciência do dever, Piaget, juntamente com Bovet, reconhece uma consciência do bem, um ideal interior mais autônomo. Mas, como

se constituirá a consciência autônoma? Para Bovet, a razão e a interferência do meio não são suficientes, não bastam para superar a heteronomia. Bovet deixa a questão em aberto.

Piaget ([1932], 1994), então, dá continuidade a essa formulação e explica que, além do respeito unilateral, há outra forma de respeito, o respeito mútuo, para o qual o sujeito tende nas relações entre iguais. O medo proveniente da coação, que existe na relação desigual, diminui, dando lugar ao medo de decair aos olhos do outro. O respeito mútuo é uma forma de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral, mas que se diferencia por estabelecer-se na reciprocidade.

Mas, as relações de opressão, descritas por Freire, 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 nessas relações de opressão? E que tipo de respeito se estabelece nas relações dialógicas? Ambas as formas de relação levam o sujeito a respeitar as regras morais?

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

O respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária para a autonomia, intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência. (PIAGET, [1932], 1994, p. 91).

A maioria das relações em nossa sociedade são de coação, e levam ao respeito unilateral e à heteronomia. Por isso, Freire lutou por uma sociedade

onde as relações fossem prioritariamente dialógicas, levando ao respeito mútuo e à autonomia.

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 à conduta egocêntrica que apresentam as crianças pequenas, que não são capazes de perceber seu próprio eu, não se distinguindo do que é externo. Há, nessa fase egocêntrica, poucas 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 falta de diferenciação entre o eu e o mundo social faz com que as instruções adotadas pareçam transcendentais.

Freire descreve, em relações entre adultos, essa forma de respeito predominantemente unilateral. Entre os oprimidos, notou características que vemos que se assemelham a essa primeira forma de respeito que Piaget descreveu. 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.

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 e à realidade, esse adulto acredita

que as regras não devem ser questionadas, as aceita e segue ao pé da letra, crendo em seu caráter divino.

Em Paulo Freire, as relações chamadas de opressoras são aquelas coercitivas, em que há uma desigualdade, em que um é desconsiderado ou tratado como objeto. Entre o oprimido e o opressor tem-se um tipo de respeito unilateral. Há uma aceitação das situações e das regras por medo e submissão.

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, tratando-o como objeto. "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).

Para Freire ([1992], 2008), as disciplinas intelectual e moral não podem ser ensinadas passivamente, devem ser construídas. Pensando as relações mais dialógicas e democráticas, Freire expressa a possibilidade de relações cooperativas, marcadas pelo respeito mútuo e a reciprocidade.

O diálogo, visto por Freire como essencial às relações humanas, exige respeito mútuo. Segundo o autor, "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 não cabe a conquista ou a manipulação, o domínio de um sobre o outro.

Freire afirma que "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). 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, só há imposições e aceitações. Há diálogo no respeito mútuo, porque nele existem trocas e consciência pode intervir sobre as regras. Por isso, “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).

O respeito unilateral e o respeito mútuo encontram-se explicitados nas relações opressoras e dialógicas, respectivamente. Essas formas de respeito conduzem a diferentes formas de moral. Tanto em Piaget como em Freire, encontramos explícita a necessidade de que o indivíduo tome consciência destas relações que são vivenciadas na prática para que elas possam chegar à uma forma conceituada e crítica. Em Freire, vemos que essa consciência crítica a respeito das relações deve chegar a uma análise que evidencie a necessidade de engajamento pela transformação dessas relações.

Piaget ([1932], 1994) reconhece que há um paralelismo entre o desenvolvimento moral e o intelectual, e nem as normas lógicas e nem as normas morais são inatas. 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. Esses aspectos encontrados anteriormente à linguagem serão considerados, de fato, lógicos ou morais, depois que alcançarem uma dada estrutura e leis de equilíbrio.

Existe, segundo Piaget ([1932], 1994), 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, mas de um conjunto de relações funcionais, que tende a um equilíbrio ideal. E desse equilíbrio, por meio de progressivas tomadas de consciência, é que emergem as estruturas morais ou as normas morais propriamente ditas.

Individualmente, o sujeito não consegue tomar consciência desse funcionamento e construir as normas morais. A vida social e os desafios que ela impõe são necessários para que o espírito possa tomar consciência das relações e possa construir as normas.

Primeiramente, as relações de coação conduzem ao respeito unilateral, que leva a uma moral heterônoma, a moral do dever, 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 psicologicamente 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).

A heteronomia moral pressupõe submissão inquestionável à ordem ou regra do outro que, por algum motivo, exerce poder sobre ele, constituindo-se como uma autoridade. O sujeito heterônomo é um sujeito passivo e acrítico. A heteronomia é uma grande etapa do desenvolvimento moral que deve ser superada.

A heteronomia não está determinada para uma idade ou conteúdo, porém, está relacionada às interações e tomadas de consciência do sujeito. E, a

passagem da heteronomia à autonomia não se dá de forma brusca, mas gradativa.

Na vida social não há espaço apenas para relações de coação. Existe também uma afeição mútua, que conduz a atos de generosidade e até de sacrifício, que são a origem da moral do bem, 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 experiente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.” (PIAGET, [1932], 1994, p. 155).

A autonomia é, para Piaget, a forma de equilíbrio ideal para onde deve tender o desenvolvimento moral. Descentrar-se, ou seja, deixar de considerar o próprio eu como o único ponto de vista possível, e cooperar são elementos fundamentais para que se possa agir e pensar guiados por princípios internos, aplicáveis a todos.

Para Freire, como para Piaget, a autonomia moral é uma construção ativa; não é inata nem transmitida. É nessa relação com o mundo e com as outras pessoas que o sujeito se faz. Isso o faz assumir uma responsabilidade ética, política, histórica e social em sua existência. 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.

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

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 inculcadas como uma verdade, não havendo questionamentos ou reflexão. Nessa perspectiva, o sujeito fica preso a uma moral que é externa, que não compreende ou até com que não concorda, mas, que aceita e que não é passível de mudança. Freire trata da heteronomia moral, portanto, assim como a encontramos em Piaget.

Freire acreditou veementemente na capacidade do ser humano de transformar as realidades opressoras e de conquistar autonomia e, logo, liberdade.

O que seria a autonomia moral, senão uma liberdade da consciência apoiada na conscientização? Para além do aspecto intelectual, podemos pensar em uma conscientização moral que implica 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 ter aspectos morais, com certeza, é de uma moral altruísta.

De acordo com Freire, a conscientização é necessária para o ser humano, enquanto aprofundamento da consciência do mundo e do ser inacabado que é. Essa consciência de inacabamento nos faz responsáveis por nossas escolhas frente ao mundo e, por isso, seres éticos.

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 sobre a necessidade da consciência aprofundar-se 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 advém de relações mais igualitárias e menos autoritárias e opressoras, que se constrói no diálogo. É construída mediante a tomada de consciência e conscientização das relações vividas. Autonomia que implica fazer escolhas, respeitar o outro em sua integridade, que acarreta um posicionamento criativo e reflexivo. Contrária à cultura do silêncio, a autonomia requer o “dizer sua palavra” e, também, a escuta. A autonomia em que as regras possam ser aplicadas a todos e em que prevaleça o respeito mútuo.

Piaget e Freire se aproximam muito na forma como entendem o desenvolvimento moral. Freire, porém, insistiu que a liberdade, que a autonomia moral proporciona, deve requerer um compromisso com a transformação social.

E a educação?

Em que essas reflexões acerca de aspectos do desenvolvimento moral das teorias de Freire e Piaget podem nos auxiliar a pensar sobre educação e educação democrática?

O educador Paulo Freire lutou, na teoria e na prática, pela democratização da escola, pela autonomia do ser dos educandos. Para ele, a educação deve ser prática da liberdade, estabelecida por uma prática dialógica e não autoritária. A educação que defende Freire considera a importância da formação ética.

A ética é abordada, de forma aprofundada, dentre outras obras, em *Pedagogia da Autonomia*, o reencontro do autor com a *Pedagogia do Oprimido*. Freire

se posiciona a favor de uma educação crítica e democrática, destacando seus aspectos.

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).

Tanto Piaget quanto Freire acreditam na importância da educação ter como fim a autonomia moral, além da autonomia intelectual. É essencial que a educação favoreça a tomada de consciência moral e a conscientização.

Piaget não elaborou uma pedagogia, uma metodologia de ensino ou uma didática para sua teoria. Mas, deixou muito clara 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.

Piaget ([1932], 1994; 1998) discute em seus escritos que se o que se deseja é alcançar a autonomia moral não é possível pensar em uma educação autoritária e com métodos puramente individualistas. É inútil tentar impor às crianças, coercitivamente, uma disciplina pronta e verdades exteriores ao seu pensamento, pois ela somente se desenvolverá dentro das relações de cooperação e reciprocidade.

Ele critica a educação que se baseia exclusivamente nas relações de respeito unilateral, em que o educador impõe suas regras e as faz cumprir coercitivamente. Também critica a educação que desconsidera o educando enquanto sujeito, que emprega a disciplina autoritária, composta de submissão e passivi-

dade, permeada por duros castigos, que em nada se relacionam com a falta cometida. E critica os métodos verbalistas, que buscam transmitir ensinamentos morais.

Para Piaget, a educação deve priorizar a atividade do aluno e a vivência de experiências morais baseadas no respeito mútuo e na reciprocidade. A moral deve perpassar todos os conteúdos e atividades escolares, para ser vivenciada e não apenas verbalizada. O trabalho em grupo, a troca de pontos de vista, a oportunidade de falar sobre os próprios sentimentos, propor ideias, debater assuntos, criar, refletir e tomar decisões devem ser características fundamentais da educação. A disciplina e regras devem ser construídas, com a participação de todos, o que garante o seu cumprimento.

Piaget se posiciona à favor de uma educação de qualidade, no sentido amplo do termo, que forme intelectualmente e moralmente. Vai falar do direito à educação, que não trata só do frequentar escolas, mas de ter uma educação de qualidade, que vise o pleno desenvolvimento da personalidade, a construção de um raciocínio pronto e de uma consciência moral desperta. (PIAGET, [1971] 1973, p. 61).

Quando o objetivo 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, experimentar desde cedo a democracia.

Porém, como adverte Piaget ([1971] 1973), existem duas grandes dificuldades encontradas na educação moral: promover a descentralização da atividade própria e estabelecer uma disciplina autônoma.

Nesse sentido, Piaget defende o trabalho em grupo e o *self-government*. O trabalho em grupo, que consiste na organização de trabalhos em comum, propõe que os alunos se juntem para resolver problemas 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.

Como é possível perceber, mesmo não tendo se dedicado diretamente à educação, Piaget deixou apontamentos de como propor uma educação que forme para a autonomia intelectual e moral

Apesar de a preocupação de Piaget não ter sido exclusivamente a de se debruçar de maneira explícita sobre as questões de transformação social, em relação a situações de desigualdade, opressão de classes, raças ou gêneros etc., notamos, em algumas de suas obras ([1971], 1973; 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.

Já Paulo Freire faz críticas diretas à estrutura social opressora, e vê a formação moral e ética como possibilidade de intervenção nessa realidade. Sobre o aspecto ético ou moral da educação, Freire diz: “[...] me acho convencido da natureza ética da prática educativa enquanto prática especificamente humana.” (FREIRE, [1996], 2016, p. 19).

Como educador, Paulo Freire preocupou-se em formular um método de ensino, que vai de encontro à educação autoritária e opressora, e que se encaixa como ativo e democrático.

Sua opção pela educação como prática libertadora, abrange o contexto escolar e também o não-escolar. Ele exprime essa sua concepção de busca pela conscientização e pela autonomia nas relações de forma geral.

Para Freire, a sociedade brasileira é uma sociedade em transição, que saiu de uma situação de extrema dominação e opressão, e que começa a vislumbrar novas possibilidades. É uma sociedade com uma experiência muito frágil de democracia.

A pedagogia do oprimido de Freire convida à reflexão sobre as relações opressoras e sobre o oprimido perceber-se como tal, reconhecer a situação opressora e querer transformá-la. E convencido da *Pedagogia do Oprimido*, a crítica de Paulo Freire é à educação bancária. Ele discorda dessa educação, que, em detrimento da possibilidade de diálogo, de conscientização e de engajamento, defende uma posição de passividade do aluno, 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.

Freire já anunciava que as classes sociais oprimidas precisam sair do estado de miséria total, para que a classe dominante deixe de exercer tanto domínio sobre elas, e se abra espaço para a reflexão e a luta pela justiça e a democracia. Mas, incomoda à classe dominante esse movimento de transformação, por isso a educação deve ser libertadora, fortalecendo para a “[...] discussão corajosa de sua problemática.” (FREIRE, [1967], 2007, p. 97).

Para o autor, quanto mais crítico é o processo de aprendizagem, mais se desenvolve a curiosidade epistemológica, necessária para a construção de conhecimento. A postura ética ou moral desejável seria de conscientização e 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).

A educação verbalista não é suficiente para formar para uma intervenção autônoma, é necessária uma educação do diálogo, do debate, das vivências democráticas, das quais emerge a necessidade da reciprocidade e do respeito mútuo.

A educação, para Freire, 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. 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.

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 ([1996], 2016) explica que para que a educação seja efetiva é essencial que os educadores acreditem que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, [1996], 2016, p. 24). Mesmo sendo diferentes, educador e educandos participam de uma relação dentro da prática educativa em que, ao mesmo tempo, ensinam e aprendem.

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 vividas.

Um grande problema é que muitas vezes a escola está mais preocupada com a sua “disciplina” do que com 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 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, no diálogo, 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.

Com base nessas ideias, Freire insistiu tanto para que o diálogo fosse o cerne da relação educativa. “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.

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, exigindo respeito mútuo e reciprocidade de ambas as partes

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 cooperando 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 justas.

Para Freire, a relação entre autoridade e liberdade é essencial à prática educativa que visa a autonomia. Autoritarismo e licenciosidade são rupturas dessa relação e levam à negação da 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 mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação do Ser Mais.” (FREIRE, [1996], 2016, p. 86).

A relação entre autoridade e liberdade também é um 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.

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

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).

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.

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.

Notamos, portanto, que além de os fins da educação, que propõem 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.

Evidentemente, diante de todos esses apontamentos educação, em especial a educação moral, lançamos alguns questionamentos que nos ajudam a refletir essa temática:

Considerando o contexto social e político que vivemos atualmente, sabemos que essa sociedade, homens e mulheres, o povo e seus líderes... quase todos transitaram ou transitam pelas escolas brasileiras. O que aconteceu com eles?

A escola atual que predomina em nossa sociedade é cenário de violência, desrespeito e submissão. O que Piaget e Freire nos ajudam a pensar sobre isso?

Vivemos o tempo e o espaço da tecnologia, do virtual, do on line... Como a educação tem colaborado para a formação de pessoas que, diante desses meios, prezem pela cooperação, pelo diálogo, pelas práticas solidárias?

Como equilibrar o cognitivo e o moral na escola?

O que é educação de qualidade para Piaget e Freire?

O autoritarismo é uma das características centrais da educação no Brasil, tanto no aspecto cognitivo como moral. Como reinventar as relações na escola?

Nosso sistema escolar está organizado, por exemplo, por horários e faixas etárias, o que torna fácil a gestão da escola. Como modificar os princípios administrativos que são transformados em princípios pedagógicos?

Que forma a educação deve assumir hoje se a pensarmos com Piaget e Freire?

Quais são os princípios e valores que norteiam a nossa escola?

Paulo Freire vem nos dizer sobre luta, liberdade, democracia e justiça! Freire nos lança a pedagogia da oprimido, da autonomia, da esperança... Nesse

nosso mundo, há espaço para a esperança - não a esperança ingênua, mas aquela que é luta?

Conclusões

As diversas aproximações já evidenciadas entre as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire, seja no campo da moral, como fizemos em nossas pesquisas e destacamos neste texto, ou em outros campos, como ressaltado nos estudos realizados por Becker, são importantes para refletirmos os desafios educacionais atuais e nos orientam na construção de novos caminhos.

A educação democrática enquanto um caminho que confronta o modelo predominante de educação no Brasil, precisa ser aprofundada em estudos teóricos e experimentada na prática. Piaget e Freire, por tratarem das questões morais e éticas, assim como por trazerem muito forte em suas teorias os princípios da democracia, nos auxiliam nas reflexões, formulações teóricas e proposta de práticas mais efetivas.

As experiências de educação democrática e novas alternativas em educação que já acontecem em nosso país, como, por exemplo, o Projeto Âncora e as escolas Campos Sales e Politeia, cujos representantes estiveram presentes no V Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas, são exemplos de ações bem sucedidas, por desfrutarem de resultados que, para além daqueles mensurados quantitativamente pelas avaliações externas, são verificados na formação de meninos e meninas mais humanos e mais justos. Os princípios por traz dessas práticas, de forma explícita ou não, se aproximam das teorias de Freire e Piaget. Inclusive, se pensarmos que a consciência da necessidade de transformação da realidade opressora e coercitiva não é o bastante, é preciso agir em favor desta transformação.

Nosso intuito é de que essa discussão não se dê por encerrada e as reflexões são se esgotem aqui, mas que se desdobrem em outras tantas mais para que, cada dia mais, possamos transformar a educação e construir uma sociedade melhor para todos.

Referências

ALVES, S. S. C. **Jean Piaget e Paulo Freire: Respeito Mútuo, Autonomia Moral e Educação**. 2018. 139f. Tese (Doutorado). 2018. Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2018.

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

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

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

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

_____. **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.

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.

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.

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

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

_____. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzou 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.

Recebido 07/03/2019
Aprovado 07/03/2019