
PIAGET & FREIRE; EPISTEMOLOGIA E PEDAGOGIA

Fernando Becker¹**Resumo**

O texto objetiva aproximar dois nomes mundialmente conhecidos na educação e na pedagogia: Jean Piaget e Paulo Freire. Visa a compreender como se pode trabalhar com duas teorias que, embora diversas em vários aspectos, sintonizam em concepções epistemológicas e pedagógicas fundamentais como acontece com os conceitos de interação e tomada de consciência (Piaget) cotejados, respectivamente, com diálogo e conscientização (Freire). Ambos pensadores explicam a formação do sujeito por processos ativados pela ação do próprio sujeito em interação ou diálogo com o entorno social, mas também físico. O texto explora primeiro convergências epistemológicas; em seguida, convergências pedagógicas em torno de uma pedagogia ativa. Não sem antes expressar a indignação com a pretensão recente, com poder de estado, de “expurgar” Freire da educação brasileira. E termina com um apelo, apoiado nos argumentos do próprio texto, para que essa afronta ao Patrono da Educação brasileira não se concretize.

Palavras Chave: Convergência epistemológica, Convergência pedagógica, Pedagogia ativa, Expurgo

¹ Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (IPUSP). Professor Titular e Docente Convidado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre – RS, Brasil – CEP: 90150-101. E-mail: fbeckerufrgs@gmail.com

Autor dos livros: O caminho da aprendizagem em Piaget e Freire; da ação à operação (Vozes); Educação e construção do conhecimento (Penso); Epistemologia do professor; o cotidiano da escola (Vozes); Epistemologia do professor de matemática (Vozes); O caminho da aprendizagem em Piaget e Freire; da ação à operação (Vozes); Educação e construção do conhecimento (Penso); Epistemologia do professor; o cotidiano da escola (Vozes); Epistemologia do professor de matemática (Vozes), entre outros.

PIAGET & FREIRE; EPISTEMOLOGY AND PEDAGOGY

Abstract

The text aims to approach two globally known names in education and pedagogy: Jean Piaget and Paulo Freire. The goal is to understand how one can work with two theories that, despite differing in various aspects, are tuned with regard to fundamental epistemological and pedagogical conceptions, like in the case of interaction and awareness (Piaget), two concepts that are collated, respectively, with dialogue and consciousness raising (Freire). Both thinkers explain the subject's development through processes active by the subject's own action in interaction or dialogue with the social, but also the physical environment. The text first explores epistemological convergences, followed by pedagogical convergences on an active pedagogy. Then, the indignation at the recent intent, with state power, to "purge" Freire from Brazilian education. Finally, an appeal is raised, resting on the arguments of the text, for this affront to the Patron of Brazilian education not to take place.

Keywords: Epistemological convergence, Pedagogical convergence, Active pedagogy, Expurgation

Introdução

Em 1996, a Universidade de Genebra realizou um megaevento comemorativo aos 100 anos do nascimento de Vygotski e, na sequência, aos 100 anos do nascimento de Piaget, ambos nascidos em 1896. Durante o evento, a organização convidava os participantes a visitarem uma exposição num museu, na periferia de Genebra. Nesse museu, estavam expostos materiais utilizados nas pesquisas piagetianas pelo Centro de Epistemologia Genética. Fazia parte dessa exposição uma apresentação do que o Centro considerava serem Os Dez Maiores Pedagogos do Século XX. Entre eles apareciam seis da Europa Central como Édouard Claparède (1873-1940), Maria Montessori (1870-1952), Jean Piaget (1896-

1980), Célestin Freinet (1896-1966) e apenas quatro de fora: Makarenko (1888-1939), da Rússia; Vygotski (1896-1934), da Bielorrússia; Dewey (1859-1952), dos EEUU; e Paulo Freire (1921-1997), do Brasil; este o único do chamado Terceiro Mundo, o único abaixo da Linha do Equador.

Na mesma linha, a Editora Cisspraxis, de Barcelona, lança o livro *Pedagogias do Século XX*, no ano 2000, (lançado em português, pela Ed. Artmed de Porto Alegre, em 2003). Nele aparecem: Maria Montessori (1870-1952), com educação ativa e sensorial; Francesc Ferrer I Guàrdia (1859-1909), com A escola moderna; John Dewey (1859-1952), com Democracia como vida; Francisco Giner de los Rios (1839-1915), com Pedagogia e conduta moral; Célestin Freinet (1896-1966), com Pesquisar e cooperar; Alexander Surheerland Neill (1883-1973), com Summerhill: corações não apenas cérebros; Antón Semiónovich Makarenko (1888-1939), com A força da coletividade; Jean Piaget (1896-1980), com Construtivismo; Lorenzo Milani (1923-1967), com A escola de Barbiana; Lawrence Steinhouse (1926-1965), com O ensino como pesquisa. E, ao lado de todos eles, Paulo Freire, com Entre a opressão e a esperança.

A importância de Freire foi reconhecida ao longo de sua vida e perdeu após sua morte – ocorrida em 1997. Como reconhecimento a sua enorme contribuição, Paulo Freire recebeu o título de *Doutor Honoris Causa* por mais de 35 universidades². Exemplifiquemos com algumas delas: The Open University e Nebraska-Lincoln (EEUU), Univ. de Genebra (Docteur en Sciences de l'éducation), Univ. de Estocolmo, Univ. Nacional de San Luis (Argentina), Complutense de Madrid, de Illinois, de Estocolmo, Univ. de Lisboa e doze universidades brasileiras, entre as quais a UFSM, UFRJ, UNICAMP, UFPA, UFCE e UFRGS. E

² [HTTPS://PT.WIKIPEDIA.ORG/WIKI/PAULO_FREIRE](https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire)

ainda mais cinco prêmios In Memoriam, de 1997 a 2011, pelas Universidade de Brasília, Algarve, Chapman (EUA), Havana e Oldenburg (Alemanha).

Por seus trabalhos na área educacional, ele recebeu, entre outros, os seguintes: Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento (Bélgica, 1980); Prêmio UNESCO da Educação para a Paz (1986); Prêmio Andres Bello da Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continente (1992). Além disso, recebeu diversos outros prêmios. “A Câmara Municipal de São Paulo, por exemplo, criou o Prêmio Paulo Freire, que reconhece iniciativas de inclusão social desenvolvidas por professores da rede municipal de ensino³.” Em 13 de abril de 2012 foi sancionada a Lei nº 12.612, que declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Segundo uma pesquisa envolvendo três estados brasileiros, Paulo Freire é o nome de escola mais comum.

1 - Profunda estranheza

Enquanto se anunciam alvissareiras mudanças educacionais, cada vez mais numerosas, na direção de uma pedagogia ativa, em outros países mas também no Brasil, muitas delas demandadas pelo mundo do trabalho que se modifica rapidamente, tem surgido uma reação em forma de saudosismo pedagógico com coloração religiosa, demandando o retorno à velha pedagogia, à velha escola, exigindo, entre outras coisas, que o obscurantista e acientífico criacionismo tenha o mesmo foro de cidadania científica que o evolucionismo de Darwin. Sobre este diz o eminente biólogo Steven Jay Gold (1989/1990), em seu livro *Vida maravilhosa*: suprimir o evolucionismo da Biologia é o mesmo que negar-lhe o estatuto de ciência. E sobre ciência, diz o eminente epistemólogo Gilles Gaston Granger (2004), em seu livro *A ciência e as ciências*, que o único lugar na humanidade onde se pode falar propriamente de progresso é na ciência.

³ [HTTPS://ADMBRASILEIRA.WORDPRESS.COM/2017/07/16/PAULO-FREIRE-OBRAS-E-PREMIOS/](https://admbrasileira.wordpress.com/2017/07/16/paulo-freire-obras-e-premios/)

O que é difícil de compreender, e de aceitar, é que sinais inequívocos de tão chocante retrocesso apareçam num plano de governo da República Brasileira. O trágico acontece quando se ignoram os limites entre religião, militância político partidária e academia – isso vale para todos os pontos cardeais da política.

Enquanto Freire é considerado mundo afora um dos maiores pedagogos de todos os tempos, o plano de governo do Presidente eleito da República Brasileira em outubro de 2018, registrado no TSE, afirma: “Precisamos revisar e modernizar o conteúdo, **expurgando a ideologia de Paulo Freire**, mudando a Base Nacional Comum Curricular, impedindo a aprovação automática e a própria questão da disciplina”. O anúncio dessa execração pública de Freire tem aparecido em vários veículos de comunicação. Raras tem sido, entretanto, as respostas a ela. Citemos duas.

Na entrevista à *Revista Veja* (21 nov. 2018. p.15-17) Maria Inês Fini, então presidente do INEP, diz enfática:

“Paulo Freire trouxe a ideia de que um adulto seria alfabetizado de forma mais eficiente se fossem levados em consideração a cultura e o contexto das camadas excluídas da população. E ele foi efetivo, marcou época, fez história. Muita gente que o demoniza não sabe o que realizou e usa argumentos rasos para derrubá-lo: como essa turma pode achar que educar usando as palavras do mundo ao qual uma pessoa pertence, como Freire pregava, será a semente de uma revolução? Tenho medo dessa ignorância ativa e dinâmica. A educação brasileira não tem tempo a perder com isso”.

Em sua coluna do jornal *Zero Hora* (12-13/01/2019, p.10), de Porto Alegre, o psicanalista Cristian Dunker diz, falando do *Pedagogia do oprimido* de Freire:

“Cada um aprende a partir de sua própria posição e história, seja ela de riqueza ou pobreza, de mulher ou homem, de negro ou branco. A ideia é tão forte quanto simples. Fazer valer a leitura que cada um já tem do mundo, para em seguida expandir ou tirar para fora, no sentido literal

e latino de *educere*, torna cada um sujeito de sua própria viagem de conhecimento [...]. Ideologia, ao contrário, é achar que a criança ou o adulto analfabeto é uma página em branco, que a gente preenche como uma conta bancária”.

Como minha tese de doutorado (Becker, 2011), defendida em 1984 na USP, buscou compor uma teoria de aprendizagem com Piaget e Freire; como outra tese de doutorado foi defendida na UNESP de Marília, em 2018, sobre “respeito mútuo, autonomia moral e educação” em Piaget e Freire (Alves, 2018); como fecundas experiências⁴ em andamento, sob a denominação de “democratização da escola pública”, que se inspiram em Piaget e Freire, foram relatadas, em novembro de 2018, no V Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia genéticas (UNESP, Marília); como foi anunciado, em programa de governo do Presidente da República Brasileira, eleito em outubro de 2018, o “expurgo” de Paulo Freire da educação brasileira – que, espero, nunca se concretize; não poderia silenciar neste texto a respeito da presença, pedagógica e epistemológica entre outras, em nosso País, desses dois grandes pensadores (Becker, 2012), mundialmente reconhecidos, da epistemologia, da educação e da pedagogia.

Explicitarei o que compreendo como convergências epistemológicas e, em seguida, convergências pedagógicas entre esses dois autores. E, espero, destacar a importância de ambos nos avanços educacionais e pedagógicos em todo o mundo em que o pensamento livre tem livre trânsito.

2 - Convergência epistemológica - Jean Piaget

Acompanhemos como Piaget estrutura seu modelo epistemológico. Ele considera a assimilação o fato fundamental; tudo começa por ela. Um ser vivo assimila. Não é diferente com os humanos; ao contrário, estendemos a assimilação a conteúdos novos. Assimilamos o oxigênio ao respirarmos, os líquidos ao

⁴ Projeto Âncora - São Paulo, escola Politéia - Curitiba, “Educação é a nossa praia”, da UFP - Litoral paranaense.

bebermos, os nutrientes ao comermos. Essa assimilação biológica diferencia-se, na evolução dos indivíduos humanos, em assimilação psicológica na medida em que nos tornamos capazes de “sentir os estados do corpo” (Damásio, 1999; 2018) e, ao mesmo tempo, sentir o ambiente, físico ou humano. Diferencia-se ainda mais ao tornar-se assimilação cognitiva; assimilamos todo tipo de informações, sejam elas elaboradas ou não, científicas ou não. Piaget (1967) considera a capacidade cognitiva a forma mais especializada de adaptação que se conhece.

Concentremo-nos nessa última forma de assimilação, a cognitiva, de especial interesse epistemológico. Ao assimilarmos algo conhecido, não precisamos fazer esforço extra para compreender. Porém, na medida em que assimilamos algo estranho, inusitado, precisamos fazer um esforço especial para dar conta do assimilado. Esse é o esforço acomodador. Acomodação consiste em ajustar os esquemas – organização de ações – de assimilação a essa estranheza; modificar o esquema assimilador para dar conta de algo para o qual não foi programado. Isso exige do sujeito uma intensa atividade de autotransformação. Portanto, esse conceito tem, aqui, sentido oposto ao senso comum.

Esse jogo de assimilações e acomodações perfaz a adaptação cognitiva do organismo ao meio, na continuidade da adaptação biológica; não contra ela; na continuidade e a favor do processo homeostático. Isso é, restabelece o equilíbrio perdido por ocasião de uma assimilação que trouxe conteúdos para o qual o esquema assimilador estava apenas parcialmente capacitado; ou, simplesmente, não estava capacitado. Mas, quando a acomodação realiza seu papel, algo novo aparece; o esquema assimilador ganhou em capacidade assimiladora. Piaget chama a isso de *equilíbrio majorante* – cada novo patamar de equilíbrio significa a anexação, como síntese, de algo novo que melhora a capacidade cognitiva do sujeito. Para a neurologia, uma reorganização cerebral.

A acomodação é ação do sujeito que visa a dar conta do desequilíbrio provocado pela assimilação de algo novo do meio – físico, cultural, intelectual, social ou científico. A assimilação é a ação de trazer algo de fora, do meio, para dentro dos esquemas ou estruturas do sujeito; isso implica uma organização do entorno – o sujeito não assimila qualquer coisa, mas apenas o que lhe interessa, o que o afeta (afetividade). Acomodação é a ação do sujeito de ajustar seus esquemas assimiladores para dar conta de conteúdos para os quais os esquemas não estavam programados. Como se vê, o sujeito organiza o meio e, então, se organiza. Ele não consegue se reorganizar a não ser assimilando o meio – o outro, o estranho, o diferente, o diverso. O autor diz que “é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas” (Piaget, 1936/1978, p. 19). São as ações que, organizando o real, produzem capacidades cognitivas. “É a ação de ordenar que os põe em fileira, é a ação de reunir que lhes confere uma soma enquanto totalidade lógica ou numérica, é a ação de estabelecer correspondência que lhes confere a possibilidade de equivalência numérica” (Piaget, 1967/1973, p. 350).

A assimilação do diferente, do estranho, do insólito, do outro – físico ou social exige um diferencial de esforço. Por isso, muitas pessoas preferem assimilar sempre as mesmas coisas, não encarar o diferente, o que se situa fora do rotineiro. Os conhecimentos científicos, por exemplo, nos desafiam a sermos diferentes do que éramos. A inércia intelectual pode ser referida como fonte de preconceitos como aqueles contra os quais lutamos hoje: racismo, homofobia, xenofobia, ódio a certas minorias, ódio a nordestinos... Se eu não me relaciono com negros, não converso com homossexuais ou lésbicas, rejeito contato com estrangeiros, fico longe de nordestinos, poderei assimilar esses sujeitos em estereótipos

que não coincidem com a realidade. Quem assim procede perde a chance de modificar-se, de se desenvolver psicológica e cognitivamente incluindo em sua vida o estranho, o diferente, o insólito, o exótico, o outro.

O sujeito constrói sua subjetividade construindo sua objetividade. Organizando o mundo exterior, organiza sua interioridade. É organizando o mundo da causalidade (coordenações causais) que ele organiza sua capacidade cognitiva; suas coordenações inferenciais (Piaget, 1974b/1978). Esta relação do mundo exterior com o mundo interior, realizada pela ação do sujeito, Piaget chama de interação e afirma “... o conhecimento procede a partir, não do sujeito, nem do objeto, mas da interação entre os dois” (Piaget, 1974a/1978, p. 198). Já em 1936 Piaget afirmava o mesmo:

“As relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é deste estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito [assimilação], o outro de acomodação às próprias coisas.” (PIAGET, 1936, p. 386)

A capacidade de consciência é uma das mais admiráveis, fascinantes e desafiadoras capacidades cognitivas humanas. Para Piaget, a consciência nasce das ações; ela é tardia com relação às ações. Mas, há um importante intermediário que são as coordenações das ações. “A inteligência aparece essencialmente, com efeito, como uma coordenação das ações” (Piaget, 1968, p. 8). Essas coordenações são internas, não observáveis. Não se chega à consciência por abstração empírica ou por experiência física, mas por abstração reflexionante ou experiência lógico-matemática. Quanto a sua origem, os conhecimentos físico ou experimental e o lógico-matemático diferenciam-se pelo fato de que “o primeiro é extraído dos próprios objetos, enquanto o segundo é extraído das ações que o sujeito exerce sobre os objetos, o que não é de nenhuma forma idêntico” (Inhelder e Piaget, 1955/1976, p. 98). “Pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo” (Piaget,

1972/1973, p. 85). “No caso da experiência lógico matemática [...] os conhecimentos obtidos não são tirados dos objetos como tais, mas das ações exercidas sobre eles” (1967/1973, p. 350). Melhor dito, das coordenações das ações que são internas, não observáveis; somente o sujeito tem acesso a elas; cada indivíduo tem acesso apenas às suas coordenações. Elas são a matéria prima que o sujeito usa para a construção da capacidade cognitiva e, por extensão, da consciência.

O desafio de compreender a consciência é encarado pelo epistemólogo Piaget nos livros *A tomada de consciência* (1974a/1978) e *Fazer e compreender* (1974b/1978); pelo neurocientista António Damásio, além de outros, no *O mistério da consciência* (1999/2000); e pelo educador Freire no *Conscientização* (1979).

Uma vez constituída a consciência, ela produz um impacto profundo no desenvolvimento cognitivo; “a ordem da tomada de consciência inverte a ordem da gênese” (Piaget, 1968, p. 4). Pois, “a inversão de sentido entre o real e o possível [...] constitui o caráter funcional mais fundamental do pensamento formal” (Inhelder e Piaget, 1955/1976, p. 191). A consciência, como dimensão cognitiva é função de todas as ações que a precederam e estende-se por toda a vida do indivíduo. Assim que aparece, porém, modifica tudo na vida do sujeito. “Essas ações e operações agem e reagem entre si, segundo leis causais, enquanto a consciência as traduz sob forma de conexões de implicações no sentido mais amplo da palavra (isto é, ligações entre noções e entre valores)” (p. 247).

Tanto Freire quanto Piaget afirmam que o conhecimento, em especial a consciência, provém da reflexão sobre as ações; isto é, o sujeito retira não dos objetos, mas das próprias ações, melhor, das coordenações de suas ações, seus instrumentos intelectuais; sua capacidade ou estrutura cognitiva. Isso é, ele toma consciência do entorno e de si mesmo. Este é também o caminho da conscientização.

3 - Convergência epistemológica - Paulo Freire

Esse modelo básico do pensamento de Piaget é coerente com a base teórica da epistemologia freiriana. Embora abordando conteúdos iguais sob ângulos diferentes, ou conteúdos diferentes sob ângulos parecidos, as convergências são impressionantes. Isso aparece com clareza quando Freire (1977, p. 27-28) afirma: “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”. Conhecer é ação de sujeitos, mas de sujeitos que agem sobre o mundo para transformá-lo; não de elementos passivos ou, ainda pior, submissos. Isso exige uma consciência que, entretanto, não está pronta; ela é construída passo a passo.

O homem é um corpo consciente. Sua consciência “intencionada” ao mundo, é sempre consciência de em permanente desapego até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações em que a subjetividade, que toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa. Por isto mesmo é que as explicações unilateralmente subjetivistas [como as empiristas] e objetivista [como as aprioristas, inatistas], que rompem esta dialetização, dicotomizando o indicotomizável, não são capazes de compreendê-lo. (Freire, 1977, p.74-75)

Isso dá conta das possibilidades de evolução cognitiva que faz transparecer, no pensamento de Freire, uma teoria do desenvolvimento cognitivo, alinhando-se aos avanços da Psicologia do Desenvolvimento no século XX. Freire apresenta esse processo como evolução da consciência, por diferentes níveis; não, porém, por faixas etárias, mas por processos individuais, realizados coletivamente, por indivíduos adultos. Seu alvo são os analfabetos adultos. Analfabetismo gerado por estruturas sociais injustas que os põem, e por mecanismos perversos os conservam, à margem das possibilidades sociais de desenvolvimento cognitivo. Detecta nesses sujeitos um baixíssimo nível de consciência que nomeia como consciência *intransitiva*, o mais baixo nível, caracterizada por uma “quase-aderência” à realidade objetiva, por uma “quase-imersão” na realidade. O sujeito

é incapaz de estabelecer relações entre sua situação e as dos seus e o entorno social. Sua consciência não consegue transitar, criando nexos, entre seu estar-no-mundo e as diferentes realidades sociais. Para ele, a realidade é assim e não pode ser de outra maneira. Piaget diria, é incapaz de operar. Freire diz: “Assim como a tomada de consciência não se dá nos homens isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo relações de transformação, assim também somente aí pode a conscientização instaurar-se” (Freire, 1977, p. 77). O caminho para superar níveis precários de consciência é o diálogo: “O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo” (Freire, 1979, p. 82).

O *diálogo* em Freire tem a mesma força constitutiva da subjetividade e a mesma fundamentação epistemológica que a *interação* em Piaget – embora esta se estenda às relações também com o mundo físico, além do mundo social. Diálogo implica o exercício da capacidade de empatia, de descentração, de se colocar no lugar do outro – possivelmente o maior desafio que os indivíduos humanos enfrentam. Perdemos a conta dos milhões de pessoas que foram mortas, na história humana, inclusive na atualidade, pela incapacidade das pessoas e, sobretudo, das instituições presididas por pessoas de exercer essa capacidade. É a formação dessa capacidade que deve ser a preocupação básica da educação, seja ela familiar, institucional, do trânsito, da praça pública, das relações de trabalho, etc. Não há caminho para isso sem desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento da consciência.

Daí a importância de se construir uma capacidade pensante, teórica que oriente as práticas e, de retorno, essas práticas forneçam subsídios para a melhoria da capacidade pensante ou teoria.

“Assim como não é possível identificar teoria com verbalismo, tampouco o é identificar prática com ativismo. Ao verbalismo falta a ação; ao ativismo, a reflexão crítica sobre a ação.

A fundamentação teórica de minha prática [...] se explica [...] como um movimento dinâmico em que ambas, prática e teoria, se fazem e se refazem. ” (Freire, 1978, p.17)

Para emergir dessa situação, o indivíduo – o oprimido – precisa de ajuda. Não a ajuda assistencialista, mas a ajuda que o ajuda a ajudar-se. É nesse sentido que Freire cria um método de alfabetização cujo processo possibilita ao sujeito transitar ele mesmo para um novo patamar de consciência. Surge, então, a consciência ingênuo-transitiva, um segundo nível, que acontece quando o sujeito se torna capaz de detectar a origem da ambiguidade de sua existência nas condições sociais objetivas. A evolução desse nível intermediário é que possibilita chegar à consciência transitivo-crítica que é aquela que busca a verdadeira causalidade dos fenômenos sociais. O sujeito que a construiu tornou-se capaz de se ver como um ser de relações que produz cultura e tem consciência histórica desta sua produção. Tem consciência de sua singularidade atravessando a multiplicidade de relações que o determinam. Ele cria e recria o real pela consciência das relações espacial, temporal e causal desse real, físico ou social. Finalmente, torna-se capaz de opções, decidindo sobre suas ações.

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (Freire, 1979, p. 25).

Freire aproxima-se de Piaget num ponto central da teoria deste; isto é, na interação ou “interação radical”. Ele diz: “[...] o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (Freire, 1977, p. 36). Para ambos, o conhecimento é produzido pela ação do sujeito em interação; interação organismo-meio ambiente, sujeito-objeto, indivíduo-meio físico, cultural ou social, homem-sociedade, homem-mundo. O sujeito se constitui agindo num universo de relações, físicas e sociais, e se desenvolve participando cada vez mais intensamente dessas relações;

relações constituídas por ele como cultura ou cognição. E avança retirando de suas ações a matéria prima para construir novas capacidades que possibilitam construir novas relações. Não só das ações, mas, como propõe Piaget, das coordenações de suas ações com as quais o sujeito constrói novas capacidades cognitivas. É isso que torna possíveis “reflexões sobre reflexões anteriores, ou, dito de outra maneira, a construção de operações sobre operações” (Piaget, 1977/1995, p.281). Por esse processo criador, o sujeito chega a operações que, reforçadas por meta-reflexões, possibilitam atingir “a capacidade de depreender as ‘razões’ das coordenações até então utilizadas sem justificação intrínseca [...]; razões lógicas para as coordenações operatórias, e razões causais quando atribuídas aos objetos” (p. 282). Para Freire, impõe-se uma educação que propiciasse ao sujeito “a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção” (Freire, 1976, p. 59). Pois, “O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente” (p. 50).

Como vemos, a convergência epistemológica Piaget-Freire nos leva à convergência pedagógica. As bases epistemológicas dos pensamentos de ambos apontam sempre para horizontes de aprendizagens. O sujeito humano não está determinado; seu futuro não é inexorável; ele pode modifica-lo, reorienta-lo, vislumbrar sempre um modo de ultrapassar o presente construindo um futuro povoado de operações reversíveis, transitivo-críticas. Ele poderá realizar um projeto de vida ou ficar a meio caminho; ou, ainda, não sair do chão. Poderá realizar uma consciência atuante, construtiva, operatória, transitivo-crítica ou ficar a meio ca-

minho com uma consciência baseada em operações concretas, parcialmente reversível, ingênuo-intransitiva. Ou, o que é pior, não conseguir decolar, sair do chão, professando uma consciência precária, apenas intuitiva, artificialista, animista ou intransitiva, povoada de mitos. Para essa consciência, os conhecimentos científicos serão inalcançáveis pelas barreiras sociais e pela ausência de estruturas intelectuais operatórias que o meio social não possibilitou, ou até impediu, que o sujeito construísse; uma consciência intransitiva, incapaz sequer, embora em idade adulta, de operações concretas – operações que só funcionam no exercício da prática, incapaz ainda de construir teoria. Uma precária capacidade cognitiva, composta apenas de poucas noções, irreversível, sem conseguir atingir conceitos; mergulhada num universo de crenças, mitos e preconceitos – é o caso dos analfabetos adultos com quem Freire se deparou e a quem procurou ajudar com sua pedagogia – do oprimido, da esperança, da autonomia.

As barreiras, muitas vezes intransponíveis, para se transitar de um nível mais baixo a um mais alto de consciência são, geralmente, sociais. Nesse ponto, Piaget e Freire refletem, claramente, suas realidades sociais. Piaget perseque seu objetivo de compreender a evolução do sujeito epistêmico sem precisar pôr em primeiro plano a realidade social em que vivem os sujeitos de suas pesquisas já que essa não é uma preocupação urgente, vital. Freire, ao contrário, põe a realidade social em primeiro plano e, decididamente, não vislumbra modo de se transitar, de uma consciência intransitiva para uma transitivo-crítica, sem resolver os graves problemas vividos pela população, assolada pelo analfabetismo, precedido por uma gama de outras privações e mantendo-se *pari passu* com elas.

4 - Convergência pedagógica; Jean Piaget

Piaget propõe que:

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe⁵.

Ora, isso não se consegue com o que propõe a escola convencional: prestar atenção, copiar e repetir. Essa expectativa da velha escola, amplamente presente na escola atual, subestima as capacidades de ação do sujeito cognocente. Pois “*compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção*, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir” (Piaget, 1948/1974, p. 20).

Como verbos designam ações e Piaget atribui às ações a gênese das capacidades cognitivas, que possibilitam a aprendizagem de conteúdos progressivamente complexos e cada vez mais numerosos, proponho explorar um pouco verbos utilizados por Piaget, encontrados em três livros dele: *A tomada de consciência* (1974a/1978), *Fazer e compreender* (1974b/1978), *Abstração reflexionante; relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais* (1977/1995). Encontrei os seguintes verbos: agir, abstrair, axiomatizar, compreender, conseguir, construir, cooperar, criar, descentrar-se, descobrir, experimentar, generalizar, interagir, inventar, perceber, sentir, testar, tomar consciência, ultrapassar.

Ao contrário da escola convencional, na qual são privilegiados verbos como “prestar atenção, copiar e repetir”, Piaget fala em *tomar consciência*, processo complexo constituído por outros processos, que demandam organizações cerebrais, psicológicas e cognitivas não menos complexas. Fala em *sentir e perceber*, em *testar e experimentar*. Experimentações múltiplas possibilitam *axiomatizar* – procedimento típico de metodologias científicas que permitem sintetizar, num

⁵ [HTTPS://WWW.PENSADOR.COM/FRASE/NJQ2NZGW/](https://www.pensador.com/frase/NJQ2NZGW/)

só enunciado (axioma), todos os conhecimentos pertinentes a determinado assunto até então construídos. Para muito além de copiar e repetir, propõe *criar, descobrir e inventar* – ações sumariamente eliminadas e continuamente evitadas pela escola convencional. *Agir, conseguir (réussir) e compreender* são verbos que podem, por si mesmos, sugerir programas pedagógicos inovadores, ainda mais se mobilizados por ações de *abstrair e generalizar*; mais ainda se a abstração for compreendida como reflexionante (Piaget, 1977/1995), abstração que organiza e comanda a abstração empírica e cujo destino espontâneo é a generalização. Todos esses verbos são pensados como interação. *Interagir* – interação sujeito-objeto, organismo-meio, indivíduo-sociedade, aluno-professor – possibilita *construir* esquemas e estruturas cognitivas cada vez mais complexas e mais capazes de pensar e transformar a realidade. Isso possibilita *ultrapassar* o aqui e agora e atingir conhecimentos universais e necessários, ultrapassar o presente, estruturar o passado e construir o futuro. Todas essas ações em conjunto realizam e possibilitam, ao mesmo tempo, *descentrar-se e cooperar*; descentração e cooperação constituem duas faces do mesmo processo de construção do juízo moral, da capacidade humana de colocar-se no lugar do outro, da empatia, da moralidade; numa palavra, da capacidade humana de viver juntos, na tolerância, na solidariedade e no respeito. O desenvolvimento moral depende do desenvolvimento cognitivo; a inversa não é verdadeira. O próprio Piaget comenta (1977/1995, p. 7) que, embora “nossos trabalhos não tenham nenhuma intenção pedagógica”, é difícil deixar de ver o quanto as respostas de crianças e adolescentes, sujeitos de suas pesquisas, mostram caminhos aos educadores, sobretudo alertando para as dificuldades que seu pensamento enfrenta ao pensar conteúdos aparentemente simples.

Em, ao tratar de aprendizagem e conhecimento, capacidades cognitivas geradas pelo processo de equilíbrio ou desenvolvimento cognitivo, ele é enfático ao afirmar essa relação.

Estas relações indissociáveis entre a aprendizagem e a equilibrção, relações que constituem, portanto, a expressão do círculo ou da espiral que unem sem descontinuidade as estruturas que se aprendem àquelas que servem para aprender, têm, portanto, um alcance epistemológico evidente (Piaget, 1959/1974, p. 186).

Pois,

[...] a aprendizagem se nos apresenta hoje não mais como um processo no decorrer do qual o sujeito se limita a receber ou a reagir automaticamente ao que ele recebe, mas como uma construção complexa onde o que é recebido do objeto e o que é trazido pelo sujeito estão indissociavelmente reunidos (p. 187) pela operação.

É especialmente fecunda a distinção de Piaget entre as estruturas que se aprendem e aquelas que servem para aprender. Ela possibilita repensar não só programas pedagógicos particulares, mas a própria finalidade e funcionamento do sistema escolar. O que se leva para a vida depois da escola não são os conteúdos memorizados, automatizados, mas a capacidade de pensar. Por isso, diz ele, “O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo *aprender a aprender*; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola (Piaget, 1972/1973, p. 32). Pois, “Não é o conhecimento do teorema de Pitágoras que irá assegurar o exercício livre da inteligência pessoal; é o fato de haver redescoberto a sua existência e a sua demonstração” (Piaget, 1948/1974, p. 68-9); é adquirindo, através da ação, os instrumentos lógicos ou racionais que o aluno atinge a autonomia intelectual. Pois, “se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente” (p. 69). E “O ser humano é ativo na construção de seu conhecimento e não uma massa 'disforme' a ser moldada pelo professor⁶”. Afinal, “Aprender é proceder a uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade”. (Inhelder, Bovet, Sinclair, 1974/1977. p. 263).

⁶ [HTTPS://WWW.PENSADOR.COM/FRASE/MJG4MZE1/](https://www.pensador.com/frase/mjg4mze1/)

Convergência pedagógica - Paulo Freire

Freire propõe que “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, 1976, p. 95). “Necessitamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (p. 88). Uma educação que possibilite ao homem “a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática” (p. 89).

Paulo Freire nos diz que a alfabetização deve avançar, desde o início, “para além de um domínio mecânico de técnicas de leitura e escrita ou de uma ‘memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial’, num ato de criação e recriação: ‘É entender o que se lê e escrever o que se entende’” (Freire, 1979b, p. 72). Sintonizando totalmente com a epistemologia piagetiana, acrescenta Freire: “Ao contrário das cartilhas [alusão clara ao Mobral, criado pela Ditadura Militar], esta alfabetização não é doada, é construída, feita de dentro para fora, pelo alfabetizando como sujeito em diálogo com outro sujeito, o educador.” (p. 70) É nesse diálogo que o alfabetizando poderá tomar consciência de seu papel ativo na realidade em que vive, da cultura que o homem cria transformando o mundo da natureza e como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador; da democratização da cultura que se realiza na aprendizagem da escrita e da leitura. Seria, diz Freire, “como uma chave com a qual o analfabeto inicia sua introdução no mundo da comunicação escrita” (Freire, 1979b, p. 70), para muito além da decifração de códigos. A alfabetização, para ele, é um claro instrumento de formação da cidadania; caminho da conquista da autonomia intelectual e moral. E acrescentamos, conquista negada ainda para 11,8 milhões de analfabetos, 7,2% da população de 15 anos ou mais (segundo atualização do IBGE em 03/10/2018).

Vê-se como Freire pensa a alfabetização de adultos. Exatamente desse modo Piaget pensa a alfabetização de crianças; isso aparece claro nos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) que “traduziram” Piaget no que concerne o processo de letramento de crianças – um processo de apropriação, criação e expressão de significados.

Como verbos designam ações e Freire atribui às ações dos sujeitos o trânsito da consciência intransitiva, passando pela ingênuo-transitiva até atingir a transitivo-crítica, coletei verbos marcantes de sua obra *Pedagogia da autonomia* (1995). Encontrei os seguintes: perguntar, buscar, indagar, dizer, falar, escolher, escutar, intervir, mudar, transformar, refletir a prática, conscientizar-se, dialogar, conquistar a autonomia.

Iniciemos com os verbos *perguntar, buscar, indagar*, para além dos verbos consagrados pela escola, “preste atenção, copie e repita”. Eles denotam um sujeito ativo que não se recolheu a seu cantinho e aceitou o que lhe foi dado. Quem sou eu, o que faço aqui, quem são as pessoas que me rodeiam? Um sujeito que não se amofina, busca respostas. Vai além e indaga: Por que as pessoas são diferentes, os grupos são diferentes? Por que tantas diferenças entre grupos sociais, entre ricos e pobres, entre negros e brancos, entre índios e “civilizados”, entre homens e mulheres, entre letrados e analfabetos, entre heteros e homos. É preciso *dizer, falar e, então, escolher, optar*. Por que a escola silencia os alunos, em nome do conhecimento e da aprendizagem? Por que ela entrega pronto o que o aluno deve aprender; ele não tem direito de optar, de perscrutar, de investigar, de inquirir? É preciso *escutar* mais do que falar. Como o professor pode saber a situação do aluno, suas dificuldades, suas intuições, suas descobertas, suas dúvidas se não o escuta? Para *intervir* na sociedade, *mudar e transformar*, é imprescindível *refletir a prática e, assim, conscientizar-se*. Aprender a *pensar* abre caminho para *intervir*. Abre caminho para *ousar o novo*, recriar cotidianamente a vida. E *dialogar*

é caminho por excelência para *conquistar a autonomia* – intelectual e moral. Pensar o cotidiano da escola com alguns desses verbos já desafiaria as práticas escolares; abriria caminhos para tornar a escola mais humana, mas atenciosa com as necessidades dos que a ela acorrem, mais criativa, construtiva e inventiva.

Por que a escola restringe tanto as ações, de alunos e professores, reduzindo suas possibilidades a poucos verbos, a poucas ações?

Para que um processo educativo seja eficaz, precisa-se criar uma nova metodologia. “Procurávamos uma metodologia [educacional] que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse [...] o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo do aprender” (Freire, 1979, p. 41). Isso aponta para o “aprender a aprender” de Piaget e, assim, vemos ambos convergindo para uma pedagogia ativa, da autonomia – intelectual e moral. A primeira como condição necessária da segunda, ao contrário, por exemplo, do que faz a maior parte das orientações religiosas que acabam por reforçar a pedagogia da domesticação ou “bancária” da escola.

As críticas que Freire faz à escola e à docência são frequentemente ferinas. Mas não se pode dizer que são injustificadas. Ele afirma que o professor se reduz a um arquivador de conhecimentos “porque não os concebe como busca e não-busca, porque não é desafiado pelos seus alunos. Em nossas escolas se enfatiza muito a consciência ingênua” (Freire, 1979b, p. 38). Uma das formas de autoritarismo, das mais perversas, exercida pela escola é a do assistencialismo ou paternalismo. Freire acusa o assistencialismo de roubar do homem a responsabilidade que ele afirma ser um dado existencial. “Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente. No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e ‘domesticação’ do homem” (Freire, 1976, p. 58). Pois “não posso pensar pelos outros nem

para os outros, nem *sem os outros*” (Freire, 1979c, p. 119). E porque “... ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 79). Os humanos se constituem pelo que fazem. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (Freire, 1997, p.120). Afinal, “o educador é um político e um artista, que se serve da ciência e das técnicas, jamais um técnico friamente neutro” (Freire, 1978, p. 32). A educação que Freire propunha parecia estar “num método ativo, dialogal, crítico e criticizador; na modificação do conteúdo programática; [...]. Somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo” (Freire, 1976, p. 107). E afronta diretamente as práticas escolares que perduram ainda hoje: “Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa [laboratório!]. Ela é verbosa. Palavresca. É ‘sonora’. [...]. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes” (p. 93).

Ensaiei uma aproximação entre os dois autores considerando os verbos fortes que coletei e expus, acima, sem distinguir sua pertinência epistemológica da pedagógica. Vejamos.

Jean Piaget (1896-1980)	Paulo Freire (1921-1997)
“Mais perguntas”	Perguntar/responder/buscar/indagar
Sentir	ar
Agir/testar/experimentar/axiomatizar	Escutar
Descentrar-se/tornar-se autônomo	Agir/intervir/experienciar
Tomar consciência	Conquistar a autonomia
Criar/construir/descobrir/inventar	Conscientizar-se/conscientização
Abstrair/refletir sobre o refletido	Ousar o novo/criar/recriar/decidir
Transformar/ultrapassar	Refletir a prática/transcender
Conseguir & compreender	Mudar/transformar
Falar/imitar/brincar	Agir & Pensar
Cooperar	Falar/“Dizer a sua palavra”
Interagir	Humanizar
	Dialogar

A aproximação que a tabela sugere pode contribuir com a ideia do que pretendemos com este texto: mostrar as aproximações entre esses dois pensadores com o objetivo de trazê-los juntos para pensarmos nossos projetos pedagógicos.

Diz Freire: “Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia, mas sim [...] ajudá-lo [o aluno] a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva” (Freire, 1997, p.140). O sentido dessa afirmação coincide totalmente com a afirmação de Piaget (ver citação que abre o item 4, acima) de que o principal objetivo da educação é formar homens que sejam capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as gerações passadas já fizeram. Homens criadores, inventores, descobridores. O segundo objetivo deverá ser o de formar mentes que capazes de criticar, de verificar e não de aceitar tudo que se propõe a elas. Daí se entende porque a Universidade de Genebra atribuiu o prêmio *Doutor Honoris Causa* a Freire, em cuja cerimônia Piaget estava presente. (O próprio Freire, emocionado, narrou, em 1981, na PUC de SP, o acontecimento e seu encontro com Piaget após a cerimônia da premiação, como resposta a minha pergunta sobre o que pensava da obra de Piaget). E, em 1996, no Evento comemorativo aos 100 anos de Piaget, o Centro de Epistemologia Genética (CEG) dessa Universidade fez homenagem aos que considerava os dez maiores pedagogos do Século XX – Paulo Freire aparecia entre eles. Não apenas esse Centro, mas a própria Universidade de Genebra reconhecia Freire como um pensador alinhado às suas concepções de desenvolvimento do conhecimento, da consciência, da aprendizagem e da formação pedagógica realizada pela atividade do próprio sujeito.

Uma observação. Não encontrei lugar nenhum de sua obra em que Freire tivesse sugerido, apoiado ou legitimado discursos político-partidários em sala de aula. Método ativo, dialogal, participante, crítico, sim; busca das ciências

e das técnicas, sim; democratização das relações pedagógicas e discussão de políticas públicas, sim; liberdade de ensino, sim. Discurso político-partidário, não. Confundir a obra de Freire, que tantas e belas iniciativas pedagógicas inovadoras e inclusivas tem patrocinado, com eventuais abusos praticados por militantes político-partidários, é não distinguir água de óleo, sal de açúcar. Essa fragilidade intelectual pode afetar também docentes, ligados a partidos políticos; nesse caso, suas práticas podem comprometer seriamente o ambiente escolar – gerando um clima de retaliações próprias de confrontos ideológicos – necessário para se perseguir os objetivos educacionais progressistas, demandados por esses dois autores.

Finalizando...

Como se vê, a sintonia de concepções teóricas entre Freire e Piaget pode não ser total, mas é imensa. Ambos propõem uma pedagogia ativa que seja menos auditório e mais laboratório. Uma pedagogia da interação, do diálogo; da escuta, da busca, da indagação, da fala, da pergunta, da escolha; do sentimento, da percepção, da experiência; da compreensão, da criação, da descoberta, da construção, da invenção; da reflexão da prática, da intervenção, da mudança, da transformação; da abstração, da generalização, da ultrapassagem do *status quo*; da descentração, da cooperação, da conquista da autonomia – intelectual e moral (Piaget, 1932-1977). Ora, tais objetivos se realizam muito mais em ambiente de laboratório do que de auditório.

Assim como a teoria de Piaget explica processos muito mais amplos dos que ocorrem na escola, a crítica freiriana abrange processos sociais amplos como o da democratização das relações sociais, da organização do Estado. Freire tem clara consciência de quanto um Estado poderoso pode desarticular movimentos legítimos da população, em especial da escola, na busca da autonomia, tanto intelectual quanto moral, de docentes e discentes. Sua aguda consciência

democrática alerta para isso no *À sombra desta mangueira* (Freire, 1995, p. 22), uma de suas últimas obras. Diz ele:

O Estado não pode ser tão liberal quanto os neoliberais gostariam que ele fosse. Cabe a partidos progressistas lutar a favor do desenvolvimento econômico, da limitação do tamanho do Estado. Este nem pode ser um senhor todo-poderoso, nem um laçao cumpridor de ordens dos que vivem bem. Os projetos de desenvolvimento econômico não podem excluir mulheres e homens da História, em nome de nenhum fatalismo. [E acrescenta:] Uma das tarefas mais importantes para os intelectuais progressistas é desmitologizar discursos pós-modernos sobre a inexorabilidade desta situação. Recuso veementemente tal imobilização da História. A afirmação de que ‘as coisas são assim porque não podem ser de outra forma’ é odientamente fatalista, pois decreta que a felicidade pertence apenas àqueles que têm poder [...].

Pois, “A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca – a mudança” (Freire, 1976, p. 90). E “Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático, tanto mais ligado às condições de sua circunstância” (p. 95).

Pode-se perguntar a respeito das instituições educacionais, inclusive da universidade, por que se burocratizam as atividades intelectuais a ponto de subtrair-lhe uma de suas principais qualidades, a mobilidade, sua dimensão prática, sua aplicabilidade, sua capacidade criativa e inventiva. Uma boa teoria é sempre prática; e uma prática se torna significativa quando o sujeito se apropria dela, (re)construindo a teoria que a gerou e, através dessa (re)construção, produzindo práticas renovadas. À tensão entre teoria e prática Freire chama de práxis. Significa que cada uma, teoria ou prática, impacta a outra, modificando-a. É isso que Piaget simboliza com a imagem de uma espiral ascendente em que cada espira vai se alargando no desenrolar dos processos cognitivos. Assim, com Piaget e Freire, podemos perguntar com toda a força: Por que a escola é tão auditório e quase nada laboratório?

Diz José Eustáquio Romão, amigo pessoal de Freire e especialista em sua obra, em entrevista à BBC (24/07/2015), que “Freire dá nome a institutos acadêmicos em países como Finlândia, Inglaterra, Estados Unidos, África do Sul e Espanha”; mas, “Paulo Freire nunca foi aplicado na educação brasileira. (...) Ele entra (nas universidades) como frase de efeito, como título de biblioteca, nome de salão”, não como um inspirador de práticas educacionais. E acrescenta: “Estou convencido de que se aplicarmos hoje (o método), acabamos com o analfabetismo no Brasil em um ano”⁷.

Termino com um apelo para que se evite que o Brasil se envergonhe perante o mundo expurgando Paulo Freire da educação brasileira. Façamos o impossível para que o Brasil não cometa a insanidade de jogar no lixo da História a mundialmente reconhecida obra pedagógica de Freire – da Pedagogia do oprimido, da Esperança (1994), da Educação como prática da Liberdade, da Democratização da escola, da Conscientização, da Leitura da palavra como leitura de mundo (Freire, 1982), da Pedagogia do conflito, da Pedagogia da pergunta, mas, sobretudo da Pedagogia do Diálogo e da Autonomia – da amorosidade e da boniteza da vida, como ele gostava de dizer.

Conclusão

Como se vê, a sintonia de concepções teóricas entre Freire e Piaget pode não ser total, mas é imensa. Ambos propõem uma pedagogia ativa que seja menos auditório e mais laboratório. Uma pedagogia da interação, do diálogo; da escuta, da busca, da indagação, da fala, da pergunta, da escolha; do sentimento, da percepção, da experiência; da compreensão, da criação, da descoberta, da construção, da invenção; da reflexão da prática, da intervenção, da mudança, da transformação; da abstração, da generalização, da ultrapassagem do *status quo*;

⁷ https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150719_entrevista_romao_paulofreire_cc

da descentração, da cooperação, da conquista da autonomia – intelectual e moral (Piaget, 1932-1977). Ora, tais objetivos se realizam muito mais em ambiente de laboratório do que de auditório.

Assim como a teoria de Piaget explica processos muito mais amplos dos que ocorrem na escola, a crítica freiriana abrange processos sociais amplos como o da democratização das relações sociais, da organização do Estado. Freire tem clara consciência de quanto um Estado poderoso pode desarticular movimentos legítimos da população, em especial da escola, na busca da autonomia, tanto intelectual quanto moral, de docentes e discentes. Sua aguda consciência democrática alerta para isso no *À sombra desta mangueira* (Freire, 1995, p. 22), uma de suas últimas obras. Diz ele:

O Estado não pode ser tão liberal quanto os neoliberais gostariam que ele fosse. Cabe a partidos progressistas lutar a favor do desenvolvimento econômico, da limitação do tamanho do Estado. Este nem pode ser um senhor todo-poderoso, nem um laçao cumpridor de ordens dos que vivem bem. Os projetos de desenvolvimento econômico não podem excluir mulheres e homens da História, em nome de nenhum fatalismo. [E acrescenta:] Uma das tarefas mais importantes para os intelectuais progressistas é desmitologizar discursos pós-modernos sobre a inexorabilidade desta situação. Recuso veementemente tal imobilização da História. A afirmação de que ‘as coisas são assim porque não podem ser de outra forma’ é odientamente fatalista, pois decreta que a felicidade pertence apenas àqueles que têm poder [...].

Pois, “A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca – a mudança” (Freire, 1976, p. 90). E “Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático, tanto mais ligado às condições de sua circunstância” (p. 95).

Pode-se perguntar a respeito das instituições educacionais, inclusive da universidade, por que se burocratizam as atividades intelectuais a ponto de subtrair-lhe uma de suas principais qualidades, a mobilidade, sua dimensão prática, sua aplicabilidade, sua capacidade criativa e inventiva. Uma boa teoria é

sempre prática; e uma prática se torna significativa quando o sujeito se apropria dela, (re)construindo a teoria que a gerou e, através dessa (re)construção, produzindo práticas renovadas. À tensão entre teoria e prática Freire chama de práxis. Significa que cada uma, teoria ou prática, impacta a outra, modificando-a. É isso que Piaget simboliza com a imagem de uma espiral ascendente em que cada espira vai se alargando no desenrolar dos processos cognitivos. Assim, com Piaget e Freire, podemos perguntar com toda a força: Por que a escola é tão auditório e quase nada laboratório?

Diz José Eustáquio Romão, amigo pessoal de Freire e especialista em sua obra, em entrevista à BBC (24/07/2015), que “Freire dá nome a institutos acadêmicos em países como Finlândia, Inglaterra, Estados Unidos, África do Sul e Espanha”; mas, “Paulo Freire nunca foi aplicado na educação brasileira. (...) Ele entra (nas universidades) como frase de efeito, como título de biblioteca, nome de salão”, não como um inspirador de práticas educacionais. E acrescenta: “Estou convencido de que se aplicarmos hoje (o método), acabamos com o analfabetismo no Brasil em um ano⁸”.

Termino com um apelo para que se evite que o Brasil se envergonhe perante o mundo expurgando Paulo Freire da educação brasileira. Façamos o impossível para que o Brasil não cometa a insanidade de jogar no lixo da História a mundialmente reconhecida obra pedagógica de Freire – da Pedagogia do oprimido, da Esperança (1994), da Educação como prática da Liberdade, da Democratização da escola, da Conscientização, da Leitura da palavra como leitura de mundo (Freire, 1982), da Pedagogia do conflito, da Pedagogia da pergunta, mas,

8 https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150719_entrevista_romao_paulofreire_cc

sobretudo da Pedagogia do Diálogo e da Autonomia – da amorosidade e da boniteza da vida, como ele gostava de dizer.

Referências

ALVES, Sabrina Sacoman Campos. **Jean Piaget e Paulo Freire; respeito mútuo, autonomia moral e educação**. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018. (Tese doutorado)

BECKER, Fernando. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire; da ação à operação**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 2011.

BECKER, Fernando. Piaget e Freire em relação. In: _____. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. Cap. 5, p. 71-82

DAMÁSIO, António. (1999) **O mistério da consciência**. São Paulo, Cia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas**. São Paulo, Cia das Letras, 2018.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Extensão ou comunicação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Conscientização; teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979c.

_____. **Pedagogia da esperança; um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOULD, Stephen Jay. (1989*) **Vida maravilhosa; o acaso na evolução e a natureza da história.** Trad. Paulo César Oliveira. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

INHELDER, B.; PIAGET, J. (1970*) **Da lógica da criança à lógica do adolescente:** ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1976.

INHELDER; BOVET; SINCLAIR. (1974*) **Aprendizagem e estruturas do conhecimento.** São Paulo: Saraiva, 1977.

PEDAGOGIAS do Século XX: Maria Montessori, F. Ferrer i Guàrdia, John Dewey, F. Giner de los Rios, Célestin Freinet, A. S. Neill, A. S. Makarenko, Jean Piaget, Lorenzo Milani, Paulo Freire e Lawrence Stenhouse. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIAGET, JEAN. (1932*) **O juízo moral na criança.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. (1936*) **O nascimento da inteligência na criança.** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

_____. (1948*) **Para onde vai a educação?** 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.

_____. (1959*) **Aprendizagem e conhecimento (primeira parte).** In: PIAGET, J.; GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974, p. 33-91, E.E.G, v. 7.

_____. (1967*) **Biologia e conhecimento.** Ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. (1972*) **Problemas de psicologia genética.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. (1974a*) **A tomada de consciência.** São Paulo: Melhoramentos, EDUSP, 1978.

_____. et al. (1974b*) **Fazer e compreender.** São Paulo: Melhoramentos, EDUSP, 1978.

_____. (1977*) **Abstração reflexionante; relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais.** Trad. Fernando Becker e Petronilha B. da Silva. Porto Alegre, Artmed, 1995.

_____. Las estructuras matemáticas y las estructuras operatorias de la inteligencia. In: Piaget et al. **La enseñanza de las matemáticas**. 3. ed. Madrid: Aguilar, 1968. Cap. 1, p. 3 28.

_____. A teoria de Piaget. In: CARMICHAEL, L. **Manual de psicologia da criança**. Desenvolvimento cognitivo I. São Paulo: EPU, EDUSP, 1977. v. 4, p. 70 115.

Recebido 03/02/2019

Aprovado 28/02/2019