



5225 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT06 - Educação Popular

SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIA E ASSEMBLEIA DE CLASSE: APROXIMAÇÕES ENTRE O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E JEAN PIAGET

Mariza de Fátima Pavan Stucchi - CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO
Fabiana Rodrigues de Sousa - UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo

SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIA E ASSEMBLEIA DE CLASSE: APROXIMAÇÕES ENTRE O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E JEAN PIAGET

Resumo

Neste artigo, tecemos considerações sobre resultados de pesquisa de mestrado que se pautou na sistematização de experiência de assembleias de classe desenvolvidas com educandas/os do Ensino Fundamental. A sistematização de experiências é compreendida, como uma metodologia dialógica que permite que educadoras/es e pesquisadoras/es reflitam sobre sua prática com intenção de (re)construí-la e (re)significá-la. Em nosso esforço analítico de sistematização, observamos similaridades entre a sistematização de experiências e as assembleias de classes. Ambas se constituem como espaços de problematização da realidade, de expressão de erros e acertos e de busca coletiva para organizar o vivido e superar os obstáculos percebidos nas experiências vivenciadas. Como resultado da sistematização da experiência das assembleias de classe, conseguimos tecer possibilidades de aproximação e diálogo entre os pensamentos de Paulo Freire e Jean Piaget, que podem nos auxiliar a (re)significar as assembleias de classe na perspectiva da Educação Popular.

Palavras-chave: Sistematização de experiências. Assembleias de classe. Educação Popular.

Introdução

Este artigo apresenta resultados de pesquisa de Mestrado em Educação que objetivou sistematizar a prática da assembleia de classe desenvolvida em uma escola privada localizada no interior do estado de São Paulo. No projeto educacional dessa instituição de ensino, a assembleia de classe é reconhecida como um espaço de vivência democrática que permite a problematização de conflitos[1] escolares, visando promover a participação social de educandas/os[2] do Ensino Fundamental na criação de respostas para os problemas enfrentados.

Importante ressaltar que nessa instituição escolar, por um longo período, os conflitos foram resolvidos por meio de ações estruturadas segundo o regimento escolar da instituição. Desse modo, resolver conflito no ambiente escolar reduzia-se à aplicação de sanções disciplinares como a carta de advertência ou a suspensão das atividades escolares de um até seis dias letivos. Tais ações, pensadas muitas vezes somente pelos membros da gestão escolar e docentes, coadunavam-se ao modelo tradicional de controle disciplinar e, então, seguiam rigorosamente as premissas desse documento oficial da instituição.

Luciene Tognetta e Telma Vinha (2007) alertam quanto ao perigo de alguns mecanismos, aparentemente democráticos, usados por educadoras/es na sua elaboração e, de acordo com as suas vontades próprias, induzirem a solução dos conflitos, visando ao controle e ao bom comportamento das educandas e educandos. Desta forma autoritária, perde-se a oportunidade de valorizar o processo pelo qual se chega às regras: o diálogo.

Por meio de reflexões sobre a prática educativa, constatamos que apesar da expressa intenção de contribuir para a melhora da convivência entre educandas e educandos, essas tentativas de encaminhar os conflitos escolares com base na prescrição de sanções pouco surtiam efeito e, muitas vezes, se tornavam monólogos encabeçados por mediadores que impunham as regras autoritariamente aos estudantes, sendo que a estes só restava acatá-las, assumindo o papel passivo da escuta e obediência. Diante desse cenário, tecemos os seguintes questionamentos: As sanções disciplinares aplicadas estavam contribuindo para que ocorressem transformações nas relações entre educandas e educandos e deles com as e os adultos da escola? A escola estava colaborando para a formação de educandas/os mais justos e autônomos? Essas intervenções contribuíam para a construção de um espaço de convivência escolar democrático e para a formação da cidadania, conforme previsto nos documentos escolares?

Assim, resolvemos adotar a prática das assembleias de classe no intuito de criar espaços para a discussão coletiva de conflitos escolares. É importante esclarecermos que, para fundamentar a implementação das assembleias de classe, pautamo-nos em obras de autoras e autores como Jean Piaget (1986), Josef Puig *et al.* (2000); Ulisses Araújo (2001, 2004); Luciene Tognetta e Telma Vinha (2007) que baseiam-se em concepções teóricas construtivistas, sobretudo, na obra de Piaget, para refletirem sobre o cotidiano escolar.

Nas assembleias de classe são discutidos os mais variados temas do contexto escolar, desse modo, elas figuram como “espaços de informação e de análise, de tomada de decisões e de organização, de solução de problemas e de construção de acordos” (PUIG *et al.*, 2000, p.161).

Puig *et al.* (2000) apontam duas vertentes para a construção das normas e do respeito às regras na escola. A da heteronomia, quando as normas existentes são estabelecidas pelos educadoras/es, no cotidiano escolar, e chegam aos educandas/os de forma pronta e definida. E da autonomia, que ocorre quando as assembleias proporcionam espaço para que essas normas e regras sejam discutidas e assimiladas e, caso seja necessário, reformuladas.

Os participantes da pesquisa foram educandas e educandos do oitavo ano do Ensino Fundamental que já vinham vivenciando a experiência das assembleias de classe desde o sexto ano e, portanto, estavam mais familiarizados com essa prática pedagógica que estimula a construção de um ambiente democrático por meio do exercício do diálogo, da elaboração coletiva de regras de convívio e da participação social de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Nas assembleias de classe, os temas propostos abarcam não apenas os aspectos negativos e conflituos da convivência escolar, mas também os momentos prazerosos que devem ser apresentados como felicitações e conquistas propondo-se as discussões de projetos futuros. Na medida em que as educadoras e educadores criam oportunidades para que educandas e educandos possam fazer escolhas e tomar decisões, permitem que os mesmos assumam responsabilidades e exercitem sua autonomia frente às diversas interações estabelecidas no cotidiano escolar.

O desenvolvimento continuado das assembleias de classe gerou na pesquisadora, que também exerce a função de coordenadora pedagógica nesta escola, o anseio por compreender de modo mais sistemático essa prática educativa e seus desdobramentos, com vistas a gerar contribuições para ressignificar a própria prática. Em consonância com os princípios da Educação Popular e com os apontamentos de Paulo Freire (1998), entendemos que o “pensar certo” é fruto do exercício permanente da curiosidade epistemológica que vai, aos poucos, deixando de ser ingênua para tornar-se crítica por meio de rigorosidade metódica e da constante reflexão crítica sobre a prática.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 1998, p.43-44).

Para desenvolver esse esforço analítico de pensar a própria prática das assembleias de classe, com intenção de desvelar conhecimentos para transformá-la e transformar os sujeitos nela envolvidos, lançamos mão da sistematização de experiências, aqui, compreendida como uma metodologia de pesquisa qualitativa gestada no campo da Educação Popular.

Sistematizar experiências é um desafio político pedagógico pautado na relação dialógica e na busca da “interpretação crítica dos processos vividos”. Trata-se de um exercício rigoroso de aprendizagem que contribui para refletir sobre as diferentes experiências, implicando na identificação, classificação e re-ordenamento dos elementos da prática; utiliza a própria experiência como objeto de estudo e interpretação teórica, possibilitando a formulação de lições [...] (KIEL; ASCHER, 2006, p.7).

Neste trabalho, apresentaremos os resultados dessa interpretação crítica que, além de ampliar a compreensão acerca das assembleias de classe, favoreceu o desvelamento de aproximações teóricas entre os pensamentos de Paulo Freire e Jean Piaget.

A opção metodológica: os caminhos da sistematização das assembleias de classe

A sistematização das assembleias de classe foi elaborada com base nos cinco tempos preconizados na obra “Para sistematizar experiências”, de Oscar Jara-Holliday (2006, p.58) que propõe um percurso metodológico para a sistematização de experiências que parta da prática social que exercemos e que permita “fazer da sistematização, efetivamente, uma interpretação crítica de nossas experiências e uma ferramenta transformadora e criadora”, ou seja, permite “pensar no que se faz”.

A sistematização de experiências é, aqui, compreendida como uma metodologia de pesquisa qualitativa que favorece a apreensão dos sentidos e significados que os sujeitos envolvidos atribuem ao processo vivido.

Sentidos e significados têm também uma dimensão de força através da qual os grupos sociais e os indivíduos qualificam seu *saber* como saber fazer, saber sentir, saber pensar que lhes permite *ser, transformarem-se em* sujeitos humanos: sociais, históricos, coletivos, indivíduos. O ser, ser gente, assumir-se como pessoa se toma então o lugar da prática (SOUZA, 1997, p. 24).

O processo de sistematização requer uma sustentação filosófica e teórica que incentive o diálogo entre os saberes de experiência³, possibilitando novos conhecimentos. O exercício de sistematização é considerado teórico, pois exige rigor na formulação de categorias, na classificação e ordenação de elementos empíricos, na realização de análise e síntese. Todavia, não podemos perder de vista que os processos sistematizados são sempre particulares e fazem parte de uma prática social histórica e dinâmica marcada pela complexidade e por contradições. Sistematizamos “experiências vitais, carregadas de uma enorme riqueza acumulada de elementos que, em cada caso, representam processos inéditos e irrepetíveis. É por isso que é tão apaixonante a tarefa de compreendê-las, extrair seus ensinamentos e comunicá-los” (JARA-HOLLIDAY, 2006, p.21).

A *Sistematização*, nesse contexto, se revela um instrumento didático que pode ajudar a desenvolver a capacidade de invenção, de criação, de cultivo da inteligência crítica, de revolucionar as relações sociais privilegiando a dignidade do ser humano, em suas expressões masculinas e femininas, como referência fundamental da vida. Numa palavra, ajudar a construir a dimensão de humanidade do ser humano (SOUZA, 1997, p.22).

Na mesma linha de entendimento de João Francisco de Souza, a educadora popular Elza Falkembach (2000) utiliza a metáfora do “juntar cacos” para aludir à sistematização de experiências. Para a autora, o processo reflexivo da sistematização é associado à criação artística, pois ambos têm o potencial de nos projetar para além da prática social investigada, engajando-nos na busca por Ser mais e levando-nos “a atos que desenham, antecipadamente, os nossos como, onde, quando e quem...” (FALKEMBACH, 2000, p.17).

Cada vez mais, acreditamos que a sistematização é um construir constante, que nos despe de nossas certezas, momento a momento. [...] Quero, sim, ressaltar o seu potencial de colocar-nos em nossos limites: de conhecimentos, éticos, emotivos e até físicos. Quero demonstrar que a sistematização é um espaço de encontro entre sujeitos plurais, que se congregam por alguma insatisfação, por alguma busca, necessidade, curiosidade (FALKEMBACH, 2000, p. 26).

Para Marco Raúl Mejía (2010), a sistematização se configura como um paradigma alternativo de investigação e de

produção de saberes e conhecimentos, desde a prática.

Muitas vezes se reduz o conceito de prática, às ações que as pessoas realizam. Mas prática, entendida em seu sentido profundo, não está composta simplesmente de “atividades”, frias e quantificáveis. A prática é uma maneira de viver nossa cotidianidade, com toda a subjetividade de nosso ser pessoas, que é muito mais que só o que “fazemos”, e que inclui, portanto, o que pensamos, intuimos, sentimos, cremos, sonhamos, esperamos, queremos... Além do mais, tudo o que fazemos e vivemos tem para cada um de nós um determinado sentido: uma justificativa, uma explicação, uma orientação, uma razão de ser (JARA-HOLLIDAY, 2006, p.56).

A sistematização de experiências é um processo permanente de desconstrução e construção, no qual é preciso desconstruir a perspectiva eurocêntrica e questionar as dicotomias que ancoram a ciência moderna: sujeito/objeto, teoria/prática, conhecimento científico/saberes populares, etc. Por conseguinte, é necessário construir um campo interepistêmico-novo capaz de reconhecer que os saberes de experiência possuem potência própria para converterem-se em teoria (MEJÍA, 2010).

Assim, a sistematização descortina-se como uma metodologia de pesquisa dialógica e humanizadora que favorece a articulação entre prática e teoria e estimula o pensar certo de que nos fala Freire (1987, 1998), na medida em que possibilita que nos questionemos sobre nossos fazeres e sobre nossas aparentes certezas. Para Jara-Holliday (2006), sistematizamos experiências com intuito de extrair delas aprendizagens e conhecimentos que nos auxiliam a melhorar a própria prática e contribuam com o enriquecimento da teoria.

Na reflexão tecida ao longo da investigação, as assembleias de classe foram apreendidas como espaço-tempo de diálogo e reflexão sobre a realidade. Ao tomarem parte desta prática, educandas/os e educadoras/es podem exercitar a escuta atenta, podem ter contato com diferentes visões de mundo, aprendendo a respeitá-las. Ao participarem das assembleias também podem aprender a refletir sobre sua postura, a pensar em modos distintos para organizar e expor seus pensamentos e argumentos, bem como a construir coletivamente possibilidades de superar os conflitos vividos em ambientes escolares. Destaca-se o diálogo como fundamental nesse processo por viabilizar as necessárias problematizações acerca da realidade vivida e por permitir as construções coletivas de novas formas de atuação na realidade percebida.

O processo de sistematização também possibilitou algumas reflexões acerca da escolha dos aportes teóricos que embasaram o desenvolvimento da pesquisa. Por um lado, as assembleias de classe são implementadas, na escola, a partir da contribuição da obra de Jean Piaget (1986) e de autoras e autores que estudam seu legado. Por outro, o processo de problematização das assembleias se ancorou no referencial da Educação Popular, sobretudo, nos escritos de Paulo Freire (1987, 1998) e nas contribuições de pesquisadoras/es e educadoras/es populares que vêm trabalhando com sistematização de experiências na América Latina. Deparamo-nos, aqui, com um desafio que se colocou no campo dos estudos acadêmicos e que não estava posto, até então, em nossas vivências e práticas educativas na escola, qual seja: há aproximações entre a obra de Paulo Freire e a de Jean Piaget?

Como resultado da sistematização da experiência das assembleias de classe, defendemos que há sim possibilidades de aproximação e diálogo entre os pensamentos dos autores, que podem nos auxiliar a (re)significar as assembleias de classe à luz da Educação Popular.

Aproximações entre o pensamento de Freire e Piaget

A sistematização de experiências leva-nos, segundo Falkembach (2000), ao avesso de nossas práticas. Nessa tentativa de visualizar não apenas o visível, mas também o invisível da prática sistematizada – as assembleias de classe – conseguimos perceber diversas aproximações entre os pensamentos de Paulo Freire e Jean Piaget. Se nas escolas, esse diálogo vem sendo tecido sem conflitos, pareceu-nos que nos estudos acadêmicos, ainda há tensões no estabelecimento dessas pontes. Essa lacuna ainda persiste no campo dos estudos em Educação, conforme aponta Fernando Becker (2010; 2017).

Sistematizar as assembleias de classe possibilitou-nos apreender aproximações entre Paulo Freire e Jean Piaget e perceber como esses autores se encontram e se complementam em diversos conceitos apesar de viverem em lugares diferentes, com cultura e condições socioeconômicas completamente diversas. Piaget, em Genebra, raramente saía para viagens longe dali. Freire, brasileiro, preso pela ditadura militar em 1964, vive um exílio de quase 16 anos. Nesse período, vive por cinco anos no Chile, leciona na Universidade de Harvard, vai à Genebra, à diversos países africanos e tantos outros países. Traz uma grande contribuição para a educação porque formulou uma proposta educacional de transformação do/a educando/a em sujeito, que promove a autonomia e leva à tomada de consciência da própria condição. Retorna ao Brasil em 1980.

Sua trajetória sempre foi pensando a educação “como um fazer político que transcende a sala de aula e se projeta para os grandes problemas da humanidade, sobretudo os problemas gerados pelas diferentes formas de opressão” (BECKER, 2017, p.14).

No Brasil, a Educação Popular é difundida sobretudo por meio do estudo da obra do educador Paulo Reglus Neves Freire que nasceu em Recife-PE, em 19 de setembro de 1921 e faleceu em São Paulo - SP, no dia 02 de maio de 1997. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da Pedagogia mundial, além de ser considerado Patrono da Educação Brasileira^[4]

Freire contribuiu com proposição de novas práticas educativas, que valorizavam o universo temático do educando no processo ensino-aprendizagem, a reflexão e conscientização acerca da realidade, o que possibilitaria aos educandos

fazer suas escolhas e tomar a história em suas mãos, reconhecendo-se como sujeitos de sua vida com autonomia e cidadania. O autor nos alerta sobre a importância de reconhecermos a curiosidade epistemológica na prática educativa progressista que é chamada por ele de gnosiológica, expressão concreta para indicar a possibilidade de conhecer o mundo por meio da relação dialógica e crítica.

Freire (1987) critica essa escola que massifica os conhecimentos, nega o debate e a participação, prioriza a memorização tornando as crianças e jovens acomodados e pacíficos, sem liberdade para tomar decisões, incapazes de pensar certo. Afirma que essa falta de liberdade é alienante e opressora, sendo essa a condição principal responsável por torná-los heterônomos[5]. Ao contrário disso, é necessário que haja integração das crianças e adolescentes ao processo da aprendizagem, de forma que a participação, a liberdade de escolha, o diálogo e a cooperação entre todos possibilitem a conquista da autonomia.

Subjacente ao acima exposto, Freire propõe uma educação que se comprometa com a problematização do ser humano e as suas relações com o mundo, oposta à educação bancária que deposita nos estudantes os conhecimentos. Uma escola em que educandas e educandos estão fadados ao silêncio, por não oferecer as condições necessárias para a participação e diálogo, fará com que esses sujeitos não consigam conviver, interagir numa sociedade que existe pela palavra e, assim, dificilmente os auxiliará a alcançarem a própria autonomia. Já que, para Freire (1987), conquistar a autonomia implica conscientização e intervenção no mundo.

A obra do biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget constitui-se como mais uma referência teórica relevante para essa investigação, pois nos permite avançar na compreensão da Educação Moral, em sua articulação com os princípios de uma educação democrática e voltada para o desenvolvimento da autonomia de educandas e educandos.

Piaget, interessado em identificar o que é o conhecimento e como é possível passar de um conhecimento simples para um mais complexo, construiu hipóteses sob a ótica da biologia e da psicologia que conduziram suas pesquisas durante toda a sua vida. A Epistemologia Genética esteve presente desde o início de suas investigações, porém, foi na década de 60 apenas, que surge o termo “construtivismo” em sua obra. Em sua concepção, o conhecimento é resultante da ação do sujeito sobre os objetos, ou seja, ele não é hereditário e nem é simples internalização impostas pelo meio físico (ARAÚJO, 2001).

Mas o que se constrói não são somente os conteúdos da interação, é a própria capacidade de conhecer, de organizar, de reorganizar e estruturar as experiências vividas, que vêm a ser as estruturas mentais. Essas estruturas que vão se tornando cada vez mais complexas funcionam classificando, ordenando, estabelecendo implicações e permitindo a inserção dos objetos no espaço e no tempo (ARAÚJO, 2001, p.2).

Então, para Piaget (1986), o conhecimento deriva do próprio desenvolvimento, que se faz por meio da construção de estruturas lógicas, para a qual a intervenção social com o mundo dos objetos[6] funcionaria como facilitadora ou obstaculizadora. Assim, a/o educadora/or deverá promover atividades que possibilitem intercâmbios de conhecimentos por meio das interações sociais em que a cooperação surge como processo fundamental para o desenvolvimento cognitivo e moral do sujeito e, a percepção sobre o ponto de vista do outro, contribui cada vez mais para que o sujeito atinja patamares mais elevados do conhecimento individual. A cooperação funciona como o elemento que acelera os processos de tomada de consciência e abre os caminhos para a/o educanda/o conquistar a autonomia da consciência.

Vimos, assim, que a interação ocupa lugar de destaque no processo educativo tanto na obra de Freire por meio do conceito de *diálogo*, como na obra de Piaget ao abordar o conceito de *cooperação*.

Outra aproximação entre o pensamento de ambos os autores está, conforme aponta Becker (2017) nas discussões sobre *tomada de consciência* para Piaget e sobre *conscientização*, em Freire. Para ambos, o sujeito se constituiu pelas suas próprias ações e esse processo não tem fim previsto. Os dois termos resultam “da atividade do próprio sujeito que assimila o meio e, respondendo aos desafios trazidos por essa assimilação, transforma-se a si mesmo instrumentalizando-se, desse modo, para melhor assimilar da próxima vez. Portanto, da ação própria e não da ação de um outro sobre ele” (BECKER, 2017, p.20).

Freire (1998, 1987) condena as mentalidades fatalistas que se conformam com a ideologia imobilizante de que “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” e diz ser imprescindível o rigor metódico e intelectual que o/a educador/a deve desenvolver em si próprio/a como pesquisador/a e questionador/a de maneira que possibilite aos educandos e educandas conhecerem o mundo que os rodeia, e que saibam utilizar seus conhecimentos para relacionarem aos conteúdos aprendidos na escola com a realidade vivida.

Freire (1998) defende com veemência que a dignidade e a identidade da/o educanda/o têm de ser respeitadas, caso contrário, o ensino tornar-se-á “inautêntico, palavreado vazio e inoperante” (FREIRE, 1998, p.69). Além disso, garante que, nas experiências vivenciadas no processo da escolarização, os seres humanos se educam pelas diferentes práticas educativas, e adverte que práticas espontâneas produzirão um saber ingênuo responsável pela formação da consciência ingênua, e práticas pedagógicas que instigam a participação resultarão no diálogo e na reflexão crítica que, por sua vez, colaborarão para a passagem da consciência ingênua à consciência crítica, em que o sujeito tem consciência de sua singularidade; situa-se no espaço e tempo históricos, ou seja, passa a reconhecer-se como sujeito histórico e não mais como objeto.

Becker (2017) aponta uma diferença marcante entre os níveis sucessivos de *tomada de consciência* e de *conscientização*. Para Piaget, ancorando-se em uma perspectiva da biologia, o sujeito passa necessariamente por etapas de desenvolvimento, as quais devem ser vividas pela criança até a chegada da fase adulta, quando se chega à maturidade da consciência. Para Freire, os níveis inferiores de conscientização devem ser superados pela negatividade, afirmando que é no movimento de busca, junto com outros homens e mulheres, na comunhão e na solidariedade, que nos

dirigimos ao ser mais, ou seja, para a autonomia e a humanização. Pois os níveis de transição da consciência, na perspectiva freireana, não se relacionam ao aparato biológico ou a etapas da vida.

Com relação ao desenvolvimento cognitivo, Becker (2017) aponta que os dois autores apresentam em comum o fato de que “qualquer processo de ensino deve partir de onde o sujeito está cognitivamente; de seus conceitos espontâneos ou de suas capacidades estruturais”, ou seja, para Piaget é preciso que se invente situações para que o sujeito possa a partir daí inventar, criar. Enquanto Freire confirma que é importante desafiar a “intencionalidade da consciência do educando; jamais eximi-lo do esforço de criação e de invenção” (BECKER, 2017, p.24).

Nas obras de Freire e Piaget, podemos perceber que há uma busca pela construção da autonomia de educandas/os. O desenvolvimento da autonomia será decorrente de sua compreensão de que fazem parte de uma coletividade e que por meio do encontro – diálogo e cooperação – de pessoas diferentes é possível crescer quando se respeita o tempo e o espaço de cada um. Destarte, destacamos a importância de a escola desenvolver práticas pedagógicas significativas, como as assembleias de classe, em que as relações interpessoais sejam problematizadas, a fim de promover o respeito, o afeto e a valorização de diferentes visões de mundo e vivências culturais.

Sabemos que as instituições de ensino almejam promover a autonomia de educandas e educandos, e por isso, os Planos Escolares e Projetos Políticos Pedagógicos das escolas trazem a proposta de formar para a cidadania, para a criticidade, almejando formar sujeitos autônomos e participativos. Nesse sentido, podemos beber tanto na fonte da Educação Moral e nas contribuições de Piaget, como na Educação Popular e na obra de Freire e de autores que dão continuidade ao legado freireano.

Segundo a teoria piagetiana, a construção dos valores morais ocorre a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais. Vale ressaltar que Piaget, além das preocupações epistemológicas com o conhecimento científico, estudou o desenvolvimento moral da criança influenciado pelas ideias do filósofo Immanuel Kant. Publicou em 1932 a expressiva obra denominada originalmente “Le Jugement Moral Chez l’Efant” (O Juízo Moral na Criança), em que discorre a respeito da construção da moralidade a partir das relações do sujeito com os diversos ambientes sociais, balizada por regras que devem ser respeitadas e compreendidas pelos seus princípios e não apenas pela obediência.

Piaget (1986) aponta que a afetividade é a energética que move as ações e que os interesses ou valores dependem de um sistema de regulações de energias interiores que asseguram ou restabelecem o equilíbrio do eu. A criança, ao interagir com o objeto, pode tomar consciência, no plano mental, das ações e aprender, o que demanda energia interna ou interesse para mover as suas ações. Esse interesse poderá partir de necessidades fisiológicas, intelectuais ou afetivas, portanto, segundo Piaget (1986), a inteligência e a afetividade caminham paralelamente e são indissociáveis. Destaca que a consciência moral e a consciência intelectual são construídas por meio de um processo que é contínuo e que contempla três fases. Ao nascer, a criança encontra-se na fase da anomia considerando-se a ausência total de regras intelectuais e afetivas. Conforme seu desenvolvimento, vai percebendo que há atitudes consideradas favoráveis pelo adulto e outras reprováveis e, aos poucos, vai compreendendo a necessidade de obedecer à autoridade (pais, professores). Caracteriza-se assim a fase da heteronomia em que o controle é externo, coordenado totalmente pelo adulto a quem respeita. Com as interações sociais e as vivências com o outro, as regras passam a ser internalizadas e o respeito a elas não depende mais do controle do adulto. Quando esse processo de autocontrole acontece demonstra-se que está a caminho da autonomia. Piaget afirma que “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p. 23).

Diante disso, a concepção de educação de Freire (1987) nos mostra que é problematizando as situações de vida que possibilitamos a mudança e, portanto, acredita que homens e mulheres, cientes do hoje, do agora, lutam para superar a percepção ingênua da realidade e, por isso, nos chama de seres inacabados, inconclusos. Ressalta que, por meio da práxis, entendida como reflexão e ação sobre o mundo, tomamos consciência de nosso inacabamento, destacando que “para ser tem que estar sendo” (FREIRE,1987).

Esse é um ponto essencial para uma educação que visa à autonomia, porque ela se faz ao longo da vida, por isso, cabe aos educadores e educadoras possibilitarem experiências que estimulem as decisões, a responsabilidade, que despertem a curiosidade e a criticidade. É importante que estes educadores e educadoras aprendam a ouvir o que os educandas/os falam para que possam, assim, aprender a falar com elas/es e não para elas/es.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (FREIRE, 1998, p.96 – grifos do autor)

Nesse sentido, a assembleia de classe, como prática educativa que auxilia o processo de intervenção na realidade, fortalece a participação e enquanto prática democrática, promove o diálogo entre educadoras/es e educandas/os que leva à compreensão mútua e possibilita o sentimento de pertencimento à escola. Portanto, cria-se um ambiente favorável à troca de experiências entre educadoras/es e educandas/os que leva à busca da superação das relações verticais, ao encontro da autonomia.

Como vimos, Freire e Piaget, em suas respectivas obras, formularam concepções a respeito da epistemologia interacionista, construtivista.

O sujeito fazendo-se outro, assimilando o entorno, transforma-se em função das pressões desse entorno, físico ou social, assimilado. Essa construção faz emergir não apenas o conhecimento como conteúdo, mas o conhecimento como capacidade. Afirmamos, pois, que tanto Piaget quanto Freire concebem a construção das capacidades humanas, a construção da subjetividade e da correlativa objetividade, por um processo de interação (BECKER, 2017, p.27).

Becker (2017) ressalta que as pedagogias freireana e a piagetiana são ativas porque são coerentes com suas epistemologias, ambas praticam a busca, a fala, a escuta, o diálogo, a conscientização, a transformação, a reflexão da prática, o pensamento autônomo e a criatividade.

Considerações

Concluimos, aqui, nosso primeiro esforço no sentido de “juntar os cacos” da sistematização realizada, na qual nos debruçamos a compreender como as assembleias de classe podem figurar como espaço educativo de diálogo e de pronúncia coletiva do mundo. Concordamos com Falkemback (2000, p. 16) que fazer sistematização consiste em “colocar-se em situação de aprendizagem frente a esse fazer”.

Nessa situação de aprendizagem, conseguimos apreender erros e acertos, avanços e contradições de nossas práticas e esse processo é difícil, causa mal-estar, incômodos, pois percebemos o avesso de nossos fazeres. No entanto, é também gratificante, pois se por um lado “tira o chão” e nossas certezas, por outro, favorece o questionamento do fatalismo e nos mostra que somos sim sujeitos de nossa prática e de nossa história. E apesar dos constantes ataques que as escolas têm sofrido, dos esforços por torná-las meros espaços de transmissão de conteúdos, conseguimos perceber a força transformadora que emana desse espaço, quando educadoras/es e educandas/os se reúnem para problematizar a realidade na busca por ser mais.

Em nosso esforço analítico por tentar compreender a prática educativa das assembleias de classe, observamos similaridades entre a metodologia da sistematização de experiências e as assembleias. Ambas se constituem como espaços de problematização da realidade, de expressão de erros e acertos e de busca coletiva para organizar o vivido e superar os obstáculos percebidos nas experiências vivenciadas. Consideramos, a partir de olhares de educandas/os e educadoras/es que as assembleias de classe têm ocupado um papel importante na escola, no sentido de possibilitar a expressão de anseios e inquietações, além de permitir a construção coletiva de encaminhamentos para os problemas identificados, o que já vinha sendo realizado com base nos aportes da obra de Piaget e seguidoras/es de seu legado. Também buscamos, no processo de pesquisa, aportes da Educação Popular, da obra de Freire e de pesquisadoras/es latino-americanas/os que têm trabalhado com sistematização de experiências.

Nessa busca, fomos visualizando aproximações entre os legados freireano e piagetiano e consideramos que essa é uma dimensão relevante da pesquisa, que necessita ser aprofundada. Importante ressaltar que não tivemos pretensão de esgotar, nesse texto, a discussão sobre essas aproximações entre o pensamento de Freire e Piaget, mas em consonância com Becker (2010, 2017) entendemos que essa é uma tarefa desafiadora e portanto, aceitamos o desafio de iniciar essa reflexão, partindo do que vivenciamos na sistematização das assembleias de classe. Entendemos que muitas práticas educativas que se dão nas escolas, já visualizam pontes entre os pensamentos de ambos os autores, no entanto, ainda, são pouco problematizadas e sistematizadas.

Esperamos que as reflexões, ora, apresentadas se configurem como um convite a pesquisadoras e pesquisadores do campo da Educação Popular para que aceitem dar continuidade à construção desse vitral, o que demandará a junção de novos cacos, oriundos de outras sistematizações de experiências.

Referências:

ARAÚJO, Ulisses F. **Assembleia escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

ARAÚJO, Ulisses F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. **Rev. Online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v.2, n.2, p.1-12, fev.2001.

BECKER, Fernando. Paulo Freire e Jean Piaget: teoria e prática. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 9, Número Especial, p.7-47, 2017.

BECKER, Fernando. **O caminho da aprendizagem**: da ação à operação em Piaget e Freire. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2010.

BRAYNER, Flavio H. A. Paulo Freire: um patronato ameaçado. **Revista de Ciências da Educação**, [S.l.], p. 61-75, out. 2018.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Sistematização... Juntando cacos, construindo vitrais. In. FUMAGALLI, Dirceu; SANTOS, João Marcelo P.; BASUALDO, Maria Esther (Orgs.). **O que é sistematização?** Uma pergunta. Diversas respostas. Secretaria Nacional de Formação, São Paulo: CUT, 2000, p.14-27.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JARA-HOLLIDAY, Oscar. **Para sistematizar experiências**. 2ª. ed. Brasília: MMA, 2006.

KIEL, Ana Cristina M. O.; ASCHER, Petra. Apresentação. In. JARA-HOLLIDAY, Oscar. **Para sistematizar experiências**. 2ª. ed. Brasília: MMA, 2006, p.7-8.

LAROSSA-BONDÍA, Jorge. Nota sobre experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** 19, p.20-28, 2002.

MEJÍA, Marco Raul. **La sistematización como proceso investigativo**. O la búsqueda de la episteme de las prácticas. Biblioteca Virtual sobre Sistematización de Experiencias, CEAAL, p.1-17, 2010. Disponível em: <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=724> Acesso em: 27.03.19.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 14ª ed. Rio de Janeiro : Forense –Universitária, 1986.

PUIG, Josef M.; MARTIN, Xus; ESCARDIBUL, S.; NOVELLA, Anna M. **Democracia e participação escolar**: propostas de atividades. São Paulo : Moderna, 2000.

RAMOS, Moacyr S.; SANTORO, Ana Cecília S. Pensamento freireano em tempo de escola sem partido. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n.1, p.140-158, jun. 2017.

SOUZA, João Francisco de. Sistematização: um instrumento pedagógico nos projetos de desenvolvimento sustentável. **Tóp. Educ.**, Recife, v. 15, n.º 3, p. 17-73, 1997.

TOGNETTA, Luciene R. P.; VINHA, Telma P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre as práticas das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

[1] O termo conflito, neste trabalho, diz respeito ao desequilíbrio das interações sociais, conforme concepção piagetiana que constituiu-se como aporte teórico da prática das assembleias de classe, na instituição de ensino onde realizou-se a pesquisa.

[2] Neste texto, utilizaremos a flexão de gênero para aludir a mulheres e homens, em vez de adotar o vocábulo masculino como se o mesmo abarcasse ambos os gêneros. Consideramos essa opção como um ato político de denúncia e de problematização de usos sexistas da linguagem.

[3] É aquele que se adquire a partir do “modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida. [...] No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece”. (LARROSA-BONDÍA, 2002, p.26-27).

[4] Paulo Freire foi reconhecido como Patrono da Educação Brasileira conforme a Lei nº 12.612, do dia 13 de abril de 2012. Esse reconhecimento vem sendo questionado por grupos reacionários que defendem a Escola Sem Partido. Sobre essa discussão consultar os artigos de Brayner (2018) e Ramos e Santoro (2017).

[5] Este não é um termo utilizado por Paulo Freire, mas, a partir de seu pensamento sócio-político-pedagógico, podemos inferir que a heteronomia representa a condição de alienação dos homens e mulheres oprimidos que têm a sua condição do “ser mais” negada.

[6] O vocábulo “objeto” para os piagetianos é utilizado para se referir a tudo que o ser humano pode conhecer e interagir materialmente e simbolicamente.