

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A NOÇÃO DE LIBERDADE NA CRIANÇA

MARIA ISABEL TORRICO CHÁVEZ

PORTO ALEGRE

2009

María Isabel Torrico Chávez

A noção de liberdade na criança

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Dra. Tânia Beatriz Iwaszko Marques

Porto Alegre
Março/2009

*A Abraham,
mi hermano y compañero de batalla en la conquista del conocimiento científico,
quien desde la infancia amó y practicó la libertad
sin saber que lo hacía.*

*“Aprendí algo con mis maestros,
mucho con mis compañeros,
pero más aún con mis alumnos”*

MAIMÓNIDES

Agradeço:

À minha orientadora, Professora Dra. Tânia Beatriz Iwaszko Marques (UFRGS) pela sua constante ajuda e visão prática de pesquisadora que me proporcionou um importante espaço na construção da minha autonomia acadêmica.

Aos que foram meus professores no PPGEDU/UFRGS.

Aos meus colegas-amigos... Graziela.

A Rafael.

Ao Professor Dr. Yves de La Taille (USP) pelo valioso aporte na revisão do projeto desta pesquisa e da última versão dos instrumentos.

À Professora Dra. Maria Luiza R. Becker (UFRGS) por ir comigo até o final deste caminho, “en las buenas y en las malas”, e pelas suas relevantes e pertinentes sugestões.

A Patrícia Kebach (FACCAT) pela cooperação de sua revisão.

À Professora Dra. Darli Collares (UFRGS) pelas suas sugestões em sala de aula.

A Nina pelo espaço proporcionado.

A todos os pais e mães que autorizaram as entrevistas de suas crianças.

À CAPES que outorgou o financiamento para a realização desta pesquisa.

*Às crianças e adolescentes que me ensinaram a aprender.
Sem vocês esta pesquisa não teria sido possível.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. LIBERDADE E PSICOLOGIA MORAL	13
1.1 O enfoque piagetiano sobre o desenvolvimento moral	13
1.2 As noções sociais: construto formal e moral	16
1.2.1 As operações lógicas e a vida social	18
1.3 Uma educação para a liberdade de pensamento	21
1.4 Dimensões da liberdade	23
2. CONTROLE E PRIVACIDADE NA CONTEMPORANEIDADE	25
3. METODOLOGIA	31
3.1 Problema	31
3.2 Objetivos	31
3.3 Hipótese	31
3.4 Tipo de estudo	31
3.5 Sujeitos da pesquisa	32
3.6 Técnica de coleta de dados	33
3.7 Instrumentos	34
3.8 Aplicação dos instrumentos	36
4. ANÁLISE DOS DADOS	37
CONCLUSÕES	66
REFERÊNCIAS	68
ANEXOS	
Declaração de consentimento informado	72

RESUMO

Esta pesquisa realizou um estudo sobre a noção de liberdade em crianças e adolescentes (5 -18 anos). Através de uma abordagem qualitativa em um estudo exploratório-transversal, se estabeleceram as categorias com base nas respostas dos sujeitos e no referencial teórico, a Epistemologia Genética. Apresenta-se uma reflexão sobre a construção das regras sociais e das *fronteiras da intimidade* relacionando-as com o desenvolvimento da autonomia.

Procurou-se compreender as características que o sujeito atribui à liberdade e verificar se esse estabelece alguma relação de exclusão ou correlação entre a liberdade prática (ausência de coação física e respeito à privacidade) e a liberdade intelectual (autonomia de pensamento). A hipótese inicial, que as crianças pequenas entendem a liberdade na sua dimensão prática somente, enquanto que as crianças maiores entendem a liberdade em suas duas dimensões, parece haver sido confirmada. Porém, os resultados permitem entrever um fator determinante e de extrema relevância neste processo, a educação familiar. Aparentemente, o elemento que faz a diferença na formação de uma noção de liberdade intelectual é a formação que os pais dão a seus filhos. Paralelamente, a influência da mídia, a educação religiosa, o nível socioeconômico e o desenvolvimento intelectual são elementos que não devem ser subestimados.

Palavras-chave: Noção de Liberdade - Desenvolvimento Moral – Epistemologia Genética – Autonomia – Heteronomia – Método Clínico.

ABSTRACT

This research is about the notion of freedom among children and adolescents (5-18 years old) carried out with a qualitative approach and in an exploratory-transversal study; the categories were established through the subjects' answers and the theoretical reference, (the Genetic Epistemology). The study presents a reflection about the construction of social rules and boundaries of intimacy and their relationship to the development of autonomy.

The aim of the research is to understand the characteristics that the subject attributes to freedom and to verify if he/she establishes some relation of exclusion or correlation between practical freedom (absence of physical coactions and respect to privacy) and intellectual freedom (autonomy of thought). The initial hypothesis (that younger children understand freedom in practical dimension, while older children understand freedom in both dimensions), seems to have been confirmed. However, the results show that there is a determinant factor in this process: family education. Apparently, the element that makes the difference in the formation of the notion of intellectual freedom is the upbringing that parents give to their children. In parallel, the influence of the media, religious education, socioeconomic level and intellectual development are elements that can't be underestimated.

Key words: Notion of Freedom - Moral Development – Genetic Epistemology – Autonomy – Heteronomy – Clinical Method.

INTRODUÇÃO

Em primeiro lugar, gostaria de fazer um esclarecimento sobre a inquietação que me levou a abordar este tema de pesquisa. O motivo principal foi a minha curiosidade sobre a construção da autonomia, entendida como capacidade crítica de reflexão sobre as nossas ações para nos tornarmos sujeitos ativos e não meros indivíduos influenciados por distintos fatores como as opiniões alheias, a mídia, o consumismo, o materialismo, os preconceitos, etc. Destaco, então, que o meu interesse não foi pesquisar a noção de liberdade no sentido filosófico, isto é, a idéia de livre arbítrio (Arendt, 1997), porém, dada a raiz filosófica do assunto, é inevitável estabelecer algumas relações com essa área de conhecimento, embora muito gerais, já que meu principal embasamento teórico é a Epistemologia Genética.

Como uma segunda motivação desta abordagem, apresento uma curiosidade que surgiu durante a etapa de minha formação de bacharelado, Ciências da Educação na Universidad Mayor de San Simon Cochabamba-Bolivia, relacionada com as reflexões que atualmente venho fazendo sobre o desenvolvimento moral, especificamente sobre a construção de uma moral autônoma no sentido piagetiano. No bacharelado tive a oportunidade de estudar algumas das obras de Paulo Freire, que salienta a importância de conhecer nossa realidade com consciência crítica. Posteriormente, as reflexões sobre minha prática pedagógica e o papel da educação na formação do pensamento crítico e autônomo me levaram a entender que a educação é um dos aparatos do Estado, e, como tal, responde aos seus interesses.

Desta maneira, no afã de compreender a dinâmica destes mecanismos sócio-educativos, comecei a me deter na leitura de alguns livros que abordam temáticas sobre os diferentes tipos de governo e como eles determinam as diretrizes das políticas educativas, cuja execução se dá na sala de aula. Foi assim que soube que, atualmente, a sociedade vive sob um processo de globalização¹, o qual tem matizes encobertos de imperialismo,

¹ “Não existe uma definição que seja aceita por todos, mas é basicamente um processo ainda em curso de integração de economias e mercados nacionais. No entanto, ela compreende mais do que o fluxo monetário e de mercadorias; implica a interdependência dos países e das pessoas, além da uniformização de padrões e está ocorrendo em todo o mundo, também no espaço social e cultural. É chamada de ‘terceira revolução tecnológica’

totalitarismo e inclusive de racismo. É importante destacar que a evidencia histórica do alcance dos regimes totalitários está cifrada no nazismo e no comunismo na Europa². Atualmente, o tema da liberdade está sendo distorcido pela ausência ou excesso de limites no concernente às atribuições do Estado sobre os cidadãos, invadindo os seus limites de privacidade e intimidade (Arendt 1972 *apud*. La Taille 1999) em nome da segurança (Estulin, 2006).

Por outro lado, já como justificativa, este trabalho pretende contribuir de alguma maneira à compreensão da formação dos conhecimentos infantis sobre a sociedade, o conhecimento social [*social cognition*] (Brooks – Gunn e Lewis, 1978, *apud*. Delval, 2007), e da moralidade desde o ponto de vista psicológico. Devido a que “Tradicionalmente, o estudo da natureza dos domínios sociais, especificamente da sociedade e da cultura, tem sido fundamentalmente âmbito de sociólogos e antropólogos mais do que de psicólogos” [Tradução nossa] (Turiel, 1989, p.37), considero que a Epistemologia Genética tem muito a contribuir para este assunto, porque o campo em que a liberdade sempre foi conhecida foi como um fato da vida cotidiana no âmbito da política e não como um problema de investigação psicogenética ou epistemológica.

A revisão bibliográfica concentrou-se principalmente nos trabalhos sobre: moralidade, liberdade e Epistemologia Genética que se encontram na literatura atual dos artigos de jornais de circulação internacional e nos livros da biblioteca da UFRGS (FACED/PPGEDU). Verificou-se que embora não haja pesquisas direta e exclusivamente relacionadas ao presente tema, há elementos relacionados a esta questão na teoria piagetiana (relação autonomia/liberdade) e nos trabalhos de Turiel. Atualmente, há várias pesquisas sobre noções sociais na criança abordadas desde a psicologia, por exemplo, sobre a noção de autoridade (Castorina, 1997), a noção de segredo na criança (La Taille, 1996), as representações que os estudantes têm a respeito dos processos disciplinares na escola (Waskow, 2004). Delval, em

(processamento, difusão e transmissão de informações) e acredita-se que a globalização define uma nova era da história humana.” (<http://www.brasilecola.com/geografia/globalizacao.htm>).

² Hanna Arendt (2006) faz uma análise político-histórica dos regimes totalitários na Europa desvendando as características e o principal traço do nazismo e do comunismo: a destruição da condição humana. A lealdade total como base psicológica do domínio total, os campos de concentração e de extermínio como “laboratórios” de transformação da própria natureza humana, os afãs expansionistas do imperialismo; constituem, entre outros, objeto de aprofundada análise. Aspectos essencialmente relacionados com todas as facetas possíveis e imagináveis da liberdade.

seu livro *Introdução ao Método Clínico* (2002), menciona os seguintes estudos relacionados com noções sociais na criança: compreensão das diferenças sociais (Jahoda, 1959), preferências nacionais e preconceitos (Tajfel *et al.*, 1970), idéias sobre a riqueza, a pobreza e a desigualdade social (Villoslada, 1977), idéias sobre as concepções de Deus (Murià, 1995), concepções sobre a amizade, (Bombi e Pinto, 1993), idéias sobre o lucro (Jahoda, 1979; Echeíta, 1998; Delval e Echeíta, 1991), idéia de nação (Delval e del Barrio, 1981).

A partir das idéias anteriormente explicitadas, este trabalho tem como foco de pesquisa o estudo da noção de liberdade considerada como um fenômeno que faz referência a duas dimensões: *liberdade prática* (Arendt, 1997), aspecto físico e concreto; e *liberdade intelectual* ou liberdade de pensamento (Piaget, 1998), aspecto moral e lógico-formal do raciocínio humano o qual manifesta a indissociável interdependência entre afetividade e cognição, entre moralidade e razão.

A análise dos dados permitiu determinar como as características da autonomia se revelam na concepção de liberdade que a criança tem. Analisaram-se os juízos dos sujeitos sobre privacidade, controle exterior e regras sociais por meio de histórias. Portanto, os fatores considerados na compreensão das características que o sujeito atribui à liberdade foram os relacionados à coação física, controle externo, privacidade, regras e autonomia de pensamento.

As duas dimensões anteriormente assinaladas, liberdade prática e liberdade intelectual, nos remetem necessariamente à questão dos limites, tanto individuais ou pessoais quanto interindividuais ou sociais. Assim, a privacidade é levada em conta como um elemento que marca os limites entre o sujeito e os outros, entre o espaço da intimidade do sujeito e o espaço público (La Taille, 1999); e as regras, essenciais ao convívio social já que “Abolir as cercas da lei entre os homens – como o faz a tirania – significa tirar dos homens os seus direitos e destruir a liberdade como realidade política viva; pois o espaço entre os homens, delimitado pelas leis, é o espaço vital da liberdade” (Arendt, 2006, p.518).

O quadro teórico apresenta uma fonte principal: a Epistemologia Genética (Piaget), porém, há alguns elementos que, pela sua pertinência em relação ao tema em questão, foram retomados da teoria política (Arendt) e da filosofia (Kant). A Epistemologia Genética é

utilizada neste trabalho para explicar a construção da noção de liberdade como parte do desenvolvimento moral, entendido como uma progressiva interiorização das regras e limites sociais até tornarem-se próprios do sujeito e inclusive chegar à elaboração de regras novas a partir das relações sociais, de respeito unilateral ou mútuo (Piaget, 1977). Outra fonte teórica, seguindo na linha da Epistemologia Genética, artigos de pesquisadores contemporâneos (La Taille, Turiel, Nucci e outros) sobre psicologia moral.

Liberdade é entendida, aqui, não como sinônimo de ausência de regras, nem tampouco excesso delas. Assim como a ausência de regras é prejudicial, porque impede o desenvolvimento moral, o excesso das regras o é ainda mais, porque destrói a individualidade humana. Destruir a individualidade “é destruir a espontaneidade, a capacidade do homem de iniciar algo novo com os seus próprios recursos, algo que não possa ser explicado à base de reação ao ambiente e aos fatos” (Arendt, Op. Cit. p.506). Desta breve reflexão pode-se concluir que liberdade é autonomia, um tipo de autonomia que se sobrepõe perante os elementos de condicionamento e determinismo da ação (prática e mental) humana (Freire, 2000, p.59).

Na passagem do egocentrismo, tanto intelectual quanto afetivo, à descentração, e na passagem de uma moral heterônoma para uma moral autônoma, encontra-se a formação do pensamento crítico e autônomo. Pensamento capaz de ler a sua realidade (Freire, 2006), não só pelo fato do sujeito tornar-se sujeito sócio-histórico, isto é, um ser que se localiza no tempo e espaço da história, mas também por constituir-se lógico-operatório, levando em conta não só o real, mas também o possível (Piaget, 1976). Isso lhe permite pensar sobre as idéias, fazer abstrações a partir de objetos não só concretos, senão também a partir da reflexão sobre idéias.

1. LIBERDADE E PSICOLOGIA MORAL

1.1 O enfoque piagetiano sobre o desenvolvimento moral.

A Epistemologia Genética (Piaget, 1987) explica o desenvolvimento intelectual da criança como uma sucessão qualitativa não linear de mecanismos psicológicos que conformam estádios ou etapas de estruturação mental cada vez mais complexas. Esse processo envolve fatores endógenos e exógenos como o equilíbrio, a influência social, a experiência física e lógico-matemática, e os fatores biológicos.

O desenvolvimento moral é explicado, da mesma forma, em termos de mudanças qualitativas de mecanismos e estruturas, salientando o caráter indissociável entre o desenvolvimento intelectual e a afetividade (Ibid.). O sujeito, então, é uma totalidade cujo desenvolvimento moral e intelectual se dá em interdependência. O desenvolvimento moral está em completa inter-relação com as mudanças qualitativas do raciocínio da criança porque a **interiorização da regra** envolve transformações nas estruturas mentais mediante a continuidade funcional dos mecanismos cognitivos (Piaget, 1983).

Na relação entre sujeito e objeto, o sujeito é o elemento cognoscente e o objeto é o mundo no qual o sujeito está mergulhado, o meio físico ou social (Becker, 2001, p.16). Assim, todo conhecimento, incluindo aquele que trata sobre a sociedade, é construído a partir da ação própria do sujeito e das relações interindividuais que seu entorno social lhe oferece. As trocas sociais são possíveis graças ao pensamento simbólico (a partir dos 2 anos aproximadamente) cuja característica principal é a representação mental, fato que leva ao início da socialização da ação e à interiorização da palavra cuja base é a linguagem interior, o sistema de signos e a interiorização da ação (imagens e experiências mentais) (Piaget, s/d p.23). Esta nova capacidade mental permite à criança ingressar no mundo das idéias, o uso da linguagem (manejo de signos e significantes) e muitos progressos sociais.

No âmbito moral, os objetos a serem assimilados e acomodados são as **regras sociais**; expressas em limites, elas jogam um papel fundamental na construção da noção de liberdade. O processo de interiorização de tais regras atinge o patamar superior na construção de uma

moral autônoma, a qual, na sua relação com a liberdade, Piaget (1998) caracteriza como liberdade intelectual ou liberdade de pensamento.

A partir dos sete ou oito anos, a criança começa a se liberar do seu egocentrismo social e intelectual, tornando-se capaz de novas coordenações de grande importância para a inteligência e a afetividade, até chegar a uma moral de cooperação e autonomia. O reconhecimento da alteridade leva ao reconhecimento dos limites que separam e diferenciam um sujeito de outro. Toda relação social implica limites, espaços que merecem ser respeitados; espaços tangíveis e intangíveis, invioláveis, pessoais; individuais e privados. O respeito à privacidade, considerada como a não invasão das “*fronteiras da intimidade*”. Onde limite³ é “aquilo que deve ser respeitado, não transposto, seja para viver bem, seja para deixar os outros viverem” (La Taille, 1999, p. 145).

A perspectiva piagetiana assinala que a autonomia do sujeito se encontra em dois domínios “ambos relacionados com a razão. O primeiro deles é a própria construção da razão [...] o segundo domínio diz respeito à função da razão” (La Taille, 1991, p.63). O primeiro domínio faz referência ao fato de que o pensamento racional é, entre outras coisas, fruto da abstração reflexionante, ou seja, “do esforço que o sujeito faz para pensar seu próprio pensar ou agir” (*Ibid.*). O meio social ajuda, ou não, a desencadear a abstração reflexionante já que “o processo de construção de estruturas mentais é obra do sujeito, obra que ninguém pode fazer por ele” (*Ibid.*). Referente ao segundo domínio, “graças ao uso da razão, o sujeito pode, ele mesmo, portanto só, estabelecer suas certezas, liberando-se do que a tradição procura pura e simplesmente impor às diversas consciências” (*Ibid.*). Este novo sistema de valores é construído na medida em que a cooperação entre os indivíduos coordena os pontos de vista reciprocamente. O agrupamento das operações intelectuais atinge um nível de reversibilidade de pensamento (Op. Cit. p. 56).

Piaget (1977) estudou o surgimento do juízo moral na criança com base nas observações do jogo de bolinha de gude e a apresentação de dilemas morais. Descobriu que a regra evolui com a idade e que há diferença entre a prática da regra e a consciência da mesma. A consciência da regra que a criança tem está em total dependência com seu nível de

³ De acordo com La Taille (1999), a palavra limite pode expressar um sentido restritivo ou normativo, remeter à busca de superação daquilo que deve ser transposto para atingir a maturidade e a excelência, ou o controle do acesso dos outros à nossa pessoa. O primeiro e último sentidos são aplicados na presente reflexão.

raciocínio. A prática da regra está vinculada a um determinado tipo de conduta. Esse estudo demonstrou a existência de dois tipos de moral, a moral heterônoma e a moral autônoma.

O estado de heteronomia precede ao estado de autonomia. O sujeito assimilará a regra de acordo com o seu nível de raciocínio, mas o nível de raciocínio não é a condição única nem suficiente nesse processo, é uma condição necessária. Fatores afetivos e culturais também intervêm. Por exemplo, num estudo (Wainryb e Turiel 1994, *apud*. Nucci, 1996, p.1225) sobre liberdade pessoal e restrições convencionais (costumes culturais) numa comunidade árabe, se observou que as mães aparentemente concediam mais autonomia para seus filhos do que para suas filhas e que as mães e as filhas expressavam uma sensação de vulnerabilidade a respeito das suas decisões pessoais e estavam aparentemente mais limitadas nas suas condutas.

Vejamos brevemente como Piaget (1977) explica a natureza da regra segundo a compreensão que a criança tem dela. Entre os zero e dois anos a **regra é motriz** porque está caracterizada pelas condutas motrizes que o bebê manifesta, condutas cujo início está nas rotinas que o adulto estabelece em certas regularidades na interação. A regra nesse período é confundida com o costume e, em alguns casos, aos poucos há consciência de regularidade como produto da repetição. Não há consciência de obrigação neste período. É importante notar que sem a sensação de regularidade a obrigação não chega a aparecer.

No período pré-operatório (em torno de 2 – 7 anos) já se pode ver o sentimento de obrigação, fruto do respeito unilateral da criança perante os adultos. Caracterizada por uma moral heterônoma e um tipo de obediência inquestionável, a **regra**, nesta etapa, é de natureza **coercitiva**. Há pressão dos adultos sobre a criança. A regra é vista como algo imutável e inquestionável só pelo fato de haver sido estabelecida pelo adulto ou a autoridade à qual ela está subordinada.

A partir dos sete anos mais ou menos, surge o começo do respeito mútuo e a **regra relacional**. A criança começa a se submeter verdadeiramente à regra e a praticá-la como resultado de uma construção própria num ambiente de cooperação e reciprocidade. A criança entende a regra como um acordo mútuo, produto das inter-relações sociais de coordenação de pontos de vista (cooperação). Surge a moral autônoma e as relações sociais são entendidas

como uma relação entre iguais sem pressão hegemônica. A criança concebe a regra de um modo novo porque compreende que as regras podem ser mudadas com a condição de que os demais entrem em acordo mútuo. A veracidade da regra não está na tradição senão no acordo mútuo e a reciprocidade. As regras deixam de ser exteriores.

A diferença fundamental entre a moral heterônoma e a moral autônoma está em que a primeira tem como resultado o respeito unilateral mediante a imposição de regras terminadas. No entanto, a moral autônoma persegue o respeito mútuo propondo o controle recíproco durante a interiorização e constituição de regras. O respeito mútuo é indispensável para a formação de uma consciência autônoma. Desta maneira, se constata que, assim como o desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento moral implica uma construção na qual o sujeito é ativo, não um receptor passivo. Isto não é questão de mera maturação biológica ou neuronal. As relações interindividuais possibilitam a construção do conjunto de regras que fazem parte de toda sociedade.

Por outra parte, é claro que a regra tem como finalidade produzir ou evitar um determinado tipo de ação, de tal modo que se poderia dizer que os sistemas de controle condicionam os níveis de liberdade de uma pessoa. Mas, como a Epistemologia Genética assinala, o sujeito não é um ser passivo, receptivo e condenado a ser um simples acúmulo de respostas mecânicas perante estímulos externos como o behaviorismo afirma (Skinner, 1983). O sujeito interage com o meio no qual ele está, e essa **interação** dá lugar à constituição do sujeito e da sua moralidade, não a pressão do ambiente sobre ele, mas sim a ação do sujeito sobre o meio e vice-versa.

1.2 As noções sociais: construto formal e moral.

A simples vista, existem muitas formas de relacionar o desenvolvimento intelectual com o desenvolvimento moral. Uma delas é pensar que o desenvolvimento intelectual não tem relação nenhuma com o desenvolvimento moral. Contrariamente, está a idéia de achar que há possibilidade de ambos os aspectos estarem vaga e confusamente relacionados. Porém, as escassas, mas frutíferas, obras de Piaget (*Estudos Sociológicos e O Juízo Moral na Criança*) a respeito mostram clara e detalhadamente a profunda relação entre ambos os aspectos (Freitas, 1997).

Começemos pela definição de “**fato social**” que Piaget (1965) destacou em seu livro *Estudos Sociológicos*. O “fato social” implica as distintas interações entre indivíduos. Essas interações modificam o indivíduo de maneira durável. Entram em jogo três realidades sociais, as quais são as **regras, os valores e os sinais**. Como já explicamos as mudanças na natureza da regra ao longo da sua interiorização no anterior ponto, enfatizamos na continuação os mecanismos intelectuais que possibilitam o fato social.

A compreensão da moralidade e das noções sociais está em completa interdependência com o desenvolvimento intelectual do sujeito no referente ao papel da **razão** como condição necessária, embora não suficiente, na construção de noções morais. Por outro lado, está o papel fundamental das **ações interindividuais** do sujeito. Piaget (1973) não desconsidera este aspecto, ao contrário, ele destaca que a construção do conhecimento, em geral, e da lógica, em particular, não seria possível se o sujeito permanecesse isolado da vida em sociedade.

Desde esta perspectiva, o papel da lógica na construção das noções morais trata sobre a natureza lógica destas noções, destacando a importância das trocas sociais. Piaget não somente descobriu que a lógica tem uma natureza social, mas colocou um fato novo na sua análise explicativa, a existência dos agrupamentos operatórios caracterizados como integradores dos valores num conjunto de “**agrupamentos**”,⁴ de substituições reversíveis, umas assimétricas (moral do dever) e as outras simétricas (moral da reciprocidade), porém, todas formalmente análogas aos agrupamentos lógicos mesmos.

Os agrupamentos operatórios integradores dos valores estão baseados no mecanismo intelectual chamado equilíbrio social, o qual repousa unicamente na dinâmica das trocas sociais espontâneas e não na força das trocas de caráter normativo ou monetário, como acontece no caso do direito (caracterizado pela regulação através de normas impostas externamente e expressas em leis codificadas) o da economia (troca regulada pela trocas de valores quantitativos).

⁴ Chamado também “agrupamento logístico” a todo sistema de operações suscetíveis de composição, de associatividade, de reversibilidade, e de identidade, como os “grupos matemáticos”, mas diferem deles em que cada operação desempenha um papel “idêntico” em relação a ela mesma e às de ordem inferior ou superior. *Compte rendu des séances de la Société de Physique et d’Histoire naturelle de Genève, 20 de março 1941 (vol. 58, n.º I)*. (Apud. Piaget, 1973 p. 150).

Em todo este processo de trocas qualitativas (de valores qualitativos) há duas condições necessárias para atingir o equilíbrio social da coletividade: 1º, que a coletividade apresente *no mínimo* uma escala comum de valores⁵ e 2º, que as trocas atinjam benefícios recíprocos, isto é, o *equilíbrio*, o qual implica valorizações e satisfações recíprocas (Piaget, Op. Cit. p. 134). Pelo contrário, a desvalorização, eventualmente, ocasiona a ruptura da escala comum. Surgem, então, as diferentes formas de desequilíbrios (prestação de menos serviços, diminuição de satisfações, superproduções, desvalorização por desuso do crédito ou capital, desgaste dos partidos políticos, serviços que não satisfazem mais uns aos outros, seja porque resultam de intenções negativas, seja porque o que era apreciado anteriormente deixa de sê-lo, etc.) tipificadas como crises sociais. As crises sociais não necessariamente acabam gerando uma ruptura, pois, às vezes, os reajustamentos internos podem restabelecer o equilíbrio social. A ruptura da escala comum é característica das revoluções políticas ou sociais. Esta ruptura frequentemente leva a uma rápida construção de uma nova escala de valores.

1.2.1 As operações lógicas e a vida social

Como a vida em sociedade exige do ser humano a capacidade de saber lidar com regras de respeito mútuo, atitudes, pensamentos coerentemente coordenados, sentimentos e emoções controlados, etc., vimos necessário aprofundar mais um pouco o estudo sobre as relações entre a lógica e a moral. A noção de liberdade, como noção social, envolve intrinsecamente o jogo de todos esses elementos. Todo ser humano se depara dia-a-dia com o dilema entre fazer o que *deve* fazer, ou fazer o que *quer* fazer, com relação a si mesmo e aos demais. Tentamos compreender essa dinâmica guiados pelas seguintes perguntas:

- A lógica é produto ou causa da socialização?
- O indivíduo sozinho é capaz de chegar ao desenvolvimento lógico formal?
- Quais relações sociais se tratam quando queremos explicar a lógica?

⁵ Uma escala de valores pode ser definida como um sistema hierárquico de relações entre valores.

Piaget (1973) responde mediante a análise explicativa da natureza interindividual da lógica desvendando a construção dos “agrupamentos” operatórios. As relações entre a razão, a inteligência individual e a vida social são as bases sobre as quais a lógica pode ser entendida como o nível de maior equilíbrio que o ser humano pode atingir (Piaget, 1973; La Taille *et. al.*, 1992) em termos de descentração, reversibilidade, não contradição, conservação e reciprocidade. Estes processos expressam a organização intelectual e social como um sistema de coordenações individuais e interindividuais fazendo evidente o papel da interação social na construção da lógica, “o sistema de operações [...] ações tornadas ao mesmo tempo compostas e reversíveis” (Piaget, 1973 p. 172).

A intervenção dos fatores interindividuais é necessária ao desenvolvimento intelectual, fato evidente nas etapas da socialização intelectual. É interessante observar que cada tipo de relação social gera determinado tipo de lógica, e que a relação entre ambas gera, por sua vez, um determinado tipo de noção de liberdade como veremos mais adiante. O sujeito sozinho não pode chegar à organização subjacente da lógica formal, cuja essência é a coordenação de relações e termos qualitativos. Há correspondência entre as principais etapas do desenvolvimento das operações lógicas e os estágios correlativos do desenvolvimento social. As operações lógicas constituem a forma de equilíbrio terminal das ações, atingida quando estas são agrupadas em sistemas móveis, ao mesmo tempo indefinidamente compostos e rigorosamente reversíveis. (Op.cit. p.182).

A cooperação (coordenação dos pontos de vista com os outros) social, por ser um sistema de ações interindividuais e individuais, regido pelas leis de equilíbrio, é o mecanismo através do qual o indivíduo elabora sua lógica. As leis do “agrupamento” lógico e as leis de cooperação consistem em leis de ações individuais sobre o mundo físico e social caracterizadas pela não contradição, a reversibilidade, a conservação, a reciprocidade, etc. Assim, as relações sociais equilibradas de cooperação constituirão “agrupamentos” de operações lógicas no domínio intelectual.

A. Os mecanismos das trocas qualitativas (não monetárias):

No esquema das trocas sociais e intelectuais é necessário distinguir quatro momentos diferentes, que, na linguagem dos valores qualitativos, seriam:

1. Ação
2. Satisfação.
3. Dívida (obrigação).
4. Valorização (valor virtual).

As *condições do equilíbrio de pensamento* são: escala comum de valores e equivalência entre os quatro elementos acima mencionados. Esse equilíbrio supõe: um sistema comum de sinais e de definições, acordo sobre as significações, não contradição, conservação das proposições válidas, reconhecimento, compromisso, obrigação, disciplina, valorização, e reciprocidade de pensamento entre os parceiros. (*Op. Cit.* p.185 -186). Quando acontece o contrário, surge o desequilíbrio.

B. Desequilíbrio devido ao egocentrismo

Uma primeira razão de desequilíbrio pode ser que os parceiros não consigam coordenar seus pontos de vista porque 1º, não há uma escala comum de referência porque eles empregam símbolos individuais (com significações privadas); 2º, não há conservação suficiente das proposições anteriores, por falta de obrigação sentida pelos parceiros; e 3º, não há reciprocidade regulada.

C. Desequilíbrio devido à coação.

Outra forma de desequilíbrio se produz no nível de pensamento coletivo por coação da opinião tradicional dos mais velhos ou ancestrais, a predominância dessa mentalidade sobre as das gerações novas (*crystalização do pensamento, falsos equilíbrios – inestáveis, frágeis pela sua imobilidade e imposição pela autoridade, falta de reciprocidade, irreversibilidade*).

D. O equilíbrio cooperativo

Este tipo de equilíbrio é atingido pelas trocas cooperativas de pensamento, as quais necessariamente formam um sistema de operações recíprocas e conseqüentemente de

“agrupamentos”. Há uma escala comum de valores intelectuais, convergência, correspondência, não contradição, reversibilidade (pensar sem contradições é pensar por operações reversíveis) e reciprocidade. Em síntese, o equilíbrio intelectual “é um sistema de correspondência simples ou de reciprocidades, isto é, um ‘agrupamento’, englobando os que são elaborados pelos parceiros mesmos” (*Op. Cit.* p. 193).

1.3 Uma educação para a liberdade de pensamento.

Como vimos até aqui, o entorno social do sujeito é muito importante para seu desenvolvimento moral, particularmente, a qualidade, o tipo de relações interindividuais das quais ele participa. Portanto, a educação tem um papel fundamental neste aspecto. A educação cabe tanto à família quanto à escola, mas principalmente à família, por ser ela o primeiro agente socializador do sujeito.

As conseqüências, os resultados do papel da família e da escola estão expressos no tipo de moral que cada sujeito configura. O sujeito autônomo não terá as mesmas ações que o sujeito heterônomo, e tampouco responderá da mesma forma perante os sistemas de controle. Inclusive Skinner (1983, p.79) reconhece essa diferença quando diz que o homem autônomo não pode ser modificado facilmente. Ele não será facilmente dócil diante dos sistemas de controle. Porém, para formar um sujeito autônomo não basta apenas explicar, é necessário respeitá-lo e saber que ele é igual a mim porque as virtudes morais (veracidade, solidariedade, responsabilidade, etc.) não são ensinadas por transmissão verbal, senão construídas mediante a ação ao longo da infância e da adolescência. Não em uma educação baseada em discursos e exortações, castigos e recompensas (Piaget, in: Lino de Macedo, 1996).

Apesar de Skinner partir de um embasamento bastante diferente dos tratados nesta dissertação, ele também alerta para as formas de controle mais sutis como, por exemplo, o que ele chama de *comportamento que reduz estímulos prejudiciais* (Skinner, 1983). Isto tem a ver com o fato das entidades sociais utilizarem a tendência da natureza humana para utilizar estímulos prejudiciais como técnicas de controle encoberto comportamental ou ideológico. Este fato leva a pensar que, quando se fala em liberdade, não é o controle aversivo o mais

perigoso, senão aquele que é sutil e disfarçado de recompensa. O próprio Skinner assinala que o sentimento de liberdade se torna um guia de conduta pouco digna de confiança quando os agentes de controle apelam a medidas não aversivas, o que é mais provável para evitar problemas de fuga por parte das vítimas do controle. A isto se acrescenta a possibilidade dos reforçadores positivos condicionados serem usados freqüentemente com resultados aversivos retardados, além da freqüência com que o abuso de muitos reforços sociais passa despercebido. Perante o sistema de controle criado pela sociedade, aparentemente, a liberdade é inatingível porque o ambiente está modificando ou moldando a conduta humana continuamente através de reforçadores. O controle e a manipulação poderiam ter dois níveis de alcance no sujeito, o nível exterior e o nível interior. O controle externo refere-se ao aspecto físico, enquanto que o controle interno refere-se ao pensamento, aspecto psicológico e afetivo.

Não se pode esperar formar um sujeito autônomo com liberdade intelectual se ele é educado num ambiente onde se lhe exige respeito unilateral em obediência a regras impostas e acabadas. Um sujeito para ser autônomo deve interagir num ambiente de solidariedade e respeito mútuo. Isto não significa deixar a criança à mercê de um ambiente sem regras e esperar que, de repente e espontaneamente, adquira noções de regra e convivência social o suficientemente capazes de permiti-lhe ter atitudes de solidariedade, cooperação e respeito mútuo. É de grande importância saber que não é possível construir na criança uma moral de respeito mútuo antes de passar por uma moral unilateral porque o respeito mútuo e o respeito unilateral são fontes essenciais da vida moral infantil (Piaget, in: Lino de Macedo, 1996).

Paulo Freire (2006) propõe um procedimento similar quando se refere à ação – reflexão como via de construção do pensamento crítico e reflexivo na educação de homens livres. A prática se apresenta como um dos requisitos essenciais da pedagogia da liberdade em contraposição ao verbalismo vazio. Existe uma correspondência surpreendente entre as afirmações de Piaget e Freire (*Op. Cit.*) quando propõe um método ativo, dialógico e participante para formar uma consciência crítica e autônoma através da educação e mediante uma relação inter-individual horizontal e de simpatia.

Para finalizar este segmento, cito as seguintes palavras que sintetizam a amplitude e a complexidade da construção da noção de liberdade e suas implicações no desenvolvimento

moral infantil. Em conclusão, “[...] é necessário compreender que a liberdade, oriunda da cooperação, não é uma anomia ou anarquia: ela é autonomia; ou seja, a submissão do indivíduo a uma disciplina que ele mesmo escolhe e para a constituição da qual ele colabora com toda sua personalidade” (Piaget, 1998, p.154).

1.4 Dimensões da liberdade.

Este sintético segmento apresenta a sistematização que a psicologia moral (com base muito forte na filosofia moral) contemporânea estabeleceu sobre os aspectos que compõem a liberdade no sujeito psicológico tentando incluir todos os âmbitos no quais ela (a liberdade) está presente e é vivenciada. Na moral (Canto-Sperber, Monique, 2003), a liberdade abrange três dimensões:

Primeira Dimensão: refere-se a *conteúdos* (determinadas ações). A obra de Turiel e Nucci (Helwing, Turiel e Nucci, 1996; Johnson e Reiman, 2007), cujo programa de pesquisa gira em torno do enfoque piagetiano e os aportes de Kohlberg, se relaciona com este aspecto. Dentro desta dimensão existem três domínios: o pessoal, o convencional e o moral.

- No **domínio pessoal** existem determinadas ações (conteúdos) para as quais o sujeito se considera legitimamente livre. Elas podem, ou não, velar pelo interesse alheio. Segundo o caso, podem ter caráter egocêntrico ou de respeito mútuo. O sujeito, de fato, pode efetivamente agir da maneira que ele quer.
- No **domínio convencional** ou social o sujeito pensa que membros de sua comunidade (ou, como acontece com as crianças do pré-escolar que confundem as regras do domínio moral com as do domínio convencional [Helwing, Turiel e Nucci, 1996]) têm a obrigação de realizar certas ações, mas que pessoas de outras comunidades têm a total liberdade de não realizá-las.
- No **domínio moral** as ações estão caracterizadas por serem inspiradas pelos ideais de justiça e são consideradas deveres universais. Algumas delas (não mentir, não matar,

não roubar, etc.) são parte do Decálogo Bíblico. As ações, neste domínio, deveriam tender para a moral da reciprocidade.

Segunda Dimensão: refere-se ao próprio *sujeito*. Segundo Piaget (1998), é livre o sujeito cuja razão e moral são autônomas, ele se submete voluntária (não por temor à punição) e racionalmente às regras após uma análise crítica. Um sujeito anárquico não é livre por estar à mercê da sua subjetividade, instintos e afetividade, os quais o tornam dependente de uma autoridade exterior.

Segundo Arendt (1997), o sujeito livre é aquele que não está fisicamente coagido. Ela dá relevância ao aspecto físico salientando que o sujeito que não vivencia a liberdade na vida prática, na realidade objetiva, muito menos conseguirá ter uma liberdade na esfera do pensamento, na esfera interior.

Terceira Dimensão: está relacionada com o *poder* e o *controle*. Por um lado tem uma conotação psicológica (no sentido piagetiano, o sujeito autônomo é livre) e por outro, tem uma conotação política (desde a perspectiva de Arendt, uma pessoa presa pelo abuso de poder de um Estado totalitário). Muito relacionados a esta questão estão os conceitos político-econômicos atuais caracterizados como liberais [liberalismo] (Monique Canto-Sperber, *Op. Cit.*).

2. CONTROLE E PRIVACIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

“... a História deixou de ser uma compreensão do passado para ser uma projeção do futuro... A finalidade da História é a atualização da idéia de liberdade”.

HANNAH ARENDT

Entre o Passado e o Futuro

Neste capítulo pretende-se dar uma breve contextualização dos macro-elementos sociais relacionados com a questão da liberdade, pois o desenvolvimento moral e a representação de noções sociais na criança têm suas raízes nas relações inter-pessoais. Além de se tratar de uma construção eminentemente social, é necessário não esquecer que, como tal, ela também é histórica, localizada num tempo e espaço específicos.

Atualmente, a estrutura social, nos âmbitos político e econômico, sobretudo, está adquirindo gradualmente um caráter global mediante o estabelecimento de uma perspectiva “*supranacional*” (Estulin, 2006). Isto implica a criação de uma série de confederações político-econômicas multinacionais (OTAN, MERCOSUL, ONU, UNICEF, BID, etc.) com o objetivo de diluir qualquer resquício de nacionalismo. Este fenômeno social leva a uma série de transformações e conseqüências, positivas e negativas, em todos e cada um dos grupos sociais que o experimentam. Nenhum país do mundo, em absoluto, está fora desse processo e, portanto, nenhum ser humano.

Desde tempos imemoriais, a dinâmica da estrutura socioeconômica dos povos tem estado caracterizada por mecanismos de relacionamento que fortalecem e perpetuam a desigualdade, a não reciprocidade e a não cooperação. Consequentemente se evidenciam as diferenças de poder econômico, político e inclusive educativo. Uma das ferramentas mais úteis para tal efeito é a educação, de tal modo que todo sistema social requer um sistema educativo que responda aos seus interesses, quer dizer, que seja funcional ao macro-sistema ao qual pertence.

Geralmente, a sociedade e a escola legitimam uma educação para uma moral heterônoma, isto é, a obediência a partir do respeito unilateral (Lino de Macedo, 1996; Piaget, 1998). Este tipo de ação obstaculiza, e, inclusive, impede a formação de uma consciência crítica e autônoma. O desenvolvimento moral do sujeito está em direta correlação com o ambiente cooperativo ou não cooperativo que o entorno social lhe proporciona (Ferreira de Araújo, in: Lino de Macedo, 1996).

Valores humanos de caráter vital como a dignidade e a liberdade, entre outros, paradoxalmente pretendem ser construídos em ambientes de coação que legitimam o exercício da autoridade em detrimento da alteridade. A liberdade, como valor inerente ao ser humano, é um valor complexo e multifacético, que pode ser entendido desde várias dimensões da vida humana: civil, psicológica, religiosa, intelectual e ética.

Liberdade: controle/privacidade

No contexto social explicitado anteriormente, contexto social, o limite entre a vida pública e a vida privada vai se tornando cada vez mais tênue e difuso em nome da segurança cidadã. Impõem-se e incrementam-se dia a dia uma série de mecanismos de vigilância e controle em nome da proteção contra a delinquência e o terrorismo (Estulin, 2006). Câmeras, satélites, registros informativos e inclusive micro chips são dispositivos que o avanço tecnológico põe ao serviço dos sistemas de vigilância e controle governamentais ao longo do mundo inteiro. “O Programa de Conhecimento Total de Informação (*Total Information Awareness, TIA*) do Pentágono é um sistema que parte de uma frase codificada e implica a dissolução gradual das estimadas liberdades individuais da América defendidas pela Constituição em favor de um Estado global, totalitário” [Tradução nossa] (Ibid., p. 231). Após os atentados do 11 de setembro de 2001, o TIA tem se convertido numa rede de vigilância que é “representativa de uma maior tendência que tem aparecido nos Estados Unidos e na Europa: o fluxo aparentemente inexorável para uma sociedade sob vigilância” [Tradução nossa] (Steinhardt, 2004 *apud*. Estulin 2006, p. 231). Esta rede de vigilância total é uma modalidade denominada “*minería de dados*” que consiste no descobrimento e extração automatizada de informação preditiva oculta a partir de bases de dados.

A coleta massiva de informação sobre a vida das pessoas extrai a informação de uma base de dados que o usuário nem sabe que existe. “Os dados proviriam de todas as pistas eletrônicas que deixamos atrás de nós: dados bancários, da moradia, educação, viagens, dados de tipo médico, veterinário, transporte e comunicação” [Tradução nossa] (Estulin, 2006, p. 232). Para citar um último exemplo dentre muitos, os cidadãos britânicos estão sendo controlados mediante mais de 4 milhões de câmeras de circuito fechado de televisão situadas em igrejas, restaurantes, bares, bancos, zonas comerciais e elegantes áreas residenciais com alta segurança.

Eric Hellmann, autor de *Nouvelles Technologies, nouvelles regulations*, um informe publicado pelo CNRS (Centre Nacional pour la Recherche Scientifique) em Paris em 1996, escreveu em *Le Monde diplomatique*: “Uma vez instalados, os sistemas de vigilância de vídeo podem ser usados para objetivos distintos dos previstos originalmente. O uso de câmeras na praça de Tiananmen de Pekín para identificar e deter os manifestantes do mês de junho de 1989 é um emprego notório disso” [Tradução nossa] (Hellmann, *apud.* Estulin, 2006, p. 233). Espiar os “tipos maus” com a aprovação dos cidadãos é aceito com naturalidade, e incluso bem visto. “Porém, quando se considere conveniente, também se poderá controlar aos que estão contra sua política, apelando à compreensão desses mesmos cidadãos na luta contra ‘os agitadores e os elementos destrutivos da sociedade’ ”[Tradução nossa] (Op. cit. p. 235). Já na década dos 70, Hannah Arendt escreveu sobre o assunto da privacidade:

“[...] a sociedade moderna suprime a diferença entre o que é privado e o que é público, entre o que somente pode desabrochar na sombra e o que pode ser mostrado a todos em plena luz, isto é, quanto mais a sociedade intercala entre o público e o privado uma esfera social onde o privado torna-se público e vice-versa, mais ela torna as coisas difíceis para suas crianças que, por natureza, precisam de um abrigo seguro para crescer sem ser perturbadas” (Arendt 1972, p. 241 *apud.* La Taille 1999, p.115).

A consequência negativa dos sistemas sociais que invadem a privacidade das pessoas não afeta os adultos somente, os quais já têm consolidado seu desenvolvimento moral, senão que afeta também as crianças, interferindo nesse processo. É clara a exposição e a invasão da privacidade a que o cidadão está sendo submetido.

“Por outro lado, podemos nos perguntar se a extensão e a profundidade com que somos observados não ultrapassam limites, justamente aqueles de que precisamos para preservar um mínimo de privacidade. (...) e justamente tal preocupação que leva alguns juristas a defender o *direito de estar só*, o direito de impedir que outros, notadamente o Estado, penetrem na esfera de nossa intimidade” (La Taille 1999, p. 116).

Apesar de que a lei constitucional de grande parte dos Estados estabeleça a inviolabilidade da intimidade e a vida privada das pessoas, as “*fronteiras da intimidade*”⁶ são invadidas e inclusive abertas pela própria pessoa que as deveria proteger. A escola também é um espaço que geralmente não permite o equilíbrio entre o privado, o íntimo, e o público, o coletivo. La Taille (1999, p. 122) assinala que:

“[...] o estímulo para que os próprios alunos falem de suas vidas acaba sendo assimilado à própria didática. ‘Comunicar-se’, ‘expressar-se’, eis o novo imperativo categórico dos métodos modernos! Pobre do aluno que prefere ficar quieto no seu canto, que fala pouco! Pobre do aluno que se recusa a fazer redações em que deve falar de ‘sua vida’, de ‘sua família’, de ‘seu bairro’! Finalmente, pobre do aluno que quer ficar só: além de seu isolamento ser rapidamente identificado com ‘algum problema de relacionamento’, ele terá poucas chances de realmente ficar só. De fato, que escola possui um lugar onde as crianças possam ficar sozinhas?”

A invasão dos limites da intimidade e as exposições voluntárias ou impostas do sujeito são fatores que vulneram sua liberdade constituindo-o, direta ou indiretamente, objeto de fácil controle. Este tipo de situações impede o exercício da autonomia para decidir abrir ou fechar as fronteiras da intimidade. Portanto, é importante notar que o reconhecimento e constituição de limites protegem a intimidade como elemento essencial de liberdade num ambiente de respeito mútuo e limites recíprocos onde a autonomia possa ser vivenciada sabendo que:

⁶ Na sua pesquisa sobre a *Construção da fronteira da intimidade: a humilhação e a vergonha*, La Taille (1992, p.44) define a *fronteira moral da intimidade* como o “juízo moral que permite ao sujeito decidir quem de direito pode ter acesso a certas informações sobre aspectos de seu eu, e, portanto assim impedir ou rebelar-se contra ‘invasões’ alheias”.

“Liberdade (...) significa que o homem pode decidir e ter intenção; pode ser o sujeito de uma realização, pensamento ou emoção apesar de todos os condicionamentos ou determinismos naturais, evolutivos, psicológicos e sociais com que possa se confrontar no decurso de sua vida” (Frankl *apud*. Rodrigues in: La Rosa 2001, p. 192).

Erroneamente, muitas vezes se associa privacidade à idéia de burguesia unicamente, mas aqui, como assinalado anteriormente, privacidade não tem conotação sócio-econômica senão moral e, portanto, se refere às “*fronteiras da intimidade*” que todo ser humano constrói ao longo do seu desenvolvimento moral. Assim entendida, a privacidade é inerente à condição humana, e, portanto de caráter universal. Acerca disto, La Taille (1999, p. 138) afirma o seguinte:

“[...] independentemente dos fatores culturais e históricos que lhe dão características peculiares, penso que a necessidade da privacidade é um fenômeno humano universal e que, em qualquer época ou cultura, a presença de um *Big Brother*, esse olhar onipresente imaginado por Orwell para descrever um Estado totalitário, representa um pesadelo”.

A tendência natural da criança para construir uma “*fronteira da intimidade*” está relacionada com a conquista de descentração. Ver-se como diferente do outro e não mais vendo o outro como uma extensão de si próprio supõe a diferenciação de limites que separam espaços, vivências, modos de pensar e de atuar. Espaços secretos O respeito mútuo nas relações inter-pessoais baseado no reconhecimento da necessidade de privacidade e intimidade alheias ajudam a atingir a descentração através de um processo de construção social e individual, cognitivo e afetivo, parte da formação da identidade. Por isso, é necessário apontar que a exposição incessante da criança, a invasão de sua intimidade, “[...] além de tornar frágil a consciência de sua própria identidade, a faz sentir vergonha” (La Taille, 1999, p. 141).

No âmbito escolar, a intimidade também tende a ser violada pela tendência de exigir que a criança se expresse, “que fale dela, de sua família, de seus amigos, de seus brinquedos, que escreva redações sobre seus sentimentos, [...] que se confesse, que mostre suas obras a todo mundo, que não fique sozinha, que converse, etc.” (Ibid, 1999, p. 142). A “tirânica

presença do olhar alheio sobre nós” se incrementa dia a dia vulnerando nossa liberdade junto à ilusão de pensar que liberdade é ausência de limites e parâmetros estabelecidos tanto no universo da cultura quanto da ciência. A onda pós-moderna, com uma série de relativismos, valorização da irracionalidade e desconstruções, oferece para nós um universo sem referenciais pelos quais nos localizarmos. “O certo e o errado, o bonito e o feio, o verdadeiro e o falso misturam-se ou são considerados meras questões de opinião; tudo é válido, nada é importante. O permitido e o proibido mesclam-se, o excelente e o medíocre confundem-se, o privado e o público interpretam-se.” (Op. Cit., p.146).

Este é o cenário no qual as crianças têm que construir sua moral hoje em dia. Assim como é importante levar em conta os fatores endógenos, desenvolvimento intelectual, personalidade, etc. que intervêm neste processo, é extremamente relevante não desconsiderar nem negar o papel de um dos principais fatores exógenos, o contexto sócio-histórico no qual vivemos e, como educadores, adotar uma postura que procure, pelo menos, não reproduzir a heteronomia. Sem dúvida, o espaço de intervenção imediata, tanto como educadores quanto como seres humanos, está nas nossas relações inter-pessoais porque elas fazem parte da nossa diária vivência, dentro e fora da escola.

3. METODOLOGIA

3.1 Problema:

Esta pesquisa foi guiada pela seguinte pergunta:

- Qual a concepção que a criança tem sobre a liberdade?

3.2 Objetivos:

- Entender as características que a criança atribui à liberdade.
- Verificar se a criança estabelece alguma relação de exclusão ou correlação entre a *liberdade prática* (não-coação física e privacidade) e a *liberdade intelectual* (sentido de autonomia expresso no que a criança pensa sobre as regras ou limites).

3.3 Hipótese:

- As crianças pequenas entendem a liberdade na sua dimensão prática somente, enquanto que as crianças maiores entendem a liberdade em suas duas dimensões: prática e intelectual. A liberdade prática é uma condição necessária, mas não suficiente para a construção da liberdade intelectual. As crianças que têm consciência da existência da liberdade intelectual possuem certa autonomia de pensamento.

3.4 Tipo de estudo

O enfoque metodológico desta pesquisa foi qualitativo, pois não se pretendeu estabelecer parâmetros estatísticos a partir dos resultados da pesquisa senão explicar os processos epistemológicos por meio dos quais os sujeitos elaboram suas respostas. Dar-se-á, portanto, relevância às características e qualidades das respostas. O tipo de estudo foi exploratório-transversal.

3.5 Sujeitos da pesquisa

Inicialmente se entrevistou crianças entre 6 e 12 anos num estabelecimento de ensino, mas, pela pouca variedade das respostas, a faixa etária foi ampliada desde 5 até 18 anos incluindo sujeitos de outros estabelecimentos de ensino contatados pessoalmente e não por via institucional. A adesão às entrevistas foi de dois tipos, as crianças do estabelecimento de ensino foram selecionadas pela diretora levando em conta aquelas cujos pais ou responsáveis tivessem a disposição e capacidade de dar retorno da declaração de consentimento assinado. O outro grupo de sujeitos foi contatado numa sinagoga e através de colegas da universidade. Neste caso, tratou-se de uma participação voluntária mediante assinaturas do termo de consentimento livre e esclarecido por parte dos pais das crianças e adolescentes. O único critério da seleção dos sujeitos foi a idade. A amostra foi constituída por 36 sujeitos, dos quais, 16 mulheres e 20 homens. Os sujeitos foram encontrados num estabelecimento de ensino público e outros locais (casas e sinagoga) situados em diferentes regiões da cidade de Porto Alegre e de classes sócio-econômicas distintas, a idade dos sujeitos foi de 5 a 18 anos.

Quadro dos sujeitos por idades

Idade	Feminino	Masculino	Sub-total
5	2	2	4
6		1	1
7	2	2	4
8	1		1
9	4	2	6
10	1	1	2
11		3	3
12	2	2	4
13			
14		1	1
15	2	1	3
16	1	1	2
17	1	2	3
18		2	2
TOTAL	16	20	36

3.6 Técnicas de coleta de dados

Entrevista clínica

As entrevistas foram realizadas a partir da narração de histórias e roteiro básico de perguntas, porém, segundo as respostas e com o afã de indagar o pensamento do sujeito, foram acrescentadas ou suprimidas algumas perguntas. A identificação dos sujeitos foi mantida em sigilo, utilizando números para a substituição dos seus nomes. O registro dos dados foi feito mediante gravação de áudio e transcrição das entrevistas, todas feitas pela pesquisadora.

As entrevistas estão baseadas no método clínico piagetiano. Nos inícios da obra de Piaget, o método clínico consistiu basicamente na entrevista puramente verbal, mas como um dos principais interesses dos seus estudos foi a atividade própria do sujeito, Piaget acrescentou à entrevista verbal atividades nas quais o sujeito tem de realizar alguma tarefa manipulando um material (Delval, 2002).

“O método clínico é um procedimento de coleta e análise de dados para o estudo do pensamento da criança (embora também se aplique ao estudo do pensamento dos adultos) que se realiza mediante entrevistas ou situações muito abertas nas quais se procura acompanhar o curso do pensamento do sujeito ao longo da situação, fazendo sempre novas perguntas para esclarecer respostas anteriores. Consta, portanto, de algumas perguntas básicas e de outras que variam em função do que o sujeito vai dizendo e dos interesses que orientam a pesquisa que está sendo realizada” (Op.cit., p.12).

A essência deste método está na intervenção sistemática do pesquisador em função do que o sujeito vai fazendo ou dizendo para compreender como ele representa a situação e organiza sua ação. Em alguns casos, ele (o sujeito) tem de cumprir uma tarefa; em outros, explica um fenômeno (Ibid.). Segundo Piaget, o método permite dialogar livremente com o sujeito numa conversa adaptada a cada criança e destinada a ajudá-la ao máximo a tomar consciência e formular suas próprias atitudes mentais (Piaget, 1924, 3.ed.,1947; trad. esp., p. 9-10 *apud*. Op.cit.p.65). O objetivo do método clínico não é fazer responder, mas, tentar que o sujeito fale livremente e descobrir as tendências espontâneas de seu pensamento (Piaget, 1926).

No caso desta pesquisa, embora se procurasse apoiá-la na atividade experimental da criança, o tema abordado não permite fazê-lo de maneira completa. Os recursos utilizados para facilitar a compreensão das crianças a respeito das perguntas são histórias sobre a liberdade. As situações e questionamentos a serem apresentados às crianças estão elaborados de acordo com assuntos familiares, escolares e sociais da vida cotidiana.

A análise dos dados foi feita mediante o estabelecimento de categorias com base nas respostas dos sujeitos, detectando as tendências nas suas concepções de liberdade, e no referencial teórico, tomando como parâmetro os níveis de desenvolvimento moral que a Epistemologia Genética estabelece, complementando, quando necessário, com alguns aspectos que a mesma teoria assinala com relação ao desenvolvimento intelectual.

3.7 Instrumentos:

Para a coleta dos dados foram utilizadas histórias tendo como base metodológica o uso de histórias para investigar a moral, fundamentação apresentada por Piaget no livro *O Juízo Moral na Criança* ressaltando a importância de não abordar diretamente temas morais em interrogatórios.

A elaboração das histórias passou por várias modificações, inclusive após a realização do estudo piloto. Ao longo das primeiras entrevistas, foi fazendo-se notória a necessidade de utilizar uma linguagem mais simples, suprimir certos detalhes e algumas perguntas que não contribuíam para aprofundar o foco de estudo, porque confundiam e dispersavam a atenção das crianças. Portanto, a versão final das histórias tem a seguinte estrutura e conteúdo:

História 1:

Lucas (Mariana) é um (a) menino (a) que mora perto de uma pequena lagoa. Ele (a) gosta de ir para a escola. Algumas vezes a professora faz tarefas em que pede para os alunos contarem e escreverem sobre situações pessoais. Por exemplo, as coisas que Lucas

(Mariana) tem na sua casa, o jeito de ser de seus pais, as coisas que Lucas (Mariana) e sua família fazem no final de semana, etc.

Lucas (Mariana) está pensando se ele (a) vai responder ou se ele (a) não vai responde, porque ele (a) não quer falar muito dessas coisas.

Perguntas: (roteiro básico)

1. Você pensa que Lucas (Mariana) vai responder ou não vai responder a sua professora? Por quê?
2. Você pensa que é legal ou não é legal a professora dar esse tipo de tarefas para seus alunos? Por quê?
3. Você pensa que Lucas (Mariana) é livre ou não é livre? Por quê?

História 2:

Em uma casa mora um casal e seus (suas) dois (duas) filhos (as). Os pais dos (das) meninos (as) um dia lhes disseram que eles (as) poderiam conversar sobre qualquer assunto, inclusive sobre as travessuras de seu gato.

Um (a) dos (das) meninos (as) conta (fala) tudo para seus pais. O (A) outro (a) menino (a) conta (fala) algumas coisas e algumas não conta para seus pais.

Perguntas: (roteiro básico)

1. Você pensa que é legal ou não é legal esse (a) menino (a) contar (falar) tudo para seus pais? Por quê?
2. Você pensa que é legal ou não é legal o (a) outro (a) menino (a) não contar (falar) tudo para seus pais? Por quê?
3. Você pensa que esses (as) meninos (as) são livres ou não são livres? Por quê?
4. Qual deles (as) é mais livre?

História 3:

Renato (Sofia) estuda numa escola onde colocaram câmeras filmadoras no pátio e em algumas salas de aula. No horário de saída, Renato (Sofia) vê meninos (as) de outras escolas

voltando para casa. Um (a) desses (as) meninos (as) é Daniel (Manuela). Na escola de Daniel (Manuela) não há câmeras filmadoras.

Perguntas: (roteiro básico)

1. Você pensa que Renato (Sofia) é livre ou não é livre na sua escola? Por quê?
2. Você acha que Daniel (Manuela) é livre ou não é livre na sua escola? Por quê?
3. Qual desses (as) meninos (as) é mais livre? Por quê?
4. O que é liberdade para você?

3.8 Aplicação dos instrumentos:

As histórias foram narradas algumas vezes e outras lidas, isto de acordo com a idade do sujeito. Com as crianças pequenas, frequentemente era feita uma narração intercalada com perguntas para manter a atenção da criança e ter certeza da sua compreensão.

No começo a duração das entrevistas foi em torno de 30 minutos, posteriormente esse tempo foi reduzido a 20, e 15 minutos em muitos casos. Na primeira etapa, a coleta dos dados foi feita numa escola pública estadual, dezenove crianças foram entrevistadas nesse estabelecimento. Posteriormente, mais dezessete sujeitos foram entrevistados em diversos locais (casas, sinagoga e universidade). Em todos os casos, foi disponibilizada uma sala onde o sujeito possa sentir-se completamente à vontade e, na medida do possível, sem barulho e interferências de qualquer natureza com o objetivo de não dispersar sua atenção.

4. ANÁLISE DOS DADOS

“La dignidad humana y un anhelo genuino de libertad, que se comprende al instante en cualquier lugar del mundo y no necesita traducción, son algunos de los aspectos más valiosos de la tradición universal”.

DANIEL ESTULIN

Los Secretos del Club Bilderberg

As distintas concepções ou noções identificadas nas respostas dos sujeitos são analisadas a partir de todas as dimensões e domínios (Helwing, C., Turiel, E., e Nucci, P., 1996) da liberdade porque os sujeitos abordaram todos esses aspectos nas suas falas e ao desconsiderá-los se perderia a riqueza dos dados. Porém, para fins de aprofundamento explicativo se enfatiza a análise sobre a gênese da noção de liberdade e a sua relação com construção da autonomia, pois Piaget (1998) cataloga o sujeito autônomo como homem livre.

Baseados no que a Epistemologia Genética aponta sobre o desenvolvimento moral, que o ser humano constrói a sua moralidade em três fases: anomia, heteronomia e autonomia; e as respostas das entrevistas, foram identificados três tipos de noção de liberdade: liberdade prática, liberdade heterônoma e liberdade autônoma.

Liberdade Prática:

Sub-período 1: Unicamente não coação física (eminentemente ligada ao concreto, o material), dependência absoluta do controle externo, ausência total de idéia de privacidade.

Sub-período 2: Egocentrismo anárquico solidário com a idéia de não coação física, dependência não exclusiva do controle externo por ampliação da idéia de controle nas figuras parentais, início da idéia de privacidade, mas não conservação da mesma.

Liberdade Heterônoma:

Sub-período 1: Início da interiorização de regras (a dependência do controle externo vai atenuando-se), algum resquício de necessidade de controle externo, não coação física e ampliação dessa idéia ao âmbito simbólico, o qual poderia ser chamado de “liberdade simbólica” por extensão e utilização de representações mentais de símbolos (uso de

significantes e significados particulares, não convencionais, não socializados). Idéia de privacidade, mas não conservação da mesma.

Sub-período 2: Regras interiorizadas pela pressão do adulto, idéia de respeito unilateral e obediência. Recusa à necessidade de controle externo, sem autocontrole total. Idéia de privacidade melhor consolidada e conservação da mesma.

Liberdade Autônoma:

Sub-período 1: Início da necessidade lógica e moral de respeito mútuo. Necessidade de vínculo social. Regras interiorizadas pela cooperação. Recusa à necessidade de controle externo com autocontrole total com a idéia subjacente de respeito mútuo.

Sub-período 2: A necessidade lógica e moral leva o sujeito à construção de regras próprias e novas. Autocontrole independente do controle externo e inclusive da imposição ideológica da sociedade. Idéia de privacidade totalmente consolidada e recusa absoluta a qualquer mecanismo de ingerência alheia na vida privada. Autonomia moral e intelectual. Equilíbrio móvel entre a vida pública e a vida privada, entre os limites individuais e os limites interindividuais. Reflexão, questionamento, crítica e autocrítica dos diversos princípios que a sociedade tem.

Há, portanto, sub-estádios na compreensão do que é liberdade. O mais básico, caracterizado pelo egocentrismo total, afetivo e cognitivo, onde liberdade é agir pela inclinação para atingir prazer imediato, mesmo que desrespeitando a lei moral. No estágio mais evoluído que se encontrou se pode ver que acontece exatamente o contrário. Há liberdade quando se agir pela lei moral e não pela inclinação que visa ao prazer imediato, nem pelo temor à punição. Agir-se-á pelo respeito à lei moral porque ela representa um acordo mútuo de benefício coletivo por reciprocidade e não por coação. E é de caráter universal.

Tomando como referência as categorias encontradas foi feita a análise individual de cada entrevista com a finalidade de situá-la na sua respectiva categoria. O resultado desta

classificação está apresentado no seguinte quadro, no qual se indica o número de indivíduos que correspondem a uma determinada categoria e suas idades.

Distribuição de Categorias e Idades

CATEGORIAS	Idades (anos)														Total
	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Liberdade Prática	2	1	4		1	2		3*							13
Liberdade Heterônoma	2*			1	4	1	3	1		1	2			1*	16
Liberdade Autônoma											1	2	3	1	7

Observa-se no quadro que a noção de liberdade vai se consolidando na medida em que a idade aumenta. Porém, nota-se também que alguns indivíduos maiores se encontram na primeira categoria assim como alguns menores já têm uma noção de liberdade melhor consolidada. Uma análise mais detalhada a respeito destas defasagens será feita na parte final do presente capítulo.

Foi de grande proveito ter entrevistado crianças desde os cinco anos, pois isto possibilitou a identificação do início e a construção da noção de liberdade. Existe uma evolução na construção desta noção. As respostas demonstram a riqueza da interação entre desenvolvimento intelectual, moral e trocas sociais, aspectos que se tornam indispensáveis na formação de noções sociais. Além disso, a interação entre o sujeito e seu entorno social outorgam o caráter de singularidade a cada tipo de noção de liberdade identificado neste estudo. Em relação

* Sujeitos retrasados em relação à média dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa.

* Sujeitos adiantados em relação à média dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa.

A continuação exemplifica-se cada categoria selecionando entrevista representativas de cada tipo.

Categoria 1. (por volta dos 5 aos 8 anos).

Liberdade Prática: o concreto e o egocêntrico.

Começo a caracterizar esta primeira categoria encontrada. Primeira no sentido de ser primária porque é a mais restrita em termos de atribuições que o sujeito dá à liberdade. Esta categoria, assim como as seguintes, está composta por dois sub-períodos que expressam diferenças sutis entre as respostas dos sujeitos pertencentes a cada categoria. Portanto, há um comum denominador categorial, que neste caso (categoria 1) seria a **intuição perceptiva** (centrações intuitivas, egocentrismo, pensamento irreversível, não conservações). Por outra parte, há diferenças ao interior de cada categoria.

O tipo de mecanismo intelectual próprio desta categoria leva o sujeito a pensar que ele é livre baseado única ou predominantemente em sensações concretas (corporais) ou afetivas (emoções atuais e busca do prazer imediato). A satisfação das necessidades orgânicas ou instintivas cujo caráter periódico obedece a uma estrutura de *ritmo* - a fome, sede, etc.- (Piaget, 1977, p. 219) constitui um dos critérios da noção de liberdade prática.

Características importantes desta categoria são: a ausência de coação física (*sou livre porque meu corpo físico pode sair, estar na rua, etc.*- paráfrase das falas das crianças) e o egocentrismo anárquico (*sou livre porque não tenho regras, nem adultos que me as ensinem* – paráfrase das falas das crianças). Vejamos os exemplos.

Sub-período 1: O concreto.

Entrevista nº 30 (menino, 5,8). Série: Jardim. Escola particular.

História 1 *Lucas vai responder ou não? Que tu achas? **Não sei.** Um menino disse: “ah, eu acho que Lucas vai responder porque a professora perguntou e ele tem que obedecer”. O que tu achas dessa resposta?**Nada.** Também outro menino disse: “o Lucas não vai responder, porque são as coisas pessoais, são as coisas da casa do Lucas, as coisas dele, ele

* H. 1 Lucas é um menino que mora perto de uma pequena lagoa. Ele gosta de ir para a escola. Algumas vezes a professora faz tarefas em que pede para os alunos contarem e escreverem sobre situações pessoais. Por exemplo, as coisas que Lucas tem na sua casa, o jeito de ser de seus pais, as coisas que Lucas e sua família fazem no final de semana, etc.

não vai responder”. O que tu achas? **Vou pensar.** O que tu achas? **Que ele nunca mais vai ir na escola.** Por quê? **Porque ele sempre sai pela janela quando o professor se virar...** E tu pensas que esse menino da história é livre ou não é livre? **Sim.** Como é que tu sabes que ele é livre? **Porque ele é humano.** Ah! Porque ele é humano... **E não é mau, só os ladrões que são, e eles ficam na cadeia.** Ah, está. Então Lucas é livre porque não é mau, porque... **Ele não é da cadeia.** Ah, está. **E não é do time dos bandidos.** Ah, está, não é do time dos bandidos. Quando uma criança é livre? **Todos os dias.** E quando não é livre? **Alguns dias.** ... Não entendi muito bem, podes explicar de novo, por favor. **Porque elas são livres porque não são do time dos bandidos.**

A idéia de ausência de coação física é evidente no exemplo citado. Segundo Hannah Arednt (1997), a liberdade intelectual não pode ser conhecida a menos que a liberdade prática seja primeiramente vivenciada, portanto, o termo liberdade prática, utilizado pela mesma autora, tem uma conotação eminentemente física e primária, situação constatada nos dados coletados.

Em relação à privacidade como parte da liberdade, na **História 2*** temos os seguintes dados:

Entrevista nº 30 (menino, 5,8). Série: Jardim. Escola particular.

História 2

Qual deles te parece legal, ou são iguais? Qual desses meninos?... iguais. São iguais ou não? **Qual é mais legal? Gêmeos.** Não, são dois meninos, um que conta tudo para seus pais e o outro não, só algumas coisas. **Qual te parece mais legal? Desses dois meninos... Qual deles gostas? O que conta tudo.** Ah... Por quê? **Porque o outro não... Porque ele conta tudo e o outro não conta, conta algumas.** Mas, por que tu prefères o que conta tudo? **porque ele conta tudo.** Um menino disse: “eu acho legal o que conta tudo porque os pais têm que saber tudo sobre os filhos”. O que tu achas dessa resposta? E outro menino disse: “eu acho que é mais legal o menino que conta só algumas coisas porque ele não tem que contar tudo para os pais”. **É. Que achas? E aí eu disse...** Tu pensas que um menino deveria contar tudo? **nunca se sabe.** Qual desses meninos é livre? Ou são os dois livres? Os meninos da historinha. **Todos, os dois.** Por que que são livres os dois? **Nnnão tenho mais palavras (o diz com muita tranqüilidade).**

Como se pode ver, o menino não tem idéia nenhuma de privacidade e não elabora argumentações que expliquem o porquê das suas respostas. Tudo está ligado ao observável, ao concreto no intuito de justificar suas respostas. Finalmente, temos a **História 3**, a qual

* H. 2 Em uma casa mora um casal e seus dois filhos, são irmãos. E os pais um dia lhes disseram que eles poderiam conversar sobre qualquer assunto, inclusive sobre as travessuras de seu gatinho. Um dos meninos conta tudo para seus pais. O outro menino conta algumas coisas e algumas coisas não conta. São dois meninos, um que conta tudo e outro que não conta todas as coisas.

continua na linha do eminentemente concreto como argumento da resposta, sem idéia nenhuma sobre a privacidade como fator de liberdade.

Entrevista nº 30 (menino, 5,8). Série: Jardim. Escola particular.

História 3

*Renato estuda numa escola onde tem câmeras filmadoras em algumas salas de aula e no pátio. **Tem no corredor da minha escola (interrompe).** ... o Renato, quando ele está saindo da escola, no horário de saída, ele vê meninos de outras escolas. **E essas câmeras o diretor te vê e a portaria (interrompe).** Ah sim! ... voltando para casa. Um desses meninos é Daniel, e na escola de Daniel não há câmeras filmadoras. Tu pensas que Renato é livre ou não é livre?..... **(brinca).** Ou qual desses meninos é livre? **Os dois.** Os dois, por quê? **Porque sim.** Como é que tu sabes que são livres? Como poderia explicar para mim. **Eu já disse.** Ah, que não são do time dos bandidos. Por isso, não? Estou certa? **M (sim).** Está. Um menino disse: “o Renato não é livre porque ele está numa escola com câmeras e estão vendo o tempo inteiro ele e eu acho que não é livre”. Que achas dessa resposta? **Essa resposta não é certa.** E por que não é certa? Porque o Renato... **Ele não é do time dos bandidos.....** Como é uma criança que é livre? Me diz por favor? **não sei.** E uma criança que não é livre, sabes como é? **Que não é livre? Uma criança que não é livre. Que é do time dos bandidos.***

Fica claro por que o menino faz referência à autoridade do adulto (diretor) que controla e não há problema nenhum com isso, a privacidade para ele não é parte da liberdade, só não estar na cadeia e não ser do time dos bandidos.

A natureza prática, concreta e material do início da construção da noção de liberdade é claramente compatível com o assinalado pela Epistemologia Genética acerca de que o pensamento vem da ação, aliás, ação sensório-motriz segundo os estágios de desenvolvimento intelectual descritos por Piaget. É assim, que “o fenômeno da liberdade não surge absolutamente na esfera do pensamento, que nem a liberdade nem o seu contrário são vivenciados no diálogo comigo mesmo [...] a própria idéia de liberdade, tal como ela é dada na experiência humana” (Arendt, *Op. Cit.* p.191).

O fato de esta categoria estar situada como anterior a todas as outras não desmerece em modo algum a grande relevância que ela tem como ponto de partida para a construção da liberdade de pensamento. “O homem nada saberia da liberdade interior se não tivesse antes experimentado a condição de estar livre como uma realidade mundanamente tangível” (Arendt, *Op. Cit.* p.194). Neste estágio, parece que a liberdade é entendida como um estado do homem e não como uma qualidade da vontade.

Sub-período 2: Egocentrismo anárquico.

Neste sub-período, há um avanço no referente à passagem do concreto para o virtual, o sujeito apresenta egocentrismo anárquico na argumentação das suas respostas afirmando que é livre quem não tem regras. Liberdade é agir de modo a conseguir prazer imediato, agir pela inclinação e não pela razão, pela lei moral.

Entrevista nº 26 (menina, 5,4). Série: Jardim A. Escola particular.

História 1* Tu pensas que a Mariana é livre? A menina da história é livre ou não é livre?..... (movimenta a cabeça fazendo que não). Não é livre. Por que que não é livre a Mariana? **Porque ela tem os seus pais e a professora.** Ah... Talvez me pode explicar um pouquinho mais. Não entendi muito bem.Como? Ela não é livre porque tem seus pais e a professora?É. E como? Me explica um pouquinho mais. **Daí eu não sei mais.** Está. Uma menina disse que a Mariana é livre porque ela é uma menina que pode fazer tudo o que ela quiser. É verdade? Essa resposta é certa ou é errada? **Eu acho que é errada?** E como seria uma resposta certa?...**Aí eu não sei.**

A menina vê na autoridade (pais e professores) um fator excludente da liberdade, portanto amplia o significado, o qual já não é mais unicamente questão de coação física, mas de respeito e medo, como fatores excludentes da liberdade. Há, então, dependência não exclusiva do controle externo por ampliação da idéia de controle nas figuras parentais. Ingresso na moral do dever, do respeito unilateral. À continuação, outro exemplo de um menino que expressa claramente o egocentrismo anárquico solidário com a idéia de não coação física neste sub-período 2.

Entrevista nº 4 (menino, 9,4) Série: 2º Ensino fundamental. Escola pública estadual.

Historia 1: Pensas que Lucas, o menino da história, é livre ou não é livre? **Ele não é livre.** Não é livre? Ah... **Ele mora sozinho?** Não diz na história. Aqui só temos essas coisas. Só diz isso, que ele está com uma professora e faz tarefas. E como tu sabes que não é livre o Lucas?... **Não sei.** Então seria ou não seria livre uma criança que mora sozinho? ...O Lucas, por exemplo, se ele morasse sozinho e não tivesse ninguém para conversar, ninguém para brincar. Ele seria livre ou não seria livre? **Seria livre.** M... Seria livre. E se ele morasse com sua família, como todas as crianças. **Daí ele não seria tanto.** Ah, e porque será que não seria tanto? Se tivesse uma família morando junto... **Porque os, os pais não querem que a gente saia, daí ele se machuca.**

* H. 1 Mariana é uma menina que mora perto de uma pequena lagoa. Ela gosta de ir para a escola e algumas vezes a professora da Mariana faz tarefas em que pede para os alunos contarem e escreverem sobre algumas coisas. Por exemplo, que Mariana conte para a professora como são seus pais, ou também que ela conte o que fazem no final de semana como seus pais. Ou também que coisas tem na sua casa... Mariana está pensando se vai responder ou não vai responder essas coisas para a professora... (narração +perguntas).

As crianças desta primeira categoria mostram o início da idéia de privacidade, mas não conservação da mesma, apesar de que a noção de segredo surge a partir de 4 anos de idade com afirmação do imperativo do sigilo, “e dizem que não se confidenciam segredos a qualquer um” (La Taille, 1996, p. 245). O início da subjetividade da criança em termos de privacidade pode ser constatada através da espontânea referência que elas fazem à palavra segredo, à idéia de segredo.

Entrevista nº 26 (menina, 5,4). Série: Jardim A. Escola particular.

História 2*

Tu pensas que é legal ou não é legal a menina que fala tudo? É legal. Sim? Por que é legal? Porque daí os pais podem saber o quê que elas fizeram. Está. E a outra é legal ou não? A que não fala tudo. Mais ou menos. E uma menina me disse que a que não fala tudo é legal porque não precisa falar tudo para os pais. Mais ou menos. Sim? Por que mais ou menos? Porque é legal contar para os pais o que você fez. Essa menina que não fala tudo não diz para seus pais? Segredinhos. Ah, segredinhos. E o que é um segredinho? É! Quando você esta contando uma coisa para seu amigo e ele diz assim: “não conta para ninguém”. Então isto é um segredinho! Ah! Está. Agora entendi. Uma menina disse: “eu acho legal contar os segredinhos também contar para os pais”. Está certa ou não essa resposta? Se for dizer um segredinho para os pais está certa. Ah, e para os amigos? Também está certa. M... E como é que tu sabes que está certa? Eu não sei, mas depende, que eu não sei, mas só que eu acho que é assim. Não sei. Está. E como são os segredos?Coisas boas, coisas ruins? Às vezes a gente conta sobre coisas boas ou coisas ruins.

Entrevista nº 1 (menino, 5,10). Série: Jardim B. Escola particular.

História 2*

... lhes ensinaram que é bom os filhos conversar com os pais sobre qualquer assunto. Sim. Que tivessem dúvidas. Se eles ficaram doentes (interrompe). Sim, que tivessem dúvidas ou se quisessem simplesmente contar alguma coisa para seus pais. É. Augusto sente muita vergonha de contar certas coisas para seus pais, mas, mesmo assim, ele pensa que seus pais devem saber tudo sobre ele. É, se não ele não sabe se ele está doente, se está passando mal... (interrompe). O outro filho, Pedro, é diferente, ele, o irmão de Augusto, conta muitas coisas para seus pais, mas não aquelas que lhe fazem sentir vergonha. Pedro... Ele precisava contar se não ele não sabia se ele estava com uma dorzinha, se ele tinha alergia de alguma coisa. Pedro pensa que há muitas coisas que ele deve contar para seus pais, mas não tudo.

* H. 2 Em uma casa mora um casal e suas duas filhas. Os pais das meninas um dia lhes disseram que elas poderiam conversar sobre qualquer coisa, inclusive sobre as travessuras de seu gatinho. Uma das meninas conta tudo para seus pais. A outra menina conta algumas coisas e algumas coisas não conta para seus pais... (narração +perguntas).

* H. 2 Em uma casa mora um casal e seus dois filhos, são irmãos. E os pais um dia lhes disseram que eles poderiam conversar sobre qualquer assunto, inclusive sobre as travessuras de seu gatinho. Um dos meninos conta tudo para seus pais. O outro menino conta algumas coisas e algumas coisas não conta. São dois meninos, um que conta tudo e outro que não conta todas as coisas.

Isso é verdade (interrompe). Ele pensa que há muitas coisas, mas não tudo. Que há muitas coisas que ele vai contar. Ele tem que contar tudo senão ele vai ficar doente e daí ele não vai saber. Ahj ele, ele tem que contar as coisas, por exemplo, quando fica doente. Sim, por exemplo, deve dizer se está com fome ... Então essas coisas ele deve contar. Quando ele não comeu bem, quando ele não tem alguém. E será que tem alguma coisa que ele não deve contar, ou não sente vontade para contar para seus pais? Tem que contar, mas um segredo só de vez em quando. Ah! Que interessante, um segredo de vez em quando. É. Está, e tem um menino que me disse que deve contar tudo. O que tu pensas dele? Até um segredo. Eu penso que é certo, mas... E ele diz, até um segredo deve contar. É, de vez em quando. Ah de vez em quando. Mas ele disse todas as vezes. O que tu pensas desse menino? Eu acho que ele está bem, mas podia não estar muito bem.

Entrevista nº 26 (menina, 5,4). Série: Jardim A. Escola particular.

*História 3 **

A Sofia é livre ou não é livre? Sofia... Sofia que está na escola, com câmeras.... eu acho que ela é mais... deixa ver... como digo... mais livre. Sim? A Sofia que está na escola com câmeras é mais livre. E a Manuela que está na escola sem câmeras é livre ou não? Mais ou menos. Ah, está. Por que mais ou menos? ... porque daí as professoras não podem ver com as câmeras... Não podem ver. E tu sabes que uma menina me disse: “a Manuela que está na escola sem câmeras, ela é mais livre porque ninguém está vendo ela”. Que tu achas dessa resposta? Essa está boa. Sim? E também disse: “a Sofia que está na escola com câmeras, ela não é livre porque estão vendo o que ela faz”. É, sim, a que, a que está na escola sem câmeras, daí talvez o portão deve estar aberto, daí se ela for, se ela empurrar o portão. Ela já cai da rua e já sai, mas a que está na escola com câmeras, se o portão estiver aberto daí ela sai, a profe já vê logo logo. M... Está. Então, qual seria mais livre? A mais livre, mais livre, mais livre (pensa em voz alta)... A que está numa escola com câmeras ou a que está na escola sem câmeras? Sem câmeras. Sim? Está. E outra coisa. Tu pensas que uma é mais livre do que a outra?... (movimenta a cabeça fazendo que sim). Que tu pensas que é liberdade? Tu já escutaste falar dessa palavra? Já. Que significa liberdade, que é liberdade? Liberdade é daquela de São Paulo... Que tem as coisas de São Paulo. Ah! Muito legal! Me explica mais um pouquinho? Que não entendi muito bem. Liberdade de São Paulo. Eu comprei lá algumas coisas, tipo, kaki, um biscoitinho japonês... mm....salgadinho, e ele vem num pacotinho. Está. Vem de pimenta, vem de alga do mar e vem de gergelim. Ah! Muito gostoso. Está. E outra coisa. Como é uma criança livre? Tu sabes? Como é? Elas não têm pai nem mãe, às vezes elas têm, às vezes elas têm roupa, mas às vezes não. Está. E uma criança que não é livre? Como é? Ela tem roupa, tem pai, tem mãe, tem casa. M... Está. Sabe que uma menina me disse que ser livre é ter brinquedos. Que tu achas dessa resposta? Maaaais ou menos. Sim? Por que mais ou menos? Ah, porque ser livre não só significa que é só ter brinquedos. O que é, então? Livre é quando não nem tem pai nem mãe.

* H. 3 Sofia estuda numa escola onde colocaram câmeras filmadoras no pátio e em algumas salas de aula. No horário de saída Sofia vê meninas de outras escolas voltando para casa. Um desses meninos é Manuela. Na escola de Manuela não há câmeras filmadoras. (narração + perguntas).

Como dissemos, há início da idéia de privacidade, mas ligada ainda ao eminentemente concreto com realismo nominal (*Liberdade é daquela de São Paulo... Que tem as coisas de São Paulo. Um Bairro de São Paulo*), próprio do nível de raciocínio pré-operatório. As crianças pequenas poderiam ter a liberdade como um valor perceptivo correspondendo a uma percepção empírica e sensorial que conduz a uma representação perceptiva como vimos no último exemplo. A liberdade prática implica o esquema da *troca atual* (Piaget, 1973, p. 139) diretamente controlada pelos interessados e que corresponde assim a uma percepção imediata dos valores.

Categoria 2. (por volta dos 9 aos 14 anos)

Liberdade heterônoma: recompensa/castigo e obediência.

A segunda categoria encontrada, a liberdade heterônoma, está ligada à idéia de recompensa/castigo e obediência: faço o certo para não ser punido ou para ser recompensado, faço porque alguém me mandou fazer, sou livre na medida em que sou recompensado porque obedeci. (paráfrases das falas das crianças). O comum denominador categorial é, aqui, **um esquema de ajustes**⁷ que eu denomino **coercitivos**, cuja essência é a obediência e o respeito unilateral por motivações ainda egocêntricas, isto é, não de cooperação. Não há necessidade lógica nem afetiva de cooperação e reciprocidade, há predominância do sentimento individualista como energética da conduta.

⁷ Ajuste implica a intervenção de processos antagônicos moderando e corrigindo ao mesmo tempo as modificações perturbadoras e efetuando-se, portanto, em sentido inverso às transformações anteriores, não atinge a reversibilidade total, por falta de ajuste completo entre a assimilação (da regra social neste caso) e a acomodação (as modificações que a regra social ocasiona na consciência do indivíduo) (Piaget, 1977, p. 221).

Sub-período 1: Busca de recompensa e evasão do castigo.

*Entrevista nº 19 (menina, 9,3) Série: 3º Ensino fundamental. Escola pública estadual
E brincando dentro de casa também é livre?*

É livre sim, porque daí se não tiver pátio, não é? A mãe dela vai deixar ela brincar dentro de casa. Então eu acho que ela é livre, sim.

A última pergunta, poderias me explicar o que significa, o que é para ti liberdade?

Eu acho que liberdade, assim, é poder fazer o que tu quer sem ser vigiada, sem ser punida.

É evidente que nem todo sujeito que considera a liberdade e o respeito às leis morais como co-existentes é moralmente autônomo, pois há sujeitos que respeitam a lei moral por temor à punição e não porque seja uma interiorização de regras que já faz parte dele mediante o uso da compreensão racional.

É possível observar que há início da interiorização de regras com necessidade de controle externo, a não coação física é ampliada ao âmbito simbólico, o qual poderia ser chamado de “liberdade simbólica” por extensão e utilização de representações mentais de símbolos (uso de significantes e significados particulares, não convencionais, não socializados).

Sub-período 2: obediência.

À continuação vemos as características deste sub-período: regras já interiorizadas pela pressão do adulto, respeito unilateral, mas com matizes de autonomia. Recusa à necessidade de controle externo, porém, sem autocontrole total. Idéia de privacidade melhor consolidada, uso e compreensão dos termos exatos e específicos para designar a diferença entre a vida pública e a vida privada. Conservação dessa noção.

*Entrevista nº 20 (menina, 9,8) Série: 3º Ensino fundamental. Escola pública estadual
História 2*

*As duas são iguais de livres ou tem uma mais livre do que a outra? **Tem uma mais livre do que a outra, sim.** Uma mais livre? Qual? **A que fala a verdade.** Ah, a que fala a verdade, e qual é mesmo a que fala a verdade? Qual das duas, a que conta tudo ou a outra? **A que conta tudo.***

Entrevista n° 8 (menina, 11,1) Série: 3º Ensino fundamental. Escola pública estadual
Por que é livre?

Por causa que ele, ele pode sair... tem horário de estudar... pode ir embora.

Entrevista n° 10 (menino, 11,4) Série: 4º Ensino fundamental. Escola pública estadual
Eu acho que ele não é livre porque não pode brincar na rua, tem que brincar só depois de fazer os temas de casa.

Entrevista n° 25 (menino, 11,0) Série: 5º Ensino fundamental. Escola particular
O que tu achas, será que Lucas é livre ou não é livre?
Ele é mais ou menos livre porque tem coisas que o pai, a mãe dele tem que mandar ele fazer.

No próximo exemplo aparece, pela primeira vez, explicitamente, o termo livre-arbítrio. Note-se que o adolescente faz uso dos termos de maneira precisa, expressando, assim, as idéias subjacentes da relação entre moralidade e liberdade estudadas por Kant (1961).

Entrevista n° 21 (menino, 12,10) Série: 7º Ensino fundamental. Escola particular.
*Então tu pensas que o Lucas da história, o menino, é livre ou não é livre? **É livre.** E por que pensas que é livre? **Porque ele, numa hora ele disse que ele escolhesse, ele faz ou não o tema. Se não quiser, ele não faz. M... Ele tem livre arbítrio. Ah... Está. Ele escolhe. E como é que tu sabes que ele escolhe? Porque tem outros meninos que pensam que não, que ele vai responder porque a professora diz e ponto. Está, mas isso se ele quiser, se ele não quiser ele não responde. Claro que ele vai perder a nota, mas ele tem livre arbítrio.***
*...O que é liberdade para ti? Acho que tens uma idéia sobre essa palavra. **Liberdade é ter chance de fazer o que quiser. Apesar que tem suas conseqüências não é? Tanto positivas, quanto negativas.***

Embora o foco deste trabalho não seja filosófico, citamos Kant (1961, p.8), que explica a interdependência existente entre a liberdade e a lei moral, “a liberdade é real, pois ela se revela mediante a lei moral” [Tradução nossa]. E acrescenta, “é a lei moral, da qual adquirimos consciência diretamente [...] o que se nos oferece em primeiro lugar e [...] conduz francamente ao conceito de liberdade” (*Op. Cit.* p. 35) [Tradução nossa]. Kant se pergunta: como é possível a consciência dessa lei moral? Pergunta com a qual Piaget concordaria plenamente. Para Kant, a consciência da lei moral pode ser adquirida das leis práticas puras

ou dos princípios teóricos. Porém, Piaget explica que a construção das regras acontece a partir das experiências sensório-motricas e ritmos de regularidades biológicas. Posteriormente, a coação do adulto sobre a criança, e, finalmente a compreensão e interiorização da regra. “A moralidade é o primeiro que nos descobre o conceito de liberdade” (Kant, 1961, p.35) afirmou o filósofo, idéia com a qual as respostas do próximo adolescente demonstram concordância implícita. Liberdade é regra, é importante notar a implicação dessa idéia, parecer ser que a noção de dever / não dever é imanente e precede à noção de liberdade.

Kant (1961) explica que é possível para ser humano compreender o que é liberdade pelo fato de conhecer a lei moral, limites restritivos da conduta que diferenciam aquilo que deve ser feito daquilo que não deve ser feito e a conseqüente opção de escolha entre essas duas alternativas que cada sujeito experimenta em determinadas situações. Trata-se, portanto, da liberdade entendida como livre-arbítrio, idéia predominantemente presente nas respostas dos sujeitos.

Com relação à privacidade com fator de liberdade, nesta segunda categoria (liberdade heterônoma), os sujeitos manifestam uma consolidação da idéia de privacidade e a relacionam claramente com a liberdade sem contradições nas suas argumentações. Dois aspectos importantes porque constituem as diferenças em relação à categoria anterior (liberdade prática). Em primeiro lugar, os sujeitos já conseguem relacionar o respeito às *fronteiras da intimidade* como fator da liberdade. Em segundo lugar, essa relação não é mais exclusivamente de caráter físico (concreto) como na categoria 1, pois acrescenta-se nesta etapa a consideração das informações a respeito da vida subjetiva, como sentimentos, idéias, censura social. No tocante às conseqüências decorrentes do ser percebido por outrem, pode-se querer ou temer seu juízo de valor (La Taille, 1996, p. 245) e não somente a presença física. O conteúdo da privacidade (fazendo um paralelismo com a noção de segredo) se torna ‘íntimo’ para a maioria dos sujeitos desta categoria. Eis os exemplos:

Entrevista n° 9 (menina, 12,1) Série: 4° Ensino fundamental. Escola pública estadual.

História 3:

... é livre ou não é livre na sua escola?

Não é livre porque não devia ter câmeras nas salas de aula, mas no pátio tudo bem. Mmm... Mas na sala de aula não. E por que não na sala de aula? Porque não, porque já tem o professor... vai ficar câmeras... Mmm... Tem gente que não gosta. E os alunos, é capaz até de mudar de colégio por causa das câmeras. Mmm... Será possível isso? Porque tem aluno que não gosta de ficar sendo filmado. Mmm... E por que será que, que tem alunos que não... Porque tem aluno que cola, passa a resposta para o outro, daí vai lá, a câmera filma e ele vai para a direção (ri). E tem aluno que não, não está nem aí, pega, cola e deu.

Mmm... Está. E tu pensas que a outra menina da outra escola, a Cristina, é livre ou não é livre? É livre. Mmm... Por que é livre? Porque não tem câmera.

O que é liberdade. O que tu achas? Para mim é fazer o que quer. Mmm... Está. Sem os pais sabermos.

Entrevista n° 21 (menino, 12,10) Série: 7° Ensino fundamental. Escola particular.

História 1°

Tu pensas que Lucas, o menino da historinha, ele vai responder ou não vai responder essas perguntas? Não. Não vai responder. Por que será que ele não vai responder? Ah, porque é a vida pessoal deles, não quer misturar a vida pessoal com pública. Particular com pública. E por que será que ele não quer não? É a vida pessoal como tu disseste. Por que tu achas que ele não, o que sentirá, que pensará, por que será? Ah, ele deve ter um pouco de vergonha de algumas coisas que devem ter ocorrido na família dele. Por favor, me explica. Ah, que pode ter acontecido algo na família meio vergonhoso para ele então ele não quer falar isso. Está. E se, supondo que é uma família normal. Não tem nenhuma coisa vergonhosa, tudo está tranqüilo. Ah, daí ele responde. Sim? Tu pensas que ele não quer responder só quando tem uma coisa. É. E se não tiver, ele... Ele responde. Um menino como tu me disse que ele respondeu, que o menino Lucas não vai responder mesmo não tendo problemas porque é a vida pessoal dele. Mesmo ele não tendo problemas, ele não vai responder porque são coisas pessoais. O que tu achas dessa resposta? Ah, por um lado está certo não? Porque pessoais... tem coisas que realmente não pode falar, mas, tem gente que não sente vergonha de isso, de falar.

História 3°

E tu pensas então, que Renato é livre? Aquele menino que está na escola com câmeras?

Não. Não é livre? Por que não é livre? Parece uma prisão. E por que parece uma prisão? Porque tem que estar filmando os alunos para ver o que eles fazem. Parece que é uma cadeia realmente. Mesmo sendo somente as câmeras? Ah, mas, é! Mesmo com câmeras. E o outro menino, Daniel que está na escola sem câmeras, ele é livre? É livre. Por que é livre? Porque não está ninguém filmando, ele pode fazer o que quiser, apesar de que tem suas

* H. 1 Lucas é um menino que mora perto de uma pequena lagoa. Ele gosta de ir para a escola. Algumas vezes a professora faz tarefas em que pede para os alunos contarem e escreverem sobre situações pessoais. Por exemplo, as coisas que Lucas tem na sua casa, o jeito de ser de seus pais, as coisas que Lucas e sua família fazem no final de semana... Lucas está pensando se ele vai responder ou não vai responder.

* H. 3 Renato estuda numa escola onde colocaram câmeras filmadoras no pátio e em algumas salas de aula. No horário de saída Renato vê meninos de outras escolas voltando para casa. Um desses meninos é Daniel. Na escola de Daniel não há câmeras filmadoras.

conseqüências, não? Mas, ele tem direito de fazer o que quiser. E o menino que está na escola com câmeras, não tem esse direito ou tem? Até tem, mas vão estar controlando ele o tempo inteiro.

Categoria 3. (a partir dos 15 anos aproximadamente)

Liberdade autônoma: autocontrole e cooperação

Caracteriza esta última categoria um **esquema de agrupamentos cooperativos** composto por sentimentos de cooperação e respeito mútuo. Esta *moral de reciprocidade* implica descentração (antecipações e reconstituições representativas) intelectual e afetiva porque há uma necessidade lógica a ser satisfeita. O mecanismo de sistemas de conjunto⁸ da liberdade autônoma é a diferença mais evidente entre a intuição perceptiva da liberdade prática e os ajustes coercitivos da liberdade heterônoma.

Sub-período 1: Respeito mútuo.

Início da necessidade de respeito mútuo e maior vínculo social na vivência da liberdade. Recusa à necessidade de controle externo com autocontrole total com a idéia subjacente de privacidade com equilíbrio social.

Entrevista nº 23 (menino, 15,8) Série: 8º Ensino fundamental. Escola particular.

História 1*

*Tu pensas que Lucas vai responder ou não vai responder a sua professora? **Vai responder porque se não seria mal-educado.** Tu pensas que é legal ou não é legal a professora dar essas tarefas para seus alunos? **Não é legal porque não precisa saber tudo sobre ele.** Tu pensas que Lucas é livre ou não é livre? **Sim, é livre porque pode ir à escola, se encontrar com os amigos.***

⁸ Operações inversas próprias da reversibilidade inteligente, intencionais e ligadas às combinações indefinidamente móveis do “agrupamento” (Piaget, 1977, p. 220).

* H. 1 Lucas é um menino que mora perto de uma pequena lagoa. Ele gosta de ir para a escola. Algumas vezes a professora faz tarefas em que pede para os alunos contarem e escreverem sobre situações pessoais. Por exemplo, as coisas que Lucas tem na sua casa, o jeito de ser de seus pais, as coisas que Lucas e sua família fazem no final de semana, etc. Lucas está pensando se ele vai responder ou não vai responder.

Entrevista n° 24 (menina, 15,2) Série: 7º Ensino fundamental. Escola particular

História 1

Tu pensas que essa menina da história, ela vai responder ou não vai responder para a professora? Acho que não. Por que não vai responder? Porque são as coisas pessoais dela e não quer, tipo, mostrar para as pessoas. Está. Uma menina diz que a menina da história vai responder porque a professora disse, porque a professora pediu. O que tu achas dessa resposta?... não sei, tipo, se fosse alguma coisa muito pessoal que ela não quer que outros saibam, acho que ela não iria responder... supondo que não tem nada de errado, é uma família normal digamos, e mesmo assim ela não quer responder? Estará certa ou estará errada essa menina em não querer responder? Não sei, ela que escolhe, não é? Ela tem a decisão dela, se ela não quiser... tipo, acho não tem que forçar ninguém a fazer coisa que não queira, não? Ah, está. Agora entendi, pode ser ou não. E pensas que essa menina da história é livre ou não é livre? Acho que é. E por quê? Mesmo a professora perguntando para ela as coisas. Acho que ela é livre. E como me explicarias mais um pouquinho? Por que ela é livre? Mesmo perguntando a professora... Porque mesmo a professora perguntando, ela não é obrigada a dizer se ela não quiser, não é? Ah, porque mesmo se a professora perguntar. Se ela não... Ela não é obrigada. Deviam ser, tipo, todo mundo fazer as tarefas, ou assim, do colégio. Mas, tipo, é uma coisa pessoal, então... E como tu sabes que ela não pode ser obrigada, não é obrigada a responder? Se, como certeza, tipo, se ela não quiser, eu acho que ela não, acho que não deveria ser obrigada a fazer, que é muito pessoal, não é?

Entrevista n° 23 (menino, 15,8) Série: 8º Ensino fundamental. Escola particular.

História 3*

Tu pensas que Renato é livre ou não é livre na sua escola? Não é livre porque está com câmeras. Tu pensas que Daniel é livre ou não é livre na sua escola? É livre. O professor não vê o que ele faz de certo ou errado. O que é liberdade? Fazer o que é certo e não fazer o que é errado.

Entrevista n° 33 (menino, 17,0) Série: 2º (Ensino Médio). Colégio estadual.

E como explicarias a palavra liberdade? Que significa? Liberdade é tu ter confiança numa pessoa. Se tem confiança numa pessoa tu das liberdade para ela. Se a pessoa te respeita, tu das liberdade para ela. No momento que tu desrespeitar a ela, o que tu perder a confiança, é tirada essa liberdade. A mesma coisa no colégio. Tu estás dentro do colégio falando com os professores, tu tem liberdade disso, mas no momento que tu começar fazer brincadeiras mais sem graça, tu perdeu a liberdade que o professor te deu. Que nem tu estás na sala de aula e o professora fala assim “deixo vocês conversarem” daí o professor pede atenção e todos os alunos ficam quietos, daí o professor dá a liberdade para os alunos conversarem. Daí mas, se o professor, um outro professor deixa conversar, pede silêncio e ninguém fica quieto os alunos vão perder a liberdade de conversar em sala de aula porque eles não sabem quando é a hora de parar e quando é a hora de prestar atenção. Então como é um

* H. 3 Renato estuda numa escola onde colocaram câmeras filmadoras no pátio e em algumas salas de aula. No horário de saída Renato vê meninos de outras escolas voltando para casa. Um desses meninos é Daniel. Na escola de Daniel não há câmeras filmadoras.

ser humano livre? Que características poderias dizer. E um que não é livre. Olha, depende, um ser humano livre para mim é um ser humano que faz as coisas corretas, que tente respeitar a todo mundo. Certo? Mas é impossível, porque no momento que tu tem muita liberdade tu acaba achando que tu tens muita liberdade podendo fazer o que tu quiseres, não é? Isso é ruim porque quando tu tens muita liberdade tu fazes o que tu quiseres e quando tu perdes essa liberdade tu começa a respeitar mais, então acho que não precisa ter seres humanos, assim, livres, assim, só com o limite de liberdade adequada à personalidade da pessoa... Está. Então tu dizes uma pessoa livre é uma pessoa que respeita os outros e que tem confiança que... E que passa confiança para uma pessoa, não é? Isso depende, depende da pessoa. Muita personalidade, se é uma pessoa calma, se é uma pessoa que não rouba, que não usa drogas e tal. Ela pode ter mais liberdade, ela pode ser uma pessoa mais livre. Está. A pessoa que não, ela tem que ter menos liberdade para aprender a ser uma pessoa boa para assim ganhar a liberdade e possa ser uma pessoa livre. ...Falaste num momento dos limites. Quanto à relação entre os limites e a liberdade, tu pensas que os limites tiram ou não, ou formam parte da liberdade? É que limite é liberdade, não é? No momento que tu tem liberdade tu tens os teus limites. Tu tens a liberdade de ir até a esquina e esse é o teu limite. No momento que tu extravasares esse limite, tu vai perder a liberdade de ir até a esquina e só vai poder ir à frente do prédio. No momento que tu está na frente do prédio e avançou o limite, avançou esse limite. Que acontece? Perdeu a liberdade de ... na frente do colégio, vai ficar dentro de casa, dentro do quarto... Limite de dormir dentro de casa (sorri). O espaço fica pequeno, vai ficando menor, dependendo de quanto tu respeita ele.

Este adolescente comentou espontaneamente no final da entrevista que ele aprendeu essas coisas da vida, com os amigos e amigas, nos jogos. Quando algumas vezes ele não respeitou as regras e teve que deixar de jogar, sabendo, assim, que na próxima oportunidade ele devia respeitar para continuar no jogo. Esta vivência o levou à necessidade lógica e moral de acordo mútuo e reciprocidade, fato necessário para atingir o equilíbrio cooperativo nas trocas interindividuais tipificadas por Piaget (1973, p. 139) como *troca no tempo* ou *durável* que sai dos quadros de controle e da percepção atuais e requer assim a intervenção de normas estabilizadoras, isto é, de uma reversibilidade operatória.

Sobre a privacidade, vemos a evolução que esta noção atinge quando relacionada à liberdade. Agora já não é mais questão de não ser observado fazendo coisas erradas e, sim, inclusive, coisas certas: *O professor não vê o que ele faz de certo ou errado*. A conotação exclusiva de privacidade como não invasão aos limites da intimidade é clara nesta resposta. Quanto à idéia de liberdade, neste sub-período começa claramente a aparecer com tendência crescente da noção de bem/mal, certo/errado como critério do agir livre. A idéia de livre-arbítrio é ampliada por extensão da necessidade lógica e moral de evitar a ruptura de vínculo social por reciprocidade e cooperação.

Entrevista 23 (menino. 15,8) “Fazer o que é certo e não fazer o que é errado”.

Entrevista 36 (menina. 17,6) “Liberdade é poder fazer o que tu quiseres sem que prejudique outros”.

O último exemplo é o mais ilustrativo dessa necessidade lógica e moral de respeito mútuo e de reciprocidade, o “equilíbrio normativo de reciprocidade moral é, pois, atingido [...] quando um dos parceiros conserva os valores do outro, segundo a escala deste outro” (Piaget, 1973, p. 142) *x* tendendo à satisfação indefinida de *y* e *y* reconhecendo os valores morais de *x*. Os outros exemplos, se bem que expressam o início do sentimento de cooperação, ainda têm resquícios da idéia de obediência por sentimentos de individualismo e coação da lei moral. Este tipo de “conservação moral, baseada a substituição dos pontos de vista, difere da conservação jurídica que só conhece a escala do interessado e ignora a condição da reciprocidade desinteressada” (Piaget, *Op. Cit.* p.143).

Kant (*Op. Cit.* p.38) conceituou a diferença entre a razão e a inclinação como móvel da ação, da conduta. No dilema entre agir motivado pela inclinação (prazer imediato) ou agir motivado pela razão (obedecer à lei moral), encontra-se a vivência de uma liberdade ainda heterônoma em direção à moral do bem, da autonomia e a cooperação. Este tipo de dilema é muito comum nas argumentações das respostas dos adolescentes.

Entrevista nº 32 (menino, 18,10) *Série: 3º (Ensino Médio) Colégio particular.*

Que é liberdade? Podes explicar mais uma vez? Tenho que saber que dependendo, cada escolha no caso vai ter uma conseqüência, não é? Então eu sei que por exemplo matar alguém é errado. Daí, mas eu tenho a opção de matar ou não matar. Então eu sou livre para optar o que eu quero. Mas, tipo, se eu optar por matar, eu tenho essa liberdade, mas eu sei que vou sofrer as conseqüências disso depois. Então, para mim, liberdade é ter a opção de escolha e saber ao mesmo tempo que eu vou ser cobrado por aquilo, não é? Eu vou ter uma conseqüência.

Entrevista nº 31 (menino, 16,1) *Série: 2º (Ensino Médio) Colégio particular.*

Que é para ti liberdade, como explicarias? Liberdade é eu poder fazer o que eu quiser que seja certo, entendeu? Não posso sair matando alguém porque isso não é certo, não é? Daí já, até aí, daí vai minha liberdade. Está, tu pensas que é fazer o que tu quiseres... Que seja certo. Que seja certo. É. O que significa certo? Talvez tu possas explicar. Ah, coisas do tipo, não desrespeitar as leis. Não, não sair roubando... É, coisas assim.

Novamente aqui vemos a idéia de livre-arbítrio como noção de liberdade, assim como o nível de desenvolvimento moral do sujeito. Os últimos dois casos parecem corresponder a um estágio intermediário entre a heteronomia e a autonomia. As respostas estão direcionadas pela idéia de “... que a razão seja lei para todos os seres racionais, sempre que tem vontade, quer dizer, uma faculdade de determinar sua causalidade mediante representação de regras, e em conseqüência são capazes de obrar segundo princípios” (Kant, *Ibid.*) [Tradução nossa]. Porém, o respeito aos princípios morais e a sua universalidade como “determinante formal da vontade independente de todas suas disparidades subjetivas” (*Ibid.*) [Tradução nossa], não é suficiente para atingir a autonomia, a liberdade de pensamento.

É dada grande ênfase, neste sub-período, à idéia de bem/mal num sentido que faz referência à vontade determinada pela lei ou não (a regra como causa da ação ou não). “O certo”, “o errado” como os sujeitos expressam. Neste contexto, “o bem ou mal se refere propriamente a ações, não ao estado de sensação da pessoa” (Kant, *Op. Cit.* p. 67). Portanto, há total relação de causalidade entre a idéia de bem/mal com a compreensão da lei moral, ou seja, a pessoa não é capaz de catalogar uma ação boa ou má sem ter conhecido previamente a lei moral, a regra. E como a noção de liberdade está profundamente ligada aos limites, chegamos à conclusão de que liberdade é fazer o certo, respeitar as regras. Na categoria de liberdade heterônoma (sub-período 2) é respeitar pela obediência (coação), no entanto, na categoria de liberdade autônoma (sub-estágio 2) é respeitar por acordo mútuo (cooperação). Kant (*Op. Cit.* p. 73) apresenta uma tabela das categorias da liberdade.

Tabela das Categorias da Liberdade
a respeito dos conceitos do bem e do mal

<p>1</p> <p>De quantidade</p> <p>Subjetivas, por máximas (opiniões da vontade do indivíduo).</p> <p>Objetivas, por princípios (preceitos).</p> <p>Princípios da liberdade <i>a priori</i> tanto objetivos quanto subjetivos (leis).</p>	<p>2</p> <p>De qualidade</p> <p>Regras práticas do obrar (<i>praeceptivae</i>).</p> <p>Regras práticas do abster-se (<i>prohibitivae</i>).</p> <p>Regras práticas da exceção (<i>exceptivae</i>).</p>
<p>3</p> <p>De relação</p> <p>Com a personalidade.</p> <p>Com o estado da pessoa.</p> <p>Mútuas entre uma pessoa e o estado do demais.</p>	<p>4</p> <p>De modalidade</p> <p>O lícito e o ilícito.</p> <p>O dever e o contrário ao dever.</p> <p>Dever perfeito e dever imperfeito.</p>

Sub-período 2: Autocontrole

As respostas destes sujeitos obedecem a uma lei de desenvolvimento tal, que o equilíbrio para o qual tendem implica a forma móvel e reversível da noção de liberdade conforme o modelo do “agrupamento”⁹ operatório. Estes tipos de sistemas são “agrupamentos de substituições reversíveis, umas assimétricas (moral do dever) e as outras simétricas (reciprocidade), mas todas formalmente análogas aos ‘agrupamentos’ lógicos mesmos” (Piaget, 1973, p. 150). A cooperação com os outros permitiu atingir o equilíbrio intelectual e moral com uma estruturação interna coerente e sem contradições. O indivíduo não atinge sozinho uma noção de liberdade autônoma e cooperativa porque possui todas as qualidades de pessoa socializada que faz uso adequado dos limites normativos-interindividuais e de limites da intimidade-individuais.

A construção de regras próprias e novas, autocontrole independente do controle externo e inclusive da imposição ideológica da sociedade e idéia de privacidade totalmente

⁹ O “agrupamento” não é assim senão um sistema de substituições possíveis, seja no centro de um pensamento individual (operações da inteligência), seja de um indivíduo a outro (cooperação) (Piaget, 1973, p.196).

consolidada com recusa absoluta a qualquer mecanismo de ingerência alheia na vida privada são próprias deste nível. Equilíbrio móvel entre a vida pública e a vida privada, entre os limites individuais e os limites interindividuais, reflexão, questionamento, crítica e autocrítica dos diversos princípios sociais compõem este raciocínio autônomo e livre.

Entrevista nº 34 (menino, 17,5) Série: 1º Ensino Médio. Escola Pública.

O que tu pensas que é a liberdade, que significa liberdade? Para mim é poder ser tu mesmo, assim, sem ter que esconder de ninguém, sabe? Sem ter que esconder dos pais, ser a mesma pessoa aqui na tua frente, a mesma pessoa na frente dos outros, dos meus pais, dos meus amigos. Acho que isso é... e ninguém interferir nisso, do jeito que tu é. Quais seriam essas interferências? Tem pais que são muito rígidos, tem amigos que não gostam teu jeito talvez. Estariam interferindo a liberdade. É, tem pais que não deixam o adolescente viver um pouco, sair um pouco... E a questão dos amigos, como afetam a liberdade? Às vezes excluem, ou às vezes aqueles amigos que estão sempre fazendo piadinha. Eu acho que isso interfere um pouco na liberdade da pessoa. Está, talvez me possas explicar um pouco. Interfere no caso do jeito da pessoa ser, a pessoa acaba mudando o que ele é. Por causa dos amigos, entendeu? Ah, está. Isso eu acho errado.

Pode-se notar que o indivíduo faz menção por si mesmo à influência nociva do seu entorno de amigos a respeito da sua liberdade. A influência da sociedade é natural, porém cabe notar que as respostas dadas por ele têm muitos pontos relacionados com a terapia de grupos que tem sido implementada na nossa sociedade a partir da década dos 60.

“Funciona da seguinte maneira: o terapeuta controlador em primeiro lugar gera na equipe um poderoso ambiente de ‘família’. Então, o terapeuta controlador manipula ao grupo para que pressione e ponha limites à pessoa brilhante e individualista. Em momento nenhum o terapeuta ataca frontalmente ao indivíduo, senão que sutilmente lança sugestões à equipe. O individualista brilhante é recusado pela equipe, e todos acham que a equipe tem tomado ‘democraticamente’ esta decisão de recusa. Se o terapeuta é hábil e cria dissimuladamente a suficiente tensão no ambiente, o individualista recusado chega a se sentir culpável por ter provocado ao grupo.” [Tradução nossa] (Estulin, 2006, p. 66-67).

O seguinte exemplo continua na mesma linha, revelando a autonomia de pensamento na concepção de liberdade, desta vez no contexto de sala de aula (história 1) e a construção das fronteiras da intimidade. Também com relação ao contexto familiar, é fácil de identificar o sentimento de autonomia.

Entrevista n° 29 (menino, 16,10) Série: 8º Ensino Médio. Colégio público municipal.

História 1*

Tu achas que ele vai responder ou não vai responder essas perguntas? Acho que ele vai responder só as coisas que ele acha que tem que responder, vai contar só o que ele acha que não faz mal para ele contar. Está, mas vai responder? Vai responder. Teve um guri que disse para mim: “não, acho que ele não vai responder porque são as coisas pessoais e a professora não precisa saber essas coisas”. Que tu achas dessa resposta? Eu acho que tem coisas que a professora não precisa saber e tem coisas que não tem problema para ela saber. E pode contar que ele assiste TV, mas não precisa contar das coisas que acontecem em casa, que são da vida pessoal deles, se ele brigou ou não com alguém, isso. Só pode contar que ele assiste TV, que é legal ouvir música, coisas assim. Está, tu achas legal esse tipo de perguntas?... Sobre a vida dos alunos... Depende a finalidade dela, depende sobre quê que ela está trabalhando. Se faz parte do trabalho dela, se ela tem um projeto bom com isso, acho que é bom ela perguntar. Agora, perguntar só por perguntar... Acho que... Relacionando essa situação da atividade na escola, por exemplo, o fato de ele ter que fazer uma tarefa, mas que ele não está muito... Ah, acho que a professora não tem o direito de obrigar um aluno a fazer atividade por mais que ela seja autoridade na sala ela não pode obrigar ele a fazer um trabalho porque esse trabalho... Sobre a vida dele. Se ele se negar a fazer, ela não pode fazer nada. Ela não poder obrigar. Não pode. Nessa situação como seria então, si se poderia dizer se é livre ou não é livre esse aluno, nesse momento, nessa situação. Depende, se a professora está obrigando a que ele fale, ele não é livre. Ou se está exigindo que ele fale, ele não é livre. Está tirando a liberdade dele.

História 2*

Então, comparando os dois gurus, qual deles é mais livre ou são iguais? O que tu achas? De repente o que não conta porque não se sente à vontade para contar, acha que não tem liberdade pra contar. Então, esse guri seria ou não seria livre nessa situação? Ele está sendo livre, está guardando o direito dele de não falar. E o outro? O outro, liberdade de expressão, ele está contando o que ele quer contar. Qual das atitudes deles tu achas melhor ou legal? Eu prefiro que conte, mas os pais disseram para eles podem contar e não que eles devem contar. Então, eles podem contar o que eles quiserem contar, não precisam contar. Então tu achas legal a atitude daquele que conta. De ele contar, sim. Por quê? Porque acho que tem que haver diálogo entre a família. Eles têm que se comunicar.

Vemos a lógica das respostas do adolescente, quem expressa a idéia de respeito mútuo, não coerção, portanto, noção de privacidade equilibrada. Piaget (1973, p.182)

* H. 1 Lucas é um menino que mora perto de uma pequena lagoa. Ele gosta de ir para a escola, para o colégio. Algumas vezes a professora faz tarefas em que pede para os alunos contarem e escreverem sobre situações pessoais. Por exemplo, que ele escreva as coisas que Lucas tem na sua casa, o jeito de ser de seus pais, e o que fazem no final de semana, etc. Lucas está pensando se ele vai responder ou não vai responder essas perguntas, que são coisas pessoais da sua vida.

* H.2 Em uma casa mora um casal e seus dois filhos. Os pais dos meninos um dia lhes disseram que eles poderiam conversar sobre qualquer assunto, inclusive sobre as travessuras de seu gato. Porque eles têm um gatinho. Um dos gurus fala tudo para seus pais, absolutamente tudo. O outro menino conta algumas coisas e algumas coisas não.

caracteriza a cooperação social como um **sistema de ações**, interindividuais e individuais, submetidas a todas as leis que as compõem. Ele afirma, também, que as ações sociais que atingem a cooperação são regidas por leis de equilíbrio. Elas só alcançarão seu equilíbrio se atingirem o estado de **sistemas compostos reversíveis** e chega à conclusão de que as leis do “agrupamento” não seriam senão simultaneamente as da cooperação e as das ações individuais dirigidas sobre o mundo físico; “as relações sociais **equilibradas** em cooperação constituirão, pois ‘agrupamentos’ de operações, exatamente como todas as ações lógicas exercidas pelo indivíduo sobre o mundo exterior, e as leis do agrupamento definirão a forma do equilíbrio ideal comum às primeiras como às segundas” (*Ibid.*). [Grifo meu].

História 3:

Têm dois meninos, dois gurus. Um está numa escola com câmeras em algumas salas de aula e no pátio, não em todas as salas. E o outro está numa escola sem câmeras. Tu pensas que os dois são livres? Ou um é mais livre do que o outro? O que não tem câmera é mais livre... A câmera, a filmagem, a observação tira a liberdade das pessoas, elas não se comportam naturalmente porque elas sabem que estão sendo observadas. E o outro? O que tem câmeras está perdendo a liberdade. O que não tem câmera tem mais liberdade porque todas as coisas que ele vai fazer, as pessoas sabem que ele vai fazer, então ele deixa de fazer coisas porque as pessoas estão vendo. O outro não, o outro tem liberdade total, ele pode fazer o que ele quiser, independente porque ela não tem ninguém vendo o que ele está fazendo e ele vai fazer o que quer. Por exemplo, aquele que está com as câmeras, que não poderia fazer que faria sem câmeras? Não sei, mas se, por exemplo, se ele quiser, se ele pensar em fazer alguma coisa errada, ele não vai fazer porque sabe que vão ver que é ele. O outro já não, o outro vai fazer porque sabe que ninguém, está vendo. Ninguém vai descobrir que foi ele que fez. Esse motivo de fazer ou não uma coisa errada é um motivo. Agora, tu poderias mencionar outro, ou só esse? Que se relaciona com a liberdade. De repente, por exemplo, ele está com os amigos e ele vai contar as coisas da vida dele para os amigos. Ele não vai, eu não contaria se soubesse que estão me filmando porque não é só meu amigo que vai ficar sabendo, outra pessoa vai saber da minha vida... Ele pode usar aquilo que eu disse. Está. Sei lá, não ia gostar de ser mídia, assim, ser objeto de mídia. Porque um guru disse, as câmeras estão tirando a privacidade dos alunos. Exatamente, tiram a liberdade. Tu concorda com ele? Concordo, tiram totalmente a privacidade. E outro guru disse: acho que aquele que tem câmeras é mais livre porque está seguro, porque se acontecer alguma coisa... Não, não, não, não. Eu acho que se me dissessem isso, aí eu ia dizer que é o que querem que eu pense... Eu acho que me tira a liberdade, dá o pretexto de me dar segurança. Mas eu não vejo segurança, o ladrão não vai deixar de entrar porque sabe que tem uma câmera... Eu acho que é um pretexto para que me filmem, eu não me sentiria seguro sendo filmado. Me sinto mais seguro sabendo que não tem ninguém me vigiando. Está. A invasão de privacidade. Como tu explicarias a palavra liberdade? Que significa, que é para ti? Liberdade... Ação, libertação. A ação de libertar. Liberdade, ser independente, ser livre. Não em estado, em jurisdição, assim, livre em pensamento, ninguém dizer o que tu pensas, o que tu falas. Não ser influenciado por outros. Por outros meios, meios assim, tipo de mídia, comunicação. Ter liberdade. Independente do que as pessoas querem que tu penses, tu poder fazer o que tu quer porque ao final de contas tu é

*livre. Ah, está. Então tu disseste liberdade de pensamento, sem ser influenciado. E como seria, como se lograria isso? Qual é a diferença entre alguém que é influenciado e outro que não. Talvez um exemplo. Estamos em época eleitoral, as propagandas, elas influenciam as pessoas. Por exemplo, a mídia, acontece alguma coisa e ela fica falando. Por exemplo, aconteceu alguma coisa em uma outra cidade e as pessoas dessa cidade não sabem, mas a mídia vai... Foi um ladrão, foi um ladrão, foi um ladrão, foi um ladrão, foi um ladrão, foi um ladrão, foi um ladrão e aquelas pessoas: ah bah foi um ladrão, vamos comentar aquilo ali. Mas, não sabem na real se foi, se não foi um ladrão. Pode ter sido uma outra coisa. Entendeu? Tu estás sendo influenciado por aquilo que te disseram porque... a TV, o rádio, computador, internet te diz que é bom, então tu tem que aceitar aquilo ali e a TV te diz que o modelo europeu e tinha uma pessoa loira com olhos azuis é bonita. Então tu não pode ter tua opinião, tu não é livre para ter tua opinião e achar outra pessoa de outro tipo, bonita. Te diz na TV que homossexualismo é um crime, que tu não... Que é feio ser homossexual então é feio ser homossexual, te dizem na TV que feio ser negro, então é feio ser negro, tu tens que discriminar, os brancos são melhores que o negro. Acho que não, acho que tem que ter liberdade para tu pensar. Está, eu acho que não, eu acho que nós somos todos iguais. Está, “mas eu sou melhor”. Por quê? Eu acho que tu tens que ter liberdade de não ser influenciado. Está, então como seria, para terminar, as características de um guri livre e um que não é livre? ... Eu acho que quanto mais pobre a pessoa é, mais livre ela é. Porque quanto mais rica ela é, acho que pela burguesia, por outros padrões, acaba se privando, tendo menos liberdade porque ela vai ficar sempre no seu mundo, sempre na sua televisão, no seu computador, no seu rádio. Ela não vai sair. Ela vai ver na televisão que lá fora está chovendo, ela não vai até lá fora para poder ver, ela vê na televisão que lá fora está tendo crimes e assaltos, ela não precisa ir até lá fora para poder ver. Ela vai ver na televisão que a moda agora é tal coisa, ela vai... Para sair de tal jeito. Agora o pobre, não, o pobre não tem... Televisão, pode não ter muito acesso à rádio, à internet. Então, ele vai viver como ele foi ensinado a viver, não influenciado. Ele vai viver como ele pensa que pode viver. E pensas que o ensino que vai receber, a pessoa que não é rica, não é um tipo de influência ou... O ensino é uma forma de influência, é uma forte influência. Por exemplo, escreve um livro de história falando sobre a Segunda Guerra Mundial. Tu comesas a ler assim, agora neste capítulo nós vamos estudar o horrível massacre da Segunda Guerra Mundial. A sociedade já está influenciando a pensar que aquilo é uma coisa horrível. Está. Essa pessoa tem que ler e entender por ela e aquilo ali não... foi horrível. Então qual seria o outro fator, digamos que faz a diferença entre alguém que é influenciado pela mídia, por coisas mais superficiais digamos. E outro que é influenciado pelos ensinamentos de casa, da escola... Que tem mais, segundo tua resposta, tem mais possibilidade de ter liberdade de pensamento que a outra pessoa rica. Qual seria o fator que vai fazer a diferença entre esses dois tipos de influência, dois níveis de influência...
...O discernimento deles, acho que o pensamento, o que ela não se perguntar por que o que ele pensa sobre isso. Não “bá, bá, ba.... me disseram que é isso” então eu vou concordar. Não. Me disseram que é isso eu vou concordar. Por quê? (ênfatisa). Porque que isso, por que que eu acho. O que faz a diferença é o que tu pensas, o que tu... tu achas que é interessante ou não. Acho que a idéia, tu buscar o que tu acredita. Não o que te disseram que é bom ou não. Está. Senão tu vai viver pelo ego da outra pessoa. Então dependeria da pessoa, que ele tem que... Ela tem que perguntar para ela... Tem que achar uma razão para aquilo que está crendo... aquilo que ela está fazendo... Se os pais, se criam com o partido de direita, eles vão eternamente criticar os partidos de esquerda. E o filho vai crescer: “ah, está, esquerda é ruim, direita é bom”. Mas, o momento em que perguntarem para ele: bá, esquerda é ruim. Por quê? “Ah, não sei, mas eu sei que os meus pais não gostam da esquerda”. E mas, acontece a mesma coisa tanto na esquerda. A esquerda vive dizendo bá,*

direita é ruim. Mas por que que direita é ruim? Acho que a pessoa tem que dizer, está, direita é ruim. Por que que direita é ruim?, por que que esquerda é ruim?, por que que o negro não é bonito, por que que o loiro é bonito? por quê? Acho que a pessoa, ela tinha que pesquisar para ela e descobrir o ponto de vista dela sem ser influenciada, sem perder a liberdade dela.

Piaget (1977) concorda com Kant (1961) em que autonomia é liberdade intelectual e moral, liberdade no âmbito da razão e da vontade da ação, da conduta.

“A autonomia da vontade é o único princípio de todas as leis morais e dos deveres que lhes convêm; pelo contrário, toda heteronomia do arbítrio, não só não fundamenta obrigação alguma, senão que é contrária a seu princípio e à moralidade da vontade... Por conseguinte, a lei moral não expressa senão a autonomia da razão prática pura, quer dizer da liberdade... condição formal de todas as máximas” (Kant, Op. Cit. p. 39) [Tradução nossa].

Mais adiante, ele continua explicando que a heteronomia resulta quando a vontade de seguir algum impulso ou inclinação se envolve com a lei prática como condição de sua possibilidade. Essa situação implica uma dependência, uma necessidade de desobedecer, de desrespeitar a lei na busca do prazer imediato, liberdade da vontade no sentido de exercer a espontaneidade absoluta.

É importante lembrar que a liberdade autônoma ou racional provém da liberdade prática ou física já que, se ela não é vivenciada, a autonomia é impossível de ser compreendida. Segundo H. Arendt (1997, p. 21), isto significa que a liberdade interior é derivativa, pois pressupõe uma retração forçada de um mundo público encolhido onde a liberdade é negada – que são os tempos obscuros.

O sujeito do último exemplo expressa um real equilíbrio entre os limites individuais e os limites interindividuais em todas as suas respostas. Não se observa contradições nas suas argumentações, como acontece nos sujeitos de níveis prévios. As “velhas contradições e antinomias” às quais, segundo Arendt (Op. Cit. p. 188), a pergunta o que é liberdade nos conduz, já não prevalecem neste sub-período. Isto graças a uma conquista moral (autonomia) e intelectual (agrupamentos operatórios). A contradição

desaparece porque o sujeito, através do seu raciocínio lógico-formal e pela interiorização das regras, consegue explicar a liberdade como uma totalidade estável entre limites individuais e interindividuais, tanto em nível da conduta quanto em nível do pensamento. Desta maneira, se atinge o que Piaget (1998) denominou como liberdade de pensamento e autonomia.

“Os homens são livres [...] enquanto agem, nem antes nem depois... Somente quando o quero e o posso coincidem, a liberdade se consoma” (Arendt, Op. Cit. p. 199 e 208). Esta afirmação está em completa concordância com a perspectiva piagetiana sobre o desenvolvimento moral e as idéias de Kant. A ação física e racional possibilitam a construção da noção de liberdade, em sociedade num ambiente de respeito mútuo e autocontrole. Assim como as operações lógicas tem natureza social, a noção de liberdade (incluídas as idéias de privacidade, regras e autocontrole) é de caráter interindividual e isso implica que “a liberdade... é na verdade o motivo por que os homens convivem politicamente organizados... Tomamos inicialmente consciência da liberdade ou do seu contrário em nosso relacionamento com outros, e não no relacionamento com nós mesmos” (Arendt, Op. Cit. p. 192 e 194).

Para finalizar, é importante ressaltar que o *equilíbrio cooperativo* tem lugar porque há certas condições presentes: trocas cooperativas, escala comum de valores, concordância na forma de dupla operação (duas operações individuais) e **correspondência** entre essas duas operações (Piaget, 1973, p. 191) [Grifo meu].

Dita correspondência é dada em duas formas:

1. Correspondência simples com equivalência direta quando se trata da mesma operação em x e y .
2. Correspondência com equivalência inversa quando se trata de operações recíprocas.

“Nos dois casos, a correspondência é, pois, ela mesma uma operação, o que torna assim operatório o começo do processo cooperativo” (Piaget, 1973, p. 192). Há então

duas operações individuais e uma terceira (“bipolar”) de correspondência que “coordena” essas duas individuais tornando possível a troca. Por isso, é um sistema de operações. Assim como a presença da operação de correspondência é indispensável para o equilíbrio cooperativo, há outra operação que não pode faltar, é a **não-contradição** (efeito da reversibilidade do pensamento, pensar sem contradições é pensar por operações reversíveis). Esta operação está acompanhada de um sentimento de obrigação (resultado da reciprocidade e não da coerção) e de harmonia interna que neste caso se torna uma *regra*, isto é, “uma norma social da troca e não mais somente uma forma de equilíbrio interior ao indivíduo” (*Ibid.*). A última condição para o equilíbrio cooperativo é a **conservação nas correspondências ulteriores** entre as operações individuais. Em conclusão, as trocas qualitativas (sociais e intelectuais) que atingem o equilíbrio constituíram uma estrutura operatória, isto é, um sistema de correspondências simples ou de reciprocidade, um “agrupamento” que engloba as operações elaboradas pelos parceiros (Piaget, 1973, p. 193).

Para finalizar a análise desta última categoria, é necessário ver as características até aqui construídas sobre a privacidade e sua relação com a liberdade. Esta situação nos remete à primeira (conteúdos - ações) e à terceira (controle e poder) dimensões da liberdade. A privacidade corresponde à primeira dimensão e a invasão à privacidade está relacionada com a terceira dimensão. Vimos que as respostas do sujeito que atingiu esta última categoria manifestam uma clara e profunda relação da liberdade com o respeito à privacidade. Turiel, ao relacionar moralidade com liberdade pessoal, estabelece uma relação de interdependência e assinala que a liberdade pessoal é necessária na construção tanto da compreensão moral, quanto da ação moral. Ele também afirma que as crianças tentam manter em discrição uma área de conduta, o domínio pessoal, o qual significa o estabelecimento de limites (fronteiras) pessoais da individualidade que servem como uma condição necessária para a moralidade do respeito mútuo e cooperação (Nucci & Lee, 1993; Nucci, 1996 *apud*. Helwing, Turiel e Nucci, *Op. Cit.* 1996). “Ambos, individualidade e coletividade são, portanto, parte dos grupos e funcionamento moral” (Helwing, Turiel e Nucci, *Op. Cit.* 1996, p.96) [Tradução nossa]. O individual e o coletivo têm igual importância. O autor acrescenta a esta explicação a afirmação de que os conceitos pessoais participam na construção da moralidade, possibilitando a formação de concepções de injustiça e bem-estar que incluem os requerimentos psicológicos de

liberdade pessoal. Portanto, moralidade e liberdade pessoal são interdependentes e não traços opostos do desenvolvimento humano.

Defasagens:

Como foi mencionado na página 39, se encontrou certas defasagens em algumas das respostas, explicamos aqui os dois casos, os atrasados e os adiantados em relação à média dos sujeitos entrevistados. O primeiro trata-se de adolescentes que se encontram no nível 1 de noção de liberdade, a liberdade prática. Eles explicam a liberdade com argumentos que fazem referência a questões concretas como a maioria das crianças pequenas o faz. Aqui se apresentam dois exemplos dos três casos (Distribuição de Categorias e Idades pág. 39) encontrados.

Entrevista n° 7 (menina, 12,5)

*Que pensas que significa. O que é liberdade? **Liberdade...** Sabes? Tens alguma, alguma idéia? O que é liberdade? ... **Liberdade deve ser alguma coisa que tu podes sair. Não...** Sair? Algo mais? **Sair... É, liberdade é brincar.** O que mais? Algo mais?... Tu falaste alguma coisa mais. **Eu falei, era brincar... Sair para o shopping... Assim, com as amizades.***

Entrevista n° 17 (menino, 12,3)

*O que é liberdade? **Liberdade é ser livre, poder brincar... Poder correr nos campos, sair para a rua... Brincar...***

Por outro lado, também se encontrou dois sujeitos adiantados, eles, por serem de cinco anos deveriam estar no nível de liberdade prática, mas estão no nível de liberdade heterônoma porque interpretam a liberdade como idéia de evasão de castigo e obediência levando em conta as regras sociais deixando assim a visão egocêntrica do nível liberdade prática. Estes sujeitos vêm a importância de obedecer as regras para evitar conseqüências negativas como sinônimo de liberdade.

Entrevista n° 27 (menina 5,10)

*Ah, por que que é livre ela? **Porque ela se comporta.***

*Ah, e a outra por que que não é livre? **Se comporta mais ou menos.***

Entrevista n°1 (menino 5,10)

*Sim? E porque é livre? O Lucas. **Porque ele é muito bem comportado.***

*Ah! Porque ele é muito bem comportado. Então, porque pensas que os meninos bem comportados são livres, o Lucas porque é um menino bem comportado é livre. **Porque os***

meninos mais, quanto mais comportado, mais livre fica... para fazer as coisas. Ah! Me explica um pouco, não entendo bem. Por exemplo, se não se comporta bem, daí ele não pode ganhar o brinquedo que ele quer muito, mesmo se fosse de um ... se ele se comportar bem ele pode ganhar até outra coisa além daquela coisa.

CONCLUSÕES

Após fazer uma revisão geral e final das respostas encontradas, se vê que a idéia de liberdade no sentido filosófico de livre-arbítrio está presente na maioria dos sujeitos a partir do nível Liberdade Heterônoma. No entanto, a liberdade no sentido civil, entendida como não ingerência à invasão alheia dos limites da intimidade é menos compreendida. Há diversos níveis nas respostas e a média das idades de cada um dos três tipos de liberdade mostra que as respostas estão relacionadas com a idade cronológica. Porém, a presença de alguns casos de defasagens evidencia que a idade cronológica não é o fator determinante de determinado tipo de noção de liberdade. Entre os componentes desta construção está o fator afetivo (Tognetta e La Taille, 2008), o qual, por ser essencial à moralidade, provavelmente é uma das causas principais das aparentes “defasagens” identificadas. Entre outras, a influência do meio social através da educação familiar, escola, mídia, diversos sistemas de controle, etc.

Muitos (geralmente as crianças menores) relacionam anarquia, ausência de limites e ausência de autoridade, com a liberdade. Os maiores, geralmente os adolescentes, expressam que liberdade é fazer o certo e não o errado. Os mais avançados falam não somente de fazer o certo, mas sem que prejudique os outros, critério essencial de justiça, presente na formação de personalidades éticas (Tognetta e La Taille, *Ibid.*). Pode-se notar o equilíbrio normativo e social nas argumentações dadas. A noção de liberdade autônoma aparece como uma estruturação que imprime respeito mútuo e cooperação às trocas sociais entre sujeitos.

Pudemos constatar que, para as crianças menores (até os 9-10 anos mais ou menos) os atributos da liberdade são de tipo intuitivo-perceptivo, isto é, características concretas que configuram determinadas sensações corporais, simbólicas e afetivas. Na fase posterior observa-se que o sentimento individualista é subjacente à idéia de evasão do castigo e busca de recompensa mediante a obediência “legalista”. A última fase, a partir dos 15 anos mais ou menos nos nossos sujeitos, a liberdade adquire atributos de tipo moral (não coercitiva) com idéia de respeito mútuo, cooperação (sentimento de justiça implícito) e privacidade.

No referente à hipótese formulada no início do presente estudo, verificar se a criança estabelece alguma relação de exclusão ou correlação entre a *liberdade prática* (não-coação física e privacidade) e a *liberdade intelectual* (sentido de autonomia expressado no que a criança pensa sobre as regras ou limites), a mesma parece haver sido confirmada, em ambos os aspectos. Nos primórdios da noção de liberdade, a criança pensa que os limites (normativo-morais) fazem com que ela perca a sua liberdade, embora ela esteja, de fato, fisicamente não coagida. Mas, está presente, ao mesmo tempo, a contradição na sua argumentação quando ela afirma que é livre porque pode brincar, pode sair, etc. Na estruturação final, os adolescentes estabelecem correlação entre a liberdade prática e a liberdade intelectual (os limites não tiram a liberdade, a garantem, eles são condição necessária à liberdade), portanto catalogam ambas dimensões como co-existentes e não excludentes como as crianças menores o fazem.

Embora a hipótese haja sido confirmada, os resultados permitem entrever um fator determinante e de extrema relevância na construção da liberdade autônoma, a educação familiar. Aparentemente, o elemento que marca a diferença na formação de determinado tipo de noção de liberdade é a formação que os pais dão a seus filhos, não tanto assim a que se dá na escola. Não desmerecemos o seu papel, mas os nossos resultados parecem apontar a educação familiar como principal formador da moral infantil. Isto de certa maneira óbvio já que, sabendo que as relações interindividuais são as que dão lugar ao surgimento da moral, os tipos de relacionamento social, a família como primeiro ente social formador do sujeito cumpre este papel intrinsecamente. Paralelamente, a influência da mídia, a educação religiosa, o nível socioeconômico e o desenvolvimento intelectual são elementos que não devem ser subestimados.

A construção da autonomia é relevante na construção da liberdade, portanto, pensamos ser importante para os estudos de Psicologia Moral e para as perspectivas de educação moral na família e na escola. Mas, é evidente, mais pesquisas devem ser feitas para aprofundar as características dessa relação que articula 'liberdade' e 'autonomia', tanto no contexto familiar quanto no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo: anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Schwarcz, 2006.
- BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CANTO-SPERBER, M. *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* Português Dicionário de ética e filosofia moral. São Leopoldo: Ed. da UNISINOS, 2003. 2 v.
- CASTORINA, J. *Algumas Teses Epistemológicas sobre a construção de conhecimentos sociais*. Porto Alegre. 1997. Tese-Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- DELVAL, Juan. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed. 2002.
- DELVAL, J. *Problemas de la construcción del conocimiento sobre la sociedad*. Anais do evento: II Seminário de pesquisa e formação continuada de professores em Epistemologia Genética. Porto Alegre, 2007.
- ESTULIN, Daniel. *Los Secretos del Club Bilderberg*. Barcelona: Planeta, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREITAS, L. *A Moral na Obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo. 1997. Tese-Doutorado. Instituto de Psicologia – Curso de Pós-graduação em Psicologia Universidade de São Paulo.
- HELWING, C., TURIEL, E. e NUCCI, L. The Virtues and Vices of Moral Development Theorists. In: *Developmental Review*. 16, 69-107 (1996).
- JOHNSON, L. e REIMAN, A. Beginning teacher disposition: Examining the moral/ethical domain. In: *Teaching and Teacher Education* 23(2007) 676-687).

- KANT, E. *Crítica de la Razón Práctica*. 2. ed. Buenos Aires: Losada, 1961.
- LA ROSA, J. *et al. Psicologia e Educação: o significado do aprender*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2001.
- LA TAILLE, Yves de. Mesa-redonda: três perguntas a vygotskianos, wallonianos e piagetianos. In: *Cadernos de pesquisa*. São Paulo N.76 (fev.1991), p.57-64.
- LA TAILLE, Yves de. Construção da fronteira da intimidade: a humilhação e a vergonha. In: *Cadernos de pesquisa*. São Paulo N.82 (ago. 1992), p.43-55.
- LA TAILLE, Yves de, e outros. *PIAGET, VYGOTSKY, WALLON Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- LA TAILLE, Yves de. A Gênese da Noção de Segredo na Criança. In: *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília N.3 (set./ dez. 1996), p.245-251.
- LA TAILLE, Yves de. *Limites: três dimensões educacionais*. 2. ed. São Paulo: Ática. 1999.
- MACEDO, Lino de, et al. *Cinco Estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1996.
- NUCCI, Larry. Social class effects of Northeastern Brazilian children's conceptions of areas of personal choice and social regulation. In: *Child development*. Vol.67, n.3 (June 1996), p.1223-1242.
- PIAGET, J. (1926) *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, s.d.
- PIAGET, Jean. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- PIAGET, Jean. *El criterio moral en el niño*. 13. ed. Barcelona: Romanyà/Valis , 1977.
- PIAGET, Jean. *Problemas de psicologia genética*. 5.ed. Lisboa: Don Quixote, 1983.
- PIAGET, Jean. *Sobre a Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense. s/d.

PIAGET, J. (1936) *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: LTC Editora. 1987.

PIAGET, Jean. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. (1947) *Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SKINNER, B. F. *O mito da liberdade*. São Paulo: Summus, 1983.

TOGNETTA, Luciene. e LA TAILLE, Yves de. A Formação de Personalidades Éticas: Representações de Si e Moral. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol.24, n.2 (2008), p.181-188.

TURIEL, E. (org.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza. 1989.

WASKOW, S. *Os Processos Disciplinares na Escola e a Dimensão Moral na Representação de Alunos Adolescentes*. Porto Alegre. 2004. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ANEXOS

Declaração de consentimento informado

Eu,.....
pai ou responsável de,
autorizo a utilização dos dados fornecidos em entrevista para fins exclusivos de pesquisa sobre *A Noção de Liberdade na Criança*, dissertação de Mestrado realizada sob orientação da Profa. Dra. Tânia Beatriz Iwaszko Marques.

Por outro lado, a pesquisadora Maria Isabel Torrico Chávez, mestranda no programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, se compromete a manter em sigilo os dados que possam identificar os sujeitos envolvidos, evitando, dessa forma, qualquer prejuízo que possa advir do uso dos mesmos.

Estou à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas. E-mail: isabeltorricochavez@gmail.com