

O PROCESSO CONTÍNUO DE CONHECIMENTO EM JEAN PIAGET E A CONSCIENTIZAÇÃO EM PAULO FREIRE: EQUILÍBRIO, DESEQUILÍBRIO E REEQUILÍBRIO COMO CAMINHOS DIALÓGICOS PARA A EMANCIPAÇÃO

**EL PROCESO CONTINUO
DEL CONOCIMIENTO
EN JEAN PIAGET Y LA
CONCIENTIZACIÓN EN
PAULO FREIRE: EQUILIBRIO,
DESEQUILIBRIO Y
REEQUILIBRIO COMO
CAMINOS DIALÓGICOS HACIA
LA EMANCIPACIÓN**

**THE CONTINUOUS
PROCESS OF KNOWLEDGE
IN JEAN PIAGET AND
CONSCIENTIZATION
IN PAULO FREIRE:
EQUILIBRIUM, IMBALANCE,
AND RE-EQUILIBRIUM AS
DIALOGICAL PATHS TO
EMANCIPATION**

Vinicius Couto

Pós-doutor em Educação, Artes e História (MACKENZIE), Doutor em Ciências da Religião (UMESP) e Mestre em Educação (UMESP). Atualmente, doutorando em Educação pela PUC-Campinas. Professor da FAESP e da FABAD.

RESUMO

O presente ensaio discute as ideias de Jean Piaget quanto ao processo de construção de conhecimento, que é caracterizado por continuidade, não sendo estático, numa conversa com a tomada de consciência em Paulo Freire. Como tal processo é desenvolvido e quais são os principais conceitos envolvidos na teorização piagetiana? Como ela dialoga com a conscientização freireana? A hipótese deste ensaio é que tal construção de conhecimento está principalmente atrelada às noções de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio para o estudioso suíço e que esse pode ser um ponto de partida para uma dialogia com a conscientização emancipatória do filósofo educacional brasileiro. Nosso objetivo é discutir as principais ideias de Piaget que são inerentes ao processo continuado de conhecimento, perpassando tópicos como a abstração reflexionante, a assimilação e a acomodação e o equilíbrio, o desequilíbrio e o reequilíbrio, visando conectar tais pontos à conscientização de Freire.

PALAVRAS-CHAVE: EQUILÍBRIO; DESEQUILÍBRIO; REEQUILÍBRIO; ASSIMILAÇÃO E ACOMODAÇÃO; TOMADA DE CONSCIÊNCIA.

RESUMEN

Este ensayo analiza las ideas de Jean Piaget sobre el proceso de construcción del conocimiento, que se caracteriza por la continuidad y no es estático, en diálogo con el concepto de conciencia de Paulo Freire. ¿Cómo se desarrolla este proceso y cuáles son los principales conceptos involucrados en la teoría piagetiana? ¿Cómo dialoga con la concientización freireana? La hipótesis de este ensayo es que esta construcción del conocimiento se vincula principalmente con las nociones de equilibrio, desequilibrio y reequilibrio del investigador suizo, y que esto puede ser un punto de partida para un diálogo con la concientización emancipadora del filósofo educativo brasileño. Nuestro objetivo es discutir las principales ideas de Piaget inherentes al proceso continuo de conocimiento, abarcando temas como la abstracción reflexiva, la asimilación y la acomodación, y el equilibrio, el desequilibrio y el reequilibrio, buscando conectar estos puntos con la concientización freireana.

PALABRAS CLAVE: EQUILIBRIO; DESEQUILIBRIO; REEQUILIBRIO; ASIMILACIÓN Y ACOMODACIÓN; CONSCIENCIA.

ABSTRACT

This essay discusses Jean Piaget's ideas regarding the process of knowledge construction, which is characterized by continuity and not static, in a dialogue with Paulo Freire's awareness. How is this process developed and what are the main concepts involved in Piaget's theorizing? How does it dialogue with Freire's awareness? The hypothesis of this essay is that such knowledge construction is mainly linked to the notions of balance, imbalance and rebalancing for the Swiss scholar and that this can be a starting point for a dialogue with the emancipatory awareness of the Brazilian educational philosopher. Our objective is to discuss Piaget's main ideas that are inherent to the continuous process of knowledge, covering topics such as reflective abstraction, assimilation and accommodation and balance, imbalance and rebalancing, aiming to connect these points to Freire's awareness.

KEYWORDS: BALANCE; IMBALANCE; REBALANCE; ASSIMILATION AND ACCOMMODATION; AWARENESS.

Introdução

Este ensaio propõe uma abordagem das ideias de Jean Piaget sobre o processo de construção do conhecimento em diálogo com a proposta de Paulo Freire de conscientização. O primeiro concebia tal processo como um movimento contínuo e dinâmico, e não como algo estático ou acabado. Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre em constante transformação, à medida que o sujeito interage com o meio e reorganiza suas estruturas internas de pensamento. Mas ele não reduz isso a fatores psicológicos, senão que inclui aspectos biológicos na discussão, algo que exploramos na seção sobre as etapas do desenvolvimento humano.

O segundo pensava na promoção da conscientização, visando emancipação tal que desdobrasse em práxis transformacional. Para Freire, a conscientização é um processo pedagógico e político pelo qual os indivíduos tomam consciência crítica da realidade social, histórica e cultural em que estão inseridos, reconhecendo as estruturas de opressão que moldam suas vidas. Longe de ser uma mera aquisição de conhecimento, ela envolve o despertar da reflexão crítica e da ação transformadora.

A problematização que norteia esta reflexão é: a maneira que se desenvolve o processo de construção do conhecimento segundo Piaget possui dialogicidade com a ideia freireana de conscientização? Partimos da hipótese de que tal dialogia é possível, pois as noções piagetianas de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio, que orientam a evolução do pensamento infantil e, mais amplamente, a formação de estruturas cognitivas, pode ter ponto de contato direto com os caminhos de tomada de consciência e conscientização freireanas de ler e desvelar a realidade, analisando-a criticamente, visando sua transformação.

Para alcançar esse propósito, iniciamos com uma abordagem de conceitos centrais da teoria piagetiana, destacando as etapas do desenvolvimento humano, passando pela abstração reflexionante e discutindo a assimilação e a acomodação na busca pelo equilíbrio. Em seguida, apontamos o processo de tomada de consciência na filosofia freireana, com o intuito de desembocar nos mecanismos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio, estabelecendo a dialogia entre os dois autores.

Antes de abordarmos os conceitos supracitados de ambos os autores, consideramos importante apresentar breves aspectos de suas trajetórias de vida, reconhecendo os papéis dos contextos histórico, social e cultural na formação e no desenvolvimento de suas ideias. Partimos de uma perspectiva interacionista, que compreende a relação dinâmica entre sujeito e ambiente como elemento constitutivo do pensamento de cada um, envolvendo transformações tanto endógenas quanto exógenas. Desse modo, essa contextualização será incorporada como referência indispensável, apesar de não exaustiva, na condução de nossa análise ao longo deste ensaio.

As etapas do desenvolvimento humano em Jean Piaget

Jean Piaget nasceu em 9 de agosto de 1896, na cidade de Neuchâtel, Suíça. Graduiu-se em Ciências Naturais com 21 anos de idade pela Universidade de Neuchâtel em julho de 1918 e, em novembro do mesmo ano, tornou-se Doutor em Ciências pela mesma instituição com uma tese acerca da divisão dos moluscos nos Alpes valesianos. Sua fase de estudos na universidade se deu em meio ao contexto da Primeira Grande Guerra, que ameaçava a existência de sua nação e lhe deixou indignado com tanta injustiça e violência (Vidal, 1998, p. 32-33).

O contexto da Guerra que pode ter impactado sua *weltanschauung* (cosmovisão) de equilíbrio quanto ao otimismo característico da sociedade que precedeu a Guerra, já que seu modelo educacional desenvolvimentista vai de encontro à perspectiva psicométrica, típica da época em que ele vivia. A experiência de um mundo marcado por instabilidade política, violência e ruptura das certezas sociais pode ter levado Piaget a valorizar, em sua teoria do conhecimento, a busca contínua por equilíbrio e adaptação entre o indivíduo e o meio.

Em 1918, aos 23 anos, mudou-se para Zurique, onde iniciou seus estudos sobre o raciocínio infantil a partir da psicologia experimental, caminho que marcaria toda a sua carreira. Lá, ele teve contato com importantes nomes da área, como Eugène Bleuler e Carl Gustav Jung, além de ler Sigmund Freud. Apesar da convivência com tais figuras proeminentes da psicanálise, Piaget não se identificou completamente com essas abordagens, entendendo que não lhe davam os subsídios necessários para seus interesses específicos de pesquisa, optando por seguir outros caminhos (Serulnikov; Suárez, 1999, p.16). No entanto, isso não queria dizer que ele descartou a psicanálise, como explica Dolle:

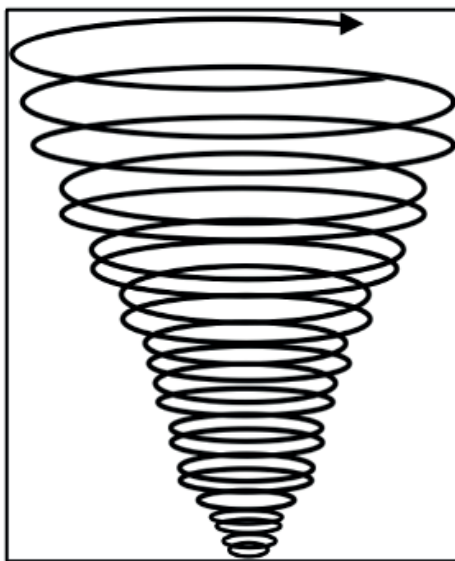
Ao contrário da opinião amplamente difundida, Piaget estava de fato muito interessado em psicanálise, mais do que ele próprio deixava transparecer. “Fiz uma psicanálise didática para descobrir do que se tratava; isso me interessou profundamente” (Express, p. 94). Muitos dos seus textos atestam esse interesse; Ele foi provavelmente um dos primeiros na França a se interessar pela psicanálise, escrevendo para o *Bulletin de la Société Alfred Binet* em 1920, “Psicanálise e seus Relatórios sobre a Psicologia dos Efésios”. Em 1933, *La Revue Française de psychanalyse* publicou um artigo seu intitulado: “A psicanálise e o desenvolvimento intelectual”. Entre essas duas datas, em 1922, proferiu uma conferência na presença de Freud, antes do Congresso de Psicanálise de Berlim, que publicou enriquecida em 1923 nos *Archives de psychologie*, sob o título “O pensamento simbólico e o pensamento do erigente” (Dolle, 2006, p. 13-14).

Porém, por não julgar encontrar as respostas mais importantes em seus estudos, em 1919, retomou suas pesquisas em malacologia e mudou-se para Paris, onde a experiência na Sorbonne foi decisiva. Lá, conheceu psicólogos como Pierre Janet e Léon Brunschvicg, mas foi o encontro com Théodore Simon que teve maior impacto: foi Simon quem introduziu Piaget no estudo do pensamento infantil, permitindo-lhe descobrir que as crianças pequenas têm uma forma própria e peculiar de raciocínio, diferente da dos adultos. Em várias entrevistas clínicas com crianças, Piaget buscava entender por que as crianças costumavam cometer o que, do ponto de vista dos adultos, eram decisões erradas, frente a problemas lógicos (Serulnikov; Suárez, 1999, p. 17). Essa nova direção levou Piaget a desenvolver suas primeiras pesquisas em psicologia.

Em linhas gerais, o conhecimento, para Piaget, não é simplesmente adquirido de forma passiva pela criança, mas construído ativamente através de um processo contínuo de adaptação e reorganização mental. Nesse sentido, ele destacava que desenvolvimento humano não é simplesmente acumulativo ou previsível, mas um processo dinâmico de construção ativa, repleto de conflitos e desequilíbrios, os quais levam à busca por reequilíbrios e reorganizações sucessivas.

Deste modo, o desenvolvimento do conhecimento acontece em etapas, em que a criança constantemente ajusta o que já sabe com novas experiências e informações que encontra, como que num processo de uma “espiral ascendente, em que cada nova espira tem maior abrangência que a anterior” (Becker, 2001, p. 53) (cf. figura 1). Ou seja, o saber vai sendo formado e reformulado conforme a interação com o ambiente, os fatores biológicos e a resolução de problemas.

Figura 1: Espiral ascendente



Fonte: Wikipedia Commons

Por um lado, o fator ambiental é importante na perspectiva piagetana, haja vista que é concebido num processo de construção ativo do conhecimento, no qual o indivíduo interage constantemente com o meio em que vive, pois o sujeito não é um recipiente passivo de informações, mas um agente que organiza e reorganiza suas estruturas cognitivas a partir das experiências que realiza com o ambiente físico, social e cultural; contudo, visto que ele vem inicialmente da área biológica, suas discussões em torno do conhecimento perpassam uma perspectiva desenvolvimentista do ser humano (Piaget, 1999), que podemos resumir assim:

- Sensório-motor (0-2 anos) – Caracterizado pela exploração do mundo através dos sentidos e movimentos.
- Pré-operacional (2-7 anos) – A criança começa a usar símbolos e a desenvolver o pensamento simbólico, mas ainda tem dificuldade em entender a perspectiva de outras pessoas.
- Operacional concreto (7-11 anos) – A criança começa a pensar de forma mais lógica e organizada, mas ainda se limita a situações concretas e diretas.
- Operacional formal (12 anos em diante) – O indivíduo desenvolve a capacidade de pensar de forma abstrata, hipotética e dedutiva.

A perspectiva biológica em sua noção desenvolvimentista pode ser facilmente detectada em sua linguagem, que compara fatores orgânicos com o cognitivo:

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos –, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (Piaget, 1999, p. 13).

O desenvolvimento progressivo, no entanto, não se dá por meio de um processo de educação linear. Ao contrário, a pessoa aprende dentro das condições biológicas em contato com os fatores ambientais, de modo que não dá para pular etapas: “cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores” (Piaget, 1999, p. 15). Mesmo os fatores ambientais se dão por meio de um interacionismo que é a partir dos fatores biológicos.

Nesta perspectiva, a criança não é confundida com um adulto em miniatura. Isso, no entanto, não quer dizer que ela não tenha em sua inteligência, interesses variados por querer compreender as coisas e explicá-las. Esses interesses estão presentes em todos os níveis ou fases da vida, mesmo na infância, sendo, portanto, “‘invariáveis’ como funções” (Piaget, 1999, p. 14). Em contrapartida, tais interesses “variam, consideravelmente, de um nível mental a outro” e “assumem formas muito diferentes de acordo com o grau de desenvolvimento intelectual” (Piaget, 1999, p. 14).

De qualquer modo, o meio oferece os estímulos para que as etapas supramencionadas sejam desenvolvidas; desafios, situações-problema e contatos relacionais necessários para que sejam realizados os processos de assimilação e acomodação, são encontrados nos ambientes em que o indivíduo circula e se relaciona. A interação e a interrelação entre o indivíduo, o ambiente e outros indivíduos são inerentes à formação dos esquemas mentais que possibilitam o avanço de um estágio de desenvolvimento para outro.

Abstração reflexionante

Enquanto o meio é importante para o desenvolvimento humano em Piaget, é preciso destacar que isso não ocorre no vácuo, como se o ambiente fosse um fim em si mesmo. Trata-se de um processo no desenvolvimento cognitivo, no qual o sujeito não extrai informações diretamente dos objetos do mundo externo, mas das próprias ações mentais que realiza ao interagir com esses objetos. O teórico suíço discorreu sobre duas categorias de abstração: a empírica e a reflexionante.

Abstração vem da “palavra latina *abs-trahere* significa retirar, arrancar, extrair algo de algo. Nunca a totalidade, mas apenas algo, algumas características” (Becker, 2001, p. 47). A primeira abstração, a empírica (*empirique*, em francês), diz respeito ao que se extrai a partir da observação e da interação com os objetos do mundo físico, da exterioridade. De acordo com Piaget (1995, p. 5), essa categoria “visa a um conteúdo em que os esquemas se limitam a enquadrar formas que possibilitarão captar tal conteúdo”.

Pode ser a extração da cor de uma fruta, por exemplo. Uma maçã madura, vermelha, serve como ilustração. A sensação do peso de um objeto também pode servir como extração empírica, observável, ou a superfície lisa de um tecido de seda em contraste com os chapiscos de uma parede. Os exemplos são vastos. Em suma, diz respeito à descoberta das propriedades das coisas externas, dos objetos.

Diferente da abstração empírica — exógena, por natureza —, que se baseia nas qualidades perceptíveis dos objetos (como cor, peso ou textura), Piaget discorre sobre o que chama de abstração reflexionante, ou seja, um processo que ocorre quando a criança reflete sobre suas operações mentais — por exemplo, as ações de classificar, seriar ou conservar — e passa a reorganizá-las em níveis superiores de pensamento, sendo, nesse sentido, endógena. A expressão original usada por Piaget (1995) é *réfléchissante*, em francês, que denota uma ideia processual, ou seja, não estático e nem instantâneo.

Essa segunda categoria de abstração permite que o sujeito construa noções lógicas e matemáticas, como número, conservação de quantidade ou reversibilidade, que não existem nos objetos em si, mas surgem da coordenação das próprias ações intelectuais. Trata-se, portanto, de um processo ativo e interno, que amplia a capacidade do indivíduo de pensar de forma cada vez mais complexa e abstrata. Podemos encontrar uma explicação de relação e contraste entre as duas formas de abstração (empírica e reflexionante) em Piaget:

A abstração empírica [...] se limita a acolher, dentre os observáveis perceptíveis, aqueles que respondem a uma dada questão, ao passo que a abstração reflexionante comporta uma atividade contínua, que pode permanecer inconsciente, a começar pelas coordenações sobre as quais ela influi, mas cujas realizações atingem, a partir de um certo nível, tomadas de consciência complexas (Piaget, 1995, p. 278).

O conhecimento, em Piaget, é concebido dentro de uma lógica de construção, que se dá por meio do referido processo de abstração reflexionante, sendo um “fascinante jogo de significações com o qual o sujeito impregna o mundo dos objetos e acontecimentos antes mesmo de assimilá-los na qualidade de objetos” (Becker, 2001, p.107). Ou seja, na concepção piagetana, o conhecimento não é uma simples reprodução da realidade externa, mas um processo ativo de construção pelo sujeito.

Por ser expansiva e sujeita a construções e reconstruções, Piaget (1995, p. 6) explica que, “quando a reflexão é obra do pensamento, faz-se necessário distinguir também seu processo enquanto construção de sua temática retroativa, que se torna, então, uma reflexão sobre a reflexão”. Nesse sentido, ele distingue “abstração refletida” (*réfléchie*) — que também chamamos de reflexionamento — de “pensamento reflexivo” (*réflexive*) — que também chamamos de reflexão.

A primeira é o resultado da abstração reflexionante, quando esta se torna consciente, isto é, a extração de elementos das próprias ações mentais, torna-se consciente para o sujeito, permitindo-lhe reconhecer e organizar de forma explícita as operações realizadas. O segundo é fruto da retroalimentação da reflexão, o que Piaget chamou de “reflexão sobre a reflexão”, que podemos destacar como um tipo de meta-reflexão, ou seja, o sujeito não apenas reflete sobre os objetos ou sobre suas ações, mas passa a refletir sobre a própria reflexão. Esse movimento permite uma consciência mais elaborada das próprias operações mentais, tornando possível um pensamento crítico e autorregulado.

Antes mesmo de assimilar os objetos e acontecimentos como dados prontos do mundo, a criança já os interpreta e lhes atribui significados a partir de suas próprias ações mentais e esquemas prévios. Esse “jogo de significações” refere-se à capacidade do sujeito de projetar sentido sobre o mundo, reorganizando as experiências de acordo com suas estruturas cognitivas em desenvolvimento, por meio do processo de abstração reflexionante. Assim, o conhecimento surge da interação entre o sujeito e o meio, mas mediado pela atividade mental do próprio sujeito, que interpreta, transforma e integra as informações recebidas de forma única e pessoal.

Reflexionamento, ou abstração refletida, é o movimento de elevação ou projeção de informações de um nível inferior para um nível superior de pensamento. Ou seja, o que a criança vivencia primeiro de maneira concreta (como ações motoras ou percepções) é transferido para níveis mais avançados e endógenos de representação mental. Um exemplo é a passagem das ações sensório-motoras (como pegar um objeto) para a capacidade de formar imagens mentais sobre o objeto. O reflexionamento acontece sempre que o conhecimento construído em um nível mais simples é reorganizado para servir de base a formas mais complexas de entendimento, como passar do pensamento simbólico pré-operatório para o pensamento lógico-operatório concreto (Becker, 2001, p. 45).

A reflexão, por sua vez — ou pensamento reflexivo —, é o ato mental de reconstrução e reorganização consciente do que foi transferido para o patamar superior. Depois que a criança eleva (pelo reflexionamento) certas coordenações ou experiências a um novo nível, ela passa a refletir sobre isso, reorganizando as informações de modo mais estruturado e lógico. Nesse sentido, envolve o processo consciente de reelaborar essas ações ou pensamentos, dando a eles uma nova organização (Becker, 2001, p. 45).

O “material” para essa elevação pode vir de duas fontes: (i) das observáveis, i.e., empíricas, que são objetos e ações materiais que a criança percebe exógena e diretamente; e das (ii) das não-observáveis, a saber, as coordenações reflexivas internas que o indivíduo faz entre suas ações, que não são diretamente visíveis, mas podem ser inferidas, analisadas e de natureza endógena.

Deste modo, podemos dizer que a abstração reflexionante, para Piaget, é o tipo de pensamento em que a criança constrói novos conhecimentos a partir das suas próprias ações e coordenações mentais. Diferente da abstração empírica (que depende da experiência sensorial direta), a abstração reflexionante acontece “por dentro”: é onde a criança reflete sobre o que faz, compara suas ações e, assim, consegue entender princípios mais gerais (como noções de número, quantidade ou velocidade), sendo, portanto, essencial para o desenvolvimento de conceitos mais abstratos e complexos.

Piaget exemplificou esse caso por meio de operações lógico-matemáticas, como quando uma criança está a aprender que $A + A' = B$ tem o mesmo resultado que $A' + A = B$ por meio da comutatividade da adição ou da união. Dentro dessa complexidade, a criança passa por processos endógenos de aprendizado, como explica o estudioso suíço:

Nesta operação, não se trata de uma simples abstração, como, por exemplo, aquela que faz aparecer a qualidade de um objeto, mas de uma ‘abstração reflexiva’. Essa abstração reflexiva o é no duplo sentido do termo: extrair a ideia de ordem das ações ordenadas é, antes de tudo, transportar para um novo plano (isto é, refletir no sentido

quase físico do termo) aquilo que, no início, é coordenação prática e inconsciente e que deve ser convertido em consciência e pensamento; mas esta projeção ou reflexão supõe uma reconstrução ou nova estruturação, isto é, uma 'reflexão' no sentido psicológico do termo (Piaget apud Dolle, 2006, p. 64).

Deste modo, confirmamos que, para Piaget, o conhecimento é construído por meio da abstração reflexionante, um processo que envolve os aspectos do reflexionamento e da reflexão, a partir de onde o indivíduo retira elementos tanto de experiências observáveis (empíricas) quanto de coordenações internas (não-observáveis), utilizando suas próprias ações e coordenações mentais para desenvolver conceitos abstratos. A seguir, discutiremos outros tópicos piagetanos que estão em interface direta com a abstração reflexionante.

Assimilação, acomodação e busca pelo equilíbrio

Conectados aos pontos da abstração reflexionante, estão a assimilação e acomodação, “dois processos fundamentais que constituirão os componentes de todo equilíbrio cognitivo” (Piaget, 1976, p. 13). O primeiro é quando o indivíduo interpreta novas experiências com base no que já conhece. O pesquisador suíço afirma que se trata da “incorporação de um elemento exterior (objeto, acontecimento, etc.) em um esquema sensorimotor ou conceitual do sujeito. Trata-se, pois, por um lado, da relação entre os A', B', C', ... e os A, B, C, ...” (Piaget, 1976, p. 13).

Em outras palavras, o indivíduo encaixa novas informações dentro dos esquemas mentais que já possui. Como exemplo, podemos ilustrar uma criança que conhece cachorros e vê um cavalo pela primeira vez, podendo vir a chamá-lo de “cachorro grande”, tentando assimilar essa nova experiência ao que já conhece. Ou seja, ele “encaixa” o novo dentro do que já conhece, sem ainda modificar suas estruturas mentais. No exemplo citado, a criança possui um esquema formado sobre “cachorros” — animais de quatro patas, peludos, que andam em pé — e, ao ver um cavalo pela primeira vez, tenta compreender esse novo animal a partir desse esquema já construído.

Dolle (2006, p. 80) explica que “os processos de assimilação consistem em integrar um objeto tal como ele é nos esquemas estabelecidos” e “eles consolidam os esquemas por meio da repetição”. Quanto mais o sujeito assimila novas informações sem alterar seus esquemas, mais estáveis e consolidadas essas estruturas cognitivas se tornam. Isso permite que ele organize o mundo de maneira coerente com suas experiências anteriores, facilitando a interpretação da realidade. Nesse sentido, podemos afirmar que, assimilar é encaixar o novo no que o indivíduo já conhece. E repetir esse encaixe fortalece o jeito de agir e pensar de cada um.

Contudo, essa estabilidade pode ser desafiada quando surgem elementos que não se encaixam nos esquemas existentes, exigindo o que Piaget chamou de acomodação, isto é, um processo pelo qual o indivíduo modifica seus esquemas de pensamento para incorporar novas informações que não se encaixam nos padrões anteriores, levando, conseqüentemente, à reorganização do pensamento. Piaget (1976, p. 14) qualifica esse momento como “a necessidade em que se acha a assimilação de levar em conta as particularidades próprias dos elementos a assimilar” e explica: “no caso das relações entre os A, B, C,... e os A', B', C',... as diferenciações devidas à acomodação são evidentes: o esquema de pegar, por exemplo, não se aplica da mesma maneira a objetos muito pequenos e a grandes objetos”.

Isso mostra que, inicialmente, a criança não reconhece as diferenças essenciais entre um cachorro e um cavalo porque seu pensamento ainda organiza o mundo com base nas estruturas já disponíveis. Só posteriormente, ao encontrar outras diferenças e ao se deparar com situações que desafiem esse esquema, poderá ocorrer a acomodação, ou seja, a modificação ou criação de um novo esquema mental para integrar essa nova informação de forma mais adequada, visto que “os processos de acomodação consistem em contribuir para modificar os padrões de assimilação, levando em consideração as propriedades do objeto que não podem ser assimiladas diretamente” (Dolle, 2006, p. 80).

Podemos voltar ao exemplo anterior para ilustrar esse ponto: ao notar que o cavalo é diferente do cachorro (pois tem características diferentes, como casco, maior dimensão, faz sons peculiares ao relinchar etc.), a criança ajusta seu esquema e cria uma nova categoria mental para “cavalo”. A acomodação exige, deste modo, uma mudança mais profunda no entendimento. Becker explica:

Torna-se necessário, portanto, que o sujeito transforme a si mesmo. A esse esforço transformador de si mesmo Piaget chama de *acomodação*. Acomodação implica, pois, transformação do sujeito; transformação realizada pelo próprio sujeito. Assimilar e acomodar são, portanto, ações transformadoras do próprio sujeito (Becker, 2001, p. 52).

Nesse sentido, a acomodação é um processo que vai além da simples incorporação de novas informações aos esquemas já existentes — como ocorre na assimilação — e exige uma transformação real das estruturas cognitivas do sujeito. Ou seja, quando a realidade apresenta algo que não pode ser explicado ou encaixado nos esquemas mentais já formados, o indivíduo precisa modificar esses esquemas para dar conta do novo, o que envolve um esforço ativo de reorganização interna.

Esse processo não é imposto de fora, mas realizado pelo próprio sujeito, que ajusta sua maneira de pensar para compreender a novidade. Assim, tanto a assimilação quanto a acomodação são processos de construção do conhecimento, mas a acomodação representa um nível mais profundo de mudança, pois implica que o sujeito altere suas próprias formas de interpretar o mundo.

Todavia, é preciso salientar que o ajustamento é progressivo e, portanto, o resultado desse movimento dinâmico entre assimilar e acomodar, permite que o conhecimento evolua de formas mais simples para estruturas de pensamento cada vez mais complexas. É uma construção ativa, contínua e cumulativa, como na ideia da espiral em adensamento (cf. figura 1). Nas palavras de Piaget (1999, p. 16), “a ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração”.

Deste modo, podemos dizer que, na proposta de Piaget, o desenvolvimento humano é um processo dinâmico e constante de busca pelo equilíbrio entre o sujeito e o meio. Outrossim, a ação humana não é estática nem finalizada, mas envolve um movimento contínuo de reajustamento, no qual o indivíduo assimila novas informações e, quando necessário, acomoda suas estruturas cognitivas para lidar com situações que desafiam seus esquemas mentais existentes. Esse ciclo permanente de assimilação, acomodação e nova equilibração permite que o sujeito avance em seu desenvolvimento, construindo formas de pensamento cada vez mais complexas e ajustadas à realidade.

Isso nos leva a outros três elementos da linguagem piagetiana: equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio. O primeiro diz respeito ao estado em que o pensamento do indivíduo está funcionando bem, sem conflitos com a realidade. Para Piaget (1976, p. 15), esse “equilíbrio” se dá “entre a assimilação e a acomodação”, constando da “presença necessária de acomodações nas estruturas de ciclos” e da “conservação de tais estruturas em caso de acomodações bem-sucedidas”.

O equilíbrio, portanto, representa um estado momentâneo de harmonia entre o que o sujeito já sabe e as novas experiências que vivencia, permitindo-lhe compreender e agir no mundo de forma eficaz. No entanto, esse estado não é permanente, pois a cada nova situação desafiadora o sujeito pode entrar no segundo ponto, o desequilíbrio, que acontece quando se encontra algo que não consegue explicar com o que já sabe, quando seus esquemas mentais já não são suficientes para explicar ou lidar com a realidade — o novo não se encaixa nos esquemas existentes, gerando confusão ou curiosidade.

Para Piaget, esse desequilíbrio é fundamental no processo de aprendizagem, pois impulsiona a necessidade de transformação por meio da (re)acomodação. De acordo com o teórico suíço, “são estes desequilíbrios que constituem o móvel da pesquisa, pois sem eles o conhecimento permaneceria estático”, haja vista que “os desequilíbrios não representam senão um papel de desencadeamento, pois que sua fecundidade se mede pela possibilidade de superá-los — quer dizer, sair deles” (Piaget, 1976, p. 19).

Finalmente, o terceiro é o processo em que, através da assimilação e acomodação, reajusta-se o pensamento e se alcança um novo equilíbrio, agora em um nível mais avançado e complexo de compreensão, que Piaget também chama de “reequilíbrio majorante”, isto é, uma “reequilíbrio com melhoramento obtido” (Piaget, 1976, p. 19). Assim, o ciclo de equilíbrio-desequilíbrio-reequilíbrio é o motor do desenvolvimento cognitivo, possibilitando a constante construção e reconstrução das estruturas do pensamento. Para Piaget, é justamente essa tensão criativa entre estabilidade e mudança que promove o progresso intelectual do indivíduo. Como atesta Dolle:

Quando assimilação e acomodação estão em equilíbrio, o comportamento é adaptado. Mas, obviamente, todo equilíbrio é “precário”, pois é provisório. O significado de desenvolvimento só é compreendido em termos da transição de um equilíbrio para outro de forma superior. Equilíbrio significa essencialmente flexibilidade e mobilidade, mas também estabilidade, uma vez que uma forma de equilíbrio alcançada não é destruída; pelo contrário, uma forma mais elevada, mais estável e mais móvel é reconstruída (Dolle, 2006, p. 80).

Todos esses elementos estão interligados, pois como disse Becker (2001, p. 51), “sem assimilação não há acomodação, tornando impossível a realização do equilíbrio.” Contudo, dentro da lógica de construção do conhecimento de Piaget, não podemos esquecer que, o equilíbrio, propriamente dito, não será imutável e estático, visto que, com o contato constante com novos conhecimentos, indivíduos em quaisquer fases / etapas desenvolvimentistas de sua vida, passarão pelo desequilíbrio e novas buscas de reequilíbrios.

Tomada de consciência e conscientização em Paulo Freire

Tomada de consciência é um tema discutido por Piaget em obra homônima (1977). Para ele, refere-se ao processo pelo qual o sujeito torna-se capaz de refletir sobre suas próprias ações, pensamentos e operações mentais, passando do uso prático e inconsciente de esquemas para uma compreensão explícita e consciente deles. No início do desenvolvimento cognitivo, a criança age no mundo sem ter clareza das estruturas mentais que usa; ela manipula objetos, resolve problemas simples e adapta suas ações ao meio sem refletir sobre os mecanismos internos que guiam esse comportamento.

Com o tempo, à medida que as operações mentais se tornam mais complexas, a criança desenvolve a capacidade de pensar sobre suas próprias ações e de organizá-las mentalmente, reconhecendo suas causas e consequências. Esse processo gradativo permite que ela passe de uma inteligência prática para uma inteligência reflexiva, capaz de planejar, prever e justificar suas escolhas. Todo esse processo está conectado com os pontos mencionados nas seções anteriores (abstração reflexionante, assimilação, acomodação, equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio).

Esse movimento de tomada de consciência está diretamente ligado à construção do conhecimento, pois permite à criança controlar e reorganizar suas próprias operações mentais, favorecendo o surgimento do pensamento lógico e abstrato. Para Piaget, a consciência das próprias ações não surge de maneira repentina, mas, como já pudemos perceber, é fruto da coordenação sucessiva entre assimilação, acomodação e equilibração (cf. Saladini, 2008).

Podemos ainda acrescentar que, esse processo é essencial para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, pois permite ao indivíduo julgar, decidir e agir com base em critérios próprios, e não apenas por repetição de padrões externos ou imposições sociais. É por aqui que podemos extrair a dialogicidade com Freire e suas ideias de tomada de consciência e conscientização, cujo *telos* emancipatório está intrinsecamente relacionado ao pensamento crítico do sujeito. Podemos perguntar, junto com Becker — que responde, em seguida:

O que de comum tem *tomada de consciência* [de Piaget] e *conscientização* [de Freire]? Ambas resultam da atividade do próprio sujeito que assimila o meio e, respondendo aos desafios trazidos por essa assimilação, transforma-se a si mesmo instrumentalizando-se, desse modo, para melhor assimilar da próxima vez. Portanto, da ação própria e não da ação de um outro sobre ele. São processos que acontecem, entretanto, na medida da interação sujeito-mundo (Becker, 2017, p. 20).

Embora a expressão “tomada de consciência” seja mais característica em Piaget, o pensador brasileiro também usa essa expressão algumas vezes. Porém, é mais peculiar a Freire a noção de conscientização. No entanto, antes de abordar as posições freireanas, pensamos ser importante destacar um breve relato da vida de Paulo Freire, visando os aspectos contextuais outrora salientados na introdução deste ensaio.

Ele nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco, no seio de uma família de classe média. Sua infância foi marcada pelas dificuldades econômicas, o que o colocou em contato com a realidade da pobreza e da fome — experiências que mais tarde seriam elementares para a formu-

lação de sua visão crítica sobre a sociedade e a educação. Freire formou-se inicialmente em Direito pela Universidade do Recife (hoje Universidade Federal de Pernambuco), em Recife, mas não deu continuidade ao exercício da advocacia, pois num caso em que percebeu um acordo que promovia direitos ao custo de injustiça, desistiu da carreira (cf. Gadotti, 1996).

Diante disso, voltou-se para o campo da educação, área em que também estudou Filosofia da Linguagem. Suas formações acadêmicas o ajudaram a compreender as relações entre linguagem, consciência e transformação social. Sua atuação como educador popular começou ainda na década de 1940, quando trabalhou com alfabetização de adultos em comunidades pobres do Nordeste brasileiro. Foi nesse contato direto com os trabalhadores rurais e urbanos que Freire percebeu que o analfabetismo não era apenas uma questão técnica de decodificação de palavras, mas um fenômeno social e político ligado à exclusão e à opressão.

Essa vivência o levou a desenvolver o método de alfabetização baseado na dialogicidade, na problematização da realidade e na valorização da cultura e das experiências de vida dos educandos, o que se tornaria a base da chamada “pedagogia do oprimido”. Exilado após o golpe militar de 1964, Freire viveu em países como Chile, Estados Unidos e Suíça, além de ter passado em diversos países africanos, ampliando sua reflexão sobre a educação libertadora e dialogando com diversas correntes críticas e movimentos sociais (cf. Gadotti, 1996). Suas experiências internacionais reforçaram a ideia de que a educação deveria ser um processo de conscientização, no qual os oprimidos se reconhecem como sujeitos históricos capazes de transformar sua realidade e a lutarem por emancipação.

É preciso destacar que, em Freire, tomada de consciência e conscientização, apesar de muito próximas, são coisas distintas. A primeira diz respeito ao caminho em que o sujeito, outrora imerso numa consciência ingênua e, portanto, não crítico ao *status quo*, emerge para uma leitura crítica da realidade. Se antes esse sujeito estava alienado, agora, ganha consciência reflexiva e de inserção e quer ser parte ativa da transformação, ao invés de prosseguir passivo na dominação e opressão. Sobre isso, Freire descreveu:

Encontrava-se então o povo, na fase anterior de fechamento de nossa sociedade, *imerso* no processo. Com a rachadura e a entrada da sociedade na época do trânsito, *emerge*. Se na imersão era puramente espectador do processo, na emersão descruza os braços e renuncia à expectativa e exige a ingerência. Já não se satisfaz em assistir. Quer participar. A sua participação, que implica numa tomada de consciência apenas e não ainda numa conscientização — desenvolvimento da tomada de consciência — ameaça as elites detentoras de privilégios (Freire, 2022a, p. 75 – itálicos do autor).

Tomada de consciência, em Freire, refere-se ao despertar da consciência crítica dos indivíduos em relação à realidade social em que vivem. Não está tão distante do que o pensador suíço desenvolveu em sua teoria do conhecimento. Becker (2017, p. 20) assinala que, em Piaget, “tomada de consciência significa, fundamentalmente, apropriar-se das ações próprias, o que só é possível assimilando o entorno, o meio (físico ou social), e se transformando em função dos desafios desse entorno”.

Seguindo por essa ótica, em Freire, podemos dizer que, mais do que aprender a ler e escrever palavras, o sujeito deve aprender a “ler o mundo”, isto é, compreender as relações de poder, dominação e opressão que estruturam a sociedade. Por isso, ele destaca que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, pois “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 2021, p. 36).

Contudo, para ler o mundo criticamente, é preciso estar conscientizado. E a conscientização, por sua vez, é um processo que transcende a tomada de consciência do próprio papel histórico e social do indivíduo, permitindo-lhe passar da condição de objeto passivo da história para sujeito ativo de sua transformação, de imerso para emerso, de alienado para inserido. Para Freire (2022a, p. 52), passa pela endogenia da “auto-reflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras”.

No entanto, conscientização é mais do que estar consciente do *status quo*. A tomada de consciência se limita a esse ponto, mas não necessariamente promove práxis. Pode se tornar um saber e não fazer. A conscientização, em contrapartida, exige o quefazer, o engajamento da ação transformadora que “não pára, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (Freire, 2022b, p. 158). Por isso, a pedagogia crítica e transformadora de Freire (1983, p. 76) propõe “o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham”.

Esse aprofundamento ocorre mais do que na teoria, ela se desvela nas interações entre o sujeito e outros sujeitos, mediados pelo meio (ou mundo, na linguagem freireana). Ademais, tal processo não acontece de forma espontânea ou automática. Ele exige um ambiente educativo específico, no qual o diálogo é o elemento fundamental. Em oposição à “educação bancária”, onde o professor deposita conhecimentos prontos no aluno, Freire propõe uma educação crítica, problematizadora, em que educador e educando se encontram como sujeitos do conhecimento e refletem juntos sobre sua realidade. É nesse espaço dialógico que a conscientização pode germinar, pois o sujeito é instigado a questionar as explicações tradicionais e naturalizadas sobre o mundo e a buscar novas compreensões a partir de sua experiência concreta.

A conscientização também implica a superação de uma visão ingênua da realidade. Para Freire, a consciência ingênua é aquela que aceita as estruturas sociais como dadas, imutáveis, sem perceber que as condições de vida, pobreza e exploração resultam de escolhas humanas e de relações históricas de dominação. O indivíduo conscientizado, por outro lado, desenvolve uma “consciência crítica”, capaz de identificar as causas estruturais dos problemas sociais e de entender que a transformação do mundo é possível e necessária por meio da ação coletiva.

Freire, portanto, pensava numa transitividade de consciência. O sujeito, mediado pelo mundo, pode sair da consciência ingênua para a consciência crítica. Porém, algumas pessoas ainda não chegaram à tomada de consciência e estão no que ele denomina de semi-intransitividade (ou transitividade ingênua), um tipo de consciência limitada, que o pensador brasileiro critica, dizendo: “É exatamente esta distorção da transitividade ingênua – no caso de não promovida à transitividade crítica, que levará o homem ao tipo de consciência [...] ‘fanatizada’” e “eis aí um dos grandes perigos, das grandes ameaças, a que o irracionalismo sectário nos está conduzindo” (Freire, 2022a, p. 83).

Na perspectiva de Freire, tal visão de mundo gera uma leitura “mágica” da realidade. Por isso, atestava que a conscientização precisa seguir com o *telos* de emersão, de ruptura para o senso crítico:

[Daí que] homens e mulheres, cuja consciência se encontra a este nível [i.e., da semi-transitividade], sejam incapazes de superar sua compreensão mágica dos fatos; sejam incapazes de refazer a leitura de sua realidade, percebendo, afinal, que a sua indigência tem outras razões que não as até então admitidas. Pelo contrário, a experiência tem mostrado que mais rapidamente do que se pensa, esta releitura se faz possível, mesmo que, entre o momento da releitura e do engajamento numa nova forma de ação coerente com ela, haja muito o que fazer (Freire, 2019, p. 120).

Desse modo, a conscientização também deve alcançar os oprimidos, que frequentemente não reconhecem as formas de opressão que os envolvem e limitam e/ou são limitados pelo *status quo*. Sendo assim, “até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, ‘aceitam’ fatalistamente a sua exploração” (Freire, 2022b, p. 71). Outrossim, em virtude, pelo menos, da ausência da tomada de consciência, “provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua ‘convivência’ com o regime opressor” (Freire, 2022b, p. 71).

O docente, então, torna-se importante nesse processo, pois atua como um facilitador da reflexão e da problematização. Ele não impõe verdades ou soluções, mas cria situações pedagógicas que desafiam o educando a pensar, a interpretar a realidade de modo autônomo e a descobrir os mecanismos de sua opressão. O educador também aprende no diálogo com o educando e com a realidade, em um movimento contínuo de construção do conhecimento. A atuação docente, portanto, pode contribuir com a conscientização do alunado, e as reflexões e provocações potencializam desequilíbrios e reequilíbrios, que avaliamos em Piaget.

Equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio como caminhos para a tomada de consciência emancipatória

Um dos objetivos freireanos no processo educativo é a conscientização emancipatória. Como já destacamos, para o educador pernambucano, a conscientização não se restringe à simples aquisição de informações ou conteúdos escolares; ao invés disso, envolve um processo amplo mediado pelas realidades social, política e histórica em que o sujeito está inserido. Chamamos tal conscientização de emancipatória porque visa libertar o indivíduo da condição de oprimido, possibilitando que ele compreenda as causas estruturais de sua opressão e se reconheça como sujeito ativo e transformador da própria história.

Isso também pode servir de ponto de contato com o pensador suíço, pois como atestou Becker (2017, p. 10) “Piaget e Freire partem do pressuposto de que o sujeito humano se faz. Isto é, ele é condicionado, mas não determinado pelo genoma ou pelo meio”. Nessa direção, o pensador suíço destacara que, “a ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou

de equilíbrio” (Piaget, 1999, p. 16). O educador brasileiro também reforçara a questão do condicionamento humano, salientando que “a educação crítica considera os homens como seres inacabados, incompletos, em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela” (1980, p. 81).

Por isso, a tomada de consciência e a conscientização se tornam importantes para o processo de desenvolvimento numa perspectiva ontogenética. Se o meio não determina o sujeito, por um lado, ele influencia, por outro. A conscientização pode, nesse sentido, tornar-se um caminho emancipatório, despertando no sujeito, uma visão de mundo reflexiva, crítica e praxiológica.

O processo de conscientização, segundo Freire, é um caminho que permite ao sujeito romper com a alienação e com a visão ingênua de mundo, passando a enxergar as contradições sociais e a necessidade de superá-las pela ação coletiva. A prática educativa, nesse sentido, não deve ser bancária — onde o professor deposita saberes prontos no aluno — mas problematizadora, na qual educador e educando se tornam parceiros na investigação da realidade (Freire, 2022b, p. 94). É nesse espaço que se constrói a consciência crítica, indispensável para a emancipação humana, que não apenas compreende o mundo, mas busca transformá-lo em direção à justiça social.

É na interrelação social, mediado pelo meio / mundo, que o sujeito vai se construindo. Por isso, Becker (2017, p. 10) afirma que “as concepções epistemológicas desses autores têm base interacionista ou construtivista” de modo que “o conhecimento resulta de construções devidas à ação do sujeito, em níveis de progressiva complexidade, em interação com o mundo, a sociedade ou a cultura”.

De fato, para Piaget, (1972, p. 7), “toda ênfase é colocada na atividade do próprio sujeito” e “sem essa atividade não há possível didática ou pedagogia que transforme significativamente o sujeito”. Freire (1983, p. 36), por sua vez, alega que “o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”.

Se as relações do sujeito se dão no mundo, a conscientização emancipatória também pressupõe a valorização do saber popular e da experiência vivida pelos educandos. Para Freire, o conhecimento não é monopólio da escola ou das elites intelectuais; ele é produzido nas práticas cotidianas do povo, nos modos de vida e de resistência das comunidades. O educador deve partir dessa realidade concreta para estimular o educando a ressignificá-la criticamente, ampliando sua compreensão e possibilitando novas formas de ação política. Assim, a conscientização emancipa porque desperta no sujeito o senso de dignidade e de potência transformadora.

Em Paulo Freire, esse estímulo pode ser realizado por meio da dialogia, ocorrida no encontro entre sujeitos que, em diálogo, constroem juntos o conhecimento e a compreensão crítica da realidade. Zitkoski (2020, p. 198) destaca que a dialogicidade, em Freire, é mais do que troca de ideias ou experiências; na verdade, pode ser considerada um “processo dialético-problematizador”, ou seja, horizontes para “olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação”, de maneira que “nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo”.

Dentro desse processo, surgem as palavras geradoras (para os alfabetizandos) e temas geradores (para os alfabetizados), que são expressões extraídas da realidade concreta dos educandos, representando seus saberes, práticas e contradições do cotidiano (cf. Freire, 2019, p. 23). Ao serem proble-

matizadas no diálogo pedagógico, essas palavras ou temas permitem a leitura crítica do mundo e o desenvolvimento da consciência (conscientização), tornando a educação um espaço de transformação social e emancipação, não apenas de transmissão de conteúdos prontos ou impostos de forma verticalizada pelo educador. Paludo explica:

A proposição, realizada e vivida por Freire, implica três momentos centrais, que exigem rigorosidade e alegria: a leitura da realidade (investigação), que deve ser codificada em Temas ou Palavras Geradoras; a decodificação (oral e escrita), que requer a problematização para a ampliação da compreensão crítica das “situações limites”; e a síntese cultural, como a possibilidade de organização da nova compreensão da realidade e da proposição da ação em direção a construção dos “inéditos viáveis”, da transformação (Paludo, 2008, p. 440 – grifos meus).

Essa dialogia e o estímulo crítico das palavras e temas geradores pode servir como uma relação entre os conceitos piagetanos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio, outrora discutidos, desembocando no processo de conscientização proposto por Paulo Freire. Podemos dizer que o equilíbrio inicial corresponde à fase em que o oprimido aceita passivamente a ordem social vigente, vendo-a como natural ou imutável. Nesse estágio, sua consciência é ingênua, pouco questionadora, adaptada às condições de opressão. O sujeito se encontra num estado de estabilidade aparente, pois ainda não percebe as contradições que marcam sua realidade. Por isso, Freire destaca:

[Daí que] homens e mulheres, cuja consciência se encontra a este nível [i.e., da semi-transitividade], sejam incapazes de superar sua compreensão mágica dos fatos; sejam incapazes de refazer a leitura de sua realidade, percebendo, afinal, que a sua indignação tem outras razões que não as até então admitidas. Pelo contrário, a experiência tem mostrado que mais rapidamente do que se pensa, esta releitura se faz possível, mesmo que, entre o momento da releitura e do engajamento numa nova forma de ação coerente com ela, haja muito o que fazer (Freire, 2019, p. 120).

O desequilíbrio, nesse contexto, acontece quando o educando é desafiado a confrontar a realidade de forma crítica, percebendo que sua situação de exclusão ou subalternidade não é fruto do acaso ou de destino, mas resultado de relações históricas de dominação. Esse momento pode ser desconfortável e gerador de tensão, pois abala as certezas anteriores e exige a desconstrução e a reconstrução das próprias ideias sobre o mundo. Freire considera esse estranhamento necessário, pois é ele que move o sujeito da consciência ingênua para a consciência crítica. É possível encontrar algum ponto de contato com Piaget aqui, o qual diz que:

Está realmente, claro que numa perspectiva de equilibração uma das fontes de progresso no desenvolvimento dos conhecimentos deve ser procurada nos desequilíbrios como tais, que por si sós obrigam um sujeito a ultrapassar seu estado atual e a

procurar o que quer que seja em direções novas. Contudo, não é menos evidente que, se os desequilíbrios constituem um fator essencial, mas em primeiro lugar motivacional, não poderiam todos representar o mesmo papel formador e não o conseguiriam senão com a condição de dar ocasião a avanços, próximos de serem superados e de chegarem assim a reequilibrações específicas (Piaget, 1976, p. 18).

Vemos que, no excerto em questão, Piaget destacou a importância do desequilíbrio como uma espécie de motor fundamental do desenvolvimento cognitivo, ao provocar no sujeito a necessidade de superar seu estado atual e buscar novas soluções e compreensões, conduzindo a reequilibrações progressivas. Esse processo dialoga diretamente com a noção de conscientização em Paulo Freire, pois também na pedagogia libertadora é o desconforto diante das contradições da realidade — o “desequilíbrio” — que impulsiona o educando a questionar suas certezas, revisar sua visão de mundo e construir uma nova consciência crítica.

Assim como Piaget vê o desequilíbrio como momento motivador para a reorganização mental, Freire entende que a percepção das injustiças sociais leva o oprimido a ultrapassar a aceitação passiva da realidade e buscar sua transformação ativa. Em ambos os casos, o desequilíbrio não é fim em si mesmo, mas condição necessária para alcançar um novo patamar de compreensão e ação — que podemos chamar de um reequilíbrio emancipador, que no caso de Freire, visa não só o crescimento individual, mas também a libertação coletiva.

Nesse sentido, o reequilíbrio acontece quando o educando constrói novas interpretações da realidade; em diálogo com Freire, esse reequilíbrio se dá de forma mais complexa, crítica e libertadora, permitindo ao sujeito não apenas compreender o mundo de maneira renovada, mas também agir sobre ele com maior autonomia e consciência transformadora. No processo de conscientização, o educando é desafiado a refletir criticamente sobre sua realidade, visando elevar seu nível de consciência, alargando-a nos moldes do espiral ascendente, passando a tematizar aquilo que antes apenas vivenciava de forma acrítica.

No processo da dialogicidade e do uso de palavras / temas geradores, podemos encontrar tanto o desequilíbrio, quanto o reequilíbrio. Gadotti (2007, p. 106) explica o processo freireano numa lógica de codificação e decodificação, em que “a codificação é a representação de certos aspectos do problema que se quer estudar. Ela permite conhecer alguns momentos do contexto concreto. A codificação ‘consiste na representação de uma situação existencial ou real’. A decodificação, por sua vez, “é o processo de análise do código [...] para capturar os elementos existenciais que aí estão escondidos”.

Assim como os patamares de reflexão em Piaget vão se alargando e se tornando superiores, a consciência crítica freireana se constrói de modo contínuo e dialógico, permitindo novas compreensões e ações transformadoras sobre o mundo. Sobre esse aspecto, explica o pesquisador suíço:

[...] psicologicamente, cada nova reflexão supõe a formação de um patamar superior de “reflexionamento”, onde o que permanecia no patamar inferior, como instrumento a serviço do pensamento em seu processo, torna-se um objeto de pensamento e é, portanto, tematizado, em lugar de permanecer no estado instrumental ou de operação [...] Novos patamares de “reflexionamentos” constroem-se, portanto, sem cessar, para permitir novas “reflexões” (Piaget, 1995, p. 275).

Contudo, ainda precisamos salientar que, esse novo equilíbrio não é estático, mas provisório, pois novas situações históricas e sociais sempre surgirão, exigindo outras reflexões e transformações, afinal, para Freire (1997, p. 55), “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital” e “onde há vida, há inacabamento”. Esse ciclo contínuo de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio acompanhará o processo de conscientização emancipatória, transcendendo a(s) tomada(s) de consciência, tornando o sujeito cada vez mais capaz de intervir na realidade de forma consciente e transformadora.

Assim, podemos perceber que, mesmo pertencendo a campos teóricos diferentes, as ideias de Piaget sobre os mecanismos do desenvolvimento cognitivo dialogam com a proposta freireana de educação libertadora. Em ambos os casos, o desenvolvimento do sujeito — seja cognitivo, seja social e político — depende de movimentos dinâmicos de ruptura e reconstrução de esquemas, sejam mentais ou de visão de mundo. No caso de Paulo Freire, esse movimento não visa apenas ao crescimento individual, mas à emancipação coletiva, condição que consideramos indispensável para a superação das injustiças sociais e para a busca pela equanimidade.

Considerações finais

A construção do conhecimento, para Piaget, dialoga não somente com as ideias biológicas intrínsecas ao desenvolvimentismo humano. Percebemos que as noções de assimilação e acomodação parecem ter um percurso vital para a construção cognitiva endógena e exógena, por meio de uma retroalimentação das abstrações reflexionantes e a vivência empírica. Neste caso, a busca pelo equilíbrio dessa dinâmica será sempre parte vital do processo, demonstrando que o caminho do conhecimento é contínuo, já que o próprio Piaget reconheceu que tal situação está em movimento contínuo e perpétuo.

Podemos dizer, neste caso, que somos sempre confrontados com algo novo; que passamos pela assimilação dentro do espectro e da especificidade da fase de desenvolvimento em questão; que a acomodação excita em nós a busca pelo equilíbrio; e que os novos conhecimentos e/ou contatos gerarão novas desestabilizações, ou desequilíbrios, fazendo com que, ciclicamente, retomemos o processo de reequilíbrio, visando reestabilizar o conhecimento em pauta.

Embora as contribuições principais de Piaget sejam em torno do desenvolvimento e das nuances psicopedagógicas para crianças, suas ideias demonstraram ser, de fato, possíveis de estabelecer um diálogo com Paulo Freire na educação de adultos a partir do processo de tomada de consciência e de suas correlações. Como Freire discute a educação num caminho de conscientização que visa percursos de autonomia, emancipação e outros pontos de criticidade, constatamos que os tópicos da assimilação e acomodação, bem como do equilíbrio, desequilíbrio e busca de reequilíbrio são pontos chave para tal dialogicidade.

Destacamos que a educação transformadora freireana tem como *telos* a emancipação do sujeito, levando-o a superar a condição de oprimido por meio do desenvolvimento da consciência crítica e da ação transformadora sobre a realidade. Concluimos que esse caminho emancipatório pode ser percorrido em diálogo com os processos piagetanos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio, na medida em que a conscientização exige o rompimento com visões ingênuas e acríticas do mundo (desequilíbrio), o enfrentamento de contradições sociais e existenciais que desafiam o sujeito a ressignificar sua compreensão da realidade.

Constatamos que, a partir desse desconforto inicial, o educando elabora novas interpretações e constrói uma visão mais complexa, autônoma e libertadora do mundo (reequilíbrio), ampliando sua capacidade de intervir de forma crítica e criativa na sociedade. Desse modo, os mecanismos piagetanos de construção do conhecimento podem oferecer suporte teórico para compreender o movimento contínuo de reflexão, problematização e superação que caracteriza a pedagogia freireana voltada para a transformação do sujeito e do coletivo.

Referências

- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BECKER, Fernando. Paulo Freire e Jean Piaget: teoria e prática. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 9, n. 1, p. 7-47, 2017.
- DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender a Jean Piaget**. 2a ed. México: Trillas, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 17ª edição. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª edição. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 54ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2ª. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 83ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- PALUDO, Conceição. Metodologia do trabalho popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 439-441. Kindle E-book.
- PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. [tradução: Marion Merlone dos Santos Penna]. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire – uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 1996.
- PIAGET, Jean. **A tomada de consciência**. [tradução: E. B. Souza] São Paulo: Melhoramentos/ USP, 1977.
- PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PIAGET, Jean. Development and learning. in LAVATELLY, Celia Stendler; STENDLER, Faith. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972, p. 38-46.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. [tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorin e Paulo Sérgio Silva Lima]. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- SALADINI, Ana Cláudia. Da Ação à Reflexão: O Processo de Tomada de Consciência. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 1, n. 2, p. 31-54, jul-dez 2008.
- SERULNIKOV, Adriana; SUÁREZ, Rodrigo. **Jean Piaget para principiantes**. Buenos Aires: Era Naciente, 1999.
- VIDAL, Fernando. **Piaget antes de ser Piaget**. [tradução: Pablo Manzano]. Madrid: Editora Morata, 1998.
- ZITKOSKI, Jaime José. Dialogia / Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 198-199. Kindle E-book.