

MARIA ELVIRA BELLOTTO MARTINS DOS SANTOS

**A CONSTRUÇÃO DA NOVIDADE:
diálogos (im)pertinentes entre as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire**

**ASSIS
2014**

MARIA ELVIRA BELLOTTO MARTINS DOS SANTOS

**A CONSTRUÇÃO DA NOVIDADE:
diálogos (im)pertinentes entre as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para obtenção do título de Doutora em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Piemonte Constantino

**ASSIS
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

S237c	<p>Santos, Maria Elvira Bellotto Martins dos A construção da novidade: diálogos (im)pertinentes entre as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire / Maria Elvira Bellotto Martins dos Santos. - Assis, 2014 121 f.</p>
	<p>Tese de Doutorado - Faculdade de Ciências e Letras de Assis- Universidade Estadual Paulista. Orientadora: Dr^a. Elizabeth Piemonte Constantino</p>
	<p>1. Diálogo. 2. Piaget, Jean, 1896 – 1980. 3. Freire, Paulo, 1921 - 1997. 4. Psicologia. 5. Educação. I. Título.</p>
	<p>CDD 150 370</p>

MARIA ELVIRA BELLOTTO MARTINS DOS SANTOS

**A CONSTRUÇÃO DA NOVIDADE:
diálogos (im)pertinentes entre as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para obtenção do título de Doutora em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Data da Aprovação: ____ / ____ / 2014

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Piemonte Constantino
UNESP/Assis

2º Examinador: Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza
UNESP/Assis

3º Examinador: Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz
UNOESTE/Presidente Prudente

4º Examinador: Prof. Dr. Luiz Guilherme Buchianeri
FAMEMA/Marília

5º Examinador: Prof. Dr. Alvaro Marcel Palomo Alves
UEM/Maringá

Para meus filhos Luiza e Marcelo.

AGRADECIMENTOS

À Luiza e ao Marcelo, amados filhos e companheiros, pelas sugestões, pela leveza de seus olhares para esse mundo imenso meu, e por serem a razão do meu amanhã.

Ao Mário Sérgio Vasconcelos, meu querido Sergim, pela terna paciência de mais-amor em meu caminhar pela vida.

Às minhas irmãs Natália Esteves e Claudia Meira, pelos encontros potencializadores de ideias e vida. Sem vocês não seria possível!

Aos queridos Bárbara Blanco, Olga Liane Zanotto Manfio Jaschke e André Luís Jaschke, pela paciência ao corrigir minhas palavras inventadas.

À minha orientadora, Elizabeth Piemonte Contantino, pelas valorosas sugestões.

À Pós-Graduação de Psicologia da UNESP de Assis, em especial à Sueli Aparecida Franco, pelo cuidado e pela paciência com tantas perguntas no decorrer desses anos de doutorado.

À Capes, pela bolsa que me possibilitou chegar até aqui.

Aos meus amigos, Nelsinho Meira e seus amados filhos, Bruna Stephano, Paulo Viggu, Bruno PT, Bruno Rodrigues, Nathalia Karime, Fran Santana, Guilherme Augusto Souza Prado e Guilherme Rodrigues de Carvalho Elias por tudo, sempre.

E a todos os encontros no decorrer destes quatro anos, que me possibilitaram entender que viver é uma travessia em movimento espiral.

Para meu querido tio Manoel Lelo Bellotto

Viver é fazer meia com uma intenção dos outros. Mas, ao fazê-la, o pensamento é livre, e todos os príncipes encantados podem passear nos seus parques entre mergulho e mergulho da agulha de marfim com bico reverso. Crochê das coisas... Intervalo... Nada...

(Livro do Desassossego, Fernando Pessoa, p. 45)

SANTOS, MARIA ELVIRA BELLOTTO MARTINS DOS **A construção da novidade: diálogos (im)pertinentes entre as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire.** 2014. 121 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2014.

RESUMO

A presente tese tem o objetivo de construir um diálogo entre alguns aspectos funcionais de duas correntes fundamentais para as áreas da Psicologia e da Educação: as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire. Com esta intenção, de forma dialógica, apresenta os aspectos e as noções funcionais de dialética, interação, atividade, assimilação/acomodação/adaptação, equilíbrio e adaptação reflexionante/tomada de consciência de Jean Piaget e os aspectos e as noções funcionais de dialética, interação, atividade, Educação Libertadora e consciência transitiva de Paulo Freire, buscando suas semelhanças em diálogo. Entendendo essa interlocução como possível, a tese pretende discutir a importância deste encontro teórico e busca, na Teoria Transdisciplinar o caminho para que as duas correntes teóricas e todos os envolvidos no processo/travessia/caminho educacional, sejam potencializados nestes encontros educacionais e psicológicos. Ancorada nestas teorias, propõe uma Educação e uma Psicologia dialógica e, por que não dizer, alegre e transcendente para os sujeitos e para as ciências envolvidos nesse processo.

Palavras-chave: Diálogo. Educação. Psicologia. Transdisciplinaridade. Teorias de Jean Piaget e Paulo Freire.

SANTOS, MARIA ELVIRA BELLOTTO MARTINS DOS **The construction of novelty: dialogues (im)pertinents between Jean Piaget's and Paulo Freire's theories.** 2014. 121 f. Thesis (Doctorate in Psychology) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2014.

ABSTRACT

The present thesis has the aim of building a dialogue between some aspects of two fundamental academic currents academic to Psychology and Education: Jean Piaget's and Paulo Freire's theories. With this intention, it shows, in a dialogical way, Jean Piaget's functional aspects and notions of dialectic, interaction, activity, assimilation/accommodation/adaptation, balancing (equilíbrio) and reflect adaptation/consciousness thinking and Paulo Freire's functional aspects and notions of dialectic, interaction, activity, “Liberating Education” and transitive consciousness, looking for their similarities through dialogue. Understanding this dialogue as possible, the thesis looks forward discussing the importance of this theoretical meeting and aims at Transdisciplinarity Theory the path through this two theories and all who are involved inside the educational process/crossing/way can be potentialized in this educational and psychological meetings. Based on these theories, the thesis suggests a dialogical and, why not to say, happy and transcendent Education and Psychology for subjects and sciences inside this process.

Keywords: Dialogue. Education. Psychology. Transdisciplinarity. Jean Piaget's and Paulo Freire's theories.

SANTOS, MARIA ELVIRA BELLOTTO MARTINS DOS **La construcción de la novedade:** diálogos (in)transcendentes entre las teorías de Jean Piaget y Paulo Freire. 2014. 121 f. Tesis (Doctorado en Psicología) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2014.

RESUMEN

Esta actual tesis tiene como objetivo construir un diálogo entre algunos aspectos funcionales de dos corrientes teóricas fundamentales para las áreas de Psicología y Educación : las teorías de Jean Piaget y Paulo Freire. Con esta intención presenta, de modo dialógico, los aspectos y las nociones funcionales de dialéctica, interacción, actividad, asimilación/ alojamiento/adaptación, equilibrio y adaptación reflexiva/tomada de conocimiento de Jean Piaget y los aspectos y las nociones funcionales de dialéctica, interacción, actividad, Educación Libertadora y conciencia transitiva de Paulo Freire , en busca de sus similitudes dialógicas. Entendiendo que este diálogo sea posible, la tesis analiza la importancia de este encuentro teórico y procura en la Teoría de la Transdisciplinariedad el camino para que las dos corrientes teóricas y todos los involucrados en el proceso/viaje/camino educativo, sean fortalecidos en estos encuentros educativos y psicológicos. Basado en estas teorías, la tesis propone una Educación y una Psicología dialógica y, porque no decir, contenta y trascendente para los sujetos y las ciencias involucradas en este proceso.

Palabras-clave: Diálogo. Educación. Psicología. Transdisciplinariedad. Las teorías de Jean Piaget y Paulo Freire.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PARA ALÉM DO REDUACIONISMO METODOLÓGICO: RANDEVU DAS PARALELAS	14
2.1 Primeiras Histórias sobre o Caminho Metodológico	14
2.2 Segundas Histórias sobre as Metodologias	18
2.3 Randevu das Paralelas	26
2.4 Futuras Histórias	28
3 PROCESSO DIALÉTICO: O DEVIR DO NOVO	29
3.1 Dialéticas	29
3.1.1 A Dialética de Heráclito	30
3.1.2 A Dialética de Platão	32
3.1.3 A Dialética de Sócrates	33
3.1.4 A Dialética de Aristóteles	33
3.1.5 A Dialética de Kant	35
3.1.6 A Dialética de Hegel	35
3.1.7 A Dialética de Marx	41
3.1.8 A Dialética de Engels	46
3.1.9 A Dialética de Lênin	47
3.1.10 A Dialética de Della Volpe	48
3.1.11 A Dialética de Colletti	50
3.1.12 A Dialética de Althusser	50
3.1.13 A Dialética de Sartre	52
3.1.14 A Dialética de Garcia	53
3.1.15 A Dialética de Foucault	54
3.1.16 A Dialética de Goldmann	56
3.1.17 A Dialética de Bachelard	58
3.1.18 A Dialética de Gonseth	60
3.2 As Dialéticas de Jean Piaget e Paulo Freire	63
3.2.1 Jean Piaget	63
3.2.1.1 Afinidades e mecanismos da dialética	65
3.2.1.2 Perspectiva dialética na metodologia de Piaget	69

3.2.1.3 Equilíbrio e abstração reflexionante	73
3.2.2 Paulo Freire	78
3.3 Encontro Dialético entre Jean Piaget e Paulo Freire	90
4 EM BUSCA DA ILHA DESCONHECIDA: ASPECTO FUNCIONAL E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS TEORIAS DE PIAGET E FREIRE	92
4.1 A Ilha Conhecida: o aspecto funcional conhecido na modernidade	93
4.1.1 A Psicologia funcionalista	94
4.2 A Ilha Desconhecida: o aspecto funcional como interação e o Encontro com o desconhecido	96
4.2.1 Jean Piaget	96
4.2.2 Paulo Freire	99
4.3 Encontro da Ilha Desconhecida? O diálogo entre as funcionalidades piagetiana e freireana e sua relação com a educação	102
5 CONCLUSÃO EM TRAVESSIAS	104
5.1 Transdisciplinaridade: o sujeito-navio em mar-aberto	105
5.2 Minha Tese e a possível e necessária Aplicação Transdisciplinar	110
REFERÊNCIAS	114

1 INTRODUÇÃO

Penso que, em todos os trabalhos que escrevi até agora, iniciei-os abordando minha experiência na área educacional. Acredito que este não poderia ser diferente, pois foi por meio dessas experiências que a teoria me alcançou no sentimento, ao ver aqueles estudantes e aquela professora – eu mesma –, sem muito compreender o que estavam ali fazendo, o que me provocava um incômodo cotidiano.

Não quero dizer com isso que as experiências vieram antes das teorias ou que as teorias, já como estudante de Psicologia nos luzidos dos anos 90, vieram antes e me levaram a tais questionamentos. Como saber o que ocorreu primeiro? Está aqui um dos grandes problemas da Academia, a meu ver: buscar a resposta para o que veio primeiro! Será a teoria ou a experiência?

Para mim, neste trabalho, não faz sentido responder a tal pergunta. O que faz sentido mesmo é entender a “travessia do até aqui”. Faz-me sentido entender por que sempre as teorias, ou as experiências, nunca foram suficientes para explicar meus incômodos comigo, afinal, eu mesma não conseguia “ensinar”. E, meus incômodos com os meus alunos, que não conseguiam aprender.

E foi por intermédio desse questionamento sobre a “travessia do até aqui” que propus esta conversa entre dois autores, no Brasil, quase sempre considerados muitos distantes. Atravi-me a buscar uma conversa entre Jean Piaget e Paulo Freire, a fim de tentar entender meu próprio processo, o processo de meus alunos e propor, se é que posso atrever-me a tanto, um olhar desafogado para aqueles que estão na linha de frente e estudam os professores e alunos. Quem sabe, possa até propor certa leveza à Educação, que é vista hoje como ineficaz, quase impossível. Diga-se de passagem, atualmente, a Educação é considerada como uma “entidade” longe dos humanos que a constroem.

É inconcebível, na cabeça de muitos, a união de um sujeito como Jean Piaget – tido, muitas vezes, como inatista, maturacionista, quase um biólogo até o fim de sua vida – com um sujeito como Paulo Freire – considerado, por muitos, um empirista, historiador e revolucionário comunista; um marxista que faz parte da turma antiga do marxismo, ultrapassado na pós-modernidade.

Claro que nenhum deles deixou de ser muito do que eu descrevi acima, mas eles não são seus rótulos cristalizados. Suas teorias são maiores que eles mesmos. Afinal, como afirma Carlos Drummond de Andrade, “o poema é maior do que o poeta”.

Assim, dentro de todo esse meu incômodo teórico-experiencial e entendendo que nenhum dos dois autores descartou que a novidade cognitiva e social advém dos sujeitos ativos que se fazem no caminhar dos *encontros*¹, é que proponho este atrevimento.

Proponho um diálogo entre os dois autores, no que diz respeito a suas teorias e alguns de seus conceitos. Entendo que este diálogo possa contribuir com os envolvidos na *travessia*² educacional para, quem sabe, “caleidoscopiar”³ a visão possível e necessária à modificação destas grandes áreas de conhecimento que nos trazem até aqui e agora: a Psicologia e a Educação.

Como não podia deixar de ser, fui-me reencontrando com o que já vivi e com as teorias que me nortearam a descoberta de que é possível o diálogo entre Jean Piaget e Paulo Freire por meio de suas noções de sujeito e de funcionalidade, por abraçarem a ideia de que o conhecimento se constrói ao se caminhar. Além do que, o sujeito se faz cognitivo e socialmente em sua “atividade”, como diria Piaget, ou se faz no seu “que fazer”, como diria Freire.

Creio ser importante afirmar que este não é um tratado comparativo, nem mesmo uma receita de como proceder diante de alunos ou professores. Mas, acredito que seja um jeito de mostrar que as teorias de Jean Piaget e de Paulo Freire são um barco possível de se “navegar junto” quando se busca ideias que respeitem os encontros dos sujeitos com o mundo fora de si. Trata-se de um barco que navega nas águas das mudanças cognitivas e sociais do indivíduo.

Portanto, iniciei minha Tese pesquisando qual metodologia poderia respeitar este meu “atrevimento de busca” e o diálogo entre as duas teorias. Durante as leituras, construí a ideia de que a metodologia que poderia embasar minha proposta deveria ser aquela que oferecesse suporte ao processo de construção do conhecimento de quem a utilizasse no decorrer de suas leituras e que permitisse o diálogo entre teorias. Coloquei o capítulo sobre a metodologia em primeiro lugar por ser uma proposta teórica de trabalho. Assim, o leitor poderia entender qual o “timão” que utilizei para avançar em minhas ideias dialógicas entre Jean Piaget e Paulo Freire.

¹ Acredito ser importante dizer o que entendo pela palavra encontro, que utilizarei no decorrer deste trabalho. Entendo-a como a interação física, cognitiva e afetiva dos sujeitos e suas ideias sobre tudo que está dentro e fora deles, com outros sujeitos, com os conceitos teóricos e técnicos que as situações, os objetos e o mundo lhes apresentam.

² Penso que devo esclarecer o que entendo por travessia. João Guimarães Rosa (1984, p. 52) disse: “Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”. Portanto, travessia indica o entre no qual o sujeito habita no seu caminhar pela vida e é onde ele pode construir as ideias. A travessia só é possível quando o indivíduo se encontra com o mundo.

³ *Caleidoscopiar* significa modificar a visão, ver em espiral.

No segundo capítulo que desenvolvi, discorri sobre a dialética presente nas duas teorias. A ideia de discutir a noção de dialética se construiu quando comecei a visitar os livros escritos por ambos. Compreendi que essa noção é fundamental para os dois, quando discutem a construção do conhecimento no sujeito e no mundo, o que me indicou o quão importante seria discuti-la para que eu pudesse fomentar a conversa entre suas noções de dialética e o quanto isso era relevante ou não para a Educação, para a Psicologia e para a Filosofia em si.

No terceiro e último capítulo, discuti alguns aspectos funcionais que considero mais relevantes e relacionados à construção do conhecimento novo no sujeito e no mundo para os dois autores. Essa necessidade se consolidou porque, ao discutir as noções de dialética para ambos, notei que a dialética é um aspecto funcional da construção de ideias, que caminha junto a outros aspectos num movimento que se dá em espiral. Portanto, concluí que seria importante apontá-los e verificar em que ponto eles dialogam.

Desde minha busca metodológica, passando pela noção de dialética até os aspectos funcionais que apontei, procurei entender como esta teia de conhecimento construído em *mim*, produziu a novidade do diálogo entre as duas teorias e como ela poderia contribuir para a Psicologia e a Educação de um modo geral.

Dessa maneira, apresento-lhes minha travessia, meu caminhar, na expectativa de que possamos, neste encontro de Defesa, construir e contribuir para a educação de nós mesmos e daqueles que serão *atravessados por tal atrevimento*.

2 PARA ALÉM DO REDUCIONISMO METODOLÓGICO: RANDEVU DAS PARALELAS

2.1 Primeiras Histórias⁴ sobre o Caminho Metodológico

Para escrever sobre a metodologia da minha tese de doutorado, acredito ser necessário traçar os caminhos que percorri para a escolha do paradigma qualitativo de pesquisa⁵.

Começarei pela fala de De Souza Minayo (1999, p. 21) sobre a Pesquisa Qualitativa: “A Pesquisa Qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado”.

Desse modo, a Pesquisa-Metodológica Qualitativa se encaixa perfeitamente para a compreensão dos processos desenvolvidos pelos sujeitos e as possíveis construções de novos processos. Olhar esses processos e, neste caso, olhar meus próprios processos de construção de conhecimento é fundamental para que o trabalho atinja o objetivo proposto. Foi dessa maneira que pude construir a opção metodológica que embasará o presente trabalho.

Devo lembrar que minha observação sobre a realidade pode oferecer uma “imagem grosseira do real” (DE SOUZA MINAYO, 1999, p. 90) tanto no plano do pensamento quanto no plano dos sentimentos.

Também não posso deixar de reafirmar que a pesquisa qualitativa possibilita a ocorrência de dados que envolvem o pesquisador. Assim, sua análise se dará não só posteriormente às atividades – de leitura, no caso de meu trabalho – mas também se dará durante as atividades, uma vez que o pesquisador, por esta linha metodológica, é parte integrante e interativa do processo que está desenvolvendo junto aos outros sujeitos.

Segundo Lüdke e André, citados por Starepravo (2010, p. 91): “Não há separação entre pesquisador e objeto de estudo, pois observamos o processo que permeia esta relação. Há uma participação ativa do pesquisador no processo de construção do conhecimento”.

Ao olhar para a pesquisa – como um processo em constante desenvolvimento e mudança – poderei definir e redefinir meu objeto de investigação. Isto é possível por ele ser determinado do ponto de vista da representação do real.

Outra colocação feita por De Souza Minayo (1999, p. 90) me conduz diretamente ao que entendo para ir a fundo neste estudo: “O olhar do cientista, das correntes de pensamento

⁴ Empresto essa terminologia de Guimarães Rosa, de seu livro *Primeiras histórias* e de Mário Sérgio Vasconcelos, que utilizou esta referência em sua tese de Livre Docência: *Piaget: epistemologia e construção da criatividade*.

⁵ As metodologias pesquisadas seguem as afirmações da Metodologia ou Pesquisa Qualitativa.

do sujeito já está condicionado historicamente por suas posições sociais. Mas há a dialética que faz com que estes pensamentos condicionados produzam novidades científicas e sociais” (DE SOUZA MINAYO, 1999, p. 90).

Há duas características metodológicas levantadas por De Souza Minayo (1999) no que se refere às categorias de análise dos resultados. Existe a *Categoria Analítica*, aquela que analisa o trabalho científico de modo a afirmá-lo ou não teoricamente. E a *Categoria Empírica*, que quantifica as observações feitas. Além dessas categorias, destacarei a importância das *hipóteses*, que são afirmações provisórias que podem se modificar no caminho do processo metodológico. Há que se estar pronto para modificar a hipótese levantada primeiramente e ouvir o que a experiência está a nos mostrar. “Na abordagem qualitativa longe da idéia puramente empírica, as hipóteses perdem a sua dinâmica formal comprobatória para servir de caminho e de baliza no confronto com a realidade empírica” (DE SOUZA MINAYO, 1999, p. 96).

Quanto à presença ou ausência dos dados quantitativos, creio que, quando eles existem na proposta da pesquisa, eles são importantes, mas não devem ser a cientificidade do trabalho. Eles devem ser um possível suporte para os dados qualitativos. Os dados qualitativos podem, da mesma maneira que os quantitativos, permitir o início de uma teoria ou sua reformulação. “O princípio geral é que todos os dados devem ser articulados com a teoria” (DE SOUZA MINAYO, 1999, p. 96).

Assim sendo, entendi que o caminho metodológico que eu deveria trilhar estava na Pesquisa-Metodológica Qualitativa e, a princípio, Ativa. Explico o porquê.

Como compreendo que tanto Piaget quanto Freire acreditam na atividade do sujeito como a mais forte possibilidade de seu desenvolvimento cognitivo e seu engajamento na práxis social, propus, a princípio, uma metodologia ativa, em que eu poderia enxergar o processo de construção do conhecimento no cotidiano dos sujeitos e poderia observar a dialogicidade das teóricas de Piaget e Freire e se elas contribuiriam para desenvolver o sujeito como sujeito *do* mundo e *para* o mundo, consciente de seus atos e desenvolvido cognitivamente.

Piaget, em seu livro *Psicologia e Pedagogia* (1976a), nos afirma que, se uma criança demorar dois anos para aprender algo e realmente aprendê-lo, ganhará mais do que se tivesse estudado durante um ano convencional sem condições de pesquisar ativamente sobre o que está “aprendendo”. Freire, em entrevista concedida a Gadotti (1989), relatou que aprendeu ativamente a escrever e ler com um pedaço de galho no quintal de areia de sua casa. Construiu a palavra e seu significado por meio de sua atividade em seu cotidiano.

Acreditando nestas máximas, em meu projeto de pesquisa, propus, inicialmente, uma intervenção ativa junto aos sujeitos em situações educacional e cotidiana, para que eu pudesse observar, antes e depois dessas situações, os processos de ensino-aprendizagem dos mesmos, bem como a relação do educador com o educando, a relação do sujeito com o mundo e a relação de sujeito com sujeitos. A observação do processo de conhecimento dos sujeitos, antes da intervenção, dar-me-ia condições de comparação e análise quando, após o curso desta, esses sujeitos estivessem em atividade prática e me possibilitassem observar o processo de desenvolvimento cognitivo e de engajamento social que ocorreria ou não com os educadores e seus educandos depois da intervenção. Eu pretendia observar se o educador e o educando estariam conscientes do lugar que ocupavam no mundo e para o mundo.

Essa relação também seria observada no momento em que eu estivesse ministrando a “mistura ousada” entre as teorias de Piaget e Freire, pois, nessa situação, eu seria educadora e os professores, educandos.

Até então, eu não conseguia pensar em uma metodologia que não me propusesse observar o processo de conhecimento que o sujeito constrói em sua atividade cotidiana. Assim, pensei na “Metodologia Ativa” porque, como disse anteriormente, ela representava a metodologia que poderia conter as duas propostas teóricas.

Porém, deparei-me com uma encruzilhada: a minha tese estava buscando diálogos conceituais entre as teorias piagetiana e freireana e se, de fato, eu quisesse provocar o diálogo com o propósito de observar se as ideias de uma são próximas, iguais ou diferentes às da outra, então por que a necessidade de ir a campo para ver o *processo*⁶ de construção do conhecimento pelos sujeitos ao utilizarem essas teorias, já que anteriormente eu ainda me perguntava como seria o diálogo entre elas?

A partir desse momento, me pareceu que a questão não se resumia em saber se e como essas duas teorias estavam em atividade no sujeito. Na verdade, neste momento, percebi que, seguindo o caminho descrito pelo tipo de Metodologia Ativa que eu propunha, minha tese conteria duas perguntas: 1) Há diálogo entre essas duas teorias?; e 2) Se as mesmas teorias fossem a campo, modificariam a construção do conhecimento pelo sujeito?

Isso significava que eu teria que levantar duas questões metodológicas, portanto, dois trabalhos. Logo, obviamente, tive que escolher entre ambas. A minha escolha se deu quando

⁶ A palavra processo, que utilizarei no decorrer de toda a minha tese, está muito próxima à ideia de travessia roseana, na qual o sujeito entende a si próprio e ao mundo, quando está em interação. Mas este conceito vai além, a ideia de processo que desenvolvo na presente Tese está vinculada aos aspectos funcionais que ocorrem entre o sujeito e si próprio e entre ele e o mundo, construindo conceitos novos.

percebi que, para responder à segunda pergunta sobre as teorias na construção do sujeito em atividade, haveria a necessidade, primeiramente, de ousar o diálogo ativo das duas teorias.

Sendo assim, pude concluir que a metodologia não mais deveria conter a ideia de observação ativa dos sujeitos envolvidos, mas sim seguir uma linha teórica e que pudesse pressupor “um olhar crítico para o fenômeno, uma reinterpretação do mesmo partindo de um novo esquema conceitual” (LYRA; MOURA, 2000, p. 10).

Então, escolhi a “Metodologia Teórica” como um olhar possível para meu trabalho. E esse “caminho de olhar” se deu para justificar meu próprio caminho.

Mas, para chegar a esta conclusão, passei por questionamentos que desequilibraram as minhas ideias, previamente estabelecidas. Como diz De Souza Minayo (1999, p. 89), “o conhecimento é uma construção que se faz a partir de outros conhecimentos sobre os quais se exercita a apreensão, a crítica e a dúvida”.

Quando observei meu próprio processo de construção de conhecimento, ao pensar, questionar e investigar teoricamente a metodologia que utilizaria em minha tese, cheguei à conclusão de que a metodologia “Teórica” seria o melhor caminho a percorrer em meu trabalho, o que também se revelou como um caminho complementar a outras metodologias como a “Ativa”, por exemplo, que leva em consideração a atividade do sujeito e o seu processo de conhecimento, como mencionei anteriormente. Porém, a continuidade de minhas leituras sobre metodologias me levou a outras propostas que não me pareceram excludentes. A proposta “Construtivista”⁷, que leva em consideração a construção de conceitos e de novidade por parte do sujeito ativo; a Materialista Dialética⁸, proposta por Paulo Freire, como ferramenta de compreensão da transformação social por meio da práxis do sujeito; e a Metodologia Dialógica, proposta por Bakhtin, que afirma a possibilidade de diálogo entre teorias.

Nesta perspectiva, observei que meu processo de construção de conhecimento a respeito de qual metodologia utilizar apontou-me a proximidade entre as perspectivas teórico-metodológicas “Teórica”, “Ativa”, “Construtivista”, “Materialista Dialética” e “Dialógica”.

Portanto, tinha em mãos uma ideia metodológica que já não servia em si – Metodologia Ativa – e outras que me pareciam interessantes e que também faziam parte das teorias de Jean Piaget e Paulo Freire – Metodologia Teórica, Metodologia Construtivista, Materialista Dialética e Dialógica –, mas que quando utilizadas isoladamente poderiam se

⁷ Esta metodologia é muito utilizada por teóricos piagetianos. Falarei sobre ela adiante.

⁸ Discutirei também esta metodologia mais adiante.

mostrar insuficientes. Decidi, então, pesquisar cada uma delas profundamente e verificar se e como elas poderiam se encaixar em meu trabalho.

2.2 Segundas Histórias⁹ sobre as Metodologias

Deste modo, discutirei as Metodologias Teórica, Ativa, Construtivista, Materialista Dialética e Dialógica, com o intuito de esclarecer porque acredito que tais teorias podem dialogar, contribuindo assim para embasar o presente trabalho.

Porém, antes de discorrer sobre elas, gostaria de abrir uma discussão sobre a Hermenêutica, caminho metodológico-teórico muito utilizado pelas Ciências Sociais, Sociologia, História, entre outras, para compreensão de textos e acontecimentos estudados por pesquisadores nessas áreas de conhecimento.

A palavra *Hermenêutica*, segundo o dicionário Michaelis, significa: 1. Arte de interpretar o sentido das palavras, das leis, dos textos etc.; 2. Interpretação dos textos sagrados e que têm valor histórico. Faz-se também necessário que entendamos o que vem a ser *interpretação* nesse contexto. Segundo De Souza Minayo (1999), *interpretar* (interpretação) significa: aproximar-se de uma relação intersubjetiva; estar no mundo; ser a realidade realizada pelo narrador sob a influência daquele que narra. Mas não podemos descolar a palavra interpretar da palavra *compreender* (*compreensão*). Há que se compreender primeiro para depois interpretar, não? Segundo essa mesma autora, compreender guarda em si uma possibilidade de interpretação. Compreender é ver as coisas em si mesmas; possibilitar a apropriação do mundo do outro ao compreender o mundo que se abre; colocar-se no lugar do outro. Compreender nunca nos levará à verdade total em razão do interlocutor e do pesquisador e porque o ato é parcial e inacabado.

Fato é que compreender é um ato anterior e participante de interpretar.

Ao pensar nisso, aprofundo-me na difundida ideia de Hermenêutica como caminho, método, metodologia de compreensão e interpretação dos textos e histórias pesquisadas. Na tradição hermenêutica, para compreender e interpretar um texto ou contexto social, devo contextualizá-lo historicamente, compreender sua estrutura interna de narrativa como instrumento principal de análise e levar em conta o caráter subjetivo do autor e daquele que o está lendo/compreendendo, (explicando)/interpretando.

Segundo Ponde, Mendonça e Cardoso (2009, p. 10), “a interpretação é a transferência de uma psique a outra (da psique do autor para o pesquisador) e a compreensão é a

⁹ Idem a nota de rodapé nº 4.

transposição do processo interior do autor” (PONDE; MENDONÇA; CARDOSO, 2009, p. 10). Já para Ricoeur (apud PONDE; MENDONÇA; CARDOSO, 2009, p. 57) “a interpretação passa pela psique do ouvinte/leitor e a explicação¹⁰ passa pela psique de quem fala/escreve”.

De uma maneira ou de outra, o que não observo na Hermenêutica é a produção da novidade de conceitos que acontecem no encontro entre autor/escritor e pesquisador/leitor. Não se trata somente da leitura do subjetivo de um, traduzida pelo subjetivo de outro. A ideia de tradução é restrita, em se tratando de análises teóricas de conceitos. Claro que as subjetividades estão ali, não há neutralidade, mas mais do que subjetividades em ação, acredito que temos, nos encontros teóricos, produções de novidades conceituais que permitem ao pesquisador voltar, ressignificar, reinventar o que antes não se fazia possível. Há, na verdade, uma construção de conceitos por parte do pesquisador, o que dará à pesquisa um valor compreensivo/explicativo/interpretativo ímpar, essencial: ativo.

Acredito que a Metodologia Teórica esbarra em muito com a Hermenêutica, na medida em que propõe uma análise comparativa entre teorias e/ou conceitos. A meu ver, a Metodologia Teórica se mostra rígida quando sua proposta se baseia na comparação direta e, muitas vezes, métrica entre duas ou mais teorias ou conceitos. Quer dizer, uma metodologia limitante e cristalizada, pautada na não navegação entre as teorias e nas não afetações que essa navegação poderia provocar na construção do conhecimento do pesquisador. Ela também não permite que a construção desenvolvida pelo pesquisador modifique o seu modo de olhar – “olhar de novidade” – às mesmas teorias.

Ou seja, a “pretensa” neutralidade e métrica comparativa da metodologia teórica é falsa porque, à medida que “comparamos” uma teoria a outra, além de já existirem conceitos de cada uma, surgem um terceiro, um quarto, um quinto conceitos que vão se construindo no encontro entre as mesmas e o pesquisador. Não há possibilidades de neutralidade ou de métrica. Assim, o que mais importa não é a comparação, e sim, o que se constrói a partir desse encontro, desse movimento.

Como exemplo da não neutralidade teórica comparativa, cito minha própria construção. Estou, ativamente, estudando as teorias de Piaget e Freire, propondo um diálogo entre elas e, nesta conversa entre teorias e eu (pesquisador), construo o meu próprio sentido. Novas ideias surgem, olhares novos sobre os conceitos anteriores se constroem e novas

¹⁰ Ricoeur não utiliza a palavra *compreensão*, em seu lugar ele utiliza a palavra *explicação*. Para ele, a ideia de explicação contém a ideia de ver o texto como uma estrutura pertencente a um autor e a um certo momento histórico, cada texto sugerindo uma arquitetura própria. Ao descobrir essa arquitetura, pode-se explicar o texto.

propostas de entendimento dos conceitos e das teorias se desenvolvem. Por isso, a Metodologia Teórica me parece insuficiente para dar conta da minha proposta de trabalho na presente pesquisa.

Abordarei, agora, sobre a Metodologia Ativa. O princípio básico desta metodologia é a observação do processo de construção do conhecimento pelo sujeito ativo quando em interação com o meio. Quando me refiro ao meio, quero dizer a respeito de tudo que está fora do sujeito. Por exemplo, mundo, linguagem, textos, outros sujeitos etc. E, ao me referir a sujeito ativo, reporto-me ao significado desenvolvido pelas teorias interacionistas que afirmam que o sujeito, através de sua ação no meio e da ação do meio no sujeito, desenvolve-se cognitivamente, social e afetivamente.

Para esta metodologia, a implicação da observação do processo de construção tem por objetivo analisar a ação da interação do sujeito com o meio, analisar a reflexão do sujeito que advém desta interação e, novamente, analisar a ação do sujeito que acontecerá posteriormente à interação/reflexão. Necessariamente, para esta metodologia, a observação dos processos de construção do conhecimento é seu objetivo metodológico.

Outra implicação fundamental desta metodologia é a problematização presente e apresentada pelo “fora” do sujeito. Esta problematização implica no desequilíbrio de ideias e condições que foram sendo construídas pelo sujeito à medida que o mesmo interagia com o meio. Esta interação, além de acontecer no âmbito do cotidiano – mediante situações, outros sujeitos etc.–, é proposta pelo pesquisador como instrumento metodológico para avaliação do processo de construção de conhecimento que ocorre durante a interação e para a avaliação das mudanças na ação do sujeito, posterior a interação/problematização propiciada pelo pesquisador e vivida pelo sujeito.

O objetivo do pesquisador ao utilizar esta metodologia é justificado pela importância que a observação do processo de construção do conhecimento, por parte do sujeito em atividade, tem na confirmação ou não das hipóteses levantadas pelo pesquisador por meio do trabalho que ele propõe.

Como já afirmei anteriormente, a princípio, acreditava ser esta a metodologia que eu deveria utilizar. Embora ela apareça, nas minhas próprias construções como pesquisadora, durante o desenvolvimento de meu trabalho, considero que ela também é insuficiente para o que proponho em minha tese.

Isto porque, retomando a minha questão de pesquisa, deve ter ficado claro que a Metodologia Ativa não incide sobre os processos de conhecimentos dos sujeitos ao interagirem com as teorias de Piaget e Freire. Minha questão, como já indiquei, é sobre o

diálogo conceitual entre esses dois autores. Certo é que esta metodologia pode ser vista, até mesmo, como instrumento funcional de construção de ideias, mas não pode ser vista como único instrumento metodológico de minha proposta.

Discutirei, agora, a Metodologia Construtivista. Existe uma linha muito tênue que divide a Metodologia Construtivista da Metodologia Ativa. Tanto uma metodologia como a outra são utilizadas por pesquisadores interacionistas que estão, na maior parte das vezes, teoricamente ligados a Piaget e a Vygotsky.

Primeiro, acredito ser de fundamental importância esclarecer que tanto pesquisadores piagetianos quanto vygotskyanos utilizam, atualmente, as duas terminologias quando se referem às metodologias utilizadas em seus trabalhos. Porém, originalmente, a ideia de ação construtiva, de sujeito ativo construtivo e, portanto, de metodologia ativa, está mais ligada à teoria de Jean Piaget, porque durante sua trajetória teórica este pesquisador sublinhou significativamente a *ação interacional* do sujeito no mundo como função fundamental para seu desenvolvimento. Isso não quer dizer que ele não utilizou a terminologia construtivista como representante conceitual, também extremamente vital para o desenvolvimento do indivíduo.

Já para a teoria vygotskyana, a ideia de construção tem significado essencial porque engloba em si a ideia de uma *mediação interacional* feita pelo sujeito, carregada de significado histórico, cultural e, acima de tudo, construída entre indivíduos. Portanto, a função de construção é mola propulsora para reorganização cognitiva e social dos sujeitos. Para esta teoria, a atividade ou ação sem sujeitos que ajudem outros a questioná-la, entendê-la, não passaria de um exercício de fazer.

Como o objetivo deste trabalho não é discutir proximidades e afastamentos entre os conceitos piagetianos e vygotskyanos, os dois breves parágrafos são suficientes para nossa atual discussão que é metodológica. Fica aberta a sugestão deste tema para um próximo trabalho. Volto, então, à linha tênue entre Metodologia Ativa e Metodologia Construtivista.

Já discuti, anteriormente, o que vem a ser Metodologia Ativa e indiquei que esta metodologia está pautada na análise do processo de construção do conhecimento por meio da atividade do sujeito no mundo. Ela é utilizada para justificar a observação do processo de desenvolvimento do indivíduo quando o sujeito está em ação.

Penso que devemos notar que, mesmo utilizando a palavra *ativa* para determinar a metodologia, também utilizei a palavra *construção* para explicá-la. Então, neste ponto se revela uma das linhas bem tênues que separam – ou juntam? – essas duas metodologias.

A metodologia construtivista também leva em consideração a atividade do sujeito, mas nos indica que um trabalho construtivista mantém elaborações contínuas que alternam conservações e transformações de conceitos.

Segundo Vasconcelos (2007) há que se ter, em um trabalho construtivista, um fio de conservação, continuidade e reorganização construtiva permanente das ideias. A conservação acontece por intermédio das teorias estudadas, dos conceitos já escritos por outros autores e que o pesquisador utiliza em seu trabalho. A continuidade acontece quando o pesquisador avança para além das ideias sobre as teorias. E a reorganização construtiva permanente é provocada pelas leituras realizadas e pelas ideias “avançadas” que provocam a reconstrução, reorganização, ressignificação das ideias ou conceitos teóricos anteriores, criando novidade.

É claro que este funcionamento não é uma fórmula matemática, em que a condição de uma vem, necessariamente, antes ou depois de outra. Este funcionamento acontece de modo concomitante e dialético no decorrer da pesquisa, sendo ela teórica ou não. Como afirmou Vasconcelos (2007, p. 34), discorrendo sobre a metodologia que utiliza em suas pesquisas, “Por esta razão, nossa proposta de estudo foi se configurando de forma estrutural e reguladora, com conservações, mas mantém, em sua gênese, uma funcionalidade dialética de produção de novas idéias”.

Em uma Pesquisa Qualitativa Construtivista, a visão de conhecimento que o pesquisador deve assumir, precisa estar de acordo com a realidade, ser dinâmica, contextualizada e indissociada daquilo que ele pretende conhecer. Quer dizer, o pesquisador deve estar no ambiente dos sujeitos a serem analisados, deve propor atividades condizentes com o que os sujeitos estão fazendo ali, como propor atividade relacionada ao ensino-aprendizagem, por exemplo. Mas não se esquecer de modificar suas hipóteses segundo o que o mundo lhe apresenta.

A Pesquisa Qualitativa Construtivista (não só a Construtivista) é utilizada pelo pesquisador que está interessado na relação do sujeito com o objeto e interessado na relação do objeto com o sujeito. Este pesquisador está interessado na interação, no processo que se dá no encontro e na novidade que se constrói durante o processo. Mais que uma somatória (sujeito + objeto), temos: sujeito – processo – objeto – novidade.

Segundo Lino de Macedo (apud STAREPRAVO, 2010, p. 93): “[...] a visão interacionista de Piaget é dialética, entendida como jogo de relações irreduzíveis, complementares e indissociáveis que estruturam o sistema cognitivo no nível em que isso é possível para o sujeito que conhece e igualmente para o objeto que é conhecido”.

Como disse anteriormente sobre a Metodologia Ativa, a Metodologia Construtivista também aparece, em minhas construções como pesquisadora, durante o desenvolvimento de meu trabalho. Da mesma maneira que a primeira, esta também é insuficiente para o que proponho em minha tese.

Parafraseando o que eu mesma apontei parágrafos acima: “Isso acontece porque minha pergunta de pesquisa não é sobre os processos de conhecimentos de sujeitos ao interagirem com as teorias de Piaget e Freire. Minha pergunta é sobre os diálogos conceituais entre esses dois autores”.

Com o objetivo de me aprofundar um pouco mais nas metodologias que enunciei no começo deste item, discorrerei sobre a Metodologia Materialista Dialética.

Segundo Triviños (1987, p. 73), “O pesquisador que segue a linha baseada no materialismo dialético, deve ter em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural, social e do pensamento [...] ter uma concepção dialética da materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer”.

Assim, o pesquisador deve conhecer e considerar as categorias e as leis da Dialética. Para Triviños (1987, p. 73-74), podemos sintetizar a pesquisa na linha Materialista Dialética da seguinte maneira:

- 1) “A *contemplação* viva do fenômeno”. Quer dizer, *in loco*, observar, registrar e identificar o fenômeno;
- 2) “A *análise* do fenômeno”. Devemos estabelecer as relações sócio-históricas do fenômeno (processo), elaborar ideias e conceitos sobre o mesmo e os sujeitos participantes e observar sua condição no tempo e no espaço que ocupamos;
- 3) “A *realidade* concreta do fenômeno”. Compreender os aspectos essenciais do fenômeno (processo); quais são seus fundamentos, sua realidade, suas possibilidades, seu conteúdo, sua forma, o que lhe é particular e geral. É necessário que se obtenha informações e observações a respeito dele. A sua experimentação e verificação é o que nos dará condições de entendê-lo.

Acredito que qualquer pesquisa deva levar em consideração esta linha de pensamento. Desse modo, a minha pesquisa deve ter como um de seus funcionamentos básicos a linha materialista dialética para localizar historicamente os autores com quem trabalho e para me proporcionar a discussão fundamental da dialética das ideias e das descobertas.

Mas, como *funcionamento, aspecto funcional* do conhecimento, acredito não ser suficiente para me auxiliar por qual caminho metodológico devo percorrer para responder à pergunta que faço em meu trabalho: É possível o diálogo de conceitos entre as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire?

E, por último, discutirei a Metodologia Dialógica de Mikhail Bakhtin.

Nesta metodologia, a pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo. Bakhtin (apud BRAIT, 1997), enfrentando as teorias do fenômeno linguístico, critica também as posições empíricas e idealistas às quais denomina de objetivismo abstrato e subjetivismo idealista e propõe, em sua perspectiva dialógica, o estudo da língua em sua natureza viva e articulada com o social pela interação verbal. Para ele “Nada está definitivamente morto: cada sentido terá sua festa de ressurreição. Problemas do grande tempo” (BAKHTIN apud BRAIT, 1997, p. 147).

Segundo Bakhtin (apud BRAIT, 1997), as ciências humanas não podem, por ter objetos distintos, utilizar os mesmos métodos das ciências exatas, pois elas estudam o homem em sua especificidade humana, isto é, em processo de contínua expressão e criação. Considerar o homem e estudá-lo independentemente dos textos que cria significa situá-lo fora do âmbito das ciências humanas. Pois não seria possível compreender o homem, sua vida, seu trabalho, suas lutas, senão por meio de textos-signos criados ou por criar. Nesse sentido, o homem não pode ser estudado como um fenômeno da natureza, como coisa. A ação física do homem precisa ser compreendida como um ato, porém, este ato não pode ser compreendido fora de sua expressão textual e verbal.

Nas ciências humanas, portanto, ao se trabalhar com a interpretação das estruturas simbólicas, faz-se necessário ir à infinitude dos sentidos simbólicos. E é por isso que não se pode pretender, nas ciências humanas, chegar à cientificidade própria das ciências exatas. Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele. Está numa posição em que fala desse objeto, mas não com ele, adotando, portanto, uma postura monológica. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois se encontra perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma

vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico.

O pesquisador, deste modo, faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise. Bakhtin (apud BRAIT, 1997) contribui para complementar essas ideias afirmando que o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa.

Assim, a metodologia dialógica bakhtiniana fortalece o caminhar de minha tese, por afirmar a importância do diálogo entre sujeitos, a importância do diálogo entre textos e a importância do diálogo entre textos e sujeitos, por serem estes encontros dialógicos produtores de novidades tanto nos sujeitos quanto nos textos. Desde meu diálogo como sujeito-leitor dos textos de Jean Piaget e Paulo Freire, possibilitando-me novas hipóteses dantes não pensadas, construí pontes de interlocução possível entre suas concepções, em outros momentos, consideradas tão distantes.

Portanto, esta metodologia justifica meu próprio caminho de construção intelectual e justifica a tese em si quando afirmo a possibilidade real do diálogo entre as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire. Entendo a teoria do diálogo de Bakhtin como a justificativa metodológica do possível e novo diálogo entre Piaget e Freire.

Acredito ser isso possível, pois o olhar dialógico proposto por ele, confere ao pesquisador a metodologia de abertura ao diálogo entre tantos diferentes (sujeito ou textos), por entender que a linguagem é uma criação coletiva que integra muitos “eus” e muitos “outros” potencializando a novidade.

A meu ver, o processo de construção da novidade está na travessia-diálogo-interação ativa entre os sujeitos. Assim, o diálogo, não só interacional mas também ativo, é o processo da construção da novidade, de novas ideias. Por isso a importância dessa ideia em minha metodologia de pesquisa, pois ela abre espaço à atividade-diálogo-em-interação entre as teorias de Jean Piaget, Paulo Freire e a minha própria, potencializando a construção da novidade teórica.

Bem, pensando todas as metodologias discutidas acima e entendendo que não são únicas, nem complementares ou excludentes, proponho uma novidade metodológica como norte para minha pesquisa, a qual denomino: *Randevu das Paralelas*.

2.3 Randevu das Paralelas

Ao ler José Miguel Wisnik (2004), pude encontrar a possibilidade de entender a “dureza”, a “rigidez” das ideias metodológicas convencionais. Ele nos mostra isso em seus trabalhos com os contos de Mário de Andrade, quando conclui:

Trata-se, portanto, de unir o popular e o erudito, o oral e o escrito, numa síntese que resultaria, ao mesmo tempo, de muita pesquisa, coisa que Mário de Andrade só diz nos textos pragmáticos e do pulo do gato da intuição artística, coisa que Mário de Andrade só diz fazendo nos textos criativos, que não se apegam a receitas. (WISNIK, 2004, p.46).

Esta citação me fez pensar na existência de uma possível “metodologia mundana”, quase que “desintelectualizada”, “desacademizada”¹¹. Por que chamar a Metodologia Teórica de Ativa, Construtivista, Materialista Dialética e/ou Dialógica de Randevu das paralelas?

Primeiro decidi nomear minha metodologia de Randevu das paralelas, pela redução que cada significado anterior das metodologias representava. A Metodologia Teórica nos leva à ideia de comparação entre teorias; Metodologia Ativa nos remete à atividade do sujeito no mundo; Metodologia Construtivista nos leva à construção cognitiva e social do sujeito envolvido no processo; Materialista Dialética nos leva ao funcionamento histórico e dialético das teorias e a Metodologia Dialógica abre para a compreensão dos textos levando em consideração o autor e o leitor em diálogo, mas não propõe um diálogo ativo que culmine em novidades. Então, se cristalizou o significado da metodologia somente nessas nomenclaturas, estarei resumindo a minha metodologia em algo que ela realmente não representa.

Como nos diz Manoel de Barros (2010, p. 43), acerca do significado reducionista ou “alargado” das palavras:

Quando a Vó me recebeu nas férias, ela me apresentou aos amigos: este é meu neto. Ele foi estudar no Rio e voltou de ateu. Ela disse que eu voltei de ateu. Aquela preposição deslocada me fantasiava de ateu. Como quem dissesse no Carnaval: aquele menino está fantasiado de palhaço. Minha avó entendia de regências verbais. Ela falava de sério. Mas todo mundo riu. Porque aquela preposição deslocada podia

¹¹ Peço humildemente licença poética para inventar palavras, como fazem autores como Guimarães Rosa, Manoel de Barros, José Saramago e tantos outros.

fazer de uma informação um chiste. E fez. E mais: eu acho que buscar a beleza nas palavras é uma solenidade de amor. E pode ser instrumento de rir. De outra feita, no meio da pelada um menino gritou: Disilimina esse, Cabeludinho. Eu não disiliminei ninguém. Mas aquele verbo novo trouxe um perfume de poesia à nossa quadra. Aprendi nessas férias a brincar de palavras mais do que trabalhar com elas. Comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo o que elas entoam do que pelo que elas informam. Por depois ouvi um vaqueiro a cantar com saudade: Ai morena, não me escreve / que eu não sei a ler. Aquele a preposto ao verbo ler, ao meu ouvir, ampliava a solidão do vaqueiro. (BARROS, 2010, p. 43).

Segundo, posto que acredito que determiná-las por suas nomenclaturas como metodologia somente teórica, ativa, construtivista, materialista dialética e/ou dialógica reduziria sua amplitude, devo descrevê-las de fato como elas se desenvolvem em meu pensamento. Quando, conceitualmente, aproximo duas teorias, faço isso em minha atividade dialógica sobre elas. Faço isso lendo, refletindo, redefinindo, ressignificando e me “re-questionando” para ver se as mesmas se aproximam ou não, faço isso em randevu de ideias, “disiliminando” suas cristalizações.

Segundo Fernando Pessoa, citado por Wisnik (2004, p. 16) em seu livro *Sem Receita*, “É preciso ser muito grosseiro para se poder ser célebre à vontade”. Isso é o sujeito agindo ativamente sobre o conhecimento. Mas a ideia de ação do sujeito não pode parar somente na atividade de fazer em si, senão seria somente a atividade física de ler, pensar e ressignificar.

Assim sendo, a metodologia também é construtivista, porque, à medida que vou me desequilibrando nesta conversa entre as duas teorias, construo um conhecimento novo. Daí a importância de ser construtivista, materialista dialética e dialógica, por nos oferecer a oportunidade de participarmos e observarmos estes movimentos de encontros e criações de novidades – criações de amálgamas – cognitivas e sociais jamais pensados anteriormente e que se regem dialeticamente.

Durante este trabalho, descobri o quão importante é a metodologia adotada para chegarmos às respostas levantadas lendo a teoria. Confesso que a descoberta é árdua, dialética, até mesmo doída, pois me deparei com perguntas não feitas antes, com respostas que me desequilibraram, com ideias que modificaram toda e qualquer hipótese antes levantada.

Acredito que, além de ter que aprofundar cada vez mais em tal tema, vivi e vivo a metodologia nua e crua. Cheguei até aqui com muitas questões, mas com uma certeza: para respondê-las é necessário que eu desenvolva uma metodologia de como chegar e de como analisar minhas descobertas.

Mais do que um trabalho, foi uma construção de ideias, hipóteses, novidades e possíveis caminhos. Foi um processo de aprendizado ativo, materialista, dialético, construtivista, dialógico e, acima de tudo, **piagetiano e freireano**.

2.4 Futuras Histórias

O respeito pela construção do método de conhecimento de qualquer sujeito deve estar em qualquer instância de sua vida, pois é o instrumento utilizado por ele, para construir, ativamente, ideias novas.

Penso que, se os professores, em sua formação, e os alunos, em seu cotidiano, pudessem encontrar tal perspectiva para a compreensão da novidade teórica que lhes é proposta, compreendê-la-iam de forma outra do que aquela que vemos normalmente no cotidiano escolar.

Repetidas vezes me observei não entendendo o porquê de estar aprendendo determinada teoria, bem como observei os meus alunos não entenderem o porquê de seu aprendizado. Nesse caminho, reproduzi muitas ideias sem entendê-las. Vi, com tristeza, os estudantes fazerem o mesmo.

Peguemos as próprias teorias de Jean Piaget e Paulo Freire, que foram amplamente difundidas na área educacional. Inúmeras, para não dizer na maioria das vezes, educadores e educandos, por mais que tivessem acesso a elas, à sua ideia de sujeito e construção ativa, entendiam-nas como mais uma técnica de conhecimento.

Julgo que isto ocorreu, e ocorre, porque seus encontros com os autores em questão não aconteceram pelo viés de uma metodologia que respeitasse a descoberta ativa e dialógica do conhecimento, não respeitando o princípio básico das próprias teorias de Piaget e Freire.

Como imaginar que ao transmitirmos suas teorias passivamente, poderia o professor ou o aluno construir o novo, sendo que essa construção depende de uma busca metodológica em randevu de paralelas ao fazê-lo? Como exigir do educador, que não passou por esse processo em sua formação, o ensinar construtivo a seus alunos? E como exigir de educandos, a construção da novidade, se eles não tiveram acesso a esta possibilidade?

Assim, creio que meu caminhar de descoberta metodológica, embasado pelas teorias piagetiana e freireana, constitui-se fonte poderosa para uma educação voltada para a construção cognitiva e social de todos os envolvidos no processo.

3 PROCESSO DIALÉTICO: O DEVIR DO NOVO

Ao começar minha busca teórica sobre os diálogos conceituais entre Piaget e Freire, compreendi que meu primeiro caminho deveria ser traçado pela busca de qual metodologia utilizar para possibilitar tal conversa (im)pertinente entre suas teorias.

Ao estudar as teorias metodológicas mais atentamente, entendi que deveria construir um caminho metodológico voltado para a análise exclusivamente teórica dos dois autores e que me permitisse desviar de uma ideia restrita de análise-comparativa-teórica. Compreendi que meu processo de construção metodológico deveria me possibilitar desvios da “pura” comparação entre as teorias e me permitir construções, ao avançar, de novas hipóteses teóricas que surgissem assim que eu começasse a revisitar os textos de Jean Piaget e Paulo Freire.

Assim, durante meu primeiro “re-caminhar” pelas teorias piagetiana e freireana, deparei-me com suas noções de *dialética*. Este encontro me levou ao seguinte questionamento: posto que sempre acreditei, como afirmo no começo de minha tese, que o aspecto funcional é a relação mais próxima entre os dois autores, em que ponto a dialética se apresentaria neste funcionamento? Quer dizer, sendo a dialética, para eles, parte integrante da construção cognitiva e social do sujeito, como entendê-la do ponto de vista funcional?

Outras questões se seguiram posteriores a essa: Seria, de fato, a dialética, um aspecto funcional, independente dos dois autores? Seria um processo? Ou uma estrutura cristalizada que prevê a saída e a chegada de ideias?

Na busca por respostas, procurei em autores precursores a Jean Piaget e Paulo Freire, seus conceitos sobre dialética. Começamos, então, por aqueles que mais me provocaram esta discussão.

3.1 Dialéticas

*“O rio daqui é meu
 O rio daqui é seu
 Mas gosto mesmo é quando a água passa e vai embora.
 Sei que já vi orvalho chegar
 Sei que já vi peixe carnoverá
 Queria ver peixe mergulhar.
 Se nada sei
 O nada nadar.”*

Música de Paulo Viggio e Mário Sérgio Vasconcelos

“O que significa de fato ‘adotar uma posição dialética?’ O que se pretende dizer quando se afirma que um pensamento é dialético? É possível identificar uma significação precisa e compartilhada do termo dialética no pensamento filosófico?” (CASTORINA; BAQUERO, 2008, p. 15).

Estes questionamentos feitos por Castorina e Baquero, no livro *Dialética e Psicologia do Desenvolvimento* (2008), reforçaram a importância de minha busca pelos conceitos históricos mais representativos sobre a dialética. Com essa finalidade, iniciarei nossa conversa com o significado de dialética que encontramos no dicionário, atualmente.

Segundo o dicionário Michaelis (2013), *Dialética* significa:

(Fem. Substantivado do adj. Dialético). 1. *Filos.* Arte do diálogo ou da discussão, quer num sentido laudativo, como força de argumentação, quer num sentido pejorativo, como excessivo emprego de sutilezas. 2. *Filos.* Desenvolvimento de processos gerados por oposições que provisoriamente se resolvem em unidades. 3. *Hist. Filos.* Conforme Hegel (v. hegelianismo), a natureza verdadeira e única da razão e do ser que são identificados um ao outro e se definem segundo o processo racional que procede pela união incessante de contrários – tese e antítese – numa categoria superior, a síntese. 4. *Hist. Filos.* Segundo Marx (v. marxismo), o processo de descrição exata do real. *Dialético*: [Do gr. *dialektiké* (téchne), pelo lat. *dialectica*.]. Adj. 1. Respeitante à dialética. 2. Que se caracteriza ou se realiza pela dialética: método dialético; raciocínio dialético.

Seguindo a explicação de significados dada pelo dicionário, observamos que os conceitos se modificam segundo o aparecimento histórico de seus autores. Por exemplo, o significado número 1. “Arte do diálogo ou da discussão”, data dos gregos antigos e de seus filósofos como Heráclito, Platão ou Aristóteles. Já os significados 2, 3 e 4, por exemplo, estão estabelecidos por autores da Era Moderna, como Hegel ou Marx. Aparentemente, os conceitos se diferenciam entre si, tanto em seus significados quanto em sua época. Para, de fato, afirmar sua “aparente” diferença, proponho que nos aprofundemos nas ideias dos autores mais representativos de suas épocas históricas: Antiguidade, Modernidade e Pós-modernidade.

3.1.1 A Dialética de Heráclito

Heráclito (535 a.C.-475 a.C.), filósofo pré-socrático, é considerado por muitos o “pai da dialética” moderna e também denominado pensador do “tudo flui” – tudo se move – (panta rei) por partir do princípio de que tudo é movimento e que nada permanece estático.

Para ele, o *devenir*, a mudança que acontece em todas as coisas, é sempre uma alternância entre os contrários. Por exemplo, coisas quentes esfriam e coisas frias esquentam.

Assim, a realidade acontece não em uma das alternativas – quente ou frio – posto que as duas são parte de uma mesma realidade: a mudança. Este movimento Heráclito denomina de “guerra entre opostos”. Portanto, essa “guerra” é a realidade.

Ele considera que, nessa harmonia de movimento, os opostos coincidem da mesma forma que o princípio e o fim, em um círculo, em uma espiral. Sendo assim, o quente é o mesmo que o frio, pois o quente é o frio depois de mudar, e vice-versa, como se os dois estados fossem versões diferentes da mesma coisa.

Podemos observar seu entendimento de movimento dos contrários nesta afirmação que o filósofo faz: “Não se pode percorrer duas vezes o mesmo rio e não se pode tocar duas vezes uma substância mortal no mesmo estado, por causa da impetuosidade e da velocidade da mutação, esta se dispersa e se recolhe, vem e vai” (Heráclito de Efésio, 535 a.C. - 475 a.C.).

Podemos entender, então, que Heráclito não é o filósofo somente do “tudo flui”, mas é o filósofo do “tudo que se movimenta e que é resultado da tensão contínua dos opostos que estão em ‘guerra’”.

A sua doutrina da unidade dos contrários é original posto que reside na relação de interdependência entre dois conceitos opostos, em luta permanente, mas que, ao mesmo tempo, não podem existir um sem o outro.

Para ele, a dualidade que se mostra na superfície é uma guerra, mas no fundo é uma harmonia entre os contrários. E, segundo Heráclito, isto define a lei universal da Natureza.

Dessa forma, sua doutrina dos contrários o coloca como o primeiro dos filósofos gregos a pensar em uma lógica que poderíamos denominar de “dialética”. Esta sua visão de lógica o situa em lado oposto à lógica aristotélica¹², por opor-se ao princípio aristotélico da não-contradição.

Penso que devemos destacar alguns pontos sobre a teoria dos opostos de Heráclito. Ele nos aponta que há *harmonia* de movimento e que os *opostos coincidem* da mesma forma que o princípio e o fim, *em um círculo, em uma espiral, em uma relação de interdependência* e que a *dualidade* (entre os opostos) que se mostra na *superfície*, é uma guerra, mas no fundo é uma *harmonia entre os contrários*.

Entendo que, para além da ideia de opostos, Heráclito afirma a *relação* entre os conceitos e situações como ponto fundamental para a construção do entendimento humano a respeito das coisas. Assim, sua dialética é, em princípio, *relacional, das relações*.

Com o intuito de continuar a discutir quais visões de dialética foram desenvolvidas durante a história, vejamos qual a visão de Platão a respeito deste conceito.

¹² Discorrerei mais profundamente sobre esta lógica adiante.

3.1.2 A Dialética de Platão

Segundo Platão (428 a.C.-347 a.C.), a dialética estava pautada na técnica racional de perguntar, responder e refutar ideias durante a retórica ou diálogo. Este movimento englobava a ideia que surgia a partir do conceito de cada interlocutor e o pensamento que surgia na síntese dos conceitos expostos e dialogados entre os interlocutores.

Quer dizer, a dialética platônica representa, dessa forma, o método próprio da filosofia antiga. Primeiro, por se tratar de um caminho caracterizado por uma ascensão que vai do imaginário e das crenças populares para o conhecimento do inteligível, do racional. E, segundo, por se tratar do caminho da multiplicidade, que vem da opinião pública, para a unidade intelectual, a unidade da inteligência do indivíduo.

Assim, a dialética seria o exame das ideias racionais e das *relações* que elas mantêm entre si. Ou seja, ela seria uma ciência dos princípios baseada na unidade, que não se caracteriza por ser simples, mas por ser constituída pela *relação* entre o ser e o não ser, a indiferenciação e a diferenciação, o uno e o múltiplo.

Portanto, para Platão, o uno, a ideia em si, não existe e não se pode imaginar que nenhuma das outras ideias seja *ora* uno, *ora* várias. Isto acontece pois, para ele, quando não se imagina o uno, imaginar a sua pluralidade é, de fato, totalmente impossível.

Verificamos em Platão que, além da ideia de formação de conceitos advinda das afirmações populares às afirmações intelectuais e além da relação das ideias contrárias – algo que é para o que não é –, a ideia de *relação entre conceitos no caminho da construção de novos conceitos* está presente, por exemplo, quando ele afirma que “nenhum dos outros ora uno, ora vários” se tornam uma unidade impossível. Ou seja, para se conceituar algo, é necessário que a ideia ou afirmação esteja *em relação* com outras ideias ou afirmações.

Tendo como objetivo minha proposta para a presente discussão neste capítulo, gostaria de reforçar a ideia de que, mesmo Platão anunciando que conceitos opostos formam novos conceitos, ele atribui a esta formação algo muito mais importante do que as oposições em si: *a relação entre as mesmas*.

Além de Platão, Sócrates foi um dos importantes filósofos gregos que discorreram sobre a dialética. Vejamos o que ele afirmava sobre.

3.1.3 A Dialética de Sócrates

Para Sócrates (469 a.C.-399 a.C.), a dialética era a arte da argumentação e da refutação que tornava coerentes e fundamentados os pontos de vista dos indivíduos. Sua afirmação conferiu ao conceito de dialética a seguinte nomenclatura: dialética argumentativa.

O discípulo dá a definição pedida pelo seu mestre e este questiona suas aplicações concretas, ajudando-o a compreender a natureza do conceito. A discussão permite chegar à definição geral com base nas observações particulares. Posteriormente, a definição geral é modificada para dar lugar a outros conceitos. Trata-se de um ir e vir do particular ao geral e do geral ao particular, do abstrato ao concreto.

Proponho que reflitamos um pouco a respeito da dialética argumentativa de Sócrates. Mais importante que a saída e a chegada desta dialética – do particular ao geral ou do geral ao particular – está o caminho que ela percorre: *ir e vir de conceitos, um diálogo entre ideias*.

Sócrates não discute abertamente, como Platão, a noção de conceitos contrários, mas ele anuncia, como seu predecessor, a importância da relação entre as definições e os conceitos e, de certo modo, avança quando coloca o diálogo como método para a criação do novo, da nova ideia. Diálogo implica *relação entre*.

Esta relação dialógica remete-me às afirmações de Paulo Freire, em que ele afirma que é por meio do diálogo entre sujeitos que os indivíduos reconstróem ideias e modificam sua realidade. Guardemos estas afirmações para retornar a elas mais adiante.

Avançando nos filósofos gregos, não podia deixar de me encontrar com Aristóteles e sua ideia de dialética. Vejamos, a seguir, qual sua significação para este autor.

3.1.4 A Dialética de Aristóteles

Para Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), a dialética indicava a lógica do provável, aquela que era aceitável para a maioria dos indivíduos. Segundo ele, o conceito de origem dialética partia do conhecimento mínimo a respeito de algo até chegar ao conhecimento da argumentação lógica perfeita. Quer dizer, de um conhecimento menor para um conhecimento maior, lógico-perfeito.

A dialética aristotélica pode ser interpretada como uma consequência que parte de pré-ideias plausíveis e chega a uma conclusão também plausível. Suas proposições de ideias não são, *necessariamente*, verdadeiras, e elas não são propriamente conclusões demonstrativas, como o raciocínio lógico científico. Além disso, a conclusão do provável deve ser substituída

pelo raciocínio lógico dedutivo, que permite sustentar o conhecimento universal e necessário aos seres humanos.

Portanto, para Aristóteles, a dialética é dedutiva e a argumentação dialética acontece pautada nas ideias racionais desenvolvidas pelos arguidores que estão envolvidos no que ele denomina disputa dialética.

A argumentação dialética é persuasiva ao argumento do outro. É uma dialética do convencimento. Há oposição de ideias na disputa dialética aristotélica, mas não existem contradições nas colocações de cada debatedor porque, segundo Aristóteles, isso enfraqueceria seu argumento.

Por Aristóteles entender a disputa dialética como algo essencialmente racional, ele estabelece regras, chamadas de método de argumentação, que devem ser seguidas pelos debatedores e, se assim eles o fizerem, obterão sucesso na argumentação. Para atingir esse objetivo, Aristóteles desenvolveu um “Guia prático para uma disputa dialética”, em que ele elencou tópicos como: princípio e estratégia de argumentação, estratégia de argumentação baseada em um princípio que a governa e conhecimento profundo dos quatro predicáveis¹³: o *próprio*, o *acidente* (*symbebêkós*), a *definição* e o *gênero*.

Em uma disputa dialética, vence aquele que tiver maior poder de convencimento sobre o outro, vence aquele que convencer o outro de seu argumento, caso contrário, não há vencedores.

Mas a pergunta mais importante que me faço aqui é: Os debatedores saem da disputa dialética com as mesmas ideias que entraram? Para Aristóteles, esta é uma pergunta que não tem sentido, por ter sido respondida previamente, já que não há mudança de ideias *nos arguidores* e sim convencimento racional ou não das ideias pelos mesmos.

Nas disputas argumentativas medievais, a dialética adquiriu o sentido de um intercâmbio coloquial que envolvia a afirmação, a contradição, a distinção e a qualificação das teses. O mais importante de notarmos é que, neste período, novamente independente da saída da ideia ou da chegada do resultado da dialética, está o *processo* no *intercâmbio* de ideias, na *relação* entre elas.

Penso que estes filósofos são os mais significativos representantes do pensamento dialético de sua época. Passemos aos representantes do pensamento moderno e pós-moderno acerca do tema.

¹³ Predicáveis são aqueles que dizem sobre algo, que qualificam algo. Um exemplo de predicável que podemos dar é: a espécie homem é predicável porque de homem predica-se animal “O homem é um animal” e o gênero animal é predicável porque de animal predica-se ente vivo “Todo o animal é um ente vivo”.

3.1.5 A Dialética de Kant

Acredito que Immanuel Kant (1724-1804) seja um dos expoentes deste período. Para ele, a dialética significava a lógica da aparência, portanto, uma ilusão da subjetividade.

Segundo Kant (1983), a razão tenta superar a experiência e a pretensão de conhecer o mundo, a alma e Deus. Por causa deste movimento, contradições e antinomias são criadas, em que a afirmação (tese) e seu oposto (antítese) são igualmente verdadeiros ou falsos.

As antinomias entre as proposições que afirmam sua finitude e sua infinitude ou sua temporalidade e sua eternidade, decorrem da crença de que a totalidade do mundo pode ser objeto de conhecimento pela razão. Portanto, a noção kantiana dos opostos, característica dos fenômenos reais, é uma contribuição central para a dialética efetiva dos conhecimentos. Em seu livro *Crítica da razão pura* (1983), Kant, por meio de um exemplo de corpo móvel na física, faz uma distinção fundamental para a compreensão de sua dialética:

Na oposição lógica, algo se move e não se move (A–A), na qual, simultaneamente, se afirma e se nega um predicado de uma coisa. Por outro lado, na oposição real algo se move sobre uma determinada força de impulsão da esquerda e uma força com a mesma impulsão da direita (A e B) em que os predicativos de uma coisa são opostos, mas não contraditórios. Além disso, no primeiro caso (oposição lógica) há uma oposição entre um aspecto positivo e outro negativo, enquanto que no segundo (oposição real) há oposição entre um aspecto positivo e outro também positivo. (KANT apud CASTORINA; BAQUERO, 2008, p. 16).

Assim, no meu ponto de vista, esta afirmação de *oposição real* de Kant evidencia que oposto não é necessariamente contrário, não tem juízo de valor. O que me leva a afirmar que *diferente não é contrário*, ele pode significar outro lado, outro jeito. Este aspecto levantado por Kant – oposto de aspectos positivos, sem sua negação – é importante para entender a dialética piagetiana e se afastar da dialética de Hegel.

A seguir, falarei deste outro pensador de extrema significância para a compreensão da dialética no pensamento moderno: Georg Wilhelm Friedrich Hegel.

3.1.6 A Dialética de Hegel

Para Hegel (1770-1831), dialética significa uma tese que se estabelece por meio de uma ideia, por uma antítese que acontece quando a primeira ideia é contraposta por outra ideia e pela síntese que é produzida da união entre tese e antítese. Sendo assim, para ele a dialética acontece com base nas ideias.

Hegel foi um filósofo idealista, cético e antimetafísico. Segundo ele, era necessário que se conhecesse o homem: em sua filosofia do Direito; nas lições de Filosofia; em sua história da Filosofia; em sua fenomenologia do Espírito; em sua vertente Política; em suas origens e nas origens dos fatos históricos; em sua estruturação sistemática global e rigorosa do saber e em sua reconstrução da viagem do conhecimento para compreender o próprio tempo humano.

O aspecto mais criticado de sua filosofia é a afirmação de que o espírito universal se realiza no mundo e na história e que é possível atingir o saber absoluto na medida em que se está à altura da realização efetivamente obtida para ele.

Hegel (apud MAYOS, 2008) afirma o processo linear e racional da humanidade na história que alcançará o conhecimento mais adequado ao seu estado de desenvolvimento. Ele é realista, consciente do fundo trágico do progresso e do desenvolvimento. Hegel tenta compreender o mais concreto porque, para ele, o “nada” é abstrato, pois tudo aquilo que é, deixa de ser, transformou-se em nada.

Segundo ele, sempre começamos pelo que é mais abstrato e geral¹⁴, para depois passarmos ao concreto. Vemos isso em seus conceitos abstratos e concretos como: “espírito universal” e “dialética”.

Para Hegel, as questões entendidas somente como abstratas não representam a realidade. Esta não precisa ser embelezada, poetizada e decorada. Ela é gélida realidade, está mais além e prescinde do sentimental. Segundo ele, o saber absoluto contém a profunda beleza da ideia – neste caso, o concreto realizado e a realidade conceituada – a profunda beleza da fria lógica, da razão não decorativa. Assim, ele condena a fuga da realidade. A beleza é o brilho lógico profundo e racional da realidade. É o *espírito universal* ou o *espírito do mundo*.

O sistema hegeliano é chamado de *panlógico*, em que tudo deve ser lógico e formal. Esse sistema afirma sua visão *pantrágica* de mundo, em que se observa o terrível, o inumano e miserável que os homens fazem uns aos outros. Sua visão é antagônica à visão altruísta. Nesse sentido, ele concorda com Kant ao afirmar que a felicidade não é o objetivo principal humano e muito menos objetivo principal da filosofia. Dessa forma, a felicidade humana não está no usufruto nem na feliz satisfação, está na chamada do dever, do intelecto, do conhecimento, da realidade.

¹⁴ Isto se vê em Piaget quando ele explica o raciocínio prático da criança ao desenvolver a linguagem, afirmando que o pensamento acontece antes da linguagem.

A dialética da história, segundo Hegel, não leva em conta o bem-estar dos indivíduos particulares. Ele aceita que a realidade é racional e esta é a aposta idealista de Hegel. Não há alma bela ou consciência que não aceite a realidade por esperar mais desse mundo.

Penso em um paralelo para entender tal definição de *belo concreto* que representa a realidade, a qual está e um recorte histórico, por seu adjetivo antagônico *feio*, por intermédio de um artigo escrito por Noemi Jappe, para o jornal *Folha de S. Paulo* (2007), intitulado: “Umberto Eco investiga fascínio exercido pelo feio em ‘História da Feiúra’, autor compila imagens e excertos que moldaram o conceito”. Ela nos diz:

Algumas perguntas ressoam, durante a leitura de ‘História da Feiúra’, sem respostas: é possível dizer que o mau é bonito? [...] Que conexões existem entre a ética e a feiúra? Até que ponto o feio é relativo à cultura, ao tempo e ao espaço?” [...] O que se pode concluir, com a leitura do livro é que a arte parece ter caminhado, da Grécia até hoje, do belo para o feio. *Porque, se o belo ideal, ligado ao bem e à verdade, era a síntese do que se buscava em arte na Grécia antiga*, o livro mostra que, hoje, *o que se busca é, entre outras coisas, o feio*. (JAPPE, 2007, p. E9, grifos meus).

O filósofo em questão reconhece sua complexidade dialética por exigir a reconciliação com a realidade, condenando o inconformismo zeloso. Para Hegel (apud MAYOS 2008), o melhor dos homens é aquele que compreende melhor o seu mundo, o seu tempo, a sua realidade e, por isso, pode se reconciliar com eles. Apenas o verdadeiro filósofo pode se reconciliar com a história, com a humanidade e com aquilo que lhe calhou, porque a verdadeira reconciliação tem como condição a correta compreensão da racionalidade, até do que nos surpreende, repugna ou violenta.

Hegel é considerado idealista porque as ideias estão na base de todos os conhecimentos possíveis. Ele procura, nas ideias, a compreensão mais autêntica da realidade. Valoriza a importância das ideias e do espírito (da essência). Um dos pontos importantes de sua dialética reside em sua própria posição, pois ele é idealista (ideias) e existencialista (espírito/essência). Assim, podemos considerá-lo um idealista/espiritualista, um ser *dialético*.

Para Hegel (apud MAYOS, 2008), todo o verdadeiro conhecimento e toda a reconciliação com a realidade só pode acontecer: 1º) pela ideia - por isso, ele é considerado um idealista; 2º) pela razão - por isso, ele é considerado racionalista; e 3º) pelo espírito - por isso, ele é considerado um espiritualista. Assim, a *ideia* é o *conceito* e a *realidade da substância* é o *sujeito*.

Para este pensador, só o espírito é ativo. Ele é a substância e o sujeito. A substância rege as coisas apesar de ser um pouco parada, fossilizada e sem evolução. Desse modo, o

espírito universal, o sujeito, rege o mundo, move tudo e está em movimento, em desenvolvimento e evolução, o que torna a natureza uma máquina inconsciente de si própria – para fins de compreensão, o espírito é a substância e os princípios últimos, bem como sujeito de tudo e de si mesmo.

Para a história, o espírito universal conquista seu desenvolvimento por intermédio da humanidade e do saber filosófico. A história é criação e desenvolvimento do espírito universal. Hegel chama esse conjunto de: criação – criador/criador – criação do espírito absoluto, uma filosofia que abrange tudo por meio da ideia.

O espírito universal só se conhece pela razão intelectual da humanidade e a razão é aquilo que define a humanidade e sua superioridade sobre o mineral, vegetal e animal, assim sendo, a humanidade é a espécie superior. O espírito universal adquirirá consciência de si e será “substância que é sujeito” por intermédio da humanidade reflexiva e racional e da filosofia, por meio da ideia verdadeira.

O ponto de partida do pensamento para Hegel está no sentimento de uma consciência onipotente e está no espírito subjetivo mais primitivo. E a característica principal do espírito subjetivo mais primitivo é a indiferenciação entre o cognoscente e o mundo, a indiferenciação entre aquilo que o sujeito conhece e o mundo dos objetos¹⁵.

Mas esta consciência também age no mundo, o que proporciona a apreensão das propriedades dos objetos à proporção que a consciência nega essa indiferenciação. Assim, esta ação atua tanto nas propriedades do objeto quanto no conhecimento da consciência. Ela, segundo Hegel (apud MAYOS, 2008), produz conceitos que captam os objetos. Estes conceitos englobam o estado anterior do objeto e a negação deste estado anterior.

Ao mesmo tempo que isso ocorre no objeto, ocorre também na consciência onipotente através de outras consciências, quer dizer, de outros conhecimentos e sujeitos. Hegel denomina este movimento de “movimento dos conceitos”¹⁶ e, para ele, esta é a relação dialética constitutiva¹⁷. Devemos compreender esse processo como um método de se expor o movimento de conceitos, que volta a expressar o desenvolvimento do conhecimento do mundo e de si. Nessa perspectiva, a dialética não é somente estrutura do processo de autoconsciência, mas um método que reproduz o movimento da “coisa”, entendida como espírito.

¹⁵ A indiferenciação entre o cognoscente e o mundo, entre aquilo que o sujeito conhece e o mundo dos objetos, remetem-me aos conceitos de consciência egocêntrica de Piaget e consciência intransitiva de Freire. Discutirei estas semelhanças mais profundamente no capítulo sobre a Construção do Conhecimento.

¹⁶ A meu ver, Piaget e Freire chamam este movimento de conceitos de *construção de conhecimento e construção de conceito*. Abordarei mais profundamente este assunto no capítulo sobre a Construção do Conhecimento.

¹⁷ Esta descrição de construção de conhecimento de um indivíduo, a meu ver, não aponta uma função só contraditória ou negativa da dialética, mas relacional.

Para Hegel (apud CASTORINA; BAQUERO, 2008), a especulação dialética é uma reflexão do pensamento sobre si mesmo, um pensar sobre o ser de si mesmo. Quando o pensamento vai até o predicado – mundo dos objetos, outras consciências etc. – e retorna ao lugar de onde saiu – consciência onipotente – chama-se pensamento reflexivo¹⁸.

Assim, a dialética de Hegel compreende três momentos:

- 1º) O pensar como pensamento de algo em si mesmo para si mesmo. O homem ao pensar uma explicação, não pensa em algo diferente daquilo que pertence à explicação, isto é, em algo que não seja a própria explicação. Deste modo, a explicação deve ser pensada “em si mesma”, quer dizer, explica-se como o que é.
- 2º) Ao se pensar a determinação (explicação) como o que é “em si mesma”, deve-se considerá-la enquanto se refere a si mesma, distinguindo-se o determinante do determinado. O determinado é, ao mesmo tempo, distinto em si mesmo. Assim, ao se pensar a explicação em si e por si mesma, sua unilateralidade se ressalta, o que leva a pensar em seu oposto. Nesse sentido, o pensamento é impulsionado para a contradição que existe nele mesmo. Quer dizer, o pensamento deve ser considerado como um conjunto de determinações contraditórias. Ele deve ser considerado como um conjunto de explicações contraditórias. Para Hegel, a construção desta identidade de pensamento nada mais é que a explicação daquilo que é próximo ao ser, ao passo que a contradição é a raiz de todo o movimento. Portanto, é somente na medida em que uma coisa tem contradição em si mesma é que se move, que tem impulsão e atividade. Portanto, conceitos e objetos existem somente quando contêm em si a contradição e é exatamente essa força de conter e sustentar em si a contradição que os fazem viventes. Dessa maneira, a contradição, segundo Hegel, é a mola propulsora do conhecimento e da dialética em si.
- 3º) O pensamento se produz no movimento de sua superação (*aufheben*)¹⁹ As determinações contraditórias – as explicações contraditórias – são superadas em uma unidade, fundam-se

¹⁸A construção do pensamento reflexivo para Piaget e a construção da tomada de consciência para Freire, seguem, praticamente, caminhos semelhantes. Discutirei profundamente esses conceitos no capítulo sobre a Construção do Conhecimento.

¹⁹“Hegel em ‘La ciência de la lógica’ (1968, p. 98) diz: ‘A palavra *aufheben* (eliminar) tem um duplo sentido no alemão: designa a idéia de conservar, manter e, ao mesmo tempo, a de fazer cessar, por fim. O próprio conservar já inclui em si o aspecto negativo, na medida em que se retira algo de sua imediação e, portanto, de uma existência aberta às ações exteriores, a fim de mantê-lo. Desse modo, o que se eliminou é igualmente algo conservado, que apenas perdeu sua imediação, mas que nem por isso foi anulado” (CASTORINA; BAQUERO, 2008, p. 19), alcançando, por si mesmo, a unidade daquilo que, na oposição da identidade e da não-identidade, como negação de si mesmo, tratava de expulsar. O pensamento se produz da contradição e esta provém da negação das ideias. Ideias que estavam ali antes. Piaget discute esse movimento de manutenção ao explicar a noção de conservação nas crianças que estão no estágio pré-operatório e que têm o pensamento não reversível como predominante do raciocínio cognitivo. Discutirei melhor esse conceito no capítulo sobre a Construção do Conhecimento.

em um novo conteúdo que não é deduzido de outros momentos. A superação das contradições distingue-se da atividade do entendimento. Na filosofia hegeliana, esse movimento da progressão do espírito finalmente se detém.

Hegel postulou que cada contribuição envolvia certa identidade dos termos confrontados. A diferença permanece implícita ao expressar a identidade do sujeito e do predicado ou vice-versa. Ela fica implícita ao expressar sua diferença. Por exemplo: “Deus é o ser” significa “Deus é o ser” e “Deus não é o ser”. Do *SER* em si não sabemos nada. Estas são etapas de autorrealização da “ideia divina”.

Portanto, há a emergência da consciência de si, como distinta do outro e prosseguindo por uma série de diferenciações para chegar, finalmente, à totalidade das realizações humanas.

Utilizarei dois aspectos desta reconstrução para exemplificar a perspectiva dialética:

- 1º) o espírito humano original, com possibilidades infinitas, encontra objetos finitos que negam sua infinitude, o que dá lugar posteriormente a sua reintegração na consciência que o sujeito tem de si mesmo – de um estado de indiferenciação, ideia de infinitude, para um estado de diferenciação e integração, ideia de finitude de sua infinitude;
- 2º) a formação da consciência inclui sua vinculação conflituosa aos objetos da cultura, que vai se integrando em si mesma. Daí a importância significativa da integração da consciência com a natureza transformadora pelo trabalho e pela linguagem.

Hegel nos apresenta um método que permite compreender o pensamento e a realidade como processo, o movimento como desenvolvimento com base na contradição. Parte do sentido de ser, que é a tese, a qual deverá manifestar-se por meio da antítese, ou o não-ser. Da contradição entre ser e não-ser, ou tese e antítese, surge a síntese, ou o vir-a-ser.

Ao detalhar o momento dialético, Mayos (2008, p. 8) expõe:

O dialético, tomado para si pelo entendimento separadamente, constitui o ceticismo – sobretudo quando é mostrado em conceitos científicos: o ceticismo contém a simples negação como resultado do dialético. A dialética é habitualmente considerada como uma arte exterior, que por capricho suscita confusão nos conceitos determinados, e uma simples aparência de contradições entre eles; de modo que não seriam uma nulidade essas determinações e sim essa aparência; e ao contrário seria verdadeiro o que pertence ao entendimento. [...] Em sua determinidade peculiar, a dialética é antes a natureza própria e verdadeira das determinações-do-entendimento – das coisas e do finito em geral. A reflexão é antes de tudo o ultrapassar sobre a determinidade isolada, e um relacionar dessa última pelo qual ela é posta em relação – embora sendo mantida em seu valor isolado.

A dialética, ao contrário, é esse ultrapassar imanente, em que a unilateralidade, a limitação das determinações do entendimento é exposta como ela é, isto é, como sua negação. Todo o finito é isto; suprassumir-se a si mesmo. O dialético constitui pois a alma motriz do progredir. (MAYOS, 2008, p. 8.).

Pensemos um pouco sobre a dialética de Hegel para além de sua “fórmula” tese, antítese e síntese. Valendo-me do texto escrito acima, pude perceber que em sua dialética existe um processo funcional importante para que ela se constitua enquanto dialética: a *reflexão* do pensamento, das ideias, dos conceitos.

Acredito que este processo funcional de reflexão coloca a dialética de Hegel próxima àquelas discutidas por mim anteriormente, quando aponto que, mesmo sendo diferentes na epistemologia de sua constituição (saída e chegada de ideias), são semelhantes na *travessia*, no *processo*. Afirmo isso porque a *reflexão*, para Hegel, na constituição dialética, é mola propulsora para que toda a modificação das ideias, dos conteúdos, da cultura, ocorra.

Assim, novamente parafraseando Guimarães Rosa (2008), a importância da vida (das ideias, da história, dos conteúdos, da cultura) está na terceira margem do rio, ou seja, no *caminho* que se faz de uma tese para uma antítese. Com isso, a síntese não é a soma das anteriores, mas sim a novidade criada pelo encontro das mesmas²⁰.

A seguir, discutiremos as ideias sobre a dialética de um dos mais importantes teóricos do século XIX: Karl Heinrich Marx.

3.1.7 A Dialética de Marx²¹

A teoria de Karl Marx (1818-1883) baseia-se em três pilares fundantes para sua construção, que só existem se forem mantidos em suas interdependências.

O primeiro deles é o método dialético. A dialética é o pilar que, se for retirado da teoria marxista, faz desabar o edifício de suas ideias. O segundo pilar é a perspectiva da revolução do proletariado. Há um compromisso político e ideológico de Marx com os trabalhadores por ele ser, além de teórico da revolução do proletariado, um líder revolucionário em vários cenários das revoluções operárias a partir de 1848. E o último deles é a teoria do valor-trabalho, na qual o que gera valor é o trabalho em cuja exploração a ordem burguesa se apoia.

²⁰ Detive-me um pouco mais na discussão da dialética hegeliana, por entender que a mesma, representa a dialética utilizada hoje pelo dicionário, pelo senso comum e por ter sido amplamente estudada tanto por Jean Piaget quanto por Paulo Freire.

²¹ Durante a seguinte discussão, privilegiarei os aspectos teóricos onde Marx discute seu conceito de dialética. Assim, não me aprofundarei nas suas concepções de ideologia e alienação, apesar de ter consciência de sua importância na teoria marxista.

As ideias de Marx só passam a ser conhecidas a partir da 2ª Internacional Socialista criada em 1889. Neste encontro, havia um núcleo de ideias criado por ele sobre um tipo de concepção de mundo constituído de uma ideologia e de um conjunto de valores que caracterizava o universo proletário e socialista. Esse conjunto de valores e de objetivos demandou uma prática política para a sua realização e Marx vinculou essa prática política à ideia de revolução e a uma determinada ideia de poder político pós-revolucionário.

Em resumo, toda esta concepção de mundo foi assentada a uma filosofia cuja suma seria o materialismo dialético. Assim, podemos dizer que a filosofia marxista está assentada no materialismo dialético.

O materialismo dialético é o fundamento geral da ideologia e da política de Marx. Para ele, os princípios do materialismo dialético são a chave para a compreensão do ser em todos os tempos. Junto ao materialismo dialético está o materialismo histórico, que é a aplicação dos princípios do materialismo dialético ao ser social, à história e à sociedade. Com esta afirmação, a concepção do materialismo dialético permite a compreensão de algumas formas do ser e da sociedade.

O movimento dialético, para Marx, está na aparência da realidade, pois ela contém tanto a revelação quanto a ocultação da realidade do fenômeno. Desse modo, conhecer é negar a realidade e negar é ultrapassar a aparência do real. Isto é muito interessante porque atribui ao conceito de dialética o seu *movimento* e não apenas as contradições necessárias para seu acontecimento. Portanto, a elaboração teórica advinda da leitura do real é uma negação da expressão empírica do real sendo o real extremamente complexo, móvel e dialético.

Devemos compreender que a concepção da realidade de Marx é a própria essencialidade e o centro de seu dinamismo está nas contradições e nos antagonismos que são necessariamente gerados na constituição da realidade social. Aqui, podemos encontrar uma das definições de dialética: o que move a história são suas contradições e antagonismos. Quer dizer, o que move a história é a dialética.

Segundo Marx, outro movimento dialético que podemos perceber no real é a concepção de trabalho para o homem. O homem, para ele, é um ser prático e social e sua condição de humanidade é o trabalho. Ou seja, o homem é um ser que se constitui pelo trabalho e se realiza no trabalho. Mas o trabalho do homem o antagoniza com ele mesmo. Este é o movimento dialético que levará o homem à práxis.

Portanto, na teoria marxista, não há estática, há práxis. A sua estrutura teórica para a realidade não é um modelo de realidade. É uma reconstrução ideal da estrutura real do objeto

e este objeto está em movimento. Assim, o ser é *processo* e esse processo é movido por um sistema de contradições inerentes a ele mesmo. Isto é a dialética para Marx.

Outra compreensão dialética marxista e que vai de encontro à dialética hegeliana, é quando Marx se fascina com a interpretação que Feuerbach dá a respeito da relação espírito-mundo de Hegel. Feuerbach afirma que não é o espírito que cria o mundo, mas o mundo que cria o espírito. Então, segundo essa lógica, é preciso inverter a afirmação de Hegel. Sendo assim, além da inversão da dialética de Hegel, Marx enxerga também a inversão na relação Estado-Sociedade Civil, em que não é o Estado que cria a Sociedade Civil e sim a Sociedade Civil que cria o Estado.

Dessa maneira, o núcleo racional da dialética está na contradição e na luta dos opostos como motor dos processos históricos. Por isso a pesquisa dos processos econômicos e do mundo social requer a unidade dos contrários.

Observemos um exemplo sobre as afirmações anteriores. Em sua teoria, encontramos os termos abstratos e concretos, em conceitos construídos historicamente. Por exemplo: “capital”. Este conceito inclui: a) conhecimentos que podem ser utilizados na produção; b) saber fazer; c) as patentes e os procedimentos técnicos; d) as relações sociais; e e) seu significado abstrato. Isto nos mostra que os conceitos incluem as ideias abstratas e concretas que os constituem. Os conceitos se constituem pela dialética inclusa em seu significado.

Portanto, Marx recusou o idealismo hegeliano de uma unidade dialética prévia às contradições. Recusou seu caráter teleológico e a dissolução das contradições no espírito absoluto. Ele afirmou que os fenômenos socioeconômicos incluem uma complexidade interna com tendências opostas que conformam sua identidade.

Para ele, é crucial que os opostos sejam propriamente antagônicos e que mudem sua hegemonia durante o desenvolvimento dos fenômenos. Portanto, a dialética se refere às dinâmicas do desenvolvimento e da transformação das totalidades sociais, cujo aspecto motor é a contradição.

Existem quatro aspectos relevantes que podemos encontrar em Marx:

1º) Marx deu primazia a um conceito epistemológico de dialética. Ele utilizou o termo dialética como “método científico”. As relações entre o processo dialético e o mundo real são complexas para Marx. Ele sugere uma posição epistemológica realista crítica, em que as formulações produzidas pela ciência econômica ou suas explicações (relações essenciais) não coincidam com os fenômenos que são sua manifestação e, às vezes, opõem-se a eles. Quer dizer, os fenômenos não coincidem com o que é produzido pela

ciência econômica e por suas explicações. E, além disso, uma ciência seria inútil se as aparências coincidisse com a essência, se os fenômenos coincidisse com as relações essenciais que eles mesmos pretendiam captar. Os fenômenos expressam essas relações como seu contrário. Se, de fato, os fenômenos representassem a ciência e vice-versa, tudo já haveria sido descoberto. Tudo estaria parado. O que movimenta a dialética também é o não-sabido, o não-saber.

- 2º) Do ponto de vista metodológico, Marx explicita que o que importa é a gênese interna elaborada pela conceituação de uma forma de valor, e não as causas que levaram à substituição histórica de uma forma de valor por outra. Ele analisou a gênese, por exemplo, da forma monetária de valor, como: a) a forma simples do valor: lógico-histórica; b) a forma desenvolvida do valor; c) a forma total do valor; d) a forma monetária do valor. Podemos chamar esse processo de derivação genética ou dialética do conceito analisado.
- 3º) Marx utilizou os processos sociais para explicar as relações. Sua ideia se distingue do enfoque galileano – causalidade nos termos mecanicista e quantitativos. Para ele, a relação causa-efeito é insuficiente para explicar o modo de produção capitalista, porque os processos sociais são como:

Um organismo submetido constantemente a processos de transformação. [...] A dialética é um método que se põe em relevo a gênese das mudanças reorganizadas das totalidades sociais. [...] Simultaneamente, ela pode ser concebida como um princípio explicativo da mudança social. (CASTORINA; BAQUERO, 2008, p. 22).

Qual o significado, o lugar, da unidade dos contrários, da dialética, na explicação do desenvolvimento econômico? Uma das explicações é que ela, por exemplo, está inerente à mercadoria. Existe uma unidade de contrários interna nos objetos, nos participantes, nas situações envolvidas nos processos de desenvolvimento econômico, e a contradição se expressa nos fenômenos do antagonismo social em contradições relativamente externas. As contradições são a principal causa, no sentido figurado, de um todo em desenvolvimento. As contradições são em seu próprio devir, o caminho histórico da dissolução e recomposição de um sistema social.

- 4º) As mudanças provocadas dialeticamente na sociedade não são inelutáveis, segundo Marx. A unidade de contrários, para ele, abre um leque de soluções possíveis.

A complexidade em Marx está vinculada com a criação da novidade pelo método dialético. Para Marx, a dialética é um método científico.

Reiterando, para Marx, o *processo* de transformação não é estático, pois a unidade dos contrários abre um leque de resoluções possíveis porque Marx afirma que o oposto/contrário é a mola propulsora e seu resultado, os *possíveis*.

Marx descobriu que temos ilusão de estarmos pensando e agindo com nossa cabeça e por nossa própria vontade (ele chamou esse movimento de reificação) porque desconhecemos um poder invisível (denominado por ele de ideologia) que nos força a pensar como pensamos e a agir como agimos.

Marx desmistificou a política liberal e criticou a economia política²². A política nunca conseguiu separar o privado do público porque o poder político sempre foi o modo legal e jurídico pelo qual a classe econômica dominante de uma sociedade mantém seu domínio. O aparato legal e jurídico apenas dissimula o essencial: que o poder político existe com o poderio dos economicamente poderosos, para servir seus interesses e privilégios e garantir-lhes a dominação social. Sendo assim, a economia política representa o liberalismo econômico e o homem como indivíduo.

Portanto, para ele: 1) a propriedade privada não é um direito natural; 2) o Estado não é resultado de um contrato social; 3) a economia não é expressão de uma ordem natural racional; 4) o Estado não é ideia ou espírito encarnados no real e 5) a história não é movimento da consciência e suas ideias.

Como coloquei anteriormente, para Marx, os homens se diferenciam dos animais porque são capazes de produzir as condições de sua existência material e intelectual. Assim, é o ser social e suas condições que determinam a consciência do homem.

Sua teoria levanta a bandeira do materialismo por entender que somos o que as condições materiais e suas relações de produção nos determinam a ser e a pensar.

Por Marx afirmar que o processo histórico é movido por contradições sociais, o materialismo histórico marxiano é dialético. O que nos leva a entender que dialético é um processo de transformação social pelas contradições entre os meios de produção, a forma de propriedade e as forças produtivas, o trabalho, os instrumentos e as técnicas.

E este processo ancora: 1) a ideologia que é a lógica da dominação social e política e 2) a práxis que é, na política capitalista, ainda greco-romana, uma práxis do trabalho sem valor, do trabalho penoso.

Pelo trabalho, os seres humanos estendem sua humanidade à natureza. É nesse sentido que o trabalho é práxis: ação em que o agente e o produto de sua ação são idênticos, pois o

²² Marx foi o primeiro a anunciar a estreita relação entre os termos economia, representação do privado, com política, representação do espaço público das leis e do direito.

agente se exterioriza na ação produtora e no produto, à medida que este interioriza uma capacidade criadora humana ou a sua subjetividade.

A práxis marxista só pode ocorrer no coletivo para que os outros se percebam nos outros e em si, possibilitando um movimento de ruptura, um movimento dialético.

Em resumo, para Marx, a dialética está relacionada à práxis social e às relações econômicas. A pesquisa dos processos econômicos e do próprio mundo social requer, em sua visão, a unidade dos contrários. Na teoria marxista, é fundamental que os opostos sejam antagônicos e que mudem sua hegemonia (preponderância/supremacia) durante o desenvolvimento dos fenômenos.

Portanto, acredito que a dialética marxista, para além de seus contrários, indica-nos que sua unidade, seu *processo, é movimento* e, mais uma vez, para além da chegada e da saída das ideias e conceitos, não se pode rejeitar a *construção da novidade* por estar ela intrínseca ao movimento dialético.

Outro teórico importante e contemporâneo a Marx, foi Friedrich Engels. Ele foi considerado o “dialético da natureza”.

3.1.8 A Dialética de Engels

Para Friedrich Engels (1820-1895), foi possível formular uma dialética mediante leis e onde estas pudessem abarcar a totalidade do real desde a história até a natureza. Portanto, para ele, as leis da dialética são abstraídas da história da natureza e da história da sociedade humana.

Engels sempre defendeu o caráter materialista da dialética em que, segundo ele, as três leis de Hegel podem ser entendidas assim:

- 1^a) a lei da passagem da quantidade à qualidade, mas que varia no ritmo e no período;
- 2^a) a lei da interpenetração dos contrários, em que tudo tem a ver com tudo e os lados que se opõem são uma unidade, prevalecendo um lado: ou a história ou o homem;
- 3^a) a lei da negação da negação, em que a negação e a afirmação são superadas.

Mesmo estabelecendo estas leis principais da dialética, Engels não entende a dialética como algo fechado. Para ele, bem como para Marx, o objeto que é apreendido na realidade pelo sujeito, tem *movimento*, assim como o próprio sujeito. E esse movimento é dialético.

Engels expôs a tese da unidade e da luta dos contrários e se posicionou contra a metafísica que rechaça sua contradição. Assim, o movimento histórico, movimento dos conceitos é, por si, uma contradição.

Além deste movimento dialético-histórico defendido por Engels, encontramos o mesmo movimento dialético no desenvolver da Natureza, segundo ele. A Natureza *não é*, ela é *um permanente vir-a-ser* e desaparecer, numa corrente incessante, num incansável movimento e transformação²³.

Ao ler sobre dialética para Engels, pude notar que, mesmo crendo no prevalecer de um dos lados implicados no encontro dialético, ele entende esse *processo* como *movimento*. Ao pensar a dialética por intermédio da Natureza, ele coloca que a unidade dos contrários não resulta em algo matemático, resulta em algo desconhecido e este desconhecimento é o mover na busca de novidade, seja ela natural seja histórica, o que creio que nos dá uma visão para além da visão dura de dialética.

Além dos renomados autores citados anteriormente, entendo que alguns outros autores fizeram parte do que discutimos hoje sobre dialética. Farei uma breve exposição sobre alguns deles, considerados importantes por suas ideias e citações em trabalhos a respeito do tema.

3.1.9 A Dialética de Lênin

Vladimir Ilitch Lênin (1870-1924) concebeu a unidade dos contrários, a dialética, como igualdade da ação. Segundo ele, a unidade é temporária, condicional. Assim, a luta ou o antagonismo dos contrários é absoluta como o movimento e o desenvolvimento.

Para Lênin, a dialética é o ensino que mostra como os opostos podem ser e como eles se tornam idênticos. Lênin achava interessante e útil o realismo de Hegel. Mesmo se aproximando de Hegel, Lênin nunca abandonou a teoria da reflexão. Para ele, conhecimento é a reflexão da natureza pelo homem, mas ela não é uma *reflexão simples, imediata e completa*.

Em vez disso, o conhecimento deve ser compreendido como um *processo*, como a infundável e eterna aproximação do pensamento ao objeto. A reflexão da natureza no pensamento do homem não deve ser entendida sem movimento, não de forma abstrata, não sem contradições, mas no eterno processo do movimento, no surgir das contradições e suas soluções.

²³ Grifos do autor em seu prefácio do livro *A Dialética da Natureza* (ENGELS apud CASTORINA; BAQUERO, 2008).

A essência da lógica de Hegel é o método dialético para Lênin. O que ele quis evidenciar com isso é que a chave da dialética é a noção de *movimento* e de *automovimento* baseado na contradição. E esta descoberta sobre o movimento dialético, Lênin a atribui a Hegel, e não a Marx.

Para ele, a dialética é um fenômeno universal, funciona tanto no mundo natural como no mundo humano. E ele lê Hegel desta maneira. Isto se deu porque Lênin aproxima a dialética de Hegel de forma materialista, longe do que Marx afirma ser metafísica. Quer dizer que para seu olhar, ele lia Hegel com os olhos materialistas de Marx e Engels.

A dialética começa a aparecer, então, como uma lógica onde as categorias do pensar devem ser plenas de um conteúdo vivo, onde os contrários aparecem como uma unidade de opostos entre o pensamento e o ser, o sujeito e o objeto, a essência e a aparência, a forma e o conteúdo. Lênin surpreende-se com o materialismo dessas afirmações de Hegel: a ideia da transformação do ideal em real é profunda: muito importante para a história. Mas também na vida pessoal do homem se vê que há aqui muito de verdade. Contra o materialismo vulgar. A diferença entre o ideal e o material também não é incondicionada, não é excessiva. (LÊNIN apud CAPOVILLA, 2013, p. 1).

Podemos ver a influência de Engels na dialética de Lênin, pois ele também entendia que a dialética do desenvolvimento do pensamento refletia a dialética do mundo objetivo, incluindo a Natureza, uma afirmação constante de Engels.

Então, a dialética, para Lênin, é um jeito de pensar em que o ser, o conhecer e a lógica vão se *implicando*, criando condições de *possibilidade*, de *novidade*, para uma exposição racional do que é histórico-social.

Claro que não podemos negar a racionalidade e a práxis do pensamento de Lênin, mas em sua exposição ele coloca em relevância o *movimento da construção dialética* como mola propulsora para suas outras colocações. Com isso, entendo e reafirmo o que venho dizendo neste capítulo. O processo dialético, tanto para ele quanto para os outros, possui algo em comum, o movimento e a criação da novidade.

Considero o autor, sobre o qual discutirei a seguir, importante por entender a dialética como *processo* de compreensão da criação artística.

3.1.10 A Dialética de Della Volpe

Galvano Della Volpe (1895-1968) limitou a dialética ao processo metodológico e rechaçou a vigência de leis dialéticas objetivas.

Para Della Volpe, a obra de arte é também uma maneira de pensar, completa, integral e, ao afirmar isso, rompe com a ligação entre reflexão dialética e o pensamento idealista.²⁴

Com isso, ele dá uma ênfase ao papel das ideias, dos significados e do valor do conhecimento na elaboração artística. As obras artísticas envolveriam – na produção, na recepção ou na reflexão crítica – intervenções do pensamento, envolveriam raciocínios, conceituações, opções, descartes, comparações, associações, deduções, induções.

Sob o aspecto do conhecimento, não haveria mesmo qualquer distinção entre o poema ou o filme, quadro, música, dança e a investigação científica. De resto, esses seriam até atributos racionais comuns a todos os objetos histórico-culturais, sem qualquer possibilidade de exceção. É a razão dialética que é capaz de recuperar os procedimentos técnicos.

Nesse sentido, Della Volpe pensa a dialética como instrumento para corrigir o hábito mental que consiste em subestimar os aspectos materiais, concretos e físicos dos recursos utilizados e propõe o inverso, pois uma filosofia materialista da arte coloca-os no primeiro plano e consegue ultrapassar a ideia da estética romântico-idealista.

Preocupava-se, ainda, em explicar a dialética entre os meios de expressão artística, tais como suas formas, técnicas e as significações que serão, posteriormente, transmitidas por tal expressão por meio dos pensamentos, das ideias e das concepções de mundo.

A unidade racional dos contrários tem lugar unicamente no *processo de elaboração do conhecimento* da diversidade empírica. Para ele, quando a contradição está na realidade e a unidade está na razão, a dialética se torna contraditória, impossível de síntese.

Portanto, a importância da dialética de Della Volpe está em seu jeito de aplicá-la à explicação das obras artísticas, sem deixar de lado o materialismo dialético.

Pensando nesse encontro da arte com a realidade e tendo a dialética como *processo* dessa criação, entendo que a dialética de Della Volpe vem ao encontro do que tenho dito sobre os *processos dialéticos* descritos pelos autores discutidos anteriormente. Encontramos partidas e chegadas de ideias diferentes, mas com o processo muito aproximado entre elas. E esse *processo é a dialética* em si, *é a criação da novidade e do conhecimento*.

O próximo autor que discutirei é Lucio Colletti, por sua visão de dialética, de certo modo inovadora.

²⁴ Della Volpe trabalhou com a arte e o cognocitivo por meio da dialética, o que aproxima sua dialética da de Piaget.

3.1.11 A Dialética de Colletti

Lucio Colletti (1924-2001) entende que há uma grande vinculação entre o pensamento marxista e a dialética hegeliana, pois para a dialética de Marx, a contradição é essencial, significando que a contradição – que em sua visão é hegeliana, em princípio – é algo existente na própria realidade e não apenas no discurso. Portanto, para ele, a dialética hegeliana, sendo totalmente metafísica, é imprestável. E o que Marx teria feito, segundo ele, foi somente trocar os termos hegelianos de Espírito por Matéria e de Sujeito Absoluto por Sujeito Proletariado, concluindo, assim, que a dialética seria indissociável do sistema idealista de Hegel e, como tal, incompatível com os princípios materialistas que o marxismo presumia defender. Com isso, Colletti rejeitou a contradição marxista no processo dialético.

Para ele, o paradigma da ciência se contrapõe à dialética hegeliana ou marxista por entendê-la mística e não materialista. Segundo ele, não se faz ciência com dialética porque ela não é materialista. Sendo assim, ele afirma que sua dialética é materialista ao compreender materialista como aquilo que representa a realidade.

Sua importância como debatedor da dialética está em seu rompimento com a dialética marxista, aproximando-o cada vez mais de uma perspectiva liberal, laica, desencantada, ciente de que a ação humana, tanto como o conhecimento, comporta limites.

Colletti rejeita a contradição dialética ou a dialética contraditória, mas em nenhum momento *rejeita sua existência enquanto processo de produção de ideias*, ou de novidades. Ele propõe uma dialética voltada para a realidade material em que não se encontra nada de oposto por não existir oposição à realidade. A realidade é fato. Mas isso não lhe confere a afirmação de que a dialética não existe de outra forma.

Creio, com isso, que sua ideia não foge do que tenho afirmado até aqui: dialética como processo de construção da novidade.

O próximo autor é um dos mais importantes filósofos do século XX e que penso ser relevante para esse debate.

3.1.12 A Dialética de Althusser

Louis Althusser (1918-1990) ofereceu uma nova possibilidade para a investigação da relação dialética entre o social e o subjetivo do sujeito.

Para ele, a concepção de sujeito possui dois conceitos antagônicos: um que se refere ao ser livre, empreendedor, e outro que se refere a um ser submisso e que é castrado em sua

liberdade, por causa do primeiro. Seguindo este raciocínio, ser livre é reconhecer, dialeticamente, a sua própria submissão.

Desse modo, para Althusser, a relação dialética do sujeito-sociedade incorpora a compreensão daquilo que o autor entende por ideologia, por ser ela representante idealista da realidade e da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. Nessa perspectiva, para Althusser, Freud, por exemplo, seria, desde o início, um materialista por negar a primazia da consciência, e quanto à dialética, o psicanalista teria nos dado surpreendentes figuras dialéticas.

Com base nessas afirmações, observamos que há uma ligação entre o marxismo e o freudismo por intermédio do materialismo e da dialética, para Althusser. Para ele, a interpelação dialética confronta o imaginário com o simbólico. A interpretação seria, num sentido freudiano, atribuição do sentido e a dialética seria a formulação de tese versus antítese, sendo esta complexa, *sobredeterminada* e igual à síntese. Explicando melhor: a tese representaria o imaginário, a antítese, o simbólico e a síntese, a interpretação do sujeito. Ficaria, desse modo, segundo Ramos (2007):

- a) representação: tese do imaginário versus antítese do simbólico e a síntese do sujeito;
- b) condensação: tese do imaginário versus antítese do simbólico e a síntese do sujeito;
- c) deslocamento: tese do imaginário versus antítese do simbólico e a síntese do sujeito.

Das três sínteses parciais do sujeito, decorre o agenciamento de uma síntese geral.

Estas colocações afirmam sua ruptura epistemológica/teórica com Hegel e Marx por entender a dialética como *sobredeterminada*.

Isto quer dizer que, para ele, as contradições são inseparáveis da estrutura social e das condições formais da existência. Esta estrutura afeta a contradição. Então, o centro do movimento é a metamorfose da estrutura da totalidade. Em outras palavras, a totalidade se modifica. E um dos efeitos dessa modificação é a contradição.

Uma pergunta importante a se fazer: Por que a dialética de Althusser, apesar da ruptura com a dialética hegeliana e marxista e de propor uma leitura nova da mesma utilizando o sujeito freudiano, não se afasta das dialéticas discutidas até então?

Porque acredito ser a dialética proposta por ele também mola propulsora da criação do novo, apesar de ele não a separar da ideia de contradição. A *sobredeterminação* da dialética lhe confere esta característica e implica exatamente numa ideia maior do que a ideia de

contradição em si: implica na *ideia da totalidade em movimento metamorfo* (movimento de transformação), impulsionada pela dialética em si.

Assim, creio que, neste sentido de *funcionamento*, Althusser, bem como os outros discutidos anteriormente, indica ser a dialética o *aspecto funcional da criação da novidade*, da ideia nova. Seria a dialética, então, também aqui, o *dever do novo*.

Abordarei, a seguir, as concepções de Jean Paul Sartre, um dos expoentes na discussão a respeito da dialética.

3.1.13 A Dialética de Sartre

Jean Paul Sartre (1905-1980) em seu livro *Crítica da razão dialética* (1960) assinalou que a dialética foi pensada, originalmente, nas relações dos homens com a matéria e com eles mesmos e, por isso, não seria possível unir a história humana à história da natureza, como propôs Engels. Portanto, para Sartre, não seria possível se falar em leis dialéticas dedutivas provindas das leis físico-químicas, pois estas deduções não se apoiam na própria prática das ciências.

Ele entende o indivíduo como um ser que está na sociedade e imerso na práxis, em que sua liberdade é marcada pela necessidade que se desenvolve historicamente, existindo uma dicotomia ontológica na própria dialética, estando ela na consciência (Para-si) e na materialidade (Em-si) que são entendidas, por ele, como contradição e identidade.

Nesta citação de Bettoni (2001), em seu texto intitulado “Dialética e Sartre: uma possibilidade de se pensar a realidade”, podemos observar como é o movimento dialético para Sartre:

Se a consciência, ou Para-si, opera por meio de uma constante contradição ou, como prefere Sartre, é uma “totalização-em-curso”, há que se buscar o fundamento e a inteligibilidade da dialética na própria realidade humana concreta. Buscar o sentido da dialética e o objeto de sua aplicação é indagar sobre a própria existência da dialética, já que o conhecimento dela é inseparável do conhecimento dos objetos: a dialética é, ao mesmo tempo, um método de conhecimento e um *movimento* no objeto conhecido. Neste sentido, a razão dialética deve ser criticada pelo próprio raciocínio dialético. (BETTONI, 2001, p.65, grifo meu).

Para Sartre, a dialética não é uma afirmação, como para Hegel, ou um método de trabalho, como para Marx, ela é sim uma *razão dialética* ou o nosso próprio raciocínio que se *processa* dialeticamente.

Portanto, para ele, a dialética só se manifesta na *relação* humana com o mundo, por meio da história humana e da práxis dos homens.

Penso que a dialética de Sartre, mediante sua afirmação ligando a dialética à ideia de totalização-em-curso, coloca-o na mesma discussão que venho propondo até aqui. Apesar de estar a dialética, para ele, pautada numa ideia de contradição – contradição aos seus olhos – ele a entende também como *movimento*, como *aspecto funcional do pensamento humano*, senão o próprio pensamento em si.

Considero seu processo dialético um representante do processo dialético que vem prevalecendo em minhas discussões.

A seguir, discorrerei sobre um autor extremamente importante para a discussão de dialética que venho estabelecendo, não só pelo seu conceito em si de dialética, mas pela proximidade à dialética de Piaget. Rolando Garcia será o autor que virá adiante.

3.1.14 A Dialética de Garcia

Rolando Garcia (1919-2012) questionou, do ponto de vista epistemológico, a atribuição da dialética à natureza porque, para ele, esta ideia se baseia na teoria do realismo por reflexo, assim como postulou Lênin.

Para Garcia, ingenuamente, se considera a objetividade como anterior ao próprio processo de conhecimento e como não sendo construída durante esse processo, o que equivale a evitar sua dialetização. Sendo assim, o contrário se torna verdadeiro: a objetividade é resultado da própria história cognoscitiva, da própria dialética.

Rolando Garcia e Jean Piaget trabalharam juntos o conceito de dialética no livro intitulado *Psicogênese y historia de la ciencia*, de 1982. Neste livro, Garcia e Piaget mostram outros aspectos da dialética e entendem que ela está no processo que conduz ao que eles denominaram de intraobjetal (análise dos objetos), de interobjetal (estudo das relações e transformações) e de transobjetal (construção das estruturas), sendo a ação um dos aspectos fundamentais de sua dialética e, portanto, desse processo, pois é na ação que está o encontro do sujeito com o mundo, bem como seu desequilíbrio intelectual diante do mesmo.

Na citação a seguir, podemos verificar sua compreensão de dialética e ação:

La manera en que a acción participa del proceso cognoscitivo, en la perspectiva que brinda la epistemología genética, le da a esta posición epistemológica un sentido preciso que converge con la línea de pensamiento clásico en la filosofía dialéctica, pero que le otorga al mismo tiempo una identidad propia dentro de ella, en la medida en que la “práctica” es analizada en términos de las acciones que la constituyen y que aparecen como factores esenciales en el punto de partida del proceso cognoscitivo. (PIAGET; GARCIA, 1982, p. 227).

Além da ação ser um dos pontos da dialética de sua teoria, a ideologia seria o antagonismo das teorias científicas, bem como para o sujeito seria a hipótese que ele constrói, valendo-se de sua atividade, ao que o mundo lhe apresenta de novo.

Portanto, a dialética de Rolando Garcia está na atividade do sujeito que provocará desequilíbrios de suas hipóteses e, conseqüentemente, construirá a novidade, assim como está a ideologia para a ciência. Por isso a dialética, para ele, não pode ser vinculada à Natureza, já que a mesma não pode fazer esse movimento de hipótese anterior, desequilíbrio provocado pela ação e criação de novidade.

A dialética está, então, na *construção do conhecimento* do sujeito e, sendo assim, não advém de lugar fixo, estabelecido por uma regra. Se quiséssemos nos atrever a falar de regra dialética, ela estaria na *regra do encontro do sujeito com o mundo* (seja encontro do sujeito com as ideias seja com os objetos) o que já nos indica que o que importa é o *processo* – ação, sujeito, mundo, novidade – e não somente o que está no sujeito ou no mundo.

Diante do exposto, entendo que a dialética de Garcia confirma minha ideia de movimento, de processo dialético. Ideia que entende a dialética como processo de construção da novidade.

O próximo autor sobre o qual pretendo discutir é Michel Foucault. Ele foi um importante teórico que discutiu ideias de vanguarda na modernidade, até mesmo ideias sobre a dialética, conferindo-lhe um significado totalmente diferente e novo em comparação àqueles de outros autores apontados até aqui. Acredito que, por isso, seja importante discutir suas ideias mais detalhadamente.

Entendo que esta exposição enriquecerá a discussão que farei sobre o aspecto funcional da dialética nas teorias que venho discutindo.

3.1.15 A Dialética de Foucault

Michel Foucault (1926-1984), em sua discussão na entrevista a C. Bonnefoy, 1966, sobre ‘A Morte do Homem’, denomina dialética de humanista, por ser ela uma filosofia da história, da alienação e da reconciliação, prometendo ao homem o retorno a si mesmo. Segundo ele, a dialética promete ao ser humano que ele se tornará um homem autêntico e verdadeiro. Essas promessas conferem a ela o mesmo lugar da moral humanista. Quer dizer, a ideia humanista de que o homem, na modernidade, só será completo na medida de sua humanização, é reforçada pela ideia dialética de tornar-se algo pelo retorno de si próprio.

Segundo Foucault (1999), o humanismo, a antropologia e o pensamento dialético estão ligados. Para ele, os grandes responsáveis pelo humanismo contemporâneo são Hegel e Marx, por causa de suas ideias de dialética que prometem o homem ao homem como uma moral humanista.

Foucault identifica Sartre como aquele que tentou integrar à dialética, a cultura contemporânea, as aquisições da psicanálise, da economia política, da história, da sociologia. Para ele, Sartre é o último hegeliano, o último marxista, em se tratando da dialética que reforça o humanismo (FOUCAULT, 1999).

Tanto o humanismo quanto a dialética moderna são insuficientes, segundo ele, para o homem, porque este não precisa ser conscientizado para descobrir a verdade sobre si e sua realidade social. Como o humanismo e a dialética científicam o homem na busca por explicá-lo, Foucault entende que já não cabe mais ao intelectual ou à ciência desempenhar o papel daquele que dá conselhos para fazer com que os homens enxerguem aquilo que são incapazes de ver sozinhos. Para ele, cabe aos sujeitos encontrar, por si próprios, o projeto, as táticas e os alvos de que necessitam.

Em suas palavras, Foucault (1999, p. 16) salienta: “Ora, o que esses intelectuais descobriram depois da recente arremetida é que as massas não necessitam deles para saber, elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles e elas o dizem muitíssimo bem”.

Assim, o homem precisaria descobrir a forma própria e absolutamente contemporânea de um novo pensamento: o pensamento não humanista e, portanto, não-dialético, como estava posto até então.

Foucault (1999) afirma que o pensamento não-dialético não colocaria em jogo a natureza ou a existência, mas colocaria em jogo o que é o saber. O objetivo do pensamento não-dialético é o saber de tal modo que o pensamento esteja em segundo plano em relação à rede geral de nossos conhecimentos. O pensamento teria que se interrogar sobre a *relação* que pode haver, por um lado, entre os diferentes domínios do saber e, por outro lado, entre saber e não-saber²⁵.

Para ele, o pensamento não-dialético não pode ser enciclopédico, porque, *a priori*, ele deve definir semelhanças entre conhecimentos diferentes. E segundo, porque, no saber enciclopédico, o saber “das luzes”, expulsa o não-saber. Para o pensamento não-dialético, devemos compreender a *relação constante* que existe entre o não-saber e o saber, porque eles estão em *constante relação*, apoiando-se um no outro e só podem ser compreendidos um por intermédio do outro.

²⁵ Domínios do saber e saber/não-saber: isto não seria a própria dialética?

Segundo Foucault (1999), é menos consolador falar das *relações* entre saber e não-saber que falar da reconciliação do homem consigo mesmo em uma iluminação total. A literatura é o lugar onde o homem não cessa desaparecer em proveito da linguagem. Onde “isso fala” – a linguagem – o homem não existe mais. Assim como nos diz Mário Sérgio Vasconcelos em seus devaneios: “O poema é maior que o poeta”.

Portanto, toda *literatura* está numa *relação* com a linguagem que é, no fundo, a relação que o *pensamento mantém com o saber*. Assim, o pensamento mantém com o saber uma linguagem por meio da literatura, ele *dialoga* com o saber por intermédio da literatura. E uma das formas do pensamento dialogar com o saber é por meio da linguagem. A linguagem diz o saber não sabido da literatura.

Assim sendo, a não-dialética de Foucault esta no viés do *processo*, da *relação*. Sei que para a Filosofia há diferença entre a relação dialética de tese, antítese, síntese, mas, mesmo neste trio, o que ouço é processo, travessia. Tanto um quanto o outro conceito valorizam a travessia e afirmam a existência de um – tese e síntese/saber e não-saber – pela existência do outro.

Com isso, acredito que a *não-dialética* de Foucault valoriza o *processo*, o que a leva ao *encontro* dos *outros processos*, o que na verdade acredito serem os mesmos processos dos outros conceitos de dialética no decorrer da história: o processo da dialética como criação da novidade percorrido pelo sujeito.

O próximo autor que discutirei é Lucien Goldmann, pelo seu conceito em si de dialética, e também por sua proximidade à dialética de Jean Piaget.

3.1.16 A Dialética de Goldmann²⁶

A teoria de Lucien Goldmann (1913-1970), faz uma crítica radical, porém dialética, à *visão individualista* de mundo em todas as suas formas e variantes, desde Descartes até o século XX. Para Goldmann (1991), as principais categorias mentais elencadas pela visão individualista correspondem todas, em certo grau, à estrutura da troca comercial que constitui o núcleo da nascente da sociedade burguesa. Isso vale tanto para o *contrato*, enquanto modo fundamental das relações humanas, quanto para a tolerância, a universalidade, a liberdade formal, a igualdade jurídica, a propriedade privada.

²⁶ A dialética de Lucien Goldmann está vinculada à dialética de Jean Piaget. No item sobre a dialética piagetiana deste mesmo capítulo, retomaremos esta afirmação.

Não se trata, para ele, de negar a importância humana de várias dessas categorias, mas de mostrar seus limites e as consequências decorrentes de tal absolutização do indivíduo e do mercado, assim como a abolição de toda e qualquer realidade supraindividual – quer seja Deus, a totalidade, o ser quer seja a comunidade – pois, para o pensamento individualista, a sociedade é apenas uma soma de indivíduos e a vida social é um simples produto do pensamento e das ações de um grande número de indivíduos, cada um dos quais constituindo um ponto de partida absoluto e isolado.

Para Goldmann (1991), se a visão individualista do mundo origina-se do *cogito cartesiano*: eu penso, portanto, eu existo, o pensamento dialético começa por uma frase dita por Pascal (apud LÖWY, 1995, p. 32), talvez excessiva, mas que é como se fosse um manifesto: “o Eu é odioso”. Goethe, Hegel, Marx e Lukács, segundo ele, vão prolongar a intuição de Pascal ao fazer do *sujeito transindividual* o ponto de partida da ação e do conhecimento para a dialética.

“O fundamento ontológico da História é a relação do homem com os outros homens, a ideia do *Eu* individual só existe por detrás da comunidade” (GOLDMANN apud LÖWY, 1995, p. 1). Em tal perspectiva, os demais seres humanos já não são simples objetos de conhecimento e observação, mas são aqueles *junto* aos quais eu, como sujeito, atuo.

Dessa forma, o sujeito *transindividual* de Goldmann não deve ser confundido com o misterioso *sujeito coletivo* proposto por Durkheim, ou seja, com uma consciência coletiva que se situaria fora ou ao lado da consciência individual. O sujeito, defendido por Goldmann, designa os grupos humanos e as coletividades nas quais os seres humanos pensam e agem *juntos*.

Tal concepção dialética do sujeito histórico opõe-se às visões individualistas do mundo tanto quanto àquelas que, ao modo do estruturalismo, eliminam o sujeito da teoria. Rejeitando essas duas posições *correspondentes e complementares*, Goldmann vê no sujeito transindividual o único processo capaz de superar os dualismos do pensamento moderno, tais como: sujeito/objeto, juízos de fato/juízos de valor, explicação/compreensão, determinismo/liberdade, teoria/práxis.

Embora a História seja o produto da práxis de sujeitos humanos coletivos, todos os grupos não têm a mesma importância na vida social e cultural. Goldmann pensa, então, como Marx, que é preciso privilegiar o papel das classes sociais enquanto grupo cuja ação é orientada para a universalidade, para a estruturação da sociedade; que é preciso, também, ver nas relações entre as classes a chave da compreensão da realidade social passada, presente e futura.

Assim como nos coloca Goldmann (apud CELOS, 2010, p. 8, grifos meus):

O pensamento dialético afirma em compensação, que nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos [...] o *pensamento nunca avança em linha reta*, pois toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto, da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais.

Valendo-me das afirmações anteriores e, especificamente, diante da citação acima, entendo que a dialética de Goldmann reforça muito o que venho dizendo aqui neste capítulo: que a dialética não é uma matemática, ou uma saída e chegada de ideias fixas, ela é mais, ela é processo de construção da novidade. Ele é, em suas palavras que as faço minhas: “não há pontos de saída absolutamente certos, não é o pensamento em linha reta, pois ela é conjunto” (GOLDMANN apud CELOS, 2010, p. 8).

O próximo autor a respeito do qual discutirei é Gaston Bachelard, que também propõe uma visão de processo dialético que vai ao encontro do que tenho entendido como processo dialético e que está presente nos autores discutidos.

3.1.17 A Dialética de Bachelard

Em sua proposta de dialética, Gaston Bachelard (1884-1962) afirma que a racionalidade do pensamento científico é constituída pelos atos que “rompem” com os obstáculos epistemológicos. Para ele, esses obstáculos vêm de uma filosofia imaginária que se opõe à constituição do corpo teórico e experimental de uma ciência e depois retorna em sua história posterior.

Bachelard, então, usa o termo *dialeitização*, referindo-se a uma retificação, ou seja, a uma deformação dos conceitos originados na história e os princípios de uma teoria científica, criando uma *dinamização* recíproca entre teoria e experimentação, entre o abstrato e o concreto. Um exemplo desta dinâmica está nos fracassos de atividades teórica ou experimental que colocam em cheque teorias de cientistas, levando-os a rever suas teorias, formular novas hipóteses, aprimorar suas experiências, controlar seus experimentos. Deste modo, a razão teórica vai se impondo de modo progressivo ao imediatismo do mundo, na medida em que deriva da atividade dos mesmos.

Assim, Bachelard rejeita a dialética de Hegel, pois, para ele, a dialética não é exclusiva, a negação não é exclusiva. Ela é inclusiva e constitui a afirmação. Quer dizer, a negação reorganiza a afirmação. Para ele, a negação, no primeiro momento, não se identifica

com a fórmula postulada de ‘negação da negação’. Ao contrário, a generalização dialética testemunha a reorganização de alguns episódios da ciência contemporânea: uma teoria ou um princípio nega outra teoria ou outro princípio, mas ao fazê-lo inclui o que nega. Essa negação expressa uma exterioridade com relação às afirmações negadas que, desse modo, são ‘margeadas’ pelo conjunto teórico que as generaliza, não se poderia dizer, então, que um termo ‘contém’ seu contrário ou é seu oposto.

Portanto, nesta dialética, a *relação* afirmação-negação puxa para uma nova afirmação, para um avanço teórico, para uma dialética *a posteriori*.

Ele rechaçou que a antítese seja a negação hegeliana da tese e que ambas se fundamentem na síntese. Para ele, a tese e a antítese não são contraditórias, são complementares.

Bachelard entende que a questão não está, como se pensava, nas filosofias clássicas, entre *eleger* um ou outro como fundamento de seu dual, mas está na *relação* dinâmica entre os dois. Não está no *ser* como afirmação do pensamento, está na *interação*, na *travessia*, dos dois conceitos. Assim, impõe-se uma *filosofia do diálogo*, em que podemos observar a dissolução das duplas epistemológicas, tais como sujeito-objeto.

Uma filosofia aberta do conhecimento científico considera portanto o conhecimento como uma evolução do espírito, ‘de um espírito que se funda trabalhando sobre o desconhecido, procurando no real o que contradiz os conhecimentos anteriores’. A experiência nova diz não à experiência antiga [...] esse *não* jamais é definitivo para um espírito que sabe dialetizar seus princípios, constituir em si mesmo novas espécies de evidência, enriquecer seu corpo de explicação sem conceder nenhum privilégio ao que seria um corpo de explicação natural próprio para explicar tudo. (BACHELARD apud VASQUEZ, 1998, p. 225).

Nesse sentido, podemos ver a marcha dialética do espírito na superação dos obstáculos epistemológicos. Assim, longe de proceder por falsas continuidades, o progresso científico é resultado de francas dialéticas.

A negação dialética de Bachelard avança sem suprimir o que é negado, pois para ele, a negação enriquece o que foi negado com novas determinações que o esclarecem e o fecundam. Desse modo, “no domínio do pensamento [...] nada se abandona quando se põe uma alternativa, ao contrário, o verdadeiro valor dialético de uma noção se extrai colocando esta noção numa atmosfera de possibilidade alargada” (BACHELARD apud VASQUEZ, 1998, p. 229).

Portanto, a dialética de Bachelard coloca a *dialetização*, que significa *processo*, como o ponto fundamental de sua própria existência, o que reforça, novamente, o que tenho dito

aqui: para além de onde partem ou chegam as ideias, o processo dialético é fundamental para se construir o novo.

E, por último, mas não menos importante, discutirei sobre Ferdinand Gonseth.

3.1.18 A Dialética de Gonseth

Ferdinand Gonseth (1890-1975) desenvolve quatro princípios para explicar sua filosofia e que são importantes para que compreendamos o que ele entende por dialética.

O primeiro princípio é o da *revisabilidade*, ou seja, revisão das ideias, das teorias e dos fatos, que possibilitará atribuir valor de verdade a certas colocações como também afetará seu significado.

O segundo é o princípio da *tecnicidade* que serve para contrabalançar o princípio da revisabilidade. Para que tenhamos a motivação da mudança necessária à revisão, ela deve partir de dentro dos meios técnico e experimental, incluindo a técnica de linguagem da ciência.

O terceiro princípio é o da *dualidade*. Gonseth o entende como complemento metodológico ao princípio da tecnicidade, pois ele é o princípio que une a razão e a experiência. A experiência, para ele, é a colocação dos fatos e, portanto, conceitual. Assim, há uma *interação* entre as colocações conceituais lógicas e as conceituações particulares sobre os fatos.

E, por fim, o princípio da *integralidade*. Este princípio indica que há uma totalidade, sem partes autônomas, na qual as partes se integram. O objetivo deste princípio é um sistema coerente de conhecimento que retrata o mundo ao incluir a experiência, revelando progressivamente a realidade.

Mesmo assim, com esses princípios, Gonseth não vê *linearidade no progresso das ideias*. Ele acredita que esses quatro princípios são apropriados para ligar a filosofia à experiência. Nesse sentido, Gonseth (apud CASTORINA; BAQUERO, 2008, p. 29) considera que “O processo científico real não é um caminho de certezas em certezas, é uma marcha de evidências provisórias e sumárias em evidências provisórias e sumárias, de horizonte de realidade em horizonte de realidade”.

Sua dialética está exatamente no *diálogo* entre a razão e a experiência. E mais, a dialética é a ligação entre a liberdade de escolha entre um sistema de conhecimento e a responsabilidade de levar em conta toda a experiência disponível e todos os parâmetros lógicos que estejam disponíveis. Ou seja, para ele, a dialética do conhecimento científico se

estabelece num diálogo entre teoria e experiência, na abertura das hipóteses às mudanças experimentais. Em suas palavras, “O processo dialético é essencialmente progresso e depuração de um conhecimento sob a pressão de uma experiência com a qual se confronta” (GONSETH apud CASTORINA; BAQUERO, 2008, p. 29).

Portanto, os juízos científicos são móveis e idôneos. Um conhecimento pode ser considerado como um ponto de partida desde que não seja proposto como inatingível, que seja tratado conforme sua *relação* com os fins e que seja considerado como passível de *revisão*.

Aqui também encontramos uma filosofia dialogada entre o *a priori* e o *a posteriori* dos fatos; entre o concreto e o abstrato.

Acredito que a sua afirmação de não linearidade e diálogo entre as ideias ou a ciência em si, colocam sua dialética como processo e este como mola propulsora da construção do novo, apesar de valorizar a experiência em si.

Diante do exposto, entendo que sua ideia de dialética vem ao encontro de todos os conceitos de dialética aqui discutidos: dialética como processo de construção da novidade, como função dessa construção.

A seguir, tecerei breves considerações sobre o porquê dos autores escolhidos, o que penso sobre a dialética e qual a ligação do que discuti com as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire.

Primeiro, penso ser importante reiterar por que escolhi os autores discutidos acima. O primeiro ponto que me levou a estes autores foi porque acredito que eles representam e, de certa forma, resumem, a dialética de seu tempo. Mas também tenho consciência de que existem outros filósofos de grande importância para esta discussão. No entanto, este não é um tratado sobre todas as dialéticas.

Outro fator, que me levou a escolha feita aqui, foi porque acredito serem estes autores importantes para a discussão que pretendo fazer sobre a dialética como processo de construção do conhecimento e da novidade e por terem, direta ou indiretamente, influenciado as dialéticas presentes nas teorias piagetiana e freireana. Com isso, e a com base no que analisei até aqui, proponho uma discussão sobre uma dialética que creio ser um dos aspectos funcionais para a construção de ideias²⁷.

Bem, dito isso, penso que devo esclarecer o que entendo por dialética. Para além de conter a ideia de opostos ou contrários, assim como aparece no dicionário comum, creio que a dialética, mais do que saída e chegada de ideias de conceitos, é a travessia que produz

²⁷ Esta discussão sobre o processo dialético, a importância de sua funcionalidade e a sua semelhança nas teorias de Jean Piaget e Paulo Freire, serão feitas a seguir e no próximo capítulo intitulado Em busca da ilha desconhecida: aspecto funcional e construção do conhecimento nas teorias de Piaget e Freire.

novidade. Na verdade, acredito que a semântica nos complica aqui. Creio que a palavra dialética está carregada de ideias argumentativa, materialista e humanista de visão de mundo, mas, tanto nesta concepção do dicionário comum ou na concepção hegeliana ou marxista, quanto na concepção antiga de Heráclito ou na concepção atual como a de Foucault, a função dialética é semelhante. Quer dizer, a grande ideia de todos esses autores quando discutiram dialética, estava em abraçar a ideia de possíveis.

Quando palavras, portanto, ideias e conceitos estão em movimento, em seus encontros elas produzem novidade. Para mim, isso é dialética. Saberes diferentes ou iguais que, ao se encontrarem, produzem possíveis. Acredito que dialética não significa só encontro de contrários – ideias opostas. Significa encontro de iguais ou diferentes que produzem novidade e, portanto, produzem algo “diferente”, afinal, nem mesmo palavras iguais permanecem iguais depois do encontro do sujeito com elas. Assim como Guimarães Rosa (1984), quando propôs, como muitas palavras novas, a novidade da palavra *nonadas*, em seu livro *Grande Sertão Veredas*, entendo que a dialética também proponha o seu *nonadas*, em que o não-nada pode ser o nada em si, o tudo em si ou o tudo-nada, indicando uma novidade que se construirá. Isto é o que denomino de funcionamento dialético.

Por mais que Heráclito entenda a dialética como movimento, interdependência e harmonia dos contrários; Platão como ciência dos princípios baseada na unidade entre o ser e o não ser; Sócrates como a arte da argumentação e da refutação; Aristóteles como a arte de argumentação; Kant como a dialética provinda da razão e do real; Hegel como tese, antítese e síntese; Marx como contradição e luta de opostos; Engels como a ideia de dialética a de Marx, acrescentando a dialética da Natureza; Lênin como fenômeno universal, funcionando tanto no mundo natural como no humano; Della Volpe como processo metodológico para a construção das artes; Colletti como a dialética voltada à realidade em que a oposição invalidaria a realidade; Althusser como relação entre sujeito e sociedade; Sartre como método de conhecimento e movimento no objeto; Garcia como ação desequilibradora das hipóteses do sujeito e da ciência; Foucault como relação do saber/não-saber humano; Goldmann como dialética transindividual; Bachelard como dialética da interação, na qual a negação contém a afirmação; e Gonseth como diálogo entre a razão e a experiência, acredito que a função de encontro e de produção da novidade apareça em todos. Assim, não creio que a dialética deixou ou vai deixar de existir, pois seu processo é mais importante que sua saída e sua chegada.

Indo um pouco adiante, creio que a dialética deveria ter uma nova nomenclatura para que ela representasse, de fato, o processo funcional de conhecimento do novo que perpassa

por todos os autores discutidos. Arrisco-me com sugestões como a palavra *travessia*, ou a expressão *devir do novo*²⁸, que seriam bons substitutos para o termo atual chamado *dialética*²⁹.

Na tentativa de responder às duas primeiras questões apontadas no início do capítulo, discutirei, a seguir, as concepções de dialética de Jean Piaget e Paulo Freire e como elas dialogam com a afirmação que faço sobre a importância do processo dialético para a construção da novidade.

3.2 As Dialéticas de Jean Piaget e Paulo Freire

3.2.1 Jean Piaget

“A ponte não é para ir nem para voltar, a ponte é somente atravessar, caminhar sobre as águas desse momento.”

(Lenine)

“Nem toda e qualquer forma de pensamento permanece dialético, mas há dialética em todos os níveis de pensamento.”

(Jean Piaget)

Para Jean Piaget, a dialética está intimamente relacionada com o movimento das estruturas e a construção da novidade pelo sujeito. Assim, é necessário entender como Piaget compreende a construção contínua da novidade para compreendermos o que Piaget entende por dialética. Essa construção está em duas vertentes, a saber:

- 1^a) horizontal, também chamada de sincrônica;
- 2^a) vertical, também chamada de diacrônica.

²⁸ Novamente pedindo licença poética de “invençione” como fazem Guimarães Rosa, Manoel de Barros, Fernando Pessoa e tantos outros, proponho a expressão *Devir do Novo* como substituta à palavra dialética por entender que o conceito “dialética” está capturado em ideias cristalizadas como: tese, antítese e síntese, ou noção que contém seus opostos, ou função de modificação de ideias que acontecem partindo de um lugar com o objetivo de chegar a outro lugar. A meu ver, e isso discuto no capítulo a seguir, o *aspecto funcional* da dialética, o seu *processo* e sua *travessia*, perpassam os autores com quem dialogo a seguir. Portanto, proponho esta expressão por entender que a nomenclatura “dialética” implica em *processo-travessia de construção da novidade*. Ela é *Devir do Novo*.

²⁹ Esse assunto ficará para estudos futuros, pois não é da ordem deste trabalho tal discussão.

1ª) A construção da novidade para Jean Piaget passa por um aspecto horizontal que ele denominou de aspecto sincrônico do movimento das estruturas. Este aspecto horizontal ou sincrônico indica a vertente das retroações (*feedback*) e antecipações pela qual a estrutura passa. Isso faz a regulação progressiva de cada estrutura estar presente desde o começo até o fim. Este movimento dentro das estruturas, Piaget denomina de intrafásico. Mas as retroações e as antecipações não são suficientes para assegurar a passagem de uma estrutura para outra em seu aspecto vertical, interfásico, ou seja, entre as fases.

2ª) O aspecto vertical ou diacrônico é um mecanismo complementar e consolidador, que impulsiona a movimentação funcional, levando a novas estruturas. Um exemplo disso é o movimento que se tem entre o pensamento matemático e o processo criativo. Nesta vertente vertical, um aspecto funcional importante que acontece é a equilibração (equilíbrio + ação), que ocorre a partir das assimilações e das acomodações. Pela ação de processos que regulam (processos reguladores) e pela crescente construção de operações reversíveis, torna-se possível organizar e reestruturar o que existia e aquilo que não existia na estrutura. Isso permite a “projeção” de uma estrutura anterior para uma superior. E também permite a regulação da estrutura anterior pela posterior.

A denominação deste movimento intrafásico e interfásico da estrutura é *inferencial de caráter dialético*, ou seja, o mecanismo de regulação corretor (estrutura anterior pela posterior) e de regulação construtor (estrutura superior pela anterior) e se aproxima do que Piaget denomina de *mecanismo dialético*.

O mecanismo de regulação se aproxima do mecanismo dialético e ambos se afastam da estrutura acabada porque, se acabada, ela se fecha e seu equilíbrio estável não é construtor. Aqui o mundo se faz fundamental para proporcionar a impossibilidade de equilíbrio, para colocar as coisas em relação, em processo, em travessia.

A fronteira que aproxima a regulação como processo corretor e a dialética como processo transformador é a mesma que as distingue do equilíbrio estável, pois esse equilíbrio não é dialético. Com isso, a fronteira que aproxima a regulação e a dialética é a mesma que as diferencia do equilíbrio estável.

Segundo Piaget (1996), durante o desenvolvimento das estruturas, há alternância entre fases dialéticas e fases discursivas³⁰.

As fases discursivas, também chamadas de inferências discursivas, são deduções e resultado do aspecto estável do equilíbrio da estrutura que já está pronta. Mas mesmo estando a estrutura pronta em equilíbrio estável, ela está em relação com o que possibilita novas

³⁰ Discorrerei rapidamente sobre a fase discursiva, pois não é o intuito deste trabalho debruçar-se sobre este tema.

interdependências com outras estruturas causadas pelo desequilíbrio dos encontros do sujeito com o mundo e com novas formações, em que a dialética ressurgue.

A inferência operacional, ou seja, aquilo que o sujeito supõe do mundo em virtude das operações de raciocínio que ele é capaz de fazer, resulta em dialética.

Vejam, a seguir, em que ponto Piaget identifica o aspecto dialético na construção de conhecimento do sujeito:

- 1º) A dialética está presente já na continuidade entre os aspectos biológicos e cognitivos do sujeito.
- 2º) Piaget desvela contradições nas interdependências que acontecem nos planos biológicos e cognitivos³¹.
- 3º) O modelo de estrutura é insuficiente para explicar o desenvolvimento, pois são a equilibração (equilíbrio em ação, em relação) e a abstração reflexionante as verdadeiras possibilidades dialéticas de desenvolvimento no plano vertical rumo ao pensamento superior.

Portanto, para Piaget (1996, p. 200), “A dialética constitui o aspecto inferencial de toda equilibração”. Ou seja, a dialética constitui o aspecto dedutivo de toda equilibração. A equilibração em si é dialética por estar “pautada” na relação entre as estruturas e ambas constituem aspectos funcionais do desenvolvimento, da interação, dos desequilíbrios e da construção das estruturas, bem como da construção da novidade. Assim sendo, devemos entender que o equilíbrio é discursivo, mas a equilibração (equilíbrio + ação) é dialética. Entendendo isso, podemos observar que a ideia funcional de dialética cabe na ideia de equilibração, quer dizer, para que a função dialética esteja em funcionamento, o equilíbrio deve estar em ação.

O aspecto conclusivo (dedutivo) da equilibração não está ligado à conclusão que vem imediatamente de outro discurso ou ideia. No aspecto conclusivo da equilibração existe a mediação funcional das interdependências próprias das estruturas que podem vir a se formar e das que já foram construídas.

3.2.1.1 Afinidades e mecanismos da dialética

Iniciemos nossa discussão com a diferença entre a epistemologia clássica, como a de Hegel, e a epistemologia genética de Jean Piaget.

³¹ Interdependência significa a relação que possibilita correspondência entre as estruturas.

A epistemologia hegeliana busca a teoria do conhecimento, ou seja, busca explicar a novidade, apoiando-se na estética discursiva e atribuindo uma lógica à essência dos fenômenos e sistemas. Já a epistemologia genética busca a teoria do conhecimento, atribuindo uma lógica ao processo construtivo das ideias. Na epistemologia genética, as estruturas do conhecimento possuem matriz lógica.

Isso nos leva a entender que a dialética de Hegel e a dialética de Piaget se distanciam, pois a primeira entende a ideia e o real como contraditórios. Dessa forma, não há como a ideia ser realidade e a realidade ser ideia. Para esta dialética, o movimento do espírito só acontece nesta contradição, não se podendo imaginar o pensamento desligado do real, pois a oposição ideia/real não é uma oposição de mútua exclusão, de duas realidades distintas.

Já na dialética piagetiana, a ideia reside na equilibração, como afirmei anteriormente, por meio da interdependência entre estrutura e criação da novidade, que ocorre pelo movimento do equilíbrio em ação.

O conceito de totalidade e movimento central na dialética perpassa em Piaget por sua opção estrutural. Assim, para ele, a relação sujeito/objeto representa a díade dialética, ou seja, dois polos dentro de uma mesma totalidade.

Para Piaget, as situações dialéticas são interdependências criando novas interdependências e é a equilibração que coloca *em relação* as estruturas. Como assinala Macedo (apud VASCONCELOS, 2007, p. 94), “no modelo regulador, as interdependências assimilação-acomodação, afirmação-negação, equilíbrio-desequilíbrio são centrais. No modelo dialético a negação e a contradição também são conceitos centrais”.

Penso ser importante caracterizar com mais profundidade quais são os aspectos funcionais da interdependência. São eles³²:

- 1º) O enriquecimento mútuo e mais ou menos simultâneo dos sistemas.
- 2º) A conservação do sistema total, por causa das variações dos subsistemas.
- 3º) A coordenação entre sistemas que não variam, que se formam uns a partir dos outros e que conservam o todo dentro de seus desvios (afastamentos) ou dos afastamentos (desvios) do observador.
- 4º) As interdependências multitransformacionais são as ações do sujeito que modificam as relações entre os elementos (elementos de um sistema dentro das estruturas) com a intenção de tomada de consciência, a princípio, de usar o que vier depois.

³² Interdependência é aspecto funcional da dialética porque ela é assimilação/acomodação, afirmação/negação. Estas palavras indicam “contraposição de ideias”, mas que estão unidas e formam uma nova ideia (sistema para Piaget).

- 5º) A distinção que acontece entre as ações exploradas do sujeito e a coordenação de relações não-visíveis. Quer dizer, a distinção entre a ação do sujeito e a conservação e o desvio dos elementos do todo.
- 6º) A alternância na construção de sistemas que geram um ao outro, alternando a construção dos sistemas em movimento espiral.
- 7º) Os fatores do subsistema que entram em ação quando um subsistema domina e o outro está em *stand by*.
- 8º) A distinção das pseudo-dependências das dependências reais. A pseudo-dependência é “melhor” que a dependência real, pois a primeira constrói um conjunto de interdependências possíveis que são atualizadas, ao passo que a segunda constrói um conjunto de interdependências possíveis que não são atualizadas. A primeira é aberta, a segunda é fechada.

Podemos entender a dialética piagetiana, também, por meio:

- a) **das negações.** A dialética constitui as negações, que têm um papel igual ao das afirmações, porque a negação é uma ideia construída, um produto e um instrumento da dialética. Para Piaget, a construção genética possibilita uma simetria entre as afirmações e as negações. A construção das negações é o produto de uma dialética elementar (nível pré-operatório) antes de se tornar o instrumento de uma dialética superior (nível lógico formal). Assim, a dialética construtivista das negações não é predeterminada, mas se dá no *processo*³³ de nível elementar da ação pré-operatória até o nível lógico-formal. A negação para de se construir como elemento em formação depois do nível lógico-formal.
- b) **das contradições.** Para Piaget, a contradição indica a dialética implicada entre as ações ou operações do sujeito. Penso ser importante diferenciar as ações e operações do sujeito do enunciado, ou seja, daquilo que ele afirma. As ações e operações são aquilo que o sujeito faz, o que é menos amplo do que o que o sujeito diz ser capaz de fazer. O enunciado é aquilo que o sujeito diz fazer e, portanto, é mais amplo do que o que o sujeito faz. Com isso, o enunciado contém contradições mais amplas e menos numerosas, mas com mais possíveis, porque uma grande quantidade de contradições comporta uma regulação interna menos precisa e mais aberta às representações e às linguagens. A impossibilidade na ordem da ação diminui na ordem dos enunciados. O impossível no fazer é mais latente

³³ O grifo na palavra processo indica o que venho dizendo desde o começo do capítulo, a respeito da dialética: que o mais importante da função dialética é o seu processo, e não de onde partiu ou para onde vai.

que o impossível no enunciado (na palavra), pois a palavra está manifesta. Isto se dá por causa da semiótica, que distancia o falar da realidade. Como a negação, as contradições são construídas desde o nível mais elementar até o nível superior do pensamento.

- c) **da identidade dos contrários.** O aspecto dialético funcional da identidade dos contrários é que cada operação implica outra operação, ou seja, cada ação pode construir outra ação, pode construir uma não-ação e pode construir uma reação. Assim, como as negações e as contradições, a identidade dos contrários é construída desde o nível pré-operatório até o nível lógico formal do pensamento.

É importante também que se discuta a noção de desequilíbrio para Piaget, pois é um dos mais importantes aspectos funcionais da dialética.

O equilíbrio cognitivo só é possível se existir desequilíbrio cognitivo provocado pelo encontro do sujeito com o mundo das ideias e/ou físico. O desequilíbrio cognitivo promove o movimento funcional e estrutural das ideias pelo conflito entre sujeito e objeto, que promove a tensão necessária para movimentar a estrutura. Isso se dá pela insuficiência de acomodação, ou seja, pela não confirmação de hipóteses causada pelas experiências vividas ou pela defasagem temporária (tempo necessário para se acomodar) da acomodação.

O desequilíbrio também pode ser suscitado pelo conflito entre os subsistemas e sua falta de coordenação e, além disso, representa a insuficiente coordenação dos subsistemas com suas totalidades.

O jogo de desequilíbrio/contradições está presente em todo o desenvolvimento da inteligência. Assim, posso afirmar que o desequilíbrio e a contradição são palavras similares para a constituição da funcionalidade dialética.

Outro aspecto funcional da dialética, importante para ser discutido é a noção de superação para Piaget. A superação é a síntese que resulta das combinações novas de implicações e que não se desassocia do processo de modificação das estruturas em novas totalidades. A superação é o aspecto funcional e construtivo emergente do conhecimento, ou seja, ela anuncia o avanço do conhecimento.

Penso ser importante também discutir, rapidamente, a noção de relativização para Piaget, porque ela também é constituinte do aspecto funcional da dialética. A relativização é a inter-relação inerente ao processo dialético, pois ela é o jogo das relações das interdependências.

Na estrutura, a retroação e a proação (ação anterior e ação posterior) funcionam em cadeia. Um exemplo disso é que o sujeito não pode anteceder o tempo sem ter a noção de conservação de tempo desenvolvida.

Na dialética, a abstração reflexionante ou o reflexionamento, a reflexão e o pensamento reflexivo, conceitos que discutirei mais profundamente adiante, promovem a inter-relação entre o pensamento anteriormente abstraído e o pensamento que o sujeito construirá. Devemos nos lembrar de que este movimento não é em cadeia ou em somatória, mas em movimento espiral do desenvolvimento.

Sendo assim, o possível e o necessário são parte de um paralelismo em espiral que compõe os processos funcional e dialético da exploração e construção do real. Ou seja, novos possíveis geram novas necessidades que possibilitam novos possíveis e assim por diante.

As interdependências dialéticas compõem a circularidade que está vestida de totalidade, negação, contradição e contrários em todo o funcionamento cognitivo. Circularidade não é a volta para o mesmo lugar, é uma circularidade dialética parecida com o movimento yin-yang, em que o círculo não se fecha, estando aberto aos possíveis. O círculo só se fecharia do ponto de vista estrutural, mas está aberto às significações diferentes porque os conteúdos vão se enriquecendo e abrindo um novo círculo e novas formas.

Acredito, portanto, que a novidade não é a repetição ou o radical novo, ela é construída em espiral. Assim, o devir do conhecimento se faz com a integração do ultrapassado e a abertura de novos possíveis.

Para Piaget, a dialética não se resume somente a tese, antítese e síntese. Para ele, já existe dialética quando dois sistemas distintos e separados, não necessariamente opostos, fundam-se em uma totalidade nova, cujas propriedades os ultrapassam. Ou seja, a dialética piagetiana é genética, não especulativa, descontínua e alternante.

Arriscando-me a um pequeno resumo, entre momentos de equilíbrio e equilibração, a dialética comporta autodeterminação, totalidade, negação, contradição, contrários, superação e síntese. Por isso, o caráter essencial da dialética piagetiana está assentado nas interdependências discutidas anteriormente, sendo elas fundantes para a abstração reflexionante.

3.2.1.2 Perspectiva dialética na metodologia de Piaget

Piaget, em seu método de pesquisa, adotou uma perspectiva metodológica dialética para examinar a complexidade do desenvolvimento de sua teoria e do sujeito.

Podemos observar os aspectos metodológicos dialéticos na teoria de Jean Piaget nos seguintes pontos:

- a) Nas aproximações das categorias empregadas pelas ciências, tal como Piaget as utiliza para construir sua própria teoria.
- b) Nas oposições e sínteses apontadas por Piaget na construção do conhecimento.
- c) No método de indagação da própria Teoria Psicogenética.
- d) Nos processos dialéticos de interação entre sujeito e objeto.
- e) Na ruptura do dualismo entre sujeito e objeto.
- f) Nas peculiaridades da ação cognitiva comparada com a práxis de Marx.
- g) Na ação de conhecer aspectos dialéticos nas contradições naturais e nas generalizações construtivas do pensamento dos sujeitos.
- h) Na dialética dos processos inferenciais que correspondem aos processos de equilibração.

Piaget rechaça as teorias empíricas e inatistas, até porque elas não usam a dialética para explicar a construção das ideias. Segundo ele, seja na biologia, na psicologia, seja na filosofia, a ideia de interação para explicar a construção do conhecimento “coincide” com a ideia de dialética na construção do conhecimento. Ou seja, a interação do sujeito com o mundo é exclusivamente dialética.

Para Piaget (apud CASTORINA; BAQUERO, 2008, p. 37, grifos meus):

O método dialético – tese, antítese e síntese – é uma forma do método racional e, na sua forma, generalizada, confunde-se com ele. Assim, procura-se estabelecer uma *interação* entre os elementos opostos, sustentar a totalização como um *processo* e, finalmente, assumir a *recusa de qualquer conceituação estática*. Nesse sentido, toda conceituação estrutural, ou toda conceituação genética – isto é, a totalização e a história – é negada em termos de sua síntese – o construtivismo relacional ou dialético – nas ciências biológicas, nas ciências sociais e na psicologia.

Também podemos verificar a metodologia dialética utilizada por Piaget por meio do método de investigação que ele desenvolveu, chamado Método Clínico. Observamos a dialeticidade deste método pela flexibilidade permitida ao examinador no momento de sua investigação.

Vejamos, o examinador, que utiliza o Método Clínico como um instrumento para observar o desenvolvimento da inteligência. Ele inicia sua investigação com uma hipótese levantada por ele próprio, a respeito do momento em que o sujeito observado está de seu desenvolvimento. Ao interrogar o sujeito, ele permite que o mesmo responda a seu modo e em seu ritmo, não esgotando nem descartando nada do que o sujeito disser, mesmo que as respostas não se encaixem na hipótese levantada pelo investigador anteriormente. Esta atitude

diante da hipótese e da fala do sujeito é dialética³⁴, pois permite ao examinador a liberdade de afirmar ou rever sua hipótese, por levar em consideração o que o sujeito disse e pensa sobre a pergunta feita. O Método Clínico não tem as amarras dos métodos de investigação cristalizados que têm perguntas/hipóteses feitas com respostas esperadas. Estes métodos de investigação engessam o examinador e o sujeito na escolha dialética clássica: entre o certo ou o errado.

Pensemos a seguir, qual a relação entre a dialética e o papel desempenhado pelo sujeito e pelo objeto na construção do conhecimento.³⁵

O contexto histórico a que pertence o significado vem tanto do sujeito quanto do mundo. Falemos do sujeito. Ao vir do sujeito, vem da história que está sendo contada por ele e que tem significado para ele. A função dialética está em exercício aqui. Isto acontece quando ela possibilita a “união construtiva” de ideias distintas, por vezes não contrárias nem complementares, produzindo uma resposta nova, criativa. Esta resposta se apresenta como o conhecimento construído, mas não acabado, exatamente porque ele vai se encontrar com algo diverso a ele e se reorganizar, se autorregular em um novo conhecimento.

Um exemplo desta autorregulação é a função simbólica, em que a criança junta duas ideias não relacionadas para explicar uma terceira. Ela está organizando suas ideias, construindo conhecimento que se reorganizará novamente quando ela construir novas ideias para explicar uma novidade que o mundo lhe apresenta.

Outro exemplo é quando o sujeito está aprendendo uma segunda língua e constrói as hipóteses sobre os significados das palavras. Estas hipóteses têm relação particular para ele, para o outro sujeito não têm. Este movimento de hipóteses e encontro com o mundo possibilita que ele se organize, se autorregule na busca por explicar e construir o novo. Penso que podemos entender todo esse movimento, por exemplo, por meio da metáfora para o poeta. Dentro desta perspectiva, a metáfora seria a dialética do poeta.

Portanto, a função de autorregulação para promover o desenvolvimento do sujeito está vinculada a todos os encontros que o sujeito tem com os objetos, com as palavras ou com o mundo. Assim, a construção do conhecimento depende de uma relação ativa desse sujeito com o que está fora dele. Na fala de Piaget, verificamos: “A posição dialética ou construtivista consiste ao contrário, em seu próprio princípio, em considerar o conhecimento

³⁴ Dialética como venho definindo neste capítulo: construção do diferente, do novo e não como unidade dos contrários.

³⁵ Devemos entender o significado da palavra objeto como aquilo que se apresenta ao sujeito como conhecimento novo. Assim, objeto pode significar: outro objeto físico em si, os conhecimentos sociais e as relações sociais.

como vinculado a uma ação que modifica o objeto e que só é alcançado mediante as transformações introduzidas por esta ação”³⁶ (PIAGET apud CASTORINA; BAQUEIRO, 2008, p. 46).

E, complementando esse mesmo raciocínio, Rolando Garcia (apud CASTORINA; BAQUERO, 2008, p. 51) discorre sobre a ação piagetiana:

A ação não produz conhecimento por si mesma, mas é fonte dos instrumentos mencionados que, por sua vez, organizam-na mediante esquemas conceituais, e em diferentes níveis de formação segundo o qual, para compreender o mundo, primeiro é necessário construir os instrumentos que tornem possível a assimilação cognitiva.

Desse modo, para que a função dialética aconteça e promova a construção do conhecimento, é necessário que o sujeito esteja em ação sobre os objetos, sobre o mundo. O objeto e o sujeito estão envolvidos em função de ações cada vez mais complexas.

Esta relação sujeito-objeto mediada pela dialética possibilita, no sujeito, quatro aspectos que se relacionam em espiral:

- 1) as objetivações: que são os encontros do sujeito com os objetos e vice-versa e que suscitam no sujeito a necessidade do entendimento desse encontro;
- 2) as interiorizações: que são o que estes encontros provocam no conhecimento que o sujeito tinha anteriormente sobre os objetos;
- 3) as progressões: que são as modificações que, provocadas pela relação sujeito-objeto, promovem a construção de novos conhecimentos;
- 4) e as reorganizações: que são os encontros destes novos conhecimentos com os anteriores e que se reorganizam em novos conhecimentos, em novidade.

Segundo Piaget (1996), a razão profunda do movimento dialético do conhecimento no sujeito é a existência do objeto e o propósito do sujeito em entendê-lo na prática de seu cotidiano.

Ao se encontrar teoricamente com Goldman, Piaget constrói a ideia de que a atividade e a dialética estão relacionadas, pois a atividade coletiva ou práxis com a natureza é um círculo dialético que corresponde à ação epistemológica teórica que estrutura a relação de cada indivíduo com o objeto de conhecimento.

³⁶ Notemos que a ação piagetiana não significa só atividade física. Ela é também ação no pensamento provocando o seu reflexionamento e observemos, também, que Piaget trata como sinônimos os termos *construtivismo* e *dialética*.

E acrescenta a importância de levar em consideração a ideia interativa da função dialética para a construção do conhecimento, afastando-se das ideias inatistas ou empiristas da mesma. Ele afirma que é preciso considerar a sensibilidade como atividade prática dos sentidos do homem.

Para Piaget, as ações individuais dos sujeitos partem das estratégias de conhecimento que conseguem significar o mundo e se modificam em diferentes instâncias do desenvolvimento dos indivíduos. Ou seja, apenas em sua atividade, os sujeitos conseguem utilizar as estratégias necessárias de construção cognitiva. Essas estratégias voltam a organizar novas ações e permitem a modificação significativa do mundo.

A seguir, aprofundarei a relação da dialética ou função dialética³⁷ com as noções de *equilíbrio* e *abstração reflexionante*, segundo Piaget.

3.2.1.3 Equilíbrio e abstração reflexionante

Piaget coloca a dialética como função da equilíbrio por meio de estudos sobre as vicissitudes das contradições e sua superação ou sobre as inferências construtivas que levam a formas mais avançadas de conhecimento.

Sendo assim, aprofundarei a discussão sobre dois tipos de contradições importantes para esta relação, segundo Piaget (1996):

1ª) as contradições naturais.

2ª) as contradições lógicas.

As contradições naturais, também chamadas de contradições dialéticas, são inevitáveis, porque surgem em função de problemas que o sujeito se coloca sem poder resolvê-los previamente. Estas contradições estão ligadas ao processo social. Por exemplo, quando Marx expôs sobre a incompatibilidade do valor de uso e do valor de troca, referia-se às relações dialéticas sociais entre eles e não à relação lógica (matemática) entre os mesmos, segundo Piaget.

No desenvolvimento do sujeito, as contradições naturais aparecem nos seguintes momentos:

³⁷ Tenho me referido à dialética como função dialética, como já expliquei anteriormente.

- a) Há um período do desenvolvimento do sujeito em que as afirmações feitas por ele se equilibram com as negações. Este processo faz sentido no período de desenvolvimento, em que, por exemplo, as operações espaciais não estão construídas.
- b) Quando o indivíduo não consegue entender as diferenças menores e só percebe as diferenças maiores em comparação. Os indivíduos não alcançam uma compensação completa dos fatores em jogo em uma experiência. Assim, eles só conseguem produzir uma compensação incompleta entre classes de objetos, quando interpretam as diferenças entre eles que, na realidade, são inobserváveis.
- c) Quando as contradições são estritamente inferenciais (dedutivas) e particularmente vinculadas às falsas implicações³⁸.

As afirmações são ‘imediatas’ ou mais espontâneas, ao passo que as negações lógicas devem ser construídas laboriosamente. Em uma perspectiva estrutural, qualquer ação positiva é solidária de negações externas, como, por exemplo, as observações contrárias. E nas negações internas, uma propriedade que envolve seu contrário no sistema. Portanto, as dificuldades em alcançar a articulação entre afirmações e negações são a causa das contradições próprias do pensamento natural.

A dificuldade em articular afirmação e negação é a causa da contradição do pensamento dialético dentro da construção do pensamento lógico identificado por Piaget na construção, por exemplo, dos pensamentos espacial, temporal, de conservação, entre outros.

Já as contradições lógicas, também chamadas de contradições formais, são definidas como um enunciado sempre falso. A contradição lógica tem sentido dentro de um sistema hipotético-dedutivo de enunciados.

Sendo assim, a contradição lógica é corrigida e a contradição natural é superada por meio do processo de assimilação, acomodação e adaptação vivido pelo sujeito.

Apesar da pesquisa intitulada “Aprendizagem e estruturas do conhecimento” (1977) de Inhelder, Bovet e Sinclair estar vinculada à construção do pensamento lógico-matemático nos sujeitos, as autoras identificaram um funcionamento fundamental da dialética nas “vicissitudes do processo construtivo, desde os desequilíbrios entre esquemas de conhecimento, passando por sua tomada de consciência como conflitos, inclusive como contradições, até os processos de sua superação por novas coordenações” (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 45).

³⁸ As deduções provindas de falsas implicações são quando o sujeito deduz que se $A=B$ e $B=C$, então $A=C$.

Entendo que a dialética está presente na construção do pensamento lógico-matemático por esse estar vinculado ao pensamento natural. Os dois, com isso, estão em movimento contínuo e interligados na construção do conhecimento.

Sendo o pensamento natural essencialmente dialético em seu desenvolvimento enquanto sucessão de desequilíbrio e equilíbrios, “as contradições desse pensamento” só podem depender desses mecanismos [...] são apenas a expressão, mas não a fonte causal, desses desequilíbrios. (PIAGET, 1978d, p. 343).

Enquanto na interpretação tradicional a contradição³⁹ é a fonte do desenvolvimento, aqui é só um momento de um processo de conjunto, sendo a equilibração o que proporciona uma explicação da construção cognitiva.

a) Equilibração

A teoria da equilibração está intimamente ligada à interação do sujeito com o mundo⁴⁰, ao desequilíbrio que o mundo provoca na ideia que o sujeito fazia desse encontro, à tentativa do sujeito de fazer caber a novidade que o mundo lhe apresenta ao que ele conhecia anteriormente a este encontro, à modificação que a estrutura sofre por este encontro desequilibrador e a equilibração desta estrutura em uma estrutura-novidade (uma ideia nova) que reorganizará a estrutura anterior, provocando a *equilibração majorante*. Ou seja, o sujeito passa pelos processos de contradição, superação, dialética e processos de diferenciação e integração.

Para Piaget, citado por Vasconcelos (2007, p. 62):

A dialética como processo inferencial correspondente ao processo de equilibração. Se a dialética deve permitir interpretar a dinâmica do desenvolvimento cognitivo, é preciso tratar as inferências dedutivas (consequências dedutivas) como uma instância com sua própria legitimidade.

A inferência dedutiva, dedução prévia pelo raciocínio anterior do sujeito, é o aspecto funcional do movimento dialético que, por si só, também é funcional. Assim sendo, podemos afirmar que a inferência dedutiva é a dialética inferencial, segundo Piaget. É uma dialética que advém de uma consequência dedutiva.

Penso ser a inferência dedutiva o meio, o caminho, o processo da construção do conhecimento, assim como a dialética. Diferente da inferência probabilística de Aristóteles,

³⁹ Devemos entender contradição como desequilíbrio.

⁴⁰ Entendamos *mundo* como ideias, outros sujeitos, objetos. Mundo significa o que está fora do sujeito.

que levava a uma generalização indutiva. A inferência dedutiva de Piaget não é o fim nem o começo, pois é o que o indivíduo utiliza ao interagir ativamente com os “objetos” do mundo.

“A dialética reside justamente na oscilação entre a determinação do conhecimento anterior e a abertura para as novidades indeterminadas” (PIAGET apud VASCONCELOS, 2007, p. 64).

Em resumo, a hipótese, também chamada de inferência dedutiva, levantada pelo sujeito, está apoiada em algo já conhecido por ele e, na interação com o mundo, o sujeito tenta entendê-lo por intermédio desse movimento. Quando o mundo apresenta diferença para essa hipótese ou inferência dedutiva, há o desequilíbrio, há a abertura para a construção do possível e do novo.

Para Piaget (1996), a dialética é o processo que corresponde ao equilíbrio em ação dos conhecimentos.

b) Abstração Reflexionante

A abstração empírica significa retirar de objetos concretos suas características comuns, ou seja, mesmo em sua forma mais rudimentar, ela não se constitui só de percepções, pois, para se extrair propriedades de um determinado objeto, é preciso que o sujeito utilize meios de assimilação contidos em si próprio e que não estão nos objetos.

Piaget considera abstração empírica como indispensável para a construção da abstração reflexionante, pois é somente por meio da abstração das propriedades do objeto que o sujeito poderá, mais tarde, reflexionar sobre essas mesmas propriedades sem que haja necessidade da presença do objeto e, quando necessário, modificá-las.

Piaget determina outro tipo de abstração, denominada abstração pseudo-empírica, aquela em que o sujeito leva em consideração as propriedades do objeto, mas as modifica por meio de sua atividade sobre ele. Esta abstração também é fundamental para a construção da abstração reflexionante.

Desse modo, a abstração reflexionante é a capacidade construída pelo sujeito de refletir sobre propriedades de objetos, ideias e conteúdos sociais utilizando o instrumento único do pensamento. O pensamento, na abstração reflexionante, é aquele que refletirá em um estágio superior o que foi tirado de um estágio inferior, bem como transcenderá o estágio superior por intermédio de novas reflexões. Ou seja, abstração reflexionante é uma eterna construção de ideias novas. Assim, é por meio dela que o sujeito tomará consciência sem a necessidade de objetos ou situações palpáveis no seu encontro com o mundo.

Entendo que, o que tenho dito a respeito da dialética ou função dialética até agora me permite afirmar que ela é, em si, a função da abstração reflexionante, pois, tanto uma quanto outra acontecem na medida dos encontros do sujeito com o novo, provocando a novidade. Portanto, os movimentos da função dialética, da equilibração e da abstração reflexionante na construção do conhecimento não são lineares, e muito menos uma somatória, mas sim movimentos em espiral.

O próprio Piaget considerou que esse reflexionamento (por exemplo, a passagem de uma série prática a sua representação conceitual) e a posterior reorganização dos conhecimentos (uma modificação em extensão e compreensão da seriação) era dialético. Isto é, equivalia à conservação das propriedades de um nível anterior em um posterior, ainda que profundamente renovados. A abstração das novas propriedades (da seriação conceitual) não suprime mas conserva as anteriores (a seriação sensório-motora). Há aqui uma evidente analogia entre a superação dialética vigente, na abstração reflexionante e a *aufheben* hegeliana. Além disso, a abstração reflexionante e reflexionada estão intimamente associadas aos processos de generalização construtiva, já que constituem instrumentos construtivos. Elas acontecem por diferenciação, ao separar um aspecto ou uma propriedade das ações para transferi-las a outro plano e integrá-las em uma nova totalidade. (VASCONCELOS, 2007, p. 59).

Acredito ser importante resumir rapidamente os pontos que compõem a dialética ou a função dialética, como tenho constantemente me referido. Para Piaget, a construção do conhecimento cognitivo passa pelos seguintes movimentos: intrafásico, dentro das estruturas; interfásico, entre as estruturas; e transfásico, aquele que transcende as estruturas já construídas, criando a novidade. Este mecanismo de regulação corretor, a estrutura anterior pela posterior, mais o de regulação construtor, estrutura superior pela anterior, é chamado por Piaget de mecanismo dialético.

Quanto à função de interdependência, ela se faz fundamental nessas relações descritas anteriormente, pois coordena as estruturas, criando a novidade. É a interdependência que pode provocar o desequilíbrio, que poderemos chamar de dialética, entre os subsistemas dentro de um mesmo sistema, modificando-os.

Há três pontos que estão intrinsecamente ligados a estes movimentos, segundo Piaget. O primeiro é a negação, que é uma ideia construída e que tem papel igual ao da afirmação e que é um produto e instrumento da dialética. A contradição, que é a dialética implicada entre as ações e as operações do sujeito. E a identidade dos contrários, na qual cada operação implica outra operação, na qual cada ação implica outra ação ou outra não-ação ou uma reação. Esses três movimentos impulsionam a construção da novidade e fazem parte da função dialética.

Podemos também observar a dialética no método clínico construído por Piaget por não esperar respostas prontas do sujeito examinado e possibilitar ao examinador a revisão de sua hipótese de investigação. O método clínico permite o surgimento do novo.

Na relação sujeito-objeto, a dialética ou função dialética está na atividade cognitiva tanto na modificação do sujeito quanto na modificação do objeto.

Na função de equilíbrio, podemos observar a função dialética em si, os processos de contradição, de superação, de diferenciação e integração do desenvolvimento cognitivo do sujeito. Se Piaget parasse sua teoria por aqui, poderíamos dizer que a equilíbrio é a função dialética. Mas, Piaget, em seu texto “Criatividade” (PIAGET apud VASCONCELOS, 2001), indica-nos a abstração reflexionante como a função da construção da novidade sem fim. É ela que retira das ideias anteriores do sujeito, constrói novas ideias e as transcende. Com isso, a função abstração reflexionante é o movimento transfásico e é aquele que possibilitará mudança não só do que está dentro do sujeito, mas do que está fora do sujeito. Poderíamos dizer que abstração reflexionante possibilita a práxis do sujeito.

Assim, gostaria de afirmar que a abstração reflexionante é a dialética que venho discutindo neste capítulo.

A seguir, abordarei a dialética, segundo Paulo Freire.

3.2.2 Paulo Freire

“É como ler um texto, um conto literário. À medida que você se encontra com essa expressão de linguagem, você a compreende por um olhar. Quando volta a ler o mesmo texto, compreenderá por outro olhar, compreenderá outros aspectos. Na medida dos encontros, surge a novidade dantes não percebida.”

Paulo Freire

Segundo o glossário de Heaney (2011, p. 11), a dialética freireana significaria: “uma tensão dinâmica dentro de qualquer sistema dado e o processo pelo qual a mudança ocorre justificada por aquela tensão e pelo conflito resultante”.

Partindo daí, comecemos a entender as ideias que compõem a dialética de Paulo Freire por quem trabalhou com ele durante seus anos de vida intelectual e, posteriormente, por seus escritos. Inicialmente, destacarei alguns conceitos de modo descritivo e depois tecerei considerações sobre tais conceitos.

Na coleção de DVDs intitulada *Paulo Freire: biografia, educação, legado e inspirações* (CEDIC, 2008, p. 32, grifos meus), Alípio Casali nos fala sobre a ideia de *opressor e oprimido* para Paulo Freire:

Em vez de falar em classe social, fala-se de *oprimido e opressor*, mas é uma linguagem quase metafórica. Claro que o conceito de oprimido e opressor são muito mais amplos do que os conceitos convencionais de classe. E, de certa maneira, acho que já se mostrou um pouco dessa característica de Paulo Freire, que é a linguagem metafórica. Ele é metafórico na linguagem, em tudo o que ele diz, ele trabalha por representações, por símbolos, por metáforas, por analogias. Claro que ele opera conceitos, ele tem noção dos conceitos com que ele está lidando, mas a veia, digamos assim, o sentido, a intuição de educador que ele tinha, de contador de histórias, aquela coisa do nordeste que ele traz com muita força, leva-o, frequentemente, a cunhar expressões, e uma das expressões que ele cunhou e que ficaram fortes é essa, o *oprimido*.

E Frei Beto completa:

Ele, inclusive, lembra que a cabeça do *oprimido* e aí pode ser uma pessoa de classe rica, tende a ser hotel do *opressor*. Quer dizer, hospedamos, em nossa ideologia, em nossa visão de mundo, aquilo que é próprio do mundo do opressor. Como os livros didáticos brasileiros. Se analisarmos, a maioria desses livros conta da ótica do opressor e não da ótica do oprimido. Ou seja, temos pouca ênfase na versão do índio, do escravo, do trabalhador. (CEDIC, 2008, p. 33, grifos meus).

Sobre a *educação libertadora*, Frei Beto comenta sobre a intenção de Paulo Freire: “Então, a educação libertadora de Paulo Freire usa o triângulo: texto-contexto-pretexito. Quer dizer, leio um texto a partir do contexto em que este texto foi produzido. E quanto mais conheço esse contexto, mais tiro para minha vida as motivações, que é o pretexito” (CEDIC, 2008, p. 36).

E Luís Carlos de Menezes explica sobre o significado de *incompletude do ser humano* para Freire:

Tem alguns escritos do Freire que precisam ser revistos, olhados com muito cuidado, que é a idéia de que o ser humano é incompleto. A idéia de que somos uma coisa em construção. Essa idéia dinâmica, do fluxo, e não do acabamento, e não do fechamento, essa idéia é preciosa. (CEDIC, 2008, p. 71).

Podemos observar essa incompletude na fala do próprio Paulo Freire: “Na verdade, o inacabamento do ser humano ou sua inconclusão é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (CEDIC, 2008, p. 26).

Revisarei rapidamente os três conceitos que destaquei nas falas de Casali, Frei Beto e Mendez, porque entendo que eles são importantes constituintes do conceito de dialética freireana. Mais adiante, contextualizarei de forma mais aprofundada tais conceitos por meio da teoria de Paulo Freire.

Casali e Frei Beto nos colocam que, tanto a ideia de opressor quanto a de oprimido, estão contidas na noção de classe econômica. Mas, eles afirmam que essas ideias são maiores que a divisão de classe em si. São conceitos que estão contidos tanto na cabeça do opressor – o conceito de oprimido – quanto na cabeça do oprimido, o conceito de opressor e que cada um deles reforça, como entender, o outro. Ora, já aqui podemos identificar, utilizando alguns conceitos de dialética debatidos anteriormente, que uma ideia oposta, cria e reforça outra ideia para aquele que a tem.

Creio ser importante explicar o que Paulo Freire entende por oprimido (dominado) e opressor (dominante) para depois aprofundar-me na relação entre esses termos e o processo dialético.

Para Freire, oprimido é todo aquele sujeito que construiu conceitos sobre os objetos, as ideias e o mundo, baseado em sua experiência de cotidiano. Mas esta experiência, para ele, está coberta por ideias “falsas” sobre o mundo em que o oprimido vive. Falsas porque são difundidas para a manutenção do *status quo* do opressor, do dominador. Por exemplo, quando um sujeito acredita que ele só atingirá o sucesso por seus méritos e não o consegue, ele atribui a si mesmo o fracasso, pois não construiu a ideia de que a educação que ele frequentou, por exemplo, seja pública ou particular, é de péssima qualidade. Outro exemplo corriqueiro é que o sujeito não construiu a ideia de que é necessário que ele seja mão de obra não bem qualificada e barata para manter o lucro excessivo de seu empregador.

Além disso, temos no imaginário do oprimido a ideia de que, se um dia ele vier a ser “bem sucedido” do ponto de vista de nossa sociedade capitalista atual, ocupará a mesma posição e terá os mesmos conceitos de seu opressor, pois está no dominado, como disse anteriormente, a forte imagem do dominador, que o mantém em nível inferior de inteligência, de afetividade e de classe social. Bem, isto mantém o oprimido a ser como é: obediente. E mantém o opressor a ser aquele que “manda”, que sabe mais.

Quanto ao opressor, o processo é o seguinte: em seu imaginário existe a forte e hábil ideia de que o oprimido deve ser um ser inferior, pois ele não conquistou nada que o dominador conquistou a seu ver. Também está cristalizada em sua ideia, a noção de que, para se manter acima do dominado, há que dominá-lo intelectualmente e economicamente, para que o oprimido se mantenha obediente.

Entretanto, nessa relação entre oprimido e opressor, existe a relação dialética que, segundo Leão e Palafox (2004, p. 29), possibilitaria a superação do oprimido, e também do opressor, pois:

É essencial que os oprimidos levem a termo um combate que resolva a contradição em que estão presos no mesmo contexto cultural onde se constrói a sua consciência, motivo pelo qual Freire nos alerta, afirmando que a cultura não é algo simplesmente construído pelo dominador o qual a impõe aos dominados. Ela é resultado de relações estruturais entre os dominados e o dominador, daí a necessidade de refletir dialeticamente sobre esta relação de dependência e controle social enquanto fenômeno relacional que dá origem a diferentes formas de ser, de pensar e expressar-se, isto é: as culturas do silêncio e as culturas que tem uma palavra.

Acontece que Paulo Freire entende que no meio desta relação existe a noção, tanto para oprimido quanto para opressor, de liberdade dos homens viventes. Liberdade que faz, tanto um quanto outro, desconfiarem da realidade apresentada. Esta noção é a primeira abertura para que os encontros dos sujeitos com o mundo não sejam sempre parte desta matemática de obediência.

Freire afirma que somente saber sobre a liberdade não libertaria os sujeitos do estado que eles habitam. Seria necessária a consciência da liberdade. E a consciência da liberdade de ser sujeito em si, só partiria de uma educação libertadora, voltada para que os sujeitos construíssem compreensões de por que vivem naquela cidade, daquele jeito e a serviço de quem.

Independente da educação libertadora de Paulo Freire, o encontro dos sujeitos com o mundo, que também chamo de educação, pois existe uma relação de aprendizado que acontece nestes encontros, possibilita a construção da novidade, fugindo, novamente, da matemática da obediência. Acontece que a educação pautada no modelo freireano potencializa a construção da novidade de ideias, o que a transforma num processo potencialmente dialético.

Em sua fala, Frei Beto anuncia ser a educação libertadora o *movimento* dos conceitos, pois seria por meio dela que os sujeitos desconstruiriam seus conceitos anteriores, possibilitando a construção de novos conceitos, de ideias novas. Portanto, seria a educação libertadora a mola propulsora para a construção da novidade.

Com base nestas afirmações, entendo ser a educação libertadora um processo dialético em atividade, por proporcionar novos conceitos mediante conceitos que os sujeitos já tinham anteriormente⁴¹.

⁴¹ Sobre a função da educação libertadora como facilitadora da construção do conhecimento, discutirei mais profundamente no Capítulo 4, intitulado Em busca da ilha desconhecida: aspecto funcional e construção do conhecimento nas teorias de Piaget e Freire.

Na fala de Mendez e do próprio Freire, deparamo-nos com a incompletude do ser. Como disse Mendez (CEDIC, 2008): “essa ideia é poderosa”, pois afirma veementemente que somos “a coisa em construção.” Esta afirmativa nos dá a dimensão de um homem que vai se fazendo no encontro com o mundo. O uso do gerúndio se faz particular e importante aqui, pois, fazendo-se no encontro, não há medida de término, nem do homem em si e muito menos de suas convicções.

Este movimento me remete à dialética que tenho anunciado insistentemente neste tópico. A dialética do processo ou o processo dialético, para mim, é mola propulsora do conhecimento novo, já que o ser humano constrói conceitos em movimento porque serão modificados por intermédio de seus novos encontros com o mundo físico ou com o mundo das ideias. Daí a incompletude do ser.

Associo a ideia de incompletude do ser de Paulo Freire com o processo dialético, por meio do livro *Primeiras estórias* (1962), de João Guimarães Rosa, quando ele escreve o conto intitulado “A terceira margem do rio”. Guimarães nos conta que o protagonista da história, um pescador ancião, decidiu, certo dia, pegar seu barco e parar no meio do rio e de lá não mais sair, apesar da insistência e incompreensão de sua família e amigos. Ele o faz por entender que a vida não estava mais na saída para a pesca e nem em sua volta. Quer dizer, a vida não estava mais nem na borda direita ou esquerda do rio, mas sim, na travessia deste rio.

Guimarães Rosa, por intermédio do ancião, cria a novidade de viver no meio do rio, indicando que a vida está no *caminho* de viver e não no seu começo ou no seu fim. E esta conclusão de que a vida está no *meio*, no *caminho de*, na *travessia*, bem como a *incompletude do ser que está no fazendo-se*, como diz Paulo Freire, indica-nos que a construção da vida e das ideias está no *processo de construção ininterrupta*. E, para mim, isto é dialética. Isto é processo dialético.

Vejamos como Paulo Freire discorre sobre tais conceitos e sobre a dialética.

Inicialmente, eu diria que o próprio Paulo Freire é um ser dialético que exerceu sua dialeticidade durante a vida. Quando lhe perguntavam se ele reescreveria o livro *Educação como prática da liberdade*, ele dizia que o que havia escrito fazia parte de um contexto *sócio-histórico-político-cultural* e que iria *avançar* em seus escritos levando em consideração sua experiência prática e o contexto histórico atual. Quer dizer, para Freire, todos os conhecimentos são legítimos e estão num recorte histórico, mas isso não significa que são estáticos, posto que ele afirmou não reescrever seu livro, pois o entendia como algo que representava uma ideia construída por ele, num tempo localizado. Assim, ele, suas ideias e a sociedade não eram mais os mesmos. Por isso, ele afirmou e afirmava que escreveria em

avanço. Dessa colocação, entendo um reafirmar de sua fala sobre a incompletude do ser e sobre o processo de dialética. Vejamos por quê.

Quando Paulo Freire explicou porque não reescreveria seu livro, o fez não porque não acreditava mais nas ideias desenvolvidas ali, não o reescreveu por entender que suas ideias posteriores ao livro não eram as mesmas, o que não quer dizer que ele negou as afirmações anteriores, ele só compreendeu que aquelas afirmações posteriores estavam ampliadas, construídas de modo *diferente*⁴².

Podemos observar a afirmação que faço acima por esta colocação de Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, da mesma maneira que o ato de ler palavras implica, necessariamente, uma contínua releitura de mundo” (FREIRE apud PORTO, 2012, p. 1).

Entendo, portanto, que a metodologia de construção de Freire está pautada no movimento de ação-reflexão-ação. É uma metodologia de problematização da prática concreta indo à teoria – ou vice-versa – estudando-as, reelaborando-as e retornando à prática ou à teoria, para transformá-las. Assim sendo, a ideia de *não reescrever* um livro antigo significa *escrever avançado daquele antigo*, sendo o diálogo (neste caso, do próprio Paulo Freire com ele mesmo, em outra época da história) o instrumento para se chegar à concretização desta metodologia.

Creio que a metodologia de Paulo Freire pode ser chamada, e como foi por muitos autores, de metodologia dialética, posto que não descarta o antigo, mas o utiliza para a construção do novo, bancando a ideia de que o que há por vir não será contrário ao que foi, nem mesmo uma somatória do que se disse, escreveu ou viveu, mas sim uma *novidade*, no sentido *surpreendente* que a palavra nos dá.

A seguir, retomarei o que é e qual a relação de oprimido e opressor para Paulo Freire, e a aprofundarei porque entendo que tanto um quanto outro são partes do processo dialético.

Em seu livro *Pedagogia do oprimido* (2005), Freire discute a reconstituição histórica da consciência do oprimido e sua relação dialética com a consciência do opressor na estrutura de dominação social. Nesse livro, como disse anteriormente, Paulo Freire entende que a consciência dos dominados é formada por ideias construídas sobre elas mesmas, mas também é formada pela consciência que o oprimido tem de seu opressor e vice-versa. Assim, ela é consciência oprimido-opressor ao mesmo tempo, sendo que uma reforça a outra para que

⁴² Penso ser importante frisar que *diferente* não é antagônico ou contraditório, como acreditavam vários teóricos da contradição. Diferente quer dizer o novo que contém ideias anteriores e aquelas posteriores que foram se construindo à medida dos encontros do sujeito com o mundo. Quer dizer, avançar em novos conceitos não significa esquecer os antigos, mas entendê-los transformados.

continuem existindo. Na consciência do opressor, o mesmo ocorre, há a consciência em si de ser opressor e aquela do oprimido, em que uma reforça a outra para que exista.

Nas palavras de Freire (apud GADOTTI, 1989, p. 68):

A consciência do oprimido encontra-se imersa no mundo preparado pelo opressor, daí existir uma dualidade que envolve a consciência do oprimido: de um lado, essa aderência do opressor, essa hospedagem dessa consciência do dominador (seus valores, sua ideologia, seus interesses), e o medo de ser livre e, de outro, o desejo e a necessidade de libertar-se. Trava-se, assim, no oprimido, uma luta interna que precisa deixar de ser individual para se transformar em luta coletiva: Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.

Valendo-nos da citação acima como única representante da ideia de relação dialética de Paulo Freire, entenderemos sua dialética como a dialética marxista que afirmava ser a contradição a mola propulsora da dialética e, portanto, da mudança das ideias e dos sujeitos. Se assim admitirmos, Freire, ao explicar seus conceitos de oprimido e opressor, de fato, afirmou que as construções do sujeito continham, em si, seu oposto. E somente por meio da compreensão deste oposto, o sujeito poderia reconstruí-las.

Se pararmos a análise da relação oprimido-opressor somente na contradição das ideias, perderemos o mais importante, que é o momento em que Freire afirma que não basta *saber* da oposição que se tem das ideias, é necessário compreender porque os sujeitos as têm para superá-las e para que, depois, os mesmos possam construir novas ideias a respeito de si e do mundo, para que os sujeitos possam construir ideias *diferentes*. Nesse ponto, o processo dialético de mudança do sujeito no mundo das ideias perde seu significado de oposição, pois vira processo de construção de novidade, vira conceito *diferente* do anterior. Como eu afirmei anteriormente, diferente não significa contrário, oposto, significa algo novo que contém o conhecimento anterior.

Assim, só reconhecer-se como oprimido, contrário ao opressor, não significa superar esta contradição. Isto acontece porque a visão de si e de sua superação é individualista, daí a “ideia”, “vontade” de tornar-se opressor. É o que ele reconhece como possível de ser, de tornar-se. Como diria Fernando Pessoa: “Tornamo-nos quem não somos porque não sabemos quem somos” de seu poema intitulado “Se não sabemos quem somos, como sabemos o que possuímos?” (PESSOA, 2006, p. 51).

Em sua fala, Freire (2005, p. 85) aponta que: “A partir da relação dual da construção da dialética, o que importa é buscar a superação desta relação antagônica, que não deve dar-se a nível idealista”. Portanto, para ele, a consciência é resultado da perspectiva dialética dos fenômenos conceituais ou práticos, pois procura vencer a dicotomia entre teoria e prática.

Quer dizer, de um diagnóstico científico do fenômeno do cotidiano dos sujeitos, pode-se imaginar uma ação pedagógico-cultural. O oprimido se liberta da consciência do opressor que vive dentro dele, dentro de seus conceitos.

Vejamos qual a relação de sua proposta nova de educação e o processo dialético.

Também em seu livro *Pedagogia do oprimido* (2005), podemos observar as ideias de educação libertadora e dialética na seguinte afirmação:

Uma nova pedagogia enraizada na vida das “subculturas”, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação; não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos: “método”, prática de liberdade. (FREIRE, 2005, p. 8).

Quando Freire (2005) discorre que a “pedagogia enraizada na subcultura e a partir delas e com elas, reflexivas criações e recriações” dos próprios caminhos, nos indica como entendia a importância da educação pautada na cultura do sujeito (que ele chama aqui de subcultura) e o quanto isso era importante para que o sujeito modificasse o que ele tinha como conceito antes de se encontrar com a educação proposta por Freire.

Do ponto de vista metodológico, como salientei anteriormente, a concepção teórico-metodológica de sua pedagogia está pautada no processo dialético, pois o sujeito tem concepções sobre si, sobre o mundo das ideias e dos objetos, e ao entrar em contato com a educação libertadora, uma educação voltada para a pergunta, para o diálogo, em que ele possa refletir sobre seus conceitos e os conceitos que advêm do mundo, permitirá a ele construir um novo olhar sobre ele mesmo, sobre seus conceitos e sobre o que está fora dele. Esse processo de reconstrução de ideias advindas do encontro do sujeito com a educação dialógica é o processo dialético que a Educação Libertadora de Paulo Freire propõe.

Devo destacar que a educação libertadora freireana está vinculada com os educadores que a propõem e que suscitam que o encontro entre sujeito e conhecimento aconteça de forma dialógica e, então, dialética⁴³.

Portanto, para Freire (2005, p. 126): “O conhecimento é um fato acabado em si mesmo (para a educação cristalizada). Sendo assim, nós estaremos perdendo a visão dialética que pode explicitar a possibilidade de conhecer”. Se entendermos o conhecimento como algo estático em que só existe a transmissão do saber científico, sem formulação de perguntas ou diálogo sobre os conceitos daqueles envolvidos no processo educacional, não teremos a

⁴³ Sobre a Educação Libertadora e o Método Paulo Freire que a sustenta, discorrerei com mais profundidade no tópico sobre a Construção do conhecimento. Neste capítulo, meu interesse está em demonstrar a ligação da educação libertadora com o processo dialético.

construção da novidade, e sim, a manutenção dos conceitos existentes na sociedade e na época em questão. Assim, a visão dialética permite a possibilidade de conhecer porque ela provoca a criação do possível, do novo.

Ainda de acordo com Freire, o homem sozinho em situação elitista/reprodutora em dialética pode reconstruir *ou* construir algo, mas o homem junto a outros homens em situação educacional desequilibradora/questionadora pode reconstruir *e* construir algo. A diferença entre as palavras *ou* e *e* nestas frases é fundamental, pois a primeira sustenta o *status quo* e a segunda o modifica na direção da construção e transformação do conhecimento, da novidade.

Sendo assim, há que se criar, construir-se (o homem deve construir) uma realidade totalmente diferente da anterior. Deve-se construir relações diferentes para que haja uma reforma nas questões educacionais, culturais e sociais.

E, para Paulo Freire, somente por meio do processo dialético da *sobredeterminação* é que o homem chega à consciência transitiva, à consciência de ser homem no mundo para si e para o outro, pois o que surge neste processo é o inédito viável, o que está por vir, o que é possível⁴⁴.

Para que esse processo dialético funcione, necessita-se do desequilíbrio de hipóteses do homem e da educação/mundo questionador, para a construção do pensamento abstrato em seu último nível (reflexão da reflexão da reflexão). Isso é possível quando a consciência real alcança a consciência abstrata e reflexiva por meio do processo de reconstrução das ideias.

Para Freire, o ponto de partida para qualquer “que fazer” está na dialetização homem-mundo, mas essa dialetização deve ser problematizada. O que ocorrer por meio da ação do homem no mundo e do mundo no homem, bem como mediante uma educação dialógica.

Dentro da educação dialógica ou educação libertadora proposta por Freire, a investigação temática – pesquisa que o educador faz sobre os temas pertinentes ao sujeito – investiga o pensamento-linguagem dos homens, relacionando-os dialeticamente a sua realidade. Quer dizer, há que se investigar o que os indivíduos pensam para que o processo dialético aconteça e possibilite a percepção que os homens têm dos homens e os levem à nova compreensão de realidade⁴⁵.

Nas palavras de Freire:

O movimento dialético que anima a ação cultural de natureza humanista, tem, na investigação temática, um de seus momentos. Na medida, sem dúvida, que esta é uma forma inacabada, a própria comunidade continua investigando-se e assim se leva a transformar-se através da criação de novos valores culturais próprios, cuja

⁴⁴ O conceito de consciência transitiva de Freire será ampliado no próximo tópico.

⁴⁵ Aprofundar-me-ei na investigação temática e nos temas geradores no tópico a seguir.

síntese se leva a cabo por meio de sua própria ação. Neste sentido, investigação temática e educação como ação cultural libertadora, são dimensões de um só processo. (FREIRE, 2005, p. 92).

Acrescentando:

Quanto mais investigamos o pensamento – linguagem – ação... mais educamos e nos educamos. Quanto mais desenvolvemos a temática significadora, de forma organizada e através da problematização, mais seguimos educando, nos educando e investigando. (FREIRE, 2005, p. 92).

Quando o educador decodifica a totalidade cultural de um grupo mediante investigação temática, alcança-se as diferenças desse próprio grupo. Ao voltar essas codificações decodificadas para o grupo, o grupo pode rever-se. Assim, nesta dinâmica, o grupo se revê pelo desvelamento das diferenças. Mas só isso não basta para o “salto”. É necessário problematizar esse rever, há que se ter a “percepção da percepção” anterior. E este dinamismo é o processo dialético na sua amplitude.

E finaliza:

O movimento dialético começa na investigação temática que a equipe (educadores) faz da cultura como totalidade. A partir da primeira decodificação, a equipe cria as codificações para os círculos de investigação. O que fica para o educando (decodificações das codificações) constitui para a equipe (educadores) novas codificações. Decodificados novamente para equipe (educadores) se encontram os temas geradores propostos como programa de ação cultural e sendo os educandos quem os codificam. (FREIRE, 2005, p. 96).

O aspecto subjetivo dos sujeitos, ou seja, os conceitos, toma corpo numa unidade dialética com os conteúdos concretos da realidade apresentados pelo mundo ou pelo educador e sobre a qual se exercerá o ato cognoscente. O sujeito forma uma unidade dialética com os conteúdos concretos da realidade. E é aí que ocorrerá o ato cognoscente: da união dialética do subjetivo com o conteúdo concreto.

Resumindo:

- 1º) do encontro dialético do subjetivo com o conteúdo concreto da realidade surge o conhecer. Esse conhecer é solidário com o atuar (e vice-versa). Daí surge a transformação da realidade.
- 2º) da unidade dialética do conhecer e do atuar surge a transformação. Porque no agir existe conhecimento e no conhecer existe agir.

Um paralelo literário a este processo dialético que venho discutindo seria a ideia de processo em espiral como Fernando Pessoa a descreve em seu poema “A maioria da gente enferma” (2006, p. 28): “Espiral é um círculo que sobe sem nunca conseguir acabar [...] Direi de outro modo: uma espiral é um círculo virtual que se desdobra a subir sem nunca se realizar”. Portanto, a dialética é construção de conhecimento em espiral.

Discutirei, a seguir, qual a relação para Paulo Freire entre os conceitos oprimido/opressor, educação libertadora e processo dialético.

A relação opressor-oprimido, para Paulo Freire, pode ser entendida como uma relação de prescrição, porque toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência à outra, como é o caso da manutenção da relação entre oprimido e opressor. Se entendermos a dialética somente como algo da unidade dos contrários, entenderemos como um processo de prescrição e manutenção das relações, ideias e conceitos existentes.

Para que a dialética ultrapasse este lugar, é necessário que seu processo possibilite a autonomia dos sujeitos. E esta autonomia é potencializada não somente na relação do sujeito com o mundo físico ou o mundo das ideias, mas é especialmente potencializada pela proposta de educação libertadora de Paulo Freire. Assim, a função dialética, para não ser história hegeliana ou marxista e manter a ideia de contrário, oposto, deve, em seu processo espiral, ser mola propulsora da construção da autonomia do sujeito. E esta autonomia promoverá a liberdade e a práxis do sujeito. Dessa forma, a autonomia está na consciência transitiva⁴⁶.

Nesta colocação de Freire, podemos observar a importância do processo dialético na superação das relações de prescrição e manutenção:

Daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a ‘razão’ desta situação, para que, através de uma situação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais. [...] Quando os oprimidos descobrem em si o anseio por libertar-se, percebem que este anseio somente se faz concretude na concretude de outros anseios. (FREIRE, 2005, p. 35-36).

Nesse contexto, Freire (2005, p. 38, grifo meu) acrescenta: “a superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor, não mais oprimido, mas homem *libertando-se*”.

O uso do gerúndio por Freire em *libertando-se*, que tão bem conhecia a linguagem, é fundamental para entender que seu processo dialético da construção do conhecimento, não está só na unidade ou na superação dos contrários, mas sim na contínua e inesperada

⁴⁶ Sobre a constituição da autonomia na consciência transitiva e a práxis, discorrerei mais profundamente no próximo capítulo.

construção humana que se dá no encontro ativo do sujeito com suas ideias e com as novas que o mundo lhe apresenta.

Retomemos uma ideia que Freire postulou sobre as noções de subjetividade e objetividade do sujeito em ação no mundo e na educação para compreendermos melhor como o sujeito construiria o diferente no encontro dessas duas noções. A subjetividade, como disse, é o conceito construído no sujeito por meio da realidade objetiva que está fora dele.

Quando o sujeito, no encontro com o mundo – entendido mundo aqui como mundo em si, outros sujeitos, educação, educação libertadora – e o mundo, que é a objetividade, proporciona-lhe o desequilíbrio de seus conceitos, de sua subjetividade, abre caminho para a construção do novo, para a transformação da realidade do próprio sujeito.

Assim, o processo dialético da subjetividade-objetividade, ou seja, fazer a opressão real ainda mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão, conduzirá o sujeito à práxis autêntica. A práxis é a superação da contradição opressor-oprimido, para isso, os oprimidos/opressores devem ter inserção crítica de sua realidade por meio da educação libertadora, questionadora, dialógica⁴⁷.

Portanto, minha ideia de processo dialético se confirma nesta afirmação de Freire (2005, p. 65): “Por isso, inserção crítica e ação já são a mesma coisa”. Quer dizer, inserção crítica, conhecimento crítico ou teoria crítica não são opostos da ação do sujeito no mundo e do mundo no sujeito.

Então, se houvesse um ideal, ele seria a objetividade e a subjetividade em permanente dialeticidade. Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente ligados.

Aqui podemos observar meu ponto desta questão: Se o processo dialético fosse somente de opostos/contrários, como poderíamos dizer que mundo e ação estão dialeticamente ligados? Afinal, ação e mundo não são ideias opostas, e sim, espirais em ação.

Com isso, a reflexão e a ação do sujeito estão dialeticamente em contínuo processo por meio do diálogo do sujeito com o mundo e do mundo com o sujeito. E a educação libertadora, como já afirmei anteriormente, potencializa este processo.

Penso que a citação a seguir resume o que entendo e afirmo ser o processo dialético de Paulo Freire. São apontamentos feitos por Charles-Pierre Baudelaire sobre Edgar Allan Poe em um livro organizado por Oscar Mendes (1986) cujo título é *Edgar A. Poe: ficção completa, poesia e escritos*:

⁴⁷ Sobre a relação da construção do conhecimento e da práxis em si, discutirei no tópico a seguir.

Seu estilo era puro, adequado às idéias, dando delas a expressão exata. Poe é sempre correto. Fato bastante assinalável é que um homem de imaginação tão erradia e tão ambiciosa seja ao mesmo tempo tão amoroso às regras, e capaz de análises estudiosas e de pacientes pesquisas. Dir-se-ia uma síntese feita de carne. (MENDES, 1986, p. 49).

Por imaginação irradia e ambiciosa, se espera um homem não amoroso a regras. Assim, a crítica de Baudelaire não nos fala de um homem contraditório, pois irradia e ambicioso não são ideias opostas a amoroso às regras. Mesmo assim, Baudelaire anuncia que Poe é uma síntese feita de carne. Síntese deveria pressupor unidade de opostos. Mas, não, indica-nos um sujeito construído de diferenças.

Assim como o sujeito de Paulo Freire, que por intermédio de quem é e do que descobre, faz-se outro, faz-se diferente mediante o encontro dialético com o mundo.

3.3 Encontro Dialético entre Jean Piaget e Paulo Freire

Desde o começo desse capítulo venho propondo uma releitura do conceito de dialética discutido por tantos autores da filosofia, da sociologia e da psicologia.

Minha proposta primeira era compreender como a palavra *dialética* foi sendo capturada por conceitos sociais com o intuito de entender como Jean Piaget e Paulo Freire a desenvolveram dentro dessas amarras sociais.

Confesso que me surpreendi ao descobrir que os autores citados aqui, por mais que partissem de lugares diferentes, da parte biológica, social ou literária, tinham entre si um fator em comum: a dialética como aspecto funcional da construção do diferente, da novidade. Portanto, descobri que a travessia dialética é semelhante em todos os que foram discutidos.

Como meu trabalho não é um tratado sobre a dialética e seu desenvolvimento conceitual, e sim um trabalho sobre o diálogo entre as ideias de Jean Piaget e Paulo Freire, entendo ser importante discorrer sobre a proximidade do conceito dialética ou função dialética para esses dois autores.

Tenho clareza de que nenhum conceito científico ou histórico se cria do nada. Entendo que qualquer conceito social ou científico se constrói com fundamentos históricos e científicos anteriores. Assim, com Jean Piaget e Paulo Freire, não foi diferente.

Piaget procurou entender a função dialética dentro da construção cognitiva do sujeito vinculando-a às suas pesquisas sobre os estágios do sujeito, as operações do sujeito, e as noções que engendram este desenvolvimento. Dando a entender àquele que não se aprofundou em suas leituras, que sua noção de dialética estava cristalizada em uma noção biológica.

Paulo Freire procurou compreender a função dialética como mola propulsora para que o indivíduo pusesse em cheque as suas noções de realidade e propusesse uma modificação dessa realidade. Dando a entender que sua noção de dialética estava vinculada única e exclusivamente às questões sociais.

Se pararmos aqui a análise da dialética piagetiana e da dialética freireana, não conseguiremos enxergar semelhança nenhuma neste conceito nos dois autores. Mas, como afirmei no começo desta pequena conclusão, a noção de dialética pode ser semelhante quando deixamos de observar de onde ela parte e para onde ela chega, e passamos a observar a sua travessia, o processo em si.

É claro que isso não poderia ser feito se estivéssemos falando de autores que não entendem o sujeito como um ser ativo e interativo no mundo.

Os dois autores a que me refiro, tanto Piaget como Freire, compreendem que o sujeito se constrói em sua ação interativa no mundo e que esta ação interativa modifica tanto o sujeito quanto o mundo. Bem, a função dialética é, a meu ver, a travessia ou a mola propulsora para modificação do sujeito e do mundo, o que me permite afirmar que as “dialéticas” de Jean Piaget e Paulo Freire dialogam por promoverem a construção da novidade.

Gostaria de reiterar que este diálogo está na função da dialética, ou seja, na dialética em si como tenho afirmado desde o começo deste capítulo. Com isso, volto a propor que a nomenclatura “dialética” ou “função dialética” poderia ser modificada para uma expressão um pouco mais ampla que é “o devir do novo”.

Não tenho a intenção de ser presunçosa ao sugerir a modificação da nomenclatura há tantos séculos utilizada para determinar o processo da construção do novo, mas tenho a intenção de dizer que ele já não cabe mais, pelas amarras sociais e científicas de seus significados.

O diálogo entre o “devir do novo” de Jean Piaget e Paulo Freire está na construção do diferente, da novidade, cognitiva e social.

4 EM BUSCA DA ILHA DESCONHECIDA: ASPECTO FUNCIONAL E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS TEORIAS DE PIAGET E FREIRE⁴⁸

Como afirmei no início do tópico sobre Dialética, todo transcorrer da minha pesquisa, todo o caminho que percorri desde o começo de meus estudos, baseou-se na descoberta de metodologias que me possibilitaram criar hipóteses durante o caminhar da minha pesquisa e mudar seu rumo conforme as novidades fossem surgindo.

Este caminho me faz recordar de um livro de Saramago chamado *O conto da ilha desconhecida*. Trata-se de um homem que vai até seu rei requerer um navio para descobrir uma ilha desconhecida. Cito um trecho a seguir:

[...] enquanto o homem que queria um barco esperava com paciência a pergunta que se seguiria, E tu para que queres um barco, pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou [...], Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem, Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada, A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas, estão todas nos mapas, Nos mapas só estão as ilhas conhecidas, E que ilha desconhecida é essa que queres ir à procura, Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida, A quem ouviste tu falar dela, perguntou o rei, agora mais sério, A ninguém, Nesse caso, por que teimas em dizer que ela existe, Simplesmente porque é impossível que não exista uma ilha desconhecida, E vieste aqui para me pedires um barco, Sim, vim aqui para pedir-te um barco, E tu quem és, para que eu to dê, E tu quem és, para quem não mo dês, Sou o rei deste reino, e os barcos do reino pertencem-me todos, Mais lhes pertencerás tu a eles do que eles a ti, Que queres dizer, perguntou o rei, inquieto, Que tu, sem eles, és nada, e que eles, sem ti, poderão sempre navegar, Às minhas ordens, com os meus pilotos e os marinheiros, Não te peço marinheiros nem pilotos, só te peço um barco, E essa ilha desconhecida, se a encontrares, será para mim, A ti, rei, só te interessam as ilhas conhecidas. (SARAMAGO, 1998, p. 16-18).

Acreditando nessa busca à ilha desconhecida, à busca do conhecimento, como dizia, iniciei minhas pesquisas que me levaram primeiro a escolha das metodologias, as escolhas dos caminhos.⁴⁹

Posteriormente, reiniciei minhas leituras das obras de Jean Piaget e Paulo Freire, que culminaram na descoberta do significado de dialética para estes dois autores. Ao estudá-la⁵⁰ pude entender quão importante seria que eu discutisse o aspecto funcional presente na dialética e nas teorias piagetiana e freireana, não só para entendê-lo como conceito importante

⁴⁸ Peço licença ao grande escritor José Saramago, por fazer de seu título *O conto da ilha desconhecida* (1998), a inspiração para o título do presente capítulo: “Em busca da ilha desconhecida”.

⁴⁹ Esta discussão encontra-se, nesta tese, no tópico “2.3 Randevu das paralelas”.

⁵⁰ Esta discussão pode ser vista no tópico desta tese intitulado “Dialéticas: o devir do novo”. Penso que esse reforço de ideias é fundamental.

para o diálogo das duas teorias, mas também para entender os aspectos funcionais como constituintes da construção do conhecimento para os dois autores.

Esses conceitos, creio, não são descolados, são partes integrantes de si mesmos e das construções cognitivas e sociais dos sujeitos.

E como o sujeito do conto de Saramago (1998) que, para buscar sua ilha desconhecida precisava de sua caravela, tenho em minhas mãos o meu navio metodológico que me possibilita encontros surpreendentes por ter me permitido reler as obras, dialogar com e entre elas, reencontrar-me com os conceitos, “re-aprofundar-me”, “re-questionar-me” e por me guiar, a cada encontro, às novas descobertas.

4.1 A Ilha Conhecida: o aspecto funcional conhecido na modernidade

Para começar este item, considero necessário iniciar pelos significados das palavras: funcionar, funcional e funcionalismo, presentes no dicionário Michaelis (2009, p. 114), porque entendo que ele representa o que está sendo difundido como significado em nossa sociedade e nos dá dica de como as palavras são representadas pelos sujeitos:

Funcional. *Adj.* 2 g. **1.** Concernente a funções vitais: perturbações funcionais de um órgão. **2.** Diz-se da nacionalidade que se adquire em virtude das funções exercidas e se perde ao terminarem estas. **3.** *Bras.* Relativo a, ou próprio de funcionários públicos. **4.** Em cuja concepção e execução se teve em vista atender à função. **5.** Prático. **6.** *Mat.* Correspondência entre dois conjuntos de funções. **7.** *Mat.* Correspondência entre um conjunto de funções e um conjunto de números.

Funcionalismo. [De *funcional* + *-ismo*] *S. m.* **1.** A classe dos funcionários públicos. **2.** Qualidade de funcional.

Funcionar. *V. int.* **1.** Exercer as funções; estar em exercício; trabalhar. **2.** Mover-se bem e com regularidade; realizar os seus movimentos; trabalhar. **3.** Estar em atividade. **4.** Estar em vigor; substituir, vigorar. **5.** Dar bom resultado; ter bom êxito.

Destacarei, dos significados acima, aqueles que penso serem utilizados pela Psicologia e sobre os quais pretendo, ao decorrer deste tópico, discutir. São eles: *estar em atividade; dar bom resultado, ter bom êxito; concernente a funções vitais – perturbações funcionais de um órgão; em cuja concepção e execução se teve em vista atender à função; prático; e, por fim, correspondência entre dois conjuntos de funções.*

Acredito também ser importante discutir, rapidamente, o que é e qual o objetivo da Psicologia chamada de Psicologia Funcionalista, a fim de identificar semelhanças e diferenças com os conceitos acima descritos pelo dicionário e com os conceitos de funcionalidade utilizados por Jean Piaget e Paulo Freire que discutirei posteriormente.

4.1.1 A Psicologia funcionalista

A psicologia funcionalista surge nos Estados Unidos em oposição à psicologia estruturalista titcheneriana (Edward Bradford Titchener, 1867-1927) e é representada por autores como William James (1842-1910), John Dewey, (1859-1952), James R. Angell (1869-1949), Harvey A. Carr (1873-1954), Edward L. Thorndike (1874-1949) e Robert S. Woodworth (1869-1962).

Começamos com William James, considerado pragmatista e também precursor do funcionalismo. Ele concordava com Titchener quanto ao objeto da psicologia – os processos conscientes. No entanto, para James, o estudo desses processos não se limitava a uma descrição de elementos, conteúdos e estruturas. A mente consciente era, para ele, um constante fluxo, uma característica da mente em constante interação com o meio ambiente. Por isso sua atenção estava mais voltada para a *função* dos processos mentais conscientes. Na psicologia, a seu entender, deveria haver espaço para as emoções, a vontade, os valores, as experiências religiosas e místicas; enfim, tudo o que faria cada ser humano único. As ideias de James foram desenvolvidas por John Dewey, que se dedicou, sobretudo, ao trabalho prático da psicologia na educação.

Os princípios funcionalistas se converteram em escolas no final do século XIX, e foram discutidos, especialmente, em duas universidades americanas: a Universidade de Chicago e a de Columbia. Nessas escolas, marcou-se o que se pôde designar como orientação funcionalista propriamente dita. A escola de Chicago tinha como referência John Dewey (1859-1952), James R. Angell (1869-1949) e Harvey A. Carr (1873-1954) e na escola de Columbia com Edward L. Thorndike (1874-1949) e Roberts Woodworth (1869-1962).

Os funcionalistas da escola de Chicago definiam a psicologia como uma ciência biológica interessada em estudar os processos, operações e atos psíquicos (mentais) como formas de interação adaptativa. A maioria deles partia do pressuposto da biologia evolutiva, segundo o qual os seres vivos sobreviveriam se tivessem as características orgânicas e comportamentais adequadas a sua adaptação ao ambiente.

Havia divergência entre esta ideia e a de alguns autores como James Angell que, apesar de ser funcionalista, acreditava que não havia qualquer possibilidade da psicologia ser psicologia estruturada em elementos mentais. Para ele, o aspecto estrutural do psiquismo deveria ser buscado não nos seus supostos elementos, mas nas funções, atos ou processos mentais. A psicologia deveria reconhecer, em sua análise estrutural, não os elementos como sensações, sentimentos, mas sim os atos como julgar, perceber, recordar. Para Angell, a

psicologia se tornava mais funcional do que a própria biologia, porque não apenas o funcional precederia e produziria o estrutural, mas representaria as duas faces de um mesmo fato.

Para a escola de Columbia, a adaptação teria sentido mais comportamental e estaria ancorada a aspectos motivacionais. Thorndike, em seus experimentos sobre a inteligência animal, não supôs mais a solução dos problemas como governada por uma consciência selecionadora de respostas, mas sim como um conjunto casual de respostas que seriam selecionadas por seus efeitos de satisfação. Esta é sua clássica *Lei do Efeito*. Ao substituir a consciência pelo acaso, Thorndike não apenas adequou o seu modelo ao darwinismo, como também abriu caminho para o behaviorismo.

Na abordagem funcionalista, a adaptação não se refere a um processo filogenético, mas antes de tudo, ontogenético, ligado à adaptação individual. O conceito de adaptação deixa de expressar uma relação de sobrevivência em um meio, e passa a significar uma “melhor vivência neste”, tornando-se, pois, um conceito qualitativo. Essa melhor vivência, esse equilíbrio, não se refere apenas a um meio físico, mas antes de tudo, a um meio social. Estar adaptado é, sobretudo, estar ajustado às demandas do meio social, sejam elas quais forem.

Considerando a adaptação como a função última da consciência, então serão as funções (função entendida aqui como prática, aquilo que funciona, que tem boa resposta) que devem ser alvo de investigação, e não os elementos mentais.

Ferreira e Gutman (2005) relatam que a necessidade da consciência de estar em concordância com o meio social justifica-se pela extrapolação de um conceito biológico a um conceito de significado social. É confiando no valor deste conceito que os psicólogos funcionalistas, em sua prática, zelarão pelo “equilíbrio social”. Assim, a psicologia funcional não se interessa apenas pelo estudo da adaptação. Ela deseja igualmente se transformar em um instrumento de adaptação, promovendo-a. E isto ocorre graças à postura pragmatista, na qual o valor de um conhecimento está calcado em suas consequências práticas.

E, dessa forma, o conhecimento psicológico deve se mostrar vital. Só que a utilidade buscada do conhecimento psicológico não diz respeito ao indivíduo, mas à sociedade como um todo. O meio social não é apenas regulador, mas também finalidade da adaptação. A adaptação psicológica visa ajustar a sociedade a si própria, por meio do manejo dos indivíduos, especialmente os desadaptados.

Portanto, a ideia de funcionalidade está impregnada na modernidade com uma compreensão restrita de “funcionamento”. Ela vem sendo definida como um comportamento ou uma ação para a qual possa ser visualizado um início e um fim, isto é, algo funcional é

aquilo que possibilita *execução, bom resultado, atendimento à função de ou prático*. Por todos esses sinônimos, entendamos algo que teve começo, meio e fim como produto. E desta execução pode se tirar algo prontamente utilizável socialmente.

Com isso, podemos colocar a base da Psicologia Funcional nos conceitos inatistas e behavioristas de funcionamento cognitivo e social. A diferença que vejo entre este conceito e os conceitos de Jean Piaget e Paulo Freire é que tanto o conceito piagetiano de aspecto funcional quanto o freireano estão pautados na ideia de *interação* do sujeito com o mundo. Estão pautados na noção de que *a funcionalidade cognitiva ou social está em atividade no sujeito e no mundo*.

A seguir, aprofundar-me-ei na *noção de funcionalidade* para Jean Piaget e Paulo Freire.

4.2 A Ilha Desconhecida: o aspecto funcional como interação e o Encontro com o desconhecido

4.2.1 Jean Piaget

Iniciaremos esta discussão pela teoria de Jean Piaget. Em um dos seus primeiros livros escrito junto com Barbel Inhelder, chamado *A psicologia da criança* (1968), eles afirmam, nas páginas 139 a 144, que a maturação biológica é insuficiente para explicar, sozinha, o desenvolvimento. Que a ação física do sujeito, sozinha, é insuficiente. Que a sociedade, a afetividade, só por si mesmas, são insuficientes. Que o sujeito só, em não-interação, é insuficiente para explicar seu próprio desenvolvimento cognitivo.

Piaget e Inhelder (1968) estabeleceram que o aspecto mais importante para o desenvolvimento humano é a *interação ativa* entre todos estes aspectos citados anteriormente. É a inter-ação, segundo eles, que proporciona ao sujeito a construção das novidades.

Quer dizer, a maturação biológica, integrada à ação do sujeito, à sociedade e à afetividade são construtoras do desenvolvimento e estão unidas em uma espiral tecida pela interação do sujeito com o mundo. E é nessa rede de interações por meio da atividade do sujeito no mundo e do mundo no sujeito que a mudança será provocada tanto em um quanto em outro.

Desde o reflexo-ação, quando o sujeito nasce, até a ação lógico-formal, até o fim de sua vida, o sujeito e o mundo se modificarão pela força interativa que está engendrada em sua relação.

É em sua atividade, segundo Piaget e Garcia (2011), que o sujeito conseguirá utilizar as estratégias cognitivas necessárias à construção cognitiva. É só por meio da atividade que

haverá o desequilíbrio das hipóteses cognitivas do sujeito para o mundo e, posteriormente, do mundo para o sujeito.

Na busca por equilibrar-se, o sujeito procura “um ponto de equilíbrio”⁵¹ que coloque suas hipóteses e o que o mundo lhe apresentou em uma “balança” cognitiva. Mas nesta “balança” já não estão o que representava a hipótese primeira e o mundo em si como o sujeito o encontrou. A “visão” cognitiva, agora, passa por um caleidoscópio que representa esse encontro e que a cada novo encontro se modificará. Assim, a atividade, para além de física, é atividade construtiva de novidade no sujeito.

A atividade construtiva de conhecimento, para Piaget (1975), está vinculada a três noções fundamentais que são a assimilação, a acomodação e a adaptação, que promoverão mudanças estruturais no pensamento do sujeito.

As retroações e antecipações que acontecem no movimento intrafásico da estrutura são movidas pela assimilação primeira que o sujeito faz de seu encontro com o novo. Aqui, há mudanças dentro da estrutura, provocando um desequilíbrio interno que antes não havia. Primeiro, a estrutura se modifica interiormente, para que o desequilíbrio causado pelo mundo faça sentido para o sujeito, ocorrendo um movimento que Piaget denomina de *sincrônico*.

Os processos reguladores, as operações progressivamente reversíveis e a organização da novidade na estrutura se dão pelos movimentos posteriores de acomodação e adaptação. Todo este processo Piaget denomina de *diacrônico*. Quando a estrutura se desequilibra internamente, ela procura se equilibrar. Assim, a novidade da assimilação é seguida por uma acomodação e adaptação cognitivas.

Esses dois últimos movimentos engendram processos reguladores, reversíveis e organizadores que possibilitam a mudança de uma estrutura para outra. Piaget classifica esse movimento de interfásico e, da estrutura para fora dela, ele o denomina de movimento transfásico. É nesse processo que a novidade cognitiva será construída⁵².

Portanto, entendamos: a atividade para o sujeito no mundo e do mundo no sujeito provoca a assimilação que fomenta tanto a acomodação quanto a adaptação. Não podemos nos esquecer de que este processo todo se dá na travessia do sujeito.

Com isso, não só o sujeito se modifica, mas o mundo também está modificado, aos olhos do sujeito, pela novidade construída em sua cognição e pelos posteriores encontros que ocorrerão.

⁵¹ A redundância da palavra *equilíbrio* se faz necessária aqui.

⁵² Discuti, brevemente, os conceitos de sincrônico, retroações, antecipações, diacrônico, processos reguladores, operações reversíveis, organização e os movimentos intrafásico, interfásico e transfásico no capítulo 3, intitulado “Processo Dialético: o devir do novo”.

Todo esse processo de atividade e construção do conhecimento está engendrado pela noção ou processo de equilibração que consiste na busca pelo equilíbrio das modificações que a estrutura cognitiva do sujeito sofreu e que estão, por hora, desequilibradas.

Dessa maneira, a construção do conhecimento, para Piaget, desde o nascimento da criança, dá-se numa equilibração progressiva, majorante. Dá-se na travessia contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.

Outro aspecto importante da equilibração é a noção de causalidade desenvolvida por Piaget. Ele atribuiu o estado de equilíbrio a esta noção. É por meio dela que o papel dos conteúdos e das relações causais no desenvolvimento da estrutura será considerado⁵³. A teoria da causalidade de Piaget indica que há certa complementaridade entre duas teorias que podem ou não ser compatíveis.

Portanto, a equilibração é um movimento (equilíbrio em ação) fundamental na construção do conhecimento do sujeito. É mediante esta função, a qual engloba assimilação, acomodação, adaptação, movimentos intra, inter e transfásico dos sistemas e interdependências estruturais, que o sujeito construirá a novidade⁵⁴.

A construção da novidade implica também em o sujeito ter consciência de tê-la construído cognitivamente e utilizá-la para enfrentar outras novidades que surgirão. Assim, a consciência da novidade abre caminhos para outras novidades. Essa tomada de consciência se dá no decorrer do desenvolvimento do sujeito, mas “toma corpo” quando o sujeito tem condições de refletir sobre o seu pensamento, sem requerer um objeto concreto para fazê-lo. E isto se dá por meio da abstração reflexionante⁵⁵.

Essa função é fundamental para a compreensão e utilização da novidade, pois somente quando o sujeito for capaz de refletir sobre sua própria reflexão, ele tomará consciência das relações entre os objetos físicos, as situações e conteúdos sociais e será capaz de relacionar, conscientemente, o que está fora dele com o que ele sabe a respeito.

A tomada de consciência, possibilitada pela construção da noção de abstração reflexionante, dará condições plenas para que o indivíduo modifique o seu mundo social.

Neste capítulo, discuti sobre as funções de interação, de atividade, de assimilação/acomodação/adaptação, de equilibração e de abstração reflexionante/tomada de consciência como constituintes da construção e do desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo, segundo Jean Piaget.

⁵³ Causalidade é a relação entre um evento A e um segundo evento B, provido que o segundo evento seja uma consequência do primeiro e vice-versa.

⁵⁴ As interdependências foram discutidas no tópico anterior.

⁵⁵ No tópico anterior discuti um pouco sobre a abstração empírica, pseudo-empírica e reflexionante.

Acredito que os aspectos funcionais piagetianos aqui apresentados são fundamentais para entendermos sua teoria, como uma teoria que compreende o sujeito em constante travessia de construção. Todos os aspectos estão presentes desde o nascimento do sujeito até seu fim e estão presentes na construção que ele faz de seu mundo, de suas relações e de seus conteúdos sociais.

A seguir, discutirei alguns aspectos funcionais de Paulo Freire que entendo serem semelhantes aos aspectos funcionais de Piaget, apontados acima. Posteriormente, escreverei sobre por que considero tais aspectos como pontos potentes para o diálogo entre as duas teorias, bem como discutirei suas relações com uma *Educação para Homens Livres*.

4.2.2 Paulo Freire

A interação para Paulo Freire acontece na relação primeira do sujeito com o mundo. Até porque o sujeito se constrói, segundo ele, por intermédio de suas relações.

Acontece que a interação freireana também pode ser potencializada pelo diálogo possibilitado por sua visão de educação, denominada de Educação Libertadora. Assim, a construção desse método educacional e de seus aspectos funcionais que libertariam os sujeitos dos conceitos que os mantinham dominados, penso que deve ser discutida, pois estão aí as noções funcionais da teoria freireana.

Começemos pelo nervo central de sua metodologia de educação: a pergunta dialógica. Entendamos: todos os sujeitos envolvidos no processo educacional dialógico de Freire devem levar em consideração suas próprias ideias acerca de um assunto, devem levar em consideração as ideias de outros envolvidos no processo e devem ser ouvidos e ouvir, suas próprias perguntas e de outros, a respeito do tema que está sendo discutido.

A pergunta feita em diálogo junto com o sujeito desequilibra várias de suas ideias prévias por esmiuçar seus significados. Quer dizer, o indivíduo, no mundo, constrói conceitos vindos de sua experiência. Sendo criança ou adulto, sempre desenvolvemos ideias sobre as coisas do nosso cotidiano. Como elas se processam, como se constroem, são leituras que fazemos. Assim, compreendemos outras coisas que não estão no nosso cotidiano, baseados em nossa experiência de cotidiano.

Paulo Freire propõe um modo de acessarmos esse conhecimento e, a partir dele, ressignificar o mundo e a si mesmo no mundo, construindo, assim, novos conceitos. Para isso, é necessário que se estabeleça essa relação dialógica junto.

O educador, que estaria nesse processo também para identificar qual constante de raciocínio – quais palavras, no caso da alfabetização ou das quatro operações em matemática,

por exemplo, fazem mais sentido para os indivíduos envolvidos neste diálogo – construiria junto com os educandos as perguntas que desequilibrariam ideias anteriores.

Para Paulo Freire, depois de identificadas essas palavras ou outras situações quaisquer, os indivíduos construiriam conceitos sobre elas, desde como escrevê-las, seus significados, seus usos históricos, seus usos ideológicos, enfim, todas as possíveis ideias a serem discutidas acerca daquelas palavras, situações ou operações matemáticas.

Bem, é claro que este sujeito freireano está em intensa atividade, pois ao falar, ao ser ouvido e ao ouvir, ele está pensando em si próprio e em suas relações humanas e conceituais. Perguntas como: “Quem sou eu?” e “Por que tenho esse conceito construído em mim?”, são feitas advindas dos desequilíbrios suscitados por outras perguntas.

É na busca pelas respostas – que podemos também chamar de “busca pelo equilíbrio” – que o indivíduo construirá uma ideia diferente daquela que ele tinha.

Portanto temos, dentro da Educação Libertadora, a interação e a atividade dos indivíduos como molas propulsoras para a construção do conhecimento.

Para a teoria freireana, os “diálogos educacionais” poderiam ocorrer em qualquer lugar, em centros comunitários, nas escolas etc, onde houvesse possibilidade de reunião democrática. Tais reuniões foram denominadas de círculo de cultura.

Foi neste espaço educacional que Freire pôde entender a potência das relações humanas quando se considerasse a importância do ouvir ideias prévias dos envolvidos e fazer perguntas dialógicas durante a discussão do tema em questão.

Essa leitura de mundo levou Paulo Freire a propor que há, no repertório dos sujeitos, palavras denominadas por ele de *palavras geradoras* ou *palavras-semente*, que oferecem possibilidades infinitas de conhecer o mundo. Ele percebeu que, de palavras geradoras, os indivíduos, por meio de diálogos conjuntos, passavam a temas geradores, quer dizer, as palavras contêm ideias maiores que elas mesmas e é dentro destas ideias maiores que estão os conceitos essenciais para mudança individual e social. Em suas experiências de alfabetização, os indivíduos que participavam deste processo apreendiam com mais rapidez e se transformavam em indivíduos implicados com sua práxis quando construíam o conhecimento valendo-se de sua realidade, de seu cotidiano. Eles se conscientizavam de todas as ramificações que aquele conhecimento poderia ter.

Ora, temos então um sujeito em interação, em atividade, desequilibrando-se com as perguntas dialógicas, assimilando novas ideias por meio das perguntas/respostas e dos temas geradores, acomodando e adaptando estes conceitos novos/diferentes. Temos um sujeito em

franca construção de conhecimento e em direção a uma sociedade que precisará mudar para que este novo indivíduo a represente.

Portanto, o sujeito agora é outro e a sociedade não lhe representa mais como antes. Penso ser importante notar que este sujeito não descobre, de repente, que a sociedade não “lhe cabe” mais. Dá-se conforme esse caminho for sendo trilhado e o indivíduo for construindo a consciência de que noções novas/diferentes implicam em sujeitos e sociedades novas/diferentes.

Para Paulo Freire, a realidade histórico-cultural da consciência está condicionada à cultura do silêncio, imposta pela sociedade e corroborada pelos cidadãos que não estão conscientes de seu papel na sociedade. Nesse sentido, aponta três estágios de transformação da consciência.

O primeiro ele denomina de *consciência semi-intransitiva*. Nesse estágio, os sujeitos têm estruturas fechadas de pensamento. Não percebem os desafios da realidade e quando percebem, enxergam-nos de maneira deturpada. Conseguem captar os fatos vinculados única e exclusivamente a sua experiência; daí a noção deturpada da realidade. Geralmente não problematizam as situações de seu cotidiano. Para resolver a dialética que se apresenta quando surge essa problematização, ou quando se é necessário explicar as condições vividas, eles atribuem a origem dos fatos e das situações a uma realidade superior ou a uma causa anterior a si mesmos. Em ambos os casos, a causa da problemática está fora da realidade objetiva. Com isso, criam mitos para explicar as suas relações cotidianas.

O segundo estágio é chamado de *consciência ingênuo-transitiva*. Essa consciência é aquela que emerge nas massas durante o surgimento de fendas (lacunas nas estruturas fechadas) causadas por mudanças sociais como, por exemplo, nas revoluções. Esta consciência não se diferencia da outra, pois com o passar do tempo, mantém a cultura do silêncio por ter sido remanipulada pela própria sociedade revolucionária que agora assume o poder.

O terceiro estágio de consciência é denominado por Freire de *consciência transitiva*. Os sujeitos conseguem perceber a origem de sua existência ambígua (semi-intransitiva e ingênuo-transitiva). Com a construção da consciência popular, supõe-se a superação da “cultura do silêncio”. Os sujeitos constroem a consciência da existência e do poder de dominação da elite.

A consciência transitiva dá lugar a um dinamismo que não existia na representação da sociedade estática anterior a essa consciência. Esse dinamismo se apresenta em todas as dimensões da vida social. As contradições vão emergindo, provocando conflitos. Tudo

começa a se modificar, desde a arte, a poesia, a política, enfim, todos os espaços de expressão humana demonstram essa ruptura e sua modificação.

A palavra *conscientização* ou *consciência transitiva crítica* tem um significado particular para Paulo Freire. Quando alguém se conscientiza (sempre junto com outros) significa que esta pessoa é capaz de descobrir a razão de ser das coisas e essa descoberta deve vir junto a uma ação transformadora do mundo. A ação transformadora é, para Freire, a conscientização em si.

Portanto, antes de termos um sujeito consciente criticamente de suas abstrações e reflexões⁵⁶ e consciente de que ele não pertence mais àquela sociedade anterior, ele abstraiu conceitos exclusivamente de sua realidade concreta como consciência, ideias advindas de mudanças sociais que ele não entendia e a noção de que ele e seus conceitos fazem parte de uma mesma consciência ambígua.

Assim, a tomada de consciência do indivíduo de seus próprios conceitos e do mundo em que ele vive, possibilitará a práxis social.

Brevemente, discuti os aspectos funcionais de Paulo Freire e suas relações com as mudanças cognitiva e social do sujeito. De maneira breve também, apontei, no corpo do texto, algumas semelhanças com os aspectos funcionais de Jean Piaget.

A seguir, um possível diálogo entre as teorias.

4.3 Encontro da Ilha Desconhecida? O diálogo entre as funcionalidades piagetiana e freireana e sua relação com a educação

Acredito que exista um diálogo potente entre as noções de Piaget e Freire citadas acima. Peguemos a interação como exemplo. Este movimento funcional é fundamental para que entendamos que os sujeitos piagetiano e freireano são sujeitos próximos por construírem suas *ideias* em interação.

Tenho clareza de que Piaget não focalizou o sujeito em interação educacional formal, como fez Freire. Bem como tenho noção de que Freire não se embasou na observação da mudança cognitiva do sujeito em seu encontro com o mundo, como fez Piaget. Isso não quer dizer que eles entendiam que a educação formal ou a cognição não faziam parte da mesma equação de mudança do sujeito.

Tanto Piaget quanto Freire afirmavam veementemente que o indivíduo constrói a si próprio e a seu mundo em interações sucessivas e infinitas. O sujeito de Piaget podia não estar

⁵⁶ Construído *de novo*, como diria Manoel de Barros.

em seus experimentos, envolvido em uma educação escolar, mas estava envolvido na educação do cotidiano das coisas que lhe foram sendo apresentadas no decorrer de sua vida.

O sujeito de Freire não estava assentado em observações de experimentos cognitivos, mas estava, quando envolvido na Educação Libertadora, em mudança social que ocorria com/junto a sua mudança cognitiva.

Como dizer que não há proximidade, que não há diálogo, entre esses dois sujeitos interativos piagetiano e freireano? Seria porque um autor parte de sua análise de mudança *intraindividual* e outro de parte de sua análise de mudança *transindividual*? Partir de uma análise X ou Y não invalida o processo em si, indica qual lado desse processo se vai analisar. Assim, proponho a análise do processo em si.

Portanto, o mais importante que noto é que os dois *mudam* por meio de um movimento em comum, chamado de *interação* potencializada pela *atividade* do mundo no sujeito, que poderíamos muito bem chamar de *Educação Libertadora*, ou do sujeito no mundo, que poderíamos chamar de *hipóteses cognitivas*.

De posse disso, aqueles que participam do processo educacional têm em mãos duas teorias que analisam os sujeitos de dois lados considerados opostos, mas que são parte da mesma travessia: a mudança cognitiva e social do sujeito.

No decorrer do tópico sobre dialética, defendi a ideia de que o sujeito muda a si e o que está fora dele em movimento espiral, não em uma soma cartesiana ou normativa, porque, afinal, os sujeitos de Piaget e Freire são sujeitos da interação e não empiristas ou inatistas.

O valor desta afirmação na área educacional é, a meu ver, imenso, pois potencializa o respeito por todos os envolvidos neste universo por intermédio de uma educação que ofereça meios para o sujeito ser interativo, ativo e comprometido com as mudanças sociais que advêm de suas construções. É proporcionando uma Educação Libertadora que entenderemos como o indivíduo construirá sua cognição e compreenderá como modificar aspectos sociais que o aprisionaram e o aprisionam no *status quo* vigente.

É compreendendo como a Educação Libertadora será entendida pelo indivíduo, que poderemos construir junto, de fato, uma psicologia e uma educação voltada para sujeitos livres.

5 CONCLUSÃO EM TRAVESSIAS

É preciso escolher um caminho que não tenha fim, mas, ainda assim, caminhar sempre na expectativa de encontrá-lo.

Geraldo Magela Amaral

Como este é um caminho novo que pretendi trilhar, entendi o encontro de Qualificação como um barco e um timão que me propus a subir a bordo e navegar, com a intenção de convidar os membros da banca a ver e discutir “juntos”, a construção da novidade e sua importância nas áreas da Psicologia e da Educação.

Desde este encontro qualificante, iniciando com minha singela *Introdução*, passando pelo *Randevu Metodológico*, através do *Devir do Novo*, durante a *Busca da Ilha Desconhecida*, até esta *Conclusão em Travessias* e amparada pelas teorias de dois grandes pensadores como Jean Piaget e Paulo Freire, tenho a intenção de discutir como os pontos levantados e minha escrita teórico-literária se podem fazer entender, e por que não dizer *se fazer utilizar*, em uma Psicologia potencializada pela Educação e em uma Educação potencializada pela Psicologia.

Portanto, faço os seguintes questionamentos: Por que meu trabalho poderia ser importante para a Psicologia e para a Educação? E como o seria?

Acredito que a primeira pergunta poderia, inicialmente, ser respondida sobre como entendo que cidadãos constroem-se em cidadãos livres.

Os cidadãos livres, a meu ver, só podem sê-lo se desenvolverem-se cognitivamente por meio de uma educação que os liberte de seus grilhões conceituais ou se a educação libertadora possibilitar, por meio dos cidadãos, transformações sociais. Ou seja, creio em um processo potencializante, em que sujeitos construam caminhos de modificação interna e caminhos de modificação de seu mundo. E, para que esta travessia seja feita, entendo que não há como descolar o que é importante para a Psicologia daquilo que é importante para a Educação. Afinal, cidadãos livres se constroem por intermédio de mudanças psicológicas-educacionais.

Assim, indivíduos respeitados em suas construções cognitivas serão sujeitos que construirão suas modificações sociais e vice-versa, sendo a mola propulsora para tais mudanças, a interação destes sujeitos consigo próprios e com suas educações (familiar, religiosa, escolar, social). Estas interações devem estar pautadas no respeito pelo caminhar construtor da vida, conferindo a estas interações, papel potencializador de mudanças.

Podemos entender, portanto, as interações como um “mar aberto” para que “sujeitos-navios” as atravessem, ativamente, em busca do conhecimento novo.

Estas colocações acima, nos levam ao segundo questionamento levantado: Como seria este processo? E mais: Haveria algum método, melhor dizendo, “timão” que possibilitasse tal travessia para este sujeito psicológico-educacional?

Penso que a resposta a estes questionamentos está no uso transdisciplinar das teorias de Jean Piaget e Paulo Freire na formação de educadores e educandos. Assim, para que eu possa propor uma educação transdisciplinar, entendo que preciso expor, rapidamente, o que significa o conceito de transdisciplinaridade dos encontros do sujeito com o mundo e do mundo com o sujeito e como penso que deveria ser a utilização do universo teórico que propus durante minha tese.

A seguir, portanto, discutirei tal conceito e como entendo ser o mesmo o movimento transformador dos indivíduos e da sociedade.

5.1 Transdisciplinaridade: o sujeito-navio em mar-aberto⁵⁷

Transitude

*Entre, através e além
o longe e o perto, o sem-Onde,
ontem e amanhã, o instante perene,
o movimento e o eixo, a dança.*

*Entre, através e além
o vidro e o ar, a transparência,
sílaba e respiração, o sabor;
o dito e o tu, a presença.*

*Entre, através e além
vazio e cheio, cumplicidade,
a ânfora e a argila, uma mão,
o ser e o nada, o sentido.*

Jean Biès

A Transdisciplinaridade é uma teoria que compreende os processos do conhecimento ao colocar em diálogo as diferentes áreas do saber tendo o sujeito como ator, espectador, produtor e diretor de seus encontros interacionais. Ao olharmos para o sujeito e para o mundo, de forma transdisciplinar, identificaremos três pilares que sustentam tal olhar.

O primeiro deles é o conceito de *complexidade*, em que tudo é, no mínimo, muito e depende da representação de realidade dos envolvidos. A complexidade na transdisciplinaridade

⁵⁷ Novamente pedindo licença de invenção poética, substituí o conceito de sujeito ativo, por sujeito-navio e o conceito de interação, pela expressão mar-aberto, como disse no começo deste capítulo.

se opõe aos reducionismos e aos especialismos da ciência e das ideias. Quer dizer, se opõe a ideias que explicam todos os objetos, os fenômenos e os sistemas, com base na redução às suas partes mais simples e elementares. Portanto, o pensamento complexo transdisciplinar busca relações entre os polos contraditórios dos conceitos presentes nos objetos, nos fenômenos e nos sistemas, por meio de diálogos cada vez mais amplos entre as disciplinas e os saberes. E é neste espaço de pensar, que surge a abordagem e a metodologia transdisciplinar⁵⁸.

Em outras palavras, a concepção de complexidade transdisciplinar está em ver que tudo está relacionado a si próprio e ao todo. Não há mais a ideia singularista/especialista em que um observador isola um objeto e o estudo desta observação determina o objeto como um todo. Isto acontece porque, quando o observador olha seu objeto de estudo, o observa pelos olhos da representação que tem do mesmo. Além disso, o objeto em si tem várias dimensões e partes de si próprio e que estão ligadas também ao todo. Portanto, o entendimento de um único nível de realidade, aquele da percepção, já não faz mais sentido e nem é mais suficiente para explicar 'tal realidade. Daí o surgimento da não-separabilidade e da complexidade entre o observador e seu objeto de observação.

Entendamos, então, qual a proposta para as ciências de um pensamento complexo transdisciplinar. Este pensamento propõe uma metodologia aberta, que atravesse as disciplinas e vá além delas, incluindo não só os saberes disciplinares para avançar em seu conhecimento, mas incluindo as diferentes culturas, os diferentes níveis de sujeitos e os diferentes níveis de realidade.

Podemos observar esta dinâmica de pensamento nas teorias de Jean Piaget e Paulo Freire. Piaget entende que o conhecimento depende do nível em que o sujeito está e que sua modificação ocorre no momento de seu encontro interativo com os desequilíbrios do mundo e Freire afirma a importância de se levar em conta a realidade cultural dos sujeitos como mola propulsora para modificação da mesma e dos mesmos. Portanto, posso dizer que tanto Piaget, quanto Freire têm posturas transdisciplinares quanto às relações funcionais e interativas do sujeito com sua construção do conhecimento.

O segundo pilar encontra-se no conceito de uma nova lógica denominada *lógica do terceiro incluído*. Esta lógica difere da lógica clássica, pois permite a coexistência de opostos

⁵⁸ Isto ocorreu depois da descoberta da instabilidade dinâmica na Física. Por causa desta descoberta, as leis deterministas das ciências da natureza e, posteriormente, do homem, tiveram que ser revistas. Tornou-se necessário que se incluísse a probabilidade e a irreversibilidade dos fenômenos, levando a novas concepções que partiram desde o átomo, até a sociedade e o homem que nela habita. De conceitos reduzidos às suas partes, as ciências passaram a considerar as ideias por meio de sistemas e considerar os próprios sistemas, com base em sistemas nos quais tudo depende de tudo. Portanto, se entendeu que não havia como compreender alguma coisa de modo autônomo, senão compreendendo aquilo de que ele é dependente.

e a multiplicidade de interações, levando à construção de algo novo. Se fôssemos resumir em algumas palavras, diríamos que esta lógica está no entre, através e além dos encontros de pessoas e coisas (entenda-se coisas como tudo aquilo que está “fora” do sujeito) em se tratando da construção da novidade. Poderíamos dizer que a lógica do terceiro incluído é o devir do novo⁵⁹.

A multiplicidade de interações desta lógica é semelhante à visão que temos através de um caleidoscópio, na qual vemos uma mesma imagem, de várias formas, o que lhe confere novos significados. Com isso, a lógica do terceiro incluído está ligada à heterogeneidade das pessoas/coisas/conceitos/situações e não à homogeneidade das mesmas.

A condição de ser e não ser de um fato, dentro dessa lógica, está em compreender o fato por meio de um recorte de representação, o que não elimina a ideia de que se outro corte for feito, o mesmo fato pode mudar de representação. Note, mudar não significa tornar-se seu oposto. Portanto, a ideia de terceiro incluído não está na dualidade de ser e não ser da dialética clássica, está na novidade que emerge em cada encontro com fatos e situações. Portanto, o mesmo fato, dependendo da visão de realidade que temos é “bom”, “ruim” e outra(s) coisa(s).

Nas próprias palavras de Basarab (2009, p. 3):

A todo fenômeno, ou elemento, ou evento lógico qualquer *e*, portanto, ao julgamento que o pensa, à proposição que o exprime, ao signo que o simboliza: *e*, por exemplo, deve sempre estar associado, estrutural e funcionalmente, a um anti-fenômeno, ou anti-elemento, ou anti-evento lógico, logo um julgamento, uma proposição, um signo contraditório: *não-e*... Lupasco especifica que *e* somente poderá ser potencializado pela atualização de *não-e*, mas não desaparecer. Do mesmo modo, que *não-e* somente poderá ser potencializado pela atualização de *e*, mas não desaparecer.

Assim, entender o terceiro incluído é acreditar que todos os níveis – *sim, não, talvez* – dependem do modo como olhamos e representamos aquele recorte de realidade que vivemos. Sendo assim, a realidade se torna um instrumento que sempre considera as “verdades” como provisórias e dinâmicas.

E o último pilar do olhar transdisciplinar está na compreensão de que a *realidade* tem vários *níveis*. Isto acontece em razão da própria lógica do terceiro incluído, quando possibilita a existência de diferentes níveis de realidade, permitindo que a realidade seja concebida como um processo dinâmico, em contínua interação.

Nesta poesia de Manoel de Barros, podemos caleidoscopiar⁶⁰ as realidades.

⁵⁹ Expressão criada por mim para ampliar o conceito de dialética e que está explicada no Capítulo 3, intitulado “Processo Dialético: o devir do novo”.

⁶⁰ Como disse anteriormente, caleidoscopiar significa olhar diferente o mesmo objeto.

Sobre Importâncias

Um fotógrafo-artista me disse uma vez: veja que o pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balança nem com barômetro etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. Que um osso é mais importante para o cachorro do que uma pedra de diamante. E um dente de macaco da era terciária é mais importante para os arqueólogos do que a Torre Eiffel. (veja que só um dente de macaco!) Que uma boneca de trapos que abre e fecha os olhinhos azuis nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que o Empire State Building. Que o cu de uma formiga é mais importante para o poeta do que uma Usina Nuclear. Sem precisar medir o ânus da formiga. Que o canto das águas e das rãs nas pedras é mais importante para os músicos do que os ruídos dos motores da Fórmula 1. Há um desagero em mim de aceitar essas medidas. Porém não sei se isso é um defeito do olho ou da razão. Se é defeito da alma ou do corpo. Se fizerem algum exame mental em mim por tais julgamentos, vão encontrar que eu gosto mais de conversar sobre restos de comida com as moscas do que com homens doutos. (BARROS, 2010, p. 107).

Apoiada neste texto/poema de Manoel de Barros e nos dois primeiros pilares do olhar transdisciplinar, compreendo que a realidade transdisciplinar está fundada sobre a noção de níveis de realidade construídos por meio das representações dos sujeitos e das coisas. Portanto, trata-se de reconhecer que realizar ou interpretar os resultados de experiências, é reverter, inevitavelmente, a um recorte do real que afeta o próprio real.

Com isso, a lógica de “ou isto ou aquilo” é substituída por “e isto e aquilo” ou “nem isto nem aquilo”, propondo um terceiro tipo de dinâmica que coexiste com a heterogeneização e com os vários níveis possíveis de realidade. Afinal, cada observável tem uma probabilidade, o que significa afirmar que existem vários resultados e que somente *um* desses resultados será obtido. Isto não exclui os outros valores do observável de seu caráter de realidade. O que passa é que se admitiu *um* tipo de aspecto do observável, *um* aspecto de resultado, *um* aspecto do real, não invalidando outros aspectos de possíveis reais se o observássemos com outros olhos.

Dá ser o nível de realidade, o conceito-chave da transdisciplinaridade, pois a realidade, nesta visão, tem dimensão trans-subjetiva. Ela está na natureza, na construção social, no consenso de uma coletividade, em um acordo subjetivo. Ela está no *trans* de cada canto.

Nas palavras de Basarab (2009, p. 9-10):

A Realidade é plástica. Somos parte integrante dessa Realidade, que se modifica graças a nossos pensamentos, sentimentos, ações. O que significa dizer que somos responsáveis pelo o que é a Realidade. A Realidade não é algo exterior ou interior a nós: ela é simultaneamente exterior e interior.

Penso que podemos encontrar, em Jean Piaget e Paulo Freire, a lógica do terceiro incluído bem como a ideia de níveis de realidade, quando estes autores postulam que a

interação do sujeito com o mundo está permeada pela compreensão de real que foi construída pelo mesmo, durante seus tantos processos interacionais. Assim, não encontramos sujeitos que passem por toda sua vida, desde a infância até a vida adulta, com os mesmos conceitos. Eles se modificam e modelam a realidade conforme seu desenvolvimento e seus encontros com o mundo.

Assim, pelo olhar transdisciplinar, o todo significativo emerge do diálogo constante entre a parte e o todo e os três pilares permitem que a Transdisciplinaridade encontre seu lugar na pesquisa e na prática, ao buscar princípios convergentes entre todas as culturas. Isto nos leva a uma relativização radical de cada olhar, sem cair no relativismo, pois permite encontrar um mundo comum e o terceiro incluído em cada par de contraditórios. Quer dizer, a transdisciplinaridade nos implica na vivência e na observação do processo do conhecimento.

Valendo-nos desta teoria metodológica ou deste método teórico, podemos aprender a conhecer as ciências, as situações, as sociedades e nós mesmos. Além de podermos aprender a fazer coisas e teorias, aprender a viver junto, aprender a ser e participar no mundo e a antecipar o conhecimento das coisas por meio de suas relações e realidades.

Nesta citação da Introdução do livro *Educação e Transdisciplinaridade*, observamos a forte ligação entre teoria e prática transdisciplinar:

A transdisciplinaridade será uma expressão robusta e consistente na medida em que desenvolva continuamente a reflexão teórica, crie pontes entre a teoria e a prática, implemente-as nos mais diversos campos e as avalie, pois só assim poderá corrigir continuamente sua direção e seus parâmetros, enriquecendo-se e encurtando os caminhos para a resolução de problemas que digam respeito à sustentabilidade da sociedade e do ser humano. Assim, apoiada na pesquisa, pura e aplicada, a transdisciplinaridade fomentará um diálogo constante entre a teoria e a prática. (SOMMERMAN; MELLO; BARROS, 2002, p. 11).

Em outras palavras, a transdisciplinaridade permite que os conhecimentos científicos e que os sujeitos encontrem e reencontrem seus conceitos ao olhar e entender o todo, o que possibilita caminhos para suas modificações. E, ao construir tais modificações, transformariam também seu encontro de olhar de si próprios e do mundo. Portanto, ela é uma teoria potencializadora do respeito pelo método e pelo processo de conhecimento e é uma teoria criadora de possibilidades para transformações em todos os sentidos.

Assim como o devir do novo em sua funcionalidade, a transdisciplinaridade, ao possibilitar o caminhar metodológico e processual dos indivíduos diante dos conhecimentos do mundo, também possibilita a construção da novidade cognitiva e social por abarcar os

conceitos anteriores, os conceitos em transformação e os conceitos transformados do sujeito e do mundo ao levar em consideração o processo metodológico do conhecimento.

A seguir, discutirei como entendo o encontro de minha Tese com a Teoria Transdisciplinar.

5.2 Minha Tese e a possível e necessária Aplicação Transdisciplinar

“Carta da Transdisciplinaridade”

Já a Transdisciplinaridade, conforme indica o prefixo “trans”, envolve aquilo que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das disciplinas e além de toda e qualquer disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, para o qual um dos imperativos é a unidade de conhecimento.

Basarab Nicolescu

Penso que a transdisciplinaridade é uma forma de entender e organizar o conhecimento ao se traduzir no reconhecimento e integração de saberes oriundos de diferentes perspectivas teóricas, correntes, escolas e tendências, e formas de saberes culturais. Ao propor um diálogo entre os sujeitos e as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire, proponho um caminho transdisciplinar de fazê-lo. Afinal, são teorias entendidas no Brasil como teorias que não caminham juntas. Creio que a transdisciplinaridade vem fortalecer a possibilidade de um caminhar dialógico e prático dessas duas vertentes.

Compreendendo que o prefixo “trans” diz respeito a um movimento entre, através e além das teorias, busquei pontos em comum nos saberes piagetiano e freireano, construindo a ideia de que, se estudados dialogicamente, poderão fortalecer as condições de formação de educadores e educandos, gerando novos conhecimentos e posicionamentos dos mesmos. A ideia transdisciplinar de se trabalhar com estas duas teorias, possibilitará a migração de seus conceitos e entendimentos, ampliando o leque de compreensão para os sujeitos que participarem deste processo dialógico. Isto é possível porque a atitude transdisciplinar convida ao exercício corajoso de buscar respostas em diferentes lugares e com base em múltiplos olhares, de modo a permitir que a realidade seja reconhecida em seu movimento em espiral.

Penso ser por intermédio da teoria da transdisciplinaridade que poderemos ver esta minha tese como um caminho para entendermos um sujeito psicológico-educacional em seu universo teórico-prático, arriscando-me a afirmar que podemos pensar em uma Psicologia e em uma Educação Transdisciplinar potencializadas pelo uso das teorias de Jean Piaget e Paulo Freire.

Em um diálogo da peça de Eugène Ionesco, colocado por Basarab (2009) em seu texto *Contradição, Lógica do Terceiro Incluído e Níveis de Realidade*, encontramos a ideia do sujeito psicológico-educacional transdisciplinar, exercitando no mundo suas transformações conceituais. Nesta peça, intitulada *Victims du Devoir*, o personagem Nicolas D’Je dialoga com outro personagem, o Policial, a respeito de uma nova lógica de conhecimento.

“É necessário portanto levar em conta a nova lógica, as revelações fornecidas por uma psicologia nova, uma psicologia dos antagônicos... Inspirando-me em outra lógica e em outra psicologia, eu apresentarei a contradição dentro da não contradição, a não-contradição dentro do que o senso comum julga contraditório... Nós abandonaremos o princípio de identidade e da unidade dos tipos, em benefício do movimento, de uma psicologia dinâmica... Seria interessante, por sinal, que o senhor lesse *Logique et Contradiction*, o excelente livro de Lupasco...”. O Policial reage como se deve: “Quanto a mim, continuo aristotelicamente lógico, fiel a mim mesmo, fiel ao meu dever, respeitando meus chefes... Eu não creio no absurdo, tudo é coerente, tudo se torna compreensível [...] graças ao esforço do pensamento humano e da ciência”. (BASARAB, 2009, p. 8).

Neste pequeno trecho, podemos identificar uma vertente de sujeito, de Psicologia e de Educação, que discuto durante meu trabalho. A ideia de um sujeito que, em movimento, propõe novidades a si e ao seu mundo, quando respeitado em sua construção e que modifica o campo das ideias, na busca da construção da novidade⁶¹.

E isto se dá no diálogo transdisciplinar das ideias. Na afirmação que o personagem Nicolas D’Je (apud BASARAB, 2009, p. 8) faz sobre a contradição “Inspirando-me em outra lógica e em outra psicologia, eu apresentarei a contradição dentro da não contradição, a não-contradição dentro do que o senso comum julga contraditório” fica clara a importância da lógica do terceiro incluído como ferramenta da própria modificação do universo conceitual dos sujeitos e das ciências.

Para mim, Jean Piaget e Paulo Freire propõem processos de construção que respeitam esta lógica transdisciplinar, caminhando no plano das ideias para além da dualidade contraditória⁶². Os dois autores, a meu ver, entendem que os encontros do sujeito com o mundo seguem a lógica da construção da novidade cognitiva e social. E esta lógica, nada mais é, do que a lógica transdisciplinar.

Bem, baseada na ideia de que as teorias piagetiana e freireana têm um funcionamento transdisciplinar por respeitar e potencializar a construção do conhecimento, penso que deveria dizer como todo esse universo pode chegar até os sujeitos. Para mim, isto se daria por meio de

⁶¹ Importante notar que o campo das ideias, no caso do trecho, é a Psicologia para a qual o sujeito propõe um olhar modificado, uma novidade.

⁶² Analisei e afirmei esta ideia no capítulo “O Processo Dialético: o devir do novo”.

uma Educação Libertadora Transdisciplinar, norteadada pelo diálogo funcional das teorias piagetiana e freireana.

Esta educação, pelo viés transdisciplinar, poderá ser percebida, quando potencializar a dinâmica decorrente da ação simultânea de diversos níveis de realidade, entendendo que esta dinâmica passa, necessariamente, pelo conhecimento disciplinar.

Assim, precisaremos reencantar a educação e, para isso, o olhar múltiplo para o universo das ideias é indispensável. Quanto mais estreita e plana é a realidade, menos e mais pobre é o sentido humano.

Acreditando nestas afirmações anteriores, penso que devemos criar condições para que os educadores, em sua formação, se transformem em educadores transdisciplinares potencializados pelo diálogo entre as teorias de Jean Piaget e de Paulo Freire. Portanto, a formação transdisciplinar deste educador deverá levar em conta a autoformação, que seria a formação de si próprio, deverá considerar o respeito por seu próprio método de conhecimento, deverá atender a heteroformação ao respeitar a formação do outro em seu processo-método de conhecimento e deverá possibilitar a ecoformação entendida aqui como transformação do mundo. Também, deverá fortalecer um olhar transdisciplinar multidimensional para os sujeitos e os objetos, levando-nos aos diferentes níveis de percepção do indivíduo e aos diferentes níveis de realidade do objeto.

Instrumentados por todos esses olhares sobre si, sobre as ciências, sobre os objetos e sobre os sujeitos, acredito que os educadores terão condições de propor novidade a seus educandos. Para que tal sugestão tenha corpo, é necessário que tenhamos estruturas institucionais, como escolas, centros de participação e até centros religiosos, criativos e favoráveis ao exercício da transdisciplinaridade.

Partindo da premissa de que os sujeitos passam grande parte de seu tempo na escola, a escola deverá ser o ponto de partida para esta modificação, para esta potencialização da mudança. Penso que é um movimento lento, dado que outras instituições como família, religião, sociedade se modificarão à medida que estes sujeitos que estão agora na escola caminhem e proponham outros caminhos.

Para tal, é necessário que a função dos educadores seja imediatamente modificada. Saia da estagnação e seja pautada na ideia do respeito dos processos e construções do conhecimento em novidade.

Estes educadores deverão, em sua formação, ter acesso profundamente a teorias interacionistas como as de Jean Piaget e Paulo Freire, para olharem as disciplinas e seus educandos, como pontos interligados, propondo mudanças pautadas na Transdisciplinaridade.

O educador, diante do educando, poderá, então, ver em si próprio e no outro, um conjunto de ideias não compartimentalizadas, mas interligadas. Ou seja, poderá ver (e construir) a história do educando interligada à História, à Psicologia, à Sociologia, ao Português, à Matemática etc., e estas todas interligadas entre si. Ao enxergar por meio desse caleidoscópio de constituições, transcenderá a interligação, para uma transligação. Quer dizer, enxergará a interligação dos conceitos que se transcendem em conceitos diferentes.

Em resumo, para que os educadores utilizem as teorias piagetiana e freireana com propriedades de respeito aos processos de construção do conhecimento e da novidade, é necessário que o façam por um viés transdisciplinar. Caso contrário, estaremos, mais uma vez, passando receitas de como se *fazer* Psicologia e Educação. Em verdade, o que proponho é um norte que respeite processos de conhecimento, que respeite histórias de sujeitos, que respeite culturas diversas e que, por meio destes respeitos, construa o novo.

A ideia transdisciplinar de complexidade, de lógica do terceiro incluído e de níveis de realidade, potencializa a Psicologia e a Educação Libertadora ao lhes conferir o entre, o através e o além. Ao lhes conferir transdisciplinas que respeitem sujeitos trans em suas transculturas.

Acredito que o caminho trilhado por mim nesta tese não foi um caminho passivo entre eu mesma e minhas leituras. Ele não foi passivo em si, pois esteve pautado, assim como uma pauta musical que traduz sua melodia, em um sujeito malemolente, móvel, que se construiu *ativo-interativo-dialético-funcional-construtivo-trans* e que está presente tanto em Piaget quanto em Freire.

Neste trabalho, renomeei, literariamente, conceitos como metodologia, dialética, aspecto funcional e sujeito por entender que, ao viver e propor mudanças, novas nomenclaturas se constroem e não têm a intenção de ser eternizantes ou cristalizantes. São transnomenclaturas de construções em travessia.

Assim como diria João Guimarães Rosa (1984, p. 125), em *Grande Sertão Veredas*: “Eu não sentia nada. Só uma transformação pesável. Muita coisa importante falta nome”.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L.; BADIOU, P. **Materialismo Histórico e Materialismo Dialético**. 2. ed. São Paulo: Global, 1986.

_____. **Materialismo histórico y materialismo dialectico**. Buenos Aires: Passado e Presente, 1987.

ANDRADE, C. D. **O avesso das coisas**: [aforismos]. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BASARAB, N. **Contradição, lógica do terceiro incluído e níveis de realidade**. São Paulo: CETRANS, 2009.

BECKER, F. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Da ação a operação**: o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire. Rio de Janeiro: DP&A; Panamericana, 1997.

BETTONI, S. Dialética e Sartre: uma possibilidade de se pensar a realidade. **Revista Metanóia**, São João del-Rei, n. 3, p. 61-70, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalable/numero3/rogeriob.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2012.

BORCHARDT, J. **Karl Marx**: O capital. Rio de Janeiro: LTC, 1980. (edição resumida).

BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

BRANCO, A.; ROCHA, R. F. da. A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 14, n. 3, p. 251-258. set.-dez. 1998. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=248491&indexSearch=ID>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire**: o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e palavras. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

BRITO, A. X. de; LEONARDOS, A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 7-38, jul. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200001>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

CAPOVILLA, C. F. **Lênin e Hegel**: diálogos sobre a racionalidade dialética nos cadernos filosóficos. Disponível em: <http://www.fmauriciograbois.org.br/portal/noticia.php?id_sessao=8&id_noticia=1036>. Acesso em: 26 jul. 2013.

CARDOSO, F. H. **Homem e sociedade**: leituras básicas de sociologia geral. São Paulo: Nacional, 1973.

CARTA DE TRANSDISCIPLINARIDADE. Convento de Arrábida, Portugal, 2 a 6 nov. 1994. (Adotada no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade).

CASTORINA, J. A.; BAQUERO, R. J. **Dialética e Psicologia do Desenvolvimento**: o pensamento de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CEDIC. **Coleção Paulo Freire**: biografia, educação, legado, inspirações. Belo Horizonte: CEDIC, 2008. 4 DVDs, 1 Livro.

CELOS, J. F. **Considerações sobre uma concepção crítico-dialética e alternativa do Direito**. Franca: Universidade Estadual Paulista, 2010. (Artigo para Mestrado em Direito).

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CONSTANTINO, E. P. (Org.). **Percursos da pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Arte e Ciência, 2007.

DE SOUZA MINAYO, M. C. Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. **Salud Coletiva**, Lanús, Buenos Aires, v. 6, n. 3, p. 251-261, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652010000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 jan. 2012.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrapso, 1999. cap. 2.

DESLANDES, S. F. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEWEY, J. O desenvolvimento do pragmatismo americano. **Scientiae studia**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 227-243, jun. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-31662007000200006>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

DUVEEN, G. Crianças enquanto autores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. São Paulo: Vozes, 1995. p. 261-293.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ESFELD, M. Gonseth and Quine. **Dialectica**, v. 55, p. 199-219, 2001.

ESTEVEES, A. J. **Metodologias qualitativas**. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4254.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

FERREIRA, A. A.; GUTMAN, G. O Funcionalismo em seus primórdios: a psicologia a serviço da adaptação. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. L. L.; PORTUGAL, F. T. (Orgs.). **História da Psicologia**: rumos e percursos. Rio de Janeiro: NAU, 2005. p. 121-140.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**. Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. v. 1.

_____. Entrevista a C. Bonnefoy. Disponível em: <pt.scribd.com/Prometheoz/d/22486408-O-homem-esta-morto-Michel-Foucault>. Artset Loisis, n. 38, 15-31, junho de **1966**, pp. 8-9. Acesso em: 25 mar 2012.

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

_____. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Cultural actions: a dialectical analysis**. México: CIDOC, 1970. (Caderno de Notas 1004, p. 51).

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

_____. **Educación y concientización**. Salamanca: Sigüime, 1980.

_____. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993a.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousar ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993b.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 fev. 2014.

GADOTTI, M. (Org.). **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GOLDMANN, L. **Dialética e Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

HEANEY, T. **Issues in freirean pedagogy**. Disponível em: <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Files/outros/Issues_in_Freirean_Pedagogy.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2011.

HEGEL, F. **Ciência de la lógica**. Tradução de Augusta e Rodolfo Mondolfo. Buenos Aires: Solar AS; Hachette, 1968.

HEIDEMANN, I. B. S. et al. Incorporação teórico-conceitual e metodológica do educador Paulo Freire na pesquisa. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 63, n. 3, p. 416-420, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v63n3/a11v63n3.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.

JAMES, W. Apelo para que a psicologia seja uma “ciência natural”. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 317-324, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ss/v7n2/v7n2a10.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

JAMESON, F. **O marxismo tardio**: Adorno, ou a persistência da dialética. São Paulo: Fundação Editora da UNESP; Editora Boitempo, 1997.

JAPPE, N. Umberto Eco investiga fascínio exercido pelo feio em “História da Feiúra”, autor compila imagens e excertos que moldaram o conceito. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 21 nov. 2007. Ilustrada. p. E9.

KANT, I. **A Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1980. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000134&pid=S0104-1169199600030000700011&lng=pt>. Acesso em: 14 jan. 2012.

KORSCH, K. **Karl Marx**. Barcelona: Ariel, 1975.

LEÃO, E.; PALAFOX, G. H. M. Paulo Freire análise da relação opressor-oprimido na sua Pedagogia da Libertação. **Revista de Educação**, Uberlândia, v. 8, p. 64-75, jan./dez. 2009.

LIMA, C. V. **Karl Popper e a crítica ao historicismo**. Disponível em:

<<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XX%20Encontro/PDF/Autores%20e%20Artigos/Valdecila%20Cruz%20Lima.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2012.

LOWY, M. Lucien Goldmann ou a aposta comunitária. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 183-192, jan./abr. 1995. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n23/v9n23a12.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2012.

LYRA, M. C. D. P.; MOURA, M. L. S. de. Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: adequação entre perspectiva teórica e metodológica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, 2000. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000200002>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

MARTELETO, R. M. Análise de redes sociais – aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, 2001. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ci/v30n1/a09v30n1.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

MARX, K. **La sagrada familia y outros escritos**. México: Gijalbo, 1962.

_____. **O capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital**. São Paulo: Nova Cultura, 1996. v. I

MAYOS, G. W. F. **Hegel: vida, pensamento e obra**. Barcelona: Planeta De Agostini, 2008.

MENDES, O. (Org.). **Edgar A. Poe: ficção completa, poesias e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

MICHAELIS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. (Versão online - palavra hermenêutica).

Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=hermen%EAutica>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

MORA-NINCI, C. La observación dialéctica: problemas de método en investigaciones educativas. In: TORRES, C. A. (Ed.). **Paulo Freire y la agenda de la educación latino americana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 179-202. Disponível em:

<http://190.202.118.250/disen02/cnifpm_web/media/k2/attachments/pedagogia_critica/paulo-freire-y-la-agenda-de-la-educacion-latinoamericana-en-el-siglo-xxi.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2012.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MOURA, J. Funcionalismo. **Psicologado**, ago. 2008. Disponível em: <<http://artigos.psicologado.com/psicologia-geral/historia-da-psicologia/funcionalismo>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

NETTO, J. P. **O método em Marx**. Vídeo online. Aula 1. 2011a. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=tTHp53Uv_8g>. Acesso em: 13 jun. 2013.

_____. Aula 2. 2011b. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=mvNjhpcWDic>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

_____. Aula 3. 2011c. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=hqXgrYQvQuU>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

_____. Aula 4. 2011d. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=PHtPvrWC5Ao>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

_____. Aula 5. 2011e. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=uWJOnc0fs40>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

NICOLESCU, B. A evolução transdisciplinar da Universidade, condição para o desenvolvimento sustentável. In: CONFERÊNCIA TRIMESTRAL, CHULALONGKORN UNIVERSITY, 4., 1997, Tailândia. **Anais...** Tailândia: Chulalongkorn University, 1997. p. 4-10.

PEDROSA, I. L. et al. Uso de metodologias ativas na formação técnica do agente comunitário de saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 319-332, jul./out. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v9n2/09.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2012.

PEREIRA, W. J. Della Volpe crítico de Lukács. **Revista Trans/Form/Ação**, São Paulo, 5: 55-64, 1982.

PESSOA, F. **Livro do desassossego**. Por Bernardo Soares. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Quando fui outro**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978a.

_____. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1978b.

_____. **Abstração Reflexionante**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **As formas elementares da dialética**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. **Estudos sociológicos**. Barcelona: Ariel, 1977.

_____. **Investigaciones sobre la contradicción**. Madrid: Siglo XXI de España, 1978c.

- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- _____. **O nascimento da inteligência da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978d.
- _____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____. **O possível e o necessário**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985
- _____. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1976a.
- _____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976b.
- PIAGET, J.; GARCIA, R. **Psicogênese e história das ciências**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. **Psicogênese e história de la ciência**. México: Siglo Veinteuno, 1982.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.
- PONDE, M.; MENDONÇA, M. S. S.; CARDOSO, C. Proposta metodológica para análise de dados qualitativos em dois níveis. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 129-143, jan./mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v16n1/08.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2012.
- PORTO, R. C. C. **Currículo, formação de professores e repercussão metodológica**. Disponível em: <www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Files/revista/Curriculo_Formacao_de_Professores_e_Repercussões_Metodológicas.pdt>. Acesso em: 18 mar. 2012.
- QUINTANA, M. **80 anos de poesia**. São Paulo: Globo, 2003.
- RAMOS, R. Análise do discurso: uma abordagem dialética. **Conexão - Comunicação e Cultura**, Caxias do Sul, v. 6, n. 12, p. 141-154, jul./dez. 2007.
- ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- _____. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1962.
- _____. **Primeiras histórias**. Rio de Janeiro: Mediafashion, 2008.
- SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SARTRE, J. P. **Crítica da razão dialética**. Rio de Janeiro: DP&A, 1960.
- SCRIBANO, A. Reflexiones sobre uma estratégia metodológica para el analisis de las protestas sociales. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n. 9, p. 64-104, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n9/n9a04>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

SILVA, R. H. A. da; MIGUEL, S. S.; TEIXEIRA, L. S. Problematização como método ativo de ensino-aprendizagem: estudantes de farmácia em cenários de prática. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 77-93, mar./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v9n1/v9n1a06.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

SOMMERMAN, A. **Complexidade para a teoria Transdisciplinar**. São Paulo: CETRANS, 2005.

SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F.; BARROS, V. M. (Orgs.). **Educação e transdisciplinaridade, II**. Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: TRIOM, 2002.

STAREPRAVO, A. R. **A multiplicação na Escola Fundamental I**: análise de uma proposta de ensino. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

THIOLLENT, M. J.-M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 49, p. 45-50, maio 1984. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a05.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2012.

THOFEHRN, M. B.; LEOPARDI, M. T.; AMESTOY, S. C. Construtivismo: experiência metodológica em pesquisa na enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 312-316, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v21n2/a13v21n2.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, C. A. **Paulo Freire**: educación y conscientización. Salamanca: SIGÜIME, 1980.

VASCONCELOS, M. S. **As crianças e o conhecimento**. Assis, SP: Universidade Estadual Paulista, 2002. (Texto didático impresso).

_____. **Criatividade**: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **Piaget**: epistemologia e construção da criatividade. 2007. Tese (Livre Docência em Psicologia do Desenvolvimento) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

VASQUEZ, J. **O sentido da dialética na epistemologia de G. Bachelard**. Belo Horizonte: Síntese Nova Fronteira, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WISNIK, J. M. **Sem receita**. São Paulo: Publifolha, 2004.