

ANÁLISE DOS CONCEITOS DE INACABAMENTO FREIRIANO E CRESCIMENTO DEWEYANO PARA A INFÂNCIA EM PROCESSO FORMATIVO

Leoni Maria Padilha Henning
Andressa Coelho Righi de Carvalho
Universidade Estadual de Londrina, UEL, Brasil

Resumo:

Este trabalho apresenta algumas considerações sobre as perspectivas antropológicas de Paulo Freire e John Dewey e seus desdobramentos teóricos, principalmente no que concerne à infância. Tomando o primeiro autor como um leitor do segundo, pelo menos por via indireta através de Anísio Teixeira, focaliza basicamente duas noções fundamentais: o inacabamento freiriano e o crescimento deweyano. Nesse sentido, a figura do educador baiano, Anísio Teixeira, nos ofereceu subsídios importantes e reveladores das vinculações das ideias deweyanas e freirianas. Discutindo detalhes e consequências teóricas desses conceitos para a educação, utilizamos as críticas dos autores em relação à educação bancária e/ou tradicional para apresentar os argumentos que foram elaborados em favor de uma nova educação. Recuperando estudos realizados por Marcus Vinícius da Cunha em relação a Dewey, tomamos as categorias de “apropriação” e “recontextualização” como sugestão produtiva para o entendimento de algumas críticas reveladoras de mal entendidos com respeito tanto ao autor norte-americano como quanto a Freire. Considerando os diferentes contextos espaço-temporais em que os referidos autores viveram, observamos que eles apresentam algumas semelhanças quanto às suas preocupações e ao campo teórico que estabeleceram, não obstante tivessem se diferenciado quanto às vias que construíram para apresentar os seus argumentos. Dessa forma, pela perspectiva antropológica, vemos que tanto um quanto o outro entendem o homem como um ser ligado substancialmente ao mundo em permanente mudança, no qual realiza incessantes experiências que devem ser selecionadas para garantir uma consciência reveladora da busca pelo seu crescimento, pela superação das situações-limites que enfrenta, pelo atendimento ao chamamento do ser mais. Trata-se, pois, de um ser inacabado cuja inconclusão sustenta a sua educabilidade permanente. Tudo isso requer assim uma educação que considere a busca, o *dever*, aquela que possa merecer os designativos, seja de libertadora, de progressiva, etc., mas que acredite na relação íntima do ser *com* mundo, do educador *com* os educandos, sejam estes adultos ou crianças. Enfatizamos que a antropologia aqui apresentada não exclui as considerações pela criança, ao contrário, foi a partir do contexto teórico apresentado e desenvolvido que as implicações pedagógicas para a infância foram pensadas.

Palavras-Chave: Infância. Inacabamento. Crescimento. Paulo Freire. John Dewey.

Freire's concept of incompleteness and Dewey's notion of growth to analyze childhood in formative process

Abstract

This paper presents some reflections on the anthropological perspectives of Paulo Freire and John Dewey and their theoretical development, especially with regard to childhood. Taking the first author as a reader of the second, I focus on two fundamental notions: Freire's notion of "incompleteness" and Dewey's notion of "growth." The work of Anísio Teixeira, offers us important and revealing reflections on the linkages between Deweyan and Freirean ideas, particularly in relation to their critique of banking/traditional pedagogy, and the possibility for a new form of education; while Marcus Vinícius da

Cunha's study of Dewey and his introduction of the categories of "ownership" and "recontextualization" in relation to his work, help us overcome a few misunderstandings with respect to both the American author and Freire. Considering the different space-time contexts in which these authors lived, we find some similarities in the way they mapped their respective theoretical fields; but we also find differences in the ways they established pathways through these fields, and in the way they presented their arguments. Thus, from an anthropological perspective, we see that both understood the human as a being connected substantially with the changing world, a world in which s/he undergoes endless experiences that must be selected out and precised in order to lead to growth, thereby overcoming the limit situations s/he faces and responding to the exigency to become more fully human. The human is therefore an unfinished being whose inconclusiveness maintains his/her permanent educability. All this requires an education that allows for active search in the process of becoming, a form of education that believes in the intimate relationship of Being with the world and of the educator with learners, be they adults or children.

Keywords: Childhood; incompleteness; growth; Paulo Freire; John Dewey.

Análisis de los conceptos de incompletud freiriano y crecimiento deweyano para la infancia en proceso formativo

Resumen:

Este artículo presenta algunas consideraciones sobre las perspectivas antropológicas de Paulo Freire y John Dewey y sus desarrollos teóricos, especialmente con respecto a los niños. Tomando al primer autor como lector del segundo, al menos en forma indirecta a través de Anísio Teixeira, se centra principalmente en dos conceptos fundamentales: la incompletud en Freire y el crecimiento en Dewey. En este sentido, la figura del educador de Bahía, A. Teixeira, nos ofreció ideas importantes y reveladores de las conexiones entre las ideas de Freire y Dewey. Discutiendo los detalles e implicaciones teóricas de estos conceptos para la educación, los autores utilizaron las críticas elaboradas por estos autores a la educación bancaria o tradicional, y a favor de una nueva educación. Al recuperar estudios realizados por Marcus Vinicius da Cunha en relación con Dewey, tomamos las categorías de "apropiación" y "recontextualización" como una sugerencia productiva para comprender algunas críticas que revelan malentendidos con respecto tanto al autor estadounidense cuanto a Freire. Teniendo en cuenta los diferentes contextos espaciales y temporales en que estos autores vivieron, observamos que tienen algunas similitudes en sus preocupaciones y en el campo teórico que establecieron, no obstante se hayan diferenciado en las vías que construyeron para presentar sus argumentos. Por lo tanto, desde un punto de vista antropológico, vemos que tanto el uno como el otro entienden al hombre como un ser conectado sustancialmente al mundo en constante cambio, en el que realiza experiencias incesantes que deben ser seleccionadas para asegurar una consciencia reveladora de su búsqueda de crecimiento, mediante la superación de las situaciones límite que enfrenta, por el servicio de atender el llamado a ser más. Es, por lo tanto, un ser inacabado cuya incompletud sustenta su permanente educabilidad. Por eso requiere una educación que tenga en cuenta la búsqueda, el *devenir*, una que puede merecer los calificativos de libertadora, progresista, etc., pero que cree en la íntima relación del ser *con* el mundo, del educador *con* los educandos, ya sean adultos o niños. Hacemos hincapié en que la antropología que se presenta aquí no excluye consideraciones sobre el niño; por el contrario, fue a partir del marco teórico presentado y desarrollado que fueron concebidas las implicaciones educativas para los niños.

Palabras clave: infancia; incompletitud; crecimiento; Paulo Freire; John Dewey.



ANÁLISE DOS CONCEITOS DE INACABAMENTO FREIRIANO E CRESCIMENTO DEWEYANO PARA A INFÂNCIA EM PROCESSO FORMATIVO

Introdução

As preocupações e posições de John Dewey em torno da infância são bem conhecidas no âmbito dos estudos filosófico-educacionais, como o são as implicações das suas sugestões no contexto escolar. Haja vista sua obra *The child and the curriculum*, primeiramente publicado em 1902 pela Universidade de Chicago, recebendo tradução no Brasil de Anísio Teixeira (1939; 1952), principal divulgador de Dewey neste país. Já com Paulo Freire, as relações da infância, filosofia e educação não foram assim tão explicitadas, uma vez que a figura do autor brasileiro surgiu marcada pelo seu enorme interesse com a educação de adultos num Brasil da década de 50 cuja realidade sócio-política, em sua visão, se encontrava enredada por coordenadas traçadas pela opressão e injustiça e que, por isso, machucava profundamente a humanidade dos seus filhos. Tal problemática o acompanhou durante toda a sua vida, findada em 1997, fazendo-o debruçar-se a cada uma das tramas presentes no fenômeno, para entender sua complexidade, o que possibilitou ao autor uma sequência de reflexões e estudos endereçados aos seus leitores praticamente numa intensa produção anual, considerando-se nesse caso principalmente o pico de seu trabalho bibliográfico. A análise do problema conjuntural em torno da opressão foi sendo ampliada por Freire no decorrer da produção de sua obra, assim como observamos um alargamento quanto à própria questão educacional que, ao mesmo tempo, exigia-lhe que se ocupasse de alguns detalhes indispensáveis para o seu enfrentamento. Vemos assim Freire direcionar-se aos professores, preocupado com sua formação adequada ao interesse precípua de educar, requerendo por parte dos profissionais da educação visão ampliada dos problemas humanos, disposição para a pesquisa, continuidade permanente de estudos rigorosos para o exercício docente, envolvimento e compromisso com os educandos desde a tenra idade. Podemos considerar que, grosso modo, o interesse do autor pela libertação dos homens em sua busca pela humanização não se perdeu em sua obra mais amadurecida. Assim, com uma produção intelectual própria dos grandes mestres mundiais, Freire desenhou o perfil característico do homem que, estando em situação assim tão desumanizada, tornou-se dócil demais para operar as transformações imperativas. Desse modo, à educação se impõem fortes orientações, as quais o autor se empenha em formular. Uma delas foi o estabelecimento de uma antropologia diferenciada, a partir da qual podemos auferir elementos importantes para construirmos traços designativos da infância no contexto teórico freiriano para a educação.

Não obstante o assinalado acima, encontramos belas passagens de Freire em que conta experiências ricas e profundas da sua infância, mostrando sua importância, indispensabilidade, para o homem que veio a se tornar. Assim, procurando encontrar elementos orientadores para a compreensão da visão freiriana sobre a infância, atentaremos para a sua antropologia, especialmente quando o autor se refere à experiência existencial, que é designativo do humano. Nesse sentido, gostaríamos de mencionar que “referir-se à infância” em outros contextos como quando o autor discute a formação de professores, a vida escolar, a relação educador-educandos, dentre outras, parece-nos ser assunto bastante frequente em seus escritos. Contudo, reafirmamos o nosso objetivo de tentarmos captar o conceito de infância que se acomoda no panorama antropológico que desenhou em suas propostas filosófico-educacionais. Assim, vejamos como ele apreende em sua memória a sua experiência infantil:

[...] para mim, voltar-me, de vez em quando, sobre a infância remota, é um ato de curiosidade necessário. Ao fazê-lo, tomo distância dela, objetivo-a, procurando a razão de ser dos fatos em que me envolvi e suas relações com a realidade social de que participei. Nesse sentido é que *a continuidade entre o menino de ontem e o homem de hoje se clarifica pelo esforço reflexivo que o homem de hoje exerce no sentido de compreender as formas como o menino de ontem, em suas relações no interior de sua família como na escola e nas ruas, viveu a sua realidade* (FREIRE, 2003, p. 38, grifos nossos).

As palavras de Freire nos mostram a sua concepção de “continuidade” na construção processual humana. Não somos constituídos por fases cada qual concluída em si mesma, mas a nossa feitura se dá num processo de elaboração, de busca e de inconclusão. E esclarece:

[...] a experiência atribulada do menino de ontem e a atividade educativa, portanto, do homem de hoje, não poderão ser compreendidas se tomadas como expressões de uma existência isolada, ainda quando não possamos negar a sua dimensão particular (FREIRE, 2003, p. 38-39).

Essa continuidade própria da vida humana, com seus aspectos individuais e coletivos, se lhe foi revelada na própria experiência da aquisição da escrita que, por definição, estava ligada profundamente às suas origens existenciais - uma visão oposta à concepção bancária de educação que interpreta a aprendizagem especialmente escolar, desligada de qualquer outra experiência que o homem realiza no âmbito da vida. Para Freire, entretanto, devido à sua compreensão antropológica, as experiências remotas são reveladoras das raízes que, guardadas na memória, permitem compreendermos criticamente a realidade quando acessamos os dados lá armazenados e tomamos distanciamento do presente, num movimento de compreensão primordial de si. Assim, no contexto mais geral do seu pensamento, o autor inclui a infância em suas reflexões e nos seus escritos, cuja fase não lhe escapa para a identificação humana fundamental que elabora.

A valorização da infância em Freire é insofismável. A preocupação sua de que sua infância não se constituísse simplesmente numa antecipação do ser adulto, aparece e reaparece em seus textos (Freire, 1983, p. 16), contudo, demonstra pelos recursos de memória que exercita, a importância desse resgate para compreender-se enquanto adulto.

Pelo exposto, manifestamos a intenção, na presente proposta, de elaborar análise dos aspectos antropológicos estabelecidos no pensamento de Dewey e de Freire, transportando os elementos conceituais para o âmbito da infância, a partir de cuja elaboração observaremos as consequências e/ou implicações na ambientação educativa.

É digno de nota, na apresentação de nosso interesse nuclear deste estudo, lembrarmos a forte oposição e críticas destes autores quanto à educação dita “tradicional” por Dewey e “bancária” por Freire. Para o autor brasileiro, esta forma de educação em que há posições rigidamente marcadas de um lado por quem sabe, de outro, por quem nada sabe, é promotora da domesticação, principalmente, pelo uso da verbalização/repetição/memorização de conteúdos transferidos ao educando como estratégia de ensino-aprendizagem, o que é acompanhado da exigência de sua docilidade e obediência frente a professores excessivamente condutores. Para Freire, essa educação manifesta uma dimensão da “cultura do silêncio”, mantenedora da contradição da sociedade opressora.



Nesse contexto escolar estariam presentes homens e mulheres em diferentes idades, inclusive quando crianças!

Pautados numa antropologia diferenciada, brevemente anunciada, os autores mostram em suas obras os traços do humano propostos pela educação tradicional e/ou bancária, modelo que ambos rejeitam, frente a cuja problemática delineiam a necessidade de granjear outro modelo humano pautado no processo de feitura imprevisível quanto ao resultado final ao invés de pleitear a determinação de um acabamento ideal comum. Essa imprevisibilidade não significa que haja a defesa então do espontaneísmo, do não direcionamento ou do descompromisso com as finalidades educativas. Ao contrário, se imprevisível, a construção humana exige da educação, algumas medidas indispensáveis para que evitemos o espontaneísmo, o *laissez faire*, a desorientação, o descontrole em relação ao desenvolvimento humano, se deixado à deriva. Marcus Vinícius da Cunha, respeitado estudioso e pesquisador de Dewey entre nós, em seu texto *John Dewey: filosofia, política e educação* (2001), conclui, após cuidadosa análise desse problema, com os seguintes argumentos:

No pensamento deweyano, portanto, não há lugar para a espontaneidade

da criança, se aceitarmos a ideia de liberdade como sinônimo de passividade do educador diante dos desregramentos do espírito infantil.

Quando se dedica à interação entre professor e aluno, contato que se dá

entre a sabedoria do primeiro e as inclinações naturais do segundo, Dewey não concede espaço senão para aquilo que tenha passado por um crivo externo, o crivo de uma escola conscientemente planejada em sintonia com as necessidades de um mundo melhor, pois o que move as postulações deweyanas é o projeto político de construção de uma sociedade mais humanizada – a sociedade democrática (CUNHA, 2001, p. 385).

Cunha ainda nos lembra de que no livro *Experiência e educação* (1979), Dewey tenta esclarecer algumas das confusões teóricas resultantes de mal entendidos construídos por alguns dos seus leitores sobre suas propostas de uma escola que destaque a criança e suas peculiaridades, interesses e experiências, sugerindo ainda uma necessária condição educativa mais livre e condizente com a atividade infantil, opondo-se à rigidez e limitações apresentadas pelas escolas tradicionais. Contudo, adverte que suas sugestões se pautam numa liberdade “[...] de inteligência, isto é, de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos” (DEWEY, 1979, p. 59, grifos nossos), com operações controladas diligentemente pelos seus mestres, sendo preciso que este aspecto interno da liberdade nos educandos seja visto inseparavelmente do seu aspecto externo, isto é, da liberdade física de movimentos e atividades. Freire também precisou corrigir sistematicamente os rumos dados por alguns dos seus intérpretes, por outras razões que não essas ofensivas que atingiram Dewey. Mas, especialmente, das leituras da sua *Pedagogia do oprimido* (1978) surgiram críticas importantes quanto, por exemplo, sua concepção por demais inovadora e frouxa no que diz respeito ao papel do conhecimento e do professor no ato de ensinar (e aprender), forçando Freire, quem sabe, simplesmente o inspirando, a produzir a *Pedagogia da esperança* (1994), dentre outros escritos mais esclarecedores de suas ideias. Opondo-se também ao “espontaneísmo educacional”, por outras razões e através de outros termos, Freire se defende: “Ensinar um conteúdo pela

apropriação ou a apreensão deste por parte dos educandos demanda a criação e o exercício de uma *séria disciplina intelectual* a vir sendo forjada desde a pré-escola” (FREIRE, 1994, p. 82, grifos nossos).

Cunha explica o fenômeno dos desencontros interpretativos, acima referido, com as categorias de “apropriação” e “recontextualização”. No primeiro caso, trata-se da atitude de alguém em tomar para si mesmo as ideias ou teoria de um dado autor como se fossem suas, adaptando-as aos seus objetivos teóricos. Nesse sentido, dissemos que um determinado autor foi apropriado por alguém num modo particular. Nessa passagem de apropriação, alguns estudiosos retiram o que lhes interessa do pensamento de um autor e recontextualizam uma determinada ideia ou parte da obra acomodando-a numa outra situação teórica que desejam construir, atendendo finalidades próprias. Desse modo, Cunha e Garcia (2009), referindo-se a um outro estudo realizado pelo primeiro (2005), esclarece: “Assim, alguns conteúdos do ideário sobre o qual se dá a apropriação podem não ser devidamente incorporados, sendo sumariamente omitidos ou transformados de maneira significativa por quem deles se apropria” (CUNHA; GARCIA, 2009, p. 178). Segundo a pesquisa, esses procedimentos ocorreram com Dewey no Brasil ao ser apropriado e recontextualizado por alguns estudiosos, sofrendo então alterações na argumentação, muitas das quais causadas por uma inflação em alguns dos seus aspectos, como também, a desconsideração de partes da sua obra e do contexto no qual viveu, resultando disso alguns mal entendidos, até mesmo desfigurações do seu pensamento. Acreditamos que essas categorias podem bem nos servir para entendermos o que sucedeu com Dewey e Freire nas situações anteriormente aludidas.

Ao estabelecermos neste artigo uma aproximação de Dewey e Freire – e não uma necessária coincidência das suas propostas - intenção aqui circunscrita na consideração de sua antropologia, pretendemos recuperar a leitura que o autor brasileiro realizou em relação ao primeiro, através principalmente de um dos seus importantes inspiradores, Anísio Teixeira (1900-1971). O autor baiano foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros de 1932 e, declaradamente, se coloca como um porta-voz do filósofo americano, John Dewey, no qual fundamentou suas ideias filosófico-educacionais, traduzindo suas obras e apoiando-se grandemente em suas sugestões teóricas na produção da sua própria obra, tornando-se um dos mais respeitados educadores deste país e emblemático no campo da filosofia da educação brasileira. Desse modo, o estabelecimento dessas ligações nos parece, pelo menos, intrigante, uma vez que em relação a Freire, os estudos têm indicado, com maior frequência, outras influências tomadas como as mais marcantes, a saber: o existencialismo, o personalismo, o marxismo, o pensamento cristão, e assim por diante, sendo muito raramente citados traços do pragmatismo clássico americano como uma das matrizes fomentadoras de seu pensamento.

Não deixamos de considerar, contudo, o contexto em que esses autores viveram e que lhes ditou problemáticas distintas ou, pelo menos, fez com que eles imprimissem nelas tonalidades mais ou menos fortes em relação àquela enfatizada por um ou pelo outro. Esse dado nos parece importante quando tentamos, por exemplo, compreender o conceito de escola tradicional e/ou bancária e o tratamento que cada um deu a esse tipo de educação no âmbito de suas análises, articulando cada um a seu modo, um outro modelo de educação melhor condizente ao novo horizonte que vislumbraram para uma sociedade exigente de certa compreensão e apontamentos antropológicos distintos. Para Dewey, mesmo a designação de “escola nova”, altamente inovadora para a época, provocava, contudo, um forte dualismo em relação à “escola tradicional” (e como tal, algo pernicioso, pois gerador de outros problemas) significando quase um maniqueísmo nessas interpretações e uma postura radical inadequada ao tratamento pedagógico. Embora defensor de um modelo diferente de educação, acautelava-se mostrando que:



[...] os princípios gerais da nova educação, por si mesmos, não resolvem nenhum dos problemas práticos e concretos de condução e direção das escolas progressivas. Pelo contrário, levantam novos problemas, que terão de ser resolvidos *na base de uma nova filosofia da experiência*. Os problemas não são sequer reconhecidos (que dizer de resolvidos?) quando se supõe que basta rejeitar as ideias e as práticas da educação velha e partir para a posição no outro extremo (DEWEY, 1979, p. 09, grifos nossos).

Mais à frente, sublinha cautelosamente:

Não será demais lembrar que uma filosofia de educação que professe basear-se na ideia de liberdade pode tornar-se dogmática como nunca tenha chegado a ser a educação tradicional, contra a qual, entretanto, está a reagir. Toda teoria, como qualquer regra de prática, faz-se dogmática se não se baseia, sempre, no exame crítico de seus próprios princípios fundamentais (*Idem, ibidem*, p. 10).

Com efeito, diante dos desacertos possivelmente causados pela expressão “escola nova” Dewey então, preferiu a designação de “escola progressiva”, um modelo segundo sua visão, mais condizente com o mundo moderno e transformado pela ciência, pelo industrialismo e pelo processo crescente de formação das grandes cidades, dentre outros fatores próprios do início do século XX, exigente de um “novo homem”, possuidor de uma nova mentalidade (científica, ágil, prática, etc.).

Com efeito, o Brasil de 30 era um país que apresentava algumas mudanças importantes em relação ao período anterior - caracterizado pelo modelo agroexportador, ruralista, interiorano, etc. - constituindo-se a partir de então num país com disposição para o ingresso gradativo no mundo moderno industrializado e urbanizado, urgindo, pois, um novo tipo de escola. Daí a atração motivadora da aceitação peremptória das ideias do filósofo norte-americano por muitos dos intelectuais ligados ao movimento escolanovista brasileiro. Foi, pois, a partir deste contexto que muitas das características apontadas por Dewey a respeito do mundo moderno, foram observadas e sonhadas para uma nova sociedade em processo crescente de desenvolvimento, como se entendia o perfil do Brasil da época. Todavia, nesse processo acentuavam-se contradições profundas que culminaram nas sérias e conhecidas questões políticas posteriores e em crises materiais e sociais as mais graves, e que atingiram as políticas educacionais e as ações pedagógicas efetivas para uma educação acolhedora de sua população historicamente banida dos bancos escolares. Já Anísio Teixeira não deixara de reconhecer em seus livros esses problemas e de reclamar por soluções imediatas e urgentes para que, de fato, resultasse na concretização dos ideais propostos pela nova educação que se cogitava. Foi nas décadas de 50 e 60 que Freire surge no cenário intelectual de um país à época da República Populista (1950-64) constituindo-se num jovem professor motivado para uma prática educativa dedicada às camadas populares e, assim, passou a realizar um trabalho pedagógico junto aos trabalhadores. Desse modo, o autor nas décadas subsequentes, seguiu os procedimentos das críticas à sociedade injusta¹ já lançados anteriormente, mas entendia ser uma sociedade, sustentada na opressão, produtora de uma educação domesticadora, inautêntica, conservadora de um sistema desumano, inorgânica

¹ Anísio Teixeira foi perseguido pela política do Estado Novo e precisou se afastar da vida pública por alguns anos, vindo a falecer mais tarde, em 1971, de modo misterioso. Freire foi exilado, tendo de viver fora do país de 1964 a 1981.

pois alheia à sua própria contextura histórico-cultural. Frente a isso se dedica a formular uma nova pedagogia para uma educação libertadora e humanizadora assim entendida:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1978, p. 77, grifos do autor).

São evidentes os desdobramentos dessas ideias na compreensão do educando, quer seja adulto, quer seja jovem ou criança. Pois o ser humano não se constitui primeiramente apenas como um corpo sensível que simplesmente obtém do exterior os elementos para serem depositados em sua mente, originariamente “vazia”, mas é unidade, “corpo consciente” vitalmente ligado ao mundo, ao qual dirige necessariamente sua consciência, e produz a existência, estabelecendo desse modo [...] relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente” (FREIRE, 1978, p. 81). Tendo adotado esse princípio, o autor explica ainda mais claramente a sua opção pedagógica:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (*idem, ibidem*).

Interpretando o filósofo norte-americano no texto *A pedagogia de Dewey* (1965), Anísio Teixeira nos mostra a crítica do autor diante da questão de se compreender o homem separado do mundo, análise que faz, mas por outra via. Segundo o que afirma Teixeira, apontando ao dualismo presente nos argumentos especialmente provenientes do racionalismo ou intelectualismo quanto à experiência e natureza, Dewey adverte para as implicações de se ver as dimensões da vida do homem como se fossem separadas uma das outras. Na verdade, para ele, o homem é um dos elementos que vive no cosmos numa complexa rede de interações, de força, de energias, de experiências, cujo resultado é a alteração permanente da realidade. Contanto seja o homem possuidor da capacidade de reflexão e de conhecimento, imprime à experiência o atributo de ser cognitiva, contudo, insiste que a experiência é natureza, é [...] fenômeno do mundo orgânico [...] (TEIXEIRA, 1965, p. 14). Sendo assim, vida, experiência e natureza implicam nas coordenadas com as quais o homem constrói a educação para reconstruir as experiências, com os recursos do pensamento reflexivo. Assim, o fio integrador e necessário ao homem com o mundo se dá pela experiência que é imediata, é vital, está na própria natureza.

A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida.

E é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais



rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem (TEIXEIRA, 1965, p. 17).

Diante do exposto, considerando os diferentes contextos espaço-temporais em que Dewey e Freire viveram, reforçamos o que já observamos, pois ambos apresentam algumas semelhanças quanto às suas preocupações e quanto ao campo teórico que estabeleceram, não obstante as vias que construíram para apresentar os seus argumentos sejam de algum modo distintas. Podemos perceber, contudo, que tanto um quanto o outro apresenta, nos seus estudos sobre educação, uma tendência a entendê-la pelo caráter permanentemente processual que a caracteriza. Pois, se o homem é ligado substancialmente ao mundo que é mudança e que se constitui num espaço e tempo de contínua experiência, a consciência do homem é atingida pela incompletude que se manifesta numa ação operante permanente de busca pelo crescimento, pela superação das situações-limites que enfrenta, pelo atendimento ao chamamento do ser mais. Ou seja, mesmo que com argumentos distintos e sustentados por coordenadas teóricas próprias, os autores acreditam na formação humana que não se pauta substancialmente num dado período da existência, mas que continuamente transcorre na vida toda do indivíduo, exigindo por isso, uma educação continuamente renovada, crítica, emancipadora das amarras obstrutoras do desenvolvimento individual postas por ações autoritárias, cerceadoras e antidemocráticas. Nesse sentido, cabe uma análise sobre a educabilidade processual, uma vez que, segundo eles, os seres humanos estão situados num mundo em mudanças, vivendo numa rede de inconclusões, não podendo então ser considerados simplesmente como seres determinados, mas apenas condicionados por uma dada situação, sempre mutável, na qual se encontram. Para Freire, tornar-se consciente da “situação” permite a emersão. Vejamos:

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela [...] Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão (FREIRE, 1978, p. 119, grifos do autor).

O pensar sério, aprofundado, sobre a “situação” na qual os homens se encontram é uma necessidade para a conscientização do espaço objetivo-problemático que deve provocar a sua *práxis*, orientada pela reflexão, pela teoria. “Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em ‘situação’” (*idem, ibidem*). É a partir da angústia, desveladora das contradições presentes na realidade objetiva e no próprio pensamento dual – este resultante da opressão de uns sobre outros –, que a consciência histórica do homem, enquanto produtor de cultura, é provocada, entendendo-se como sujeito das transformações que opera no mundo em que vive. Percebemos assim, mais uma vez, que a situação humana não determina rigorosamente o que e como o homem se torna. Se tomássemos o ser humano como determinado pela situação, ou ainda, como aquele dirigido por uma essência aprioristicamente dada, isso implicaria em limitação definitiva do seu desenvolvimento, o que contraria as noções de inacabamento freiriano e, igualmente, de crescimento deweyano.

1. Do inacabamento freiriano e suas implicações filosófico-educacionais - Para Freire, “Onde há vida, há inacabamento” (1996, p. 22), porém diferente dos outros seres, só nós, os humanos, temos capacidade e condição de ter consciência disso. E ao nos referirmos aos

seres humanos, estamos descrevendo seres vivos, conscientes, ativos, educáveis, históricos, em razão do inacabamento, da inconclusão.

Segundo os ensinamentos de Freire, o ser humano se encontra necessariamente em contato com o mundo no qual, além de simplesmente “viver”, realiza algo que lhe é peculiar, sua “existência”. Existir é diferente do “mero viver”. Este processo se dá com os seres que, embora também inconclusos, agem num mundo que lhes serve apenas de base, de chão, de suporte. O humano entretanto *inventou o existir*, traduzindo sua experiência vital de inacabamento em experiência consciente dessa condição, transformando o mero suporte natural em “mundo”, criando a linguagem e inteligindo a realidade na qual se encontra e sobre a qual extrai elementos teóricos para uma ação melhor pensada, refletida. Diante da realidade, o homem é capaz de analisar sua posição em relação a tudo que o cerca, embora isso nem sempre seja capaz de fazê-lo; pode haver entraves nesse processo. Contudo, contrariamente aos demais seres inconclusos presentes no mundo, é capaz de ter consciência também sobre tais problemas que o envolvem, muitos dos quais ligados à própria condição existencial de inconclusão, de feitura permanente, de *ser que está sendo*, tornando-se consciente ainda dos elementos que o circundam, o enredam e constituem as “situações limites” frente as quais procura soluções que podem contribuir para apaziguá-lo das inseguranças, dos medos e de outras sensações de insatisfação. Essa existência consciente possibilitou a eticidade e a vivência estética, pois exige a decisão, a seleção de alternativas, a opção de ações boas ou ruins, enfim, todos os elementos imbricados no fenômeno existencial humano. No entanto, essa consciência pode acontecer em diferentes graus de entendimento e apreensão da realidade no que diz respeito às diferentes condições em que se encontram esses homens na prevalente organização social que os regem.

A partir desse ponto de vista, podemos nos reportar às sugestões educacionais de Freire, segundo as quais, há a necessidade de outra concepção e de outra prática pedagógica correspondente, uma vez que aquela que tradicionalmente norteia a educação tem se pautado, como lembramos anteriormente, num modelo bancário. Nesse sentido, considerando que a concepção “bancária” valoriza mais a estaticidade ou a permanência do mundo, o imobilismo, uma instância indispensável, perene e definidora do humano a ser apreendida, podemos ressaltar que a partir dessa perspectiva, o homem é visto como acabado quando maduro e pleno de conhecimentos “verdadeiros” e definitivos nesta fase da vida, quando bem educado. Antes disso, quando ainda não está farto desses conhecimentos depositados por alguém que tem domínio pleno dos mesmos, é considerado um ser incompleto num processo de orientação e informações indispensáveis para a obtenção de um grau aceitável de “humanidade”.

Assim é que Freire, elaborando as críticas a esse modelo antropológico e educacional dele decorrente, apresenta outra concepção segundo a qual, a educação deve ser problematizadora. Ou seja, aquela que apoia a transformação e melhor prepara os indivíduos para enfrentar o movimento do mundo, não aceitando igualmente um futuro pré-dado, já que os sujeitos são seres transformadores, educáveis, pois aptos a seguirem permanentemente o percurso do seu *vir-a-ser* numa realidade em permanente mudança. E é a partir daí que constatamos a condição dos homens como seres históricos e a sua historicidade como um traço eminentemente relativo à sua natureza modificável, flexível, plástica.

Recapitulando a questão da relação do homem com o mundo, em que há a observação feita por Freire de que não existe homem sem mundo, sem uma realidade, nem uma consciência absolutamente esvaziada a ser preenchida pela ação externa, mostra-se a necessária hifenização da expressão *ser-no-mundo* ou *homem-mundo*. Enquanto seres históricos, estamos em constante movimento, porém este movimento deve ser acompanhado pela reflexão, própria do humano que se encontra numa dada realidade de forma consciente, de posse de uma aguçada percepção do mundo.



A vivência dos seres inacabados e que podem se tornar plenamente conscientes dessa condição, se dá numa situação transitiva, ou seja, ora estão imersos, ora emersos, o que resulta na percepção segundo a qual conseguem mover-se de um jeito particular. Contudo, só através da superação da percepção fatalista, relativa ao primeiro caso, é que os homens são capazes de perceber e de objetivar-se, podendo problematizar a realidade. Assim compreendemos o urgente impedimento da instalação e do fortalecimento do embotamento da consciência, possível por uma educação combativa dos fatalismos, da alienação, da passividade e de seus congêneres, já desde a infância.

Conforme o trecho a seguir, podemos perceber diversos pontos característicos do humano que devem ser tratados ao longo desta argumentação, como movimento humano de busca permanente de completude *versus* a questão da violência. “Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento.” (Freire, 2012, p. 82). Podemos assim observar, quão importante é a ação educacional no contexto desse movimento para a libertação, para a conscientização, para a humanização, que deve acompanhar os homens e as mulheres durante toda a vida, exigindo ainda cuidado e atenção desde a escolarização infantil. O autor, ao se referir à violência, quer indicar qualquer ato de proibição que seja imposto a um ser humano, ou seja, intervenções impositoras e autoritárias que levem os indivíduos a ser tratados como objetos ou enquanto humanos em condição de alienação. Contudo, caso haja tais barreiras à humanização, isso deve servir como desafio a ser ultrapassado, contanto que a comunhão e a solidariedade e não o individualismo, característico da situação opressiva, se instaure em vista de uma mudança radical.

Com efeito, é importante mencionar que os seres humanos devam ser aqueles que saibam ultrapassar limites presentes na situação em que se encontram, mas não com o objetivo de conquistarem o *ter mais egoísta*, pois isto também caracteriza o “ser menos”, a desumanização. Ademais, devemos ressaltar que tanto os educadores como os educandos fazem parte do processo de crescimento contínuo como sujeitos ativos – conceito já proposto por Dewey -, devendo os primeiros deixar de lado o autoritarismo pedagógico de quem “sabe tudo”, mas sim, promover a superação da falsa consciência do mundo que se manifesta nos seres afetados pela situação opressora: a consciência ingênua, alienada, domesticada, dentre outras. Enfim, podemos afirmar que a ação transformadora dos homens, a partir da educação, resulta, segundo a visão freiriana, na humanização pela conquista da conscientização e libertação de todos.

A característica antropológica fundamental defendida por Freire, a saber, a inconclusão humana, tem implicações frente ao ato de ensinar. Nesse sentido, o profissional da educação deve ser alguém predisposto à mudança, à aceitação do diferente de si mesmo, alguém evidentemente, apenas possuidor de mais preparo, consistindo num indivíduo com significativo domínio cultural, histórico e político. Contudo, não deve se ver como um indivíduo já pronto enquanto ser humano, uma vez que é também um ser inacabado, devendo estar em pleno domínio consciente de sua finitude, de sua inconclusão e de sua busca ontológica necessária. Assim, sua experiência vital, existencial, como humano deve ser apreendida enquanto condição essencial de feitura e crescimento permanente de si mesmo, junto aos seus interlocutores. Nesse patamar de conscientização deve entender o espaço no qual vive como “mundo” que, além de suporte primordial necessário para o seu crescimento, é o lugar onde sua “existência” transcorre diferentemente da vida dos outros animais, que apenas vivem o imediato. Assim, também, o seu corpo é compreendido como consciente e transformador enquanto um *ser-no-mundo*, como o de todos os humanos, devendo ser visto diferentemente daquela visão em que a mente é vazia de mundo, uma tábula rasa ou receptáculo a ser “enchido” por conteúdos “dados” pelo outro. E, isso feito,

muitas vezes, de modo assistencialista, pela caridade ou ação de gente superior àqueles tidos por ignorantes absolutos. Notamos, pelo exposto, possíveis decorrências pedagógicas nefastas na relação professor-alunos, pela distância de nível e de grau que entre eles se instaura.

Assim, quando dizemos respeito à concepção de educação em Freire, podemos concluir que esta está fundada nesse caráter de inconclusão humana, discutida até aqui, o que traz implicações pedagógicas importantes, como vemos em suas palavras:

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia* mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2001, p.12)

Desse modo, como seres dotados dessas qualidades, os humanos, por estarem em permanente busca, devem se inserir num incessante processo de formação e de educação, o que, se feito de forma adequada, implica na comunicação, na linguagem, no cultivo da palavra, própria do humano, denotando um processo muito diferente de um simples adestramento. É possível dizer então, que só por meio da prática educacional o humano se constitui como tal. Nesse sentido, percebemos que esse processo de formação não se dá a curto prazo, até porque somos seres dispostos a sempre nos modificarmos em razão da inconclusão que se dá até o término da existência, da morte. Esses ensinamentos no âmbito da educação infantil podem sugerir atividades pedagógicas mais condizentes ao que se designa por expressões afirmativas da construção de conhecimentos, do respeito às fases de desenvolvimento, das especificidades relativas aos momentos, ao contexto, à realidade, à experiência dos educandos.

É a educação, à medida que se complexifica, aquela que permite aos homens conquistarem uma qualidade diferenciada de conscientização, para melhor compreenderem o mundo como “situação” em movimento incessante – o que exige disposição permanente para o seu acompanhamento e domínio. Isso tudo acaba por exigir um projeto *com o mundo e para ele*. Dessa forma, a educação libertadora se encaixa nessa concepção antropológica acima aludida, a qual, diferentemente da educação bancária, oposta ao que aqui está sendo proposto, apresenta uma perspectiva de mundo pautada numa realidade vista como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, entendimento este que nega à vocação ontológica e permanente disposição do homem ao ser mais, como nos ensinou Freire.

Nesse contexto, a problemática da alfabetização talvez se constitua num dos temas mais facilmente percebido como aquele sobre o qual podemos melhor exemplificar as questões da infância no contexto da escolarização. Muito já aventamos sobre isso nas discussões que apresentamos, mas partindo da compreensão do autor sobre essa problemática e tomando por base uma das suas obras mais conhecidas, a *Pedagogia do Oprimido* (1978), sentimo-nos com mais recursos teóricos para fazer aproximações da antropologia freiriana e infância.

Observamos inicialmente que alfabetizar no contexto escolar deve se dar fundamentalmente pelo diálogo, resultando na conscientização, e que isso então, somente é possível desde que não estejamos praticando a educação bancária. À alfabetização se aplica o princípio da educação como o próprio processo da vida que, naturalmente, tende à conquista do ser mais, tornando-se a garantia da palavra autêntica e de cada vez mais desenvolvimento. É a partir do cultivo do saber sobre o mundo que já se lê anteriormente à

apresentação formal da leitura da palavra, que a educação fará sentido ao educando. O processo de alfabetização deve fundar-se, reafirmamos, na “palavra autêntica”, que caracteriza o humano, devendo pautar-se no diálogo, promotor da verdadeira “pronúncia” do mundo em torno do qual os homens realizam a *práxis*, criam e recriam formas novas de existir, mediatizados pela realidade na qual incidem as suas ações e compartilham a atenção e a inteligibilidade sobre a mesma. Ilustrando essa ideia com Dewey (1974, p. 162), lembramos que: “[...] este material experienciado é o mesmo para o homem de ciência e para o homem de rua [...] estrelas, pedras, árvores e coisas comuns são o mesmo material de experiência para ambos”. Com efeito, diante dessa realidade fundamental os humanos exprimem o que veem, sentem, entendem, etc., pela palavra com a qual pronunciam a realidade experienciada um ao outro. Essa experiência básica deve ser bem considerada pelos educadores, evitando-se forjar inatingíveis mundos vividos, incomunicáveis e incompreensíveis.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes* a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE, 1978, p. 92, grifos do autor).

No caminho de sua própria construção, o homem expressa a inteligibilidade do mundo pela palavra que a este se refere, e assim, cria saberes. Trata-se de uma capacidade tipicamente própria do homem que deve ser preservada, desenvolvida e, não obliterada por estratégias cruéis de dominação e alienação. Por isso, que quando lhe é roubada a palavra, produz-se o estado violento do analfabetismo, constituindo-se afronta à própria humanidade do indivíduo, ou seja, contra a sua possibilidade de exercer a *práxis*, a real intervenção do sujeito no mundo. Mas, para que haja esse crescimento é preciso que as condições concretas em que se encontra o alfabetizando em seu movimento de busca, não lhe cerceiem a palavra autêntica, a *práxis*, a ação-reflexão. Só assim é que poderá haver o movimento tipicamente humano, uma ação em vista de patamares de consciência mais crítica.

Os desdobramentos dessas reflexões para o fenômeno educativo presente na ação de ‘alfabetizar’, quer seja relacionada à criança ou aos adultos analfabetos, são de valor inegável. Nesse sentido, constatamos que as experiências educativas não podem ser caracterizadas por uma relação autoritária de uns sobre os outros, do professor sobre os educandos, uma vez que todos são seres em construção, pois inacabados. Constituem-se ainda, seres de relação *com* o mundo e *com* os outros homens em cuja situação *pronunciam* a palavra com a qual pensam e repensam a inteligibilidade do mundo, realizam a ação transformadora, criam e recriam a realidade em torno da qual aprendem. Sem o domínio da palavra não seria possível a conscientização, pois desse modo os homens seriam considerados desligados do mundo, do outro e da realidade comum vivida por todos, resultando no bloqueio da superação das contradições que os envolvem e no impedimento da promoção da desejável humanização.

Diante da inconclusão existencial humana, fonte de sua educabilidade, perguntamos sobre o tipo de educação que devemos nos valer para promover a humanização, desde a infância e como realizar esta tarefa? Inicialmente, devemos observar que a conscientização ou o entendimento profundo da situação em que os homens se encontram no mundo e que os conduzem à ação transformadora, já deve ocorrer desde o início da escolarização. É preciso provocar nos educandos o distanciamento, a sua “admiração” diante das coisas, promovendo

com isso a reflexão-ação sobre a sua experiência *no* e *com* mundo. No contexto da alfabetização isso não pode ser diferente! Na verdade, indispensável. Por isso é que o autor insiste que ler é “ler o mundo”, aliás, constituindo este tipo de leitura a fase primordial da “leitura da palavra” em ambiente pedagógico.

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores (FREIRE, 1983, p. 12).

Assim, a percepção dessa sua realidade imediata, a experiência do seu primeiro contexto real, é que constituíram a sua ‘leitura de mundo’, possibilitando a apreensão da ‘palavramundo’, com a qual esteve habilitado a ser apresentado à leitura da palavra em plena escolarização. Na apreensão imediata de sua experiência da infância é que Freire percebeu os ‘textos’, as ‘palavras’ e os sinais gráficos presentes no contexto familiar do seu ambiente em que os pássaros gorjeavam nos arvoredos do quintal de sua casa, por exemplo, e tantos outros sinais que inundavam a sua experiência primordial. E, foi assim que “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e *não do mundo maior dos meus pais*. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 1983, p. 16, grifos nossos). De fato, a experiência dos adultos se constitui na amplitude cada vez maior e alcance de âmbitos cada vez mais extensos dessa experiência existencial primeira. Mas isso não quer dizer que se trata de um acabamento da existência, de uma plenitude que dispensa os ensinamentos da experiência fundante vivida nos remotos anos iniciais. E, convencido afirma: “Quanto mais me volto sobre a infância distante, tanto mais descubro que tenho sempre algo a aprender dela [...] voltar-me, de vez em quando, sobre a infância remota, é um ato de curiosidade necessário.” (FREIRE, 2003, p. 37-38). O aprendizado resultante desse processo de distanciamento e admiração do fenômeno da vida infantil ocasiona uma apreensão maior e mais lúcida da experiência primeira, fonte de sentido para a experiência atual.

De fato, de acordo com Freire e conforme já enfatizamos, o homem se faz permanentemente. Nesse processo, deve assumir crescentemente sua essencial condição de sujeito, de agente transformador e construtor, consciente de seu papel e da sua posição no lugar e tempo histórico em que experimenta sua existência. Sua condição permite-lhe que realmente consiga inaugurar um mundo efetivamente humano, evitando as ameaças da alienação, da ingenuidade, da coisificação e do comando de uma visão necrófila de mundo. Dizemos então que ele assim “humaniza” o mundo. Daí resulta o importante fator da sua responsabilidade, que lhe é imperativa. Correlacionando a sua condição subjetiva com o mundo objetivo no qual vive, o homem humaniza o mundo que se volta a ele para a continuidade desse processo de humanização. Nessa linha de pensamento, podemos admitir que a consciência do mundo e a de si tornam-se comprometidas, pois se desenvolvem simultaneamente. Reconhecendo-se sujeito elaborador de sua história que se realiza *no* mundo e não apenas a nível de sua consciência ou de sua subjetividade, podemos dizer que existe a consciência que se modifica constantemente, ao intervir no mundo.

Assim entendemos que a educação libertadora se coloca como aquela que permite ao ser humano crescer progressivamente, cujo domínio da palavra lhe é essencial, na verdade, é a devolução de um direito roubado, quando se encontra em situação de analfabetismo. Pois, a condição de possuidor da palavra autêntica é uma condição própria à vida verdadeiramente humana, aquela cuja experiência existencial vincula homem-mundo, caracterizando-o como aquele que reconstrói suas verdades de forma perene num mundo em processo contínuo de transformações.

Tais ensinamentos pedagógicos dá o que pensar quando imaginamos uma classe, cujo alunado seja constituído por crianças que vivem sua experiência educativa em situação muitas vezes deficitária no tocante à valorização das lições que podem trazer para a sala de aula, nem sempre receptiva para as suas histórias de vida ou o cotidiano singular que experimentam. A denúncia de que a educação escolar tem sido marcadamente “bancária” - modelo descrito em detalhes por Freire (1978, p. 65ss) - indica também que esse tipo de educação não é exclusividade somente relativa à escolarização adulta.

2. Do crescimento deweyano e seus desdobramentos - Neste momento, apontamos algumas das ideias antropológicas deweyanas em torno das quais orbitam outros aspectos do pensamento do autor, cujo conjunto foi por ele mesmo caracterizado por um *humanismo naturalista* (DEWEY, 1974, p.161), uma vez que o homem é considerado como participante de uma complexa condição de crescimento, próprio da vida. Para alcançarmos a compreensão dessa condição é indispensável apreendermos alguns outros conceitos que a envolvem, como por exemplo, imaturidade, potencialidade, dependência, plasticidade, etc. Para cumprirmos a finalidade deste artigo, nos deteremos em apenas alguns deles.

Ressaltamos que é a partir dessa discussão que podemos perceber a interrelação dos conceitos de inacabamento freiriano e de crescimento contínuo desenvolvido por John Dewey, exposto claramente por este autor em sua conhecida obra *Democracia e Educação* (1952). Além disso, observamos a possibilidade dessa correlação ao analisarmos a proposta educacional da pedagogia libertadora de Freire e da pedagogia progressiva de Dewey. Para ampliarmos nossa compreensão notamos a importância do pensamento reflexivo que ocupa importante lugar no pensamento dos autores, mesmo que tendo sido explanado de forma peculiar por cada um deles. De forma sucinta, podemos caracterizar este tipo de pensamento como aquele que se realiza por intermédio de uma cadeia bem articulada de ideias e que denota um movimento voltado ao crescimento do indivíduo, facilitando o seu ritmo de desenvolvimento.

Desse modo, de acordo com o filósofo norte-americano, crescimento é uma característica da vida humana, ou seja, bastando estar vivo, o ser humano manifesta capacidade de se desenvolver, porém, Dewey reconhece que é no âmbito escolar que isso é possibilitado especialmente, efetivando-se assim o acontecimento do crescimento contínuo na vida do indivíduo. Assim, primeiramente, devemos compreender a condição de *possibilidade* do crescimento, que se refere a uma força positiva, e a aptidão para o desenvolvimento, esta que é decorrente da *imaturidade*, um conceito positivo, pois implica em abertura para o novo, um fomento ao crescimento. Nessa linha de pensamento, é importante pormenorizarmos os dois traços da imaturidade: a dependência e a plasticidade. Quando nos referimos à dependência, estamos nos referindo às aptidões sociais construtoras da interdependência positiva manifesta na origem da existência humana quando ainda criança, quando esta literalmente “precisa” de um adulto para se desenvolver sob pena de perecer – traço que, contudo, se transmuda em fator de abertura à sociabilidade; já a plasticidade (elasticidade), envolve algo especial, no caso, aptidão de aprender com as experiências, a extrair delas o que é favorável para o enfrentamento das situações futuras, contrair hábitos desenvolvendo flexibilidade nas atitudes mentais apropriadas à resolução de

possíveis problemas. Assim, combinando os atos instituídos por seus mecanismos instintivos de modo mais amplo e variado do que poderia ser feito por outros animais, o homem é capaz de produzir diferentes formas de enfrentamento dos problemas. “Mais importante ainda é que o ser humano adquire o hábito de aprender. Aprender a aprender” (DEWEY, 1952, p. 74). Em decorrência disso, o homem vai constituindo hábitos no ambiente resultando em adaptação e ação inteligentes. Assim, “[...] é essencial que se entenda tal ajustamento ou adaptação no sentido ativo de assenhoreamento de meios para a realização de fins em vista” (DEWEY, 1952, p. 76), garantindo assim, o contínuo crescimento dos indivíduos. Contudo, há os hábitos reconhecidos como rotineiros que limitam, não permitem o crescimento, coíbem a ação inteligente, são irreflexivos, e interceptam a plasticidade humana.

Por fim, podemos concluir que o conceito de crescimento requer uma educação também diferenciada, ou seja, aquela que corresponda ao movimento contínuo do homem em seu meio em mudança no qual se encontra operando de forma a controlar conscientemente as suas experiências. Eis, então, que vemos surgir no campo da educação formal o delineamento de uma nova pedagogia, mais coetânea com os novos tempos, próprio das décadas iniciais da primeira metade do século XX, sobre a qual já nos referimos ao tratarmos da pedagogia progressiva.

Para o autor, “O desenvolvimento não tem outro fim a não ser ele próprio. O critério do valor da educação escolar está na extensão em que ela suscita o desejo de desenvolvimento contínuo e *proporciona meios para esse desejo*.” (DEWEY, 1952, p. 84 – grifos nossos). Dessa forma, cabe-nos compreender mais sobre a educação tradicional e a educação progressiva, modalidade que, no primeiro caso, contrai as possibilidades de desenvolvimento e que, no segundo modo, manifesta amplitude maior para a promoção de mais crescimento. Trata-se de formas pedagógicas em que, de um lado, temos uma excessiva ênfase no ensino e na aprendizagem engendrando uma visão de educação voltada à conquista de algo externo ao próprio processo de educação dirigido “para” algo no futuro. De outro lado, conforme o outro modo proposto, temos a consideração na imediata apreensão dos fins que se transformam sucessivamente em meio, estando assim movido no transcurso imanente do processo educativo. Neste último caso, vemos projetada a nova educação que toma o crescimento como eixo que congrega todos os esforços de formação humana. No primeiro caso, cabe o famoso princípio de que “educação é preparação para a vida”, enquanto à segunda modalidade associamos o conhecido adágio de que “educação é vida”.

Em base nesse raciocínio, citamos Dewey (1964) que esclarece e reforça a sua compreensão do assunto:

O que então é educação, já que encontramos tipos realmente satisfatórios dela na existência? Em primeiro lugar, ela é um processo de desenvolvimento, de crescimento. E é o *processo* e não meramente o resultado que é importante. Uma pessoa verdadeiramente saudável não é algo fixo e completo. Ela é uma pessoa cujos processos e atividades se desenrolam de certo modo que ela continuará a ser saudável. Similarmente, uma pessoa educada é a pessoa que tem o poder de continuar e adquirir mais educação (DEWEY, 1964, p. 04 – grifos do autor; tradução nossa).

Conforme observamos em nossa exposição sobre Freire, a educação deve preocupar-se em proporcionar aos indivíduos o acesso a uma maior compreensão da realidade, pois os homens, devido à condição social opressiva a que estão submetidos, têm sua consciência



afetada pelas estratégias de dominação. Para Dewey, as condições normais de crescimento natural não garantem o alcance por todos do pensamento reflexivo, o que requer a urgência da organização social democrática, defendida pela educação progressiva. A democracia é a forma diferenciada de organização, que deve ser fomentada desde as escolas, quando uma nova atitude diante do mundo se instaura, exigindo o enfrentamento dos problemas que afligem a sociedade, mas pautado num outro tipo de operação de pensamento. Assim, com base no livro, *Como Pensamos* (1959), podemos analisar o pensamento reflexivo que "[...] consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva" (Dewey, 1959, p.13), interpretado pelo autor como sendo a melhor forma de se pensar.

Cabe-nos observar com cautela o tema apresentado por Dewey, uma vez que se trata de um assunto composto por diferentes elementos e aspectos. Há atos de pensar relativos a coisas não passíveis de serem sentidas objetivamente, podendo suceder por fatos efetivamente já ausentes e distantes. Além disso, nomeamos frequentemente como pensar, um fluxo de ideias que passam por nossas cabeças, de forma, automática e desregrada. Além disso, temos ainda aquele tipo de pensamento que corresponde à crença, à realização de uma afirmação sobre algum princípio crível, que se caracteriza como "pensamento" não conclusivo, mas prejudgamento. Porém, o que passa por nossa cabeça sem uma função clara, raramente tem valor, podendo ser considerado simplesmente como manifestações espontâneas de nosso pensamento, sem compromissos efetivos com um encadeamento de ideias interconectadas feito com propósito bem definido. O pensamento reflexivo, por outro lado, se caracteriza por aquele que consiste em uma sucessão de pensamentos encadeados que ocorre na experiência humana, apresentando um diferencial que pode ser bem mostrado na citação abaixo.

[...] A reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência - uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. (Dewey, 1959, p.14).

Assim, em relação a esta forma de pensamento, podemos dizer se tratar de uma cadeia que desencadeia um movimento voltado para um mesmo fim, o crescimento do indivíduo. Contudo, devemos ter em mente o que nos mostra o autor (DEWEY, 1959, p.15) quanto ao pensamento que "[...] é a representação mental de algo não realmente presente; e pensar consiste na sucessão de tais representações". Assim, o pensar deve sempre aspirar por uma conclusão reflexiva, que necessita ser válida e aceitável, de alguma forma, justificável. Mas, apesar de o pensamento reflexivo realizar um exame dos argumentos, "[...] só estamos aptos a pensar reflexivamente quando nos dispomos a suportar a suspensão e a vencer a faina da pesquisa" (Dewey, 1959, p. 18), o que quer dizer que para pensar de verdade, precisamos nos manter em estado de inquietação, pois assim somos estimulados à investigação e à busca constante.

O pensamento reflexivo deve se tornar o núcleo cognitivo e operatório da educação progressiva. Pois, esta modalidade de educação é a que permite a expressão da individualidade, possibilita a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos a partir da experiência, se apresentando como um meio para atingir "fins em vista", os quais, embora questionáveis, têm como objetivo principal não simplesmente preparar o jovem para o futuro, mas sim para que aproveite as oportunidades do presente, do mundo em constante mudança, em movimento. Trata-se de uma educação afiliada à ideia de que se a vida opera em constante crescimento, os procedimentos pedagógicos devem fomentar a reconstrução, a

reorganização das experiências durante o percurso do viver. Por isso, a defesa de que “educação é vida”, já lembrado anteriormente. É digno de nota também lembrarmos, nesse particular, Freire (1978, p. 74) quando diz: “[...] se o pensar só [...] tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens”. Ou seja, o autor indica que uma verdadeira educação abandona formas de relacionamento autoritário do professor com seus alunos, excluindo, do mesmo modo, o “diálogo” falsamente entendido como mera conversação ou aquele que se desenvolveria somente entre consciências (eu-tu). Com efeito, sem a consideração do mundo mediatizado, não haveria o diálogo verdadeiro ou a comunicação integradora entre os envolvidos e a realidade na qual atuam e desejam entender melhor. Nesse sentido, Dewey adverte então que, para que haja o pensar reflexivo é preciso que se possibilite aos jovens a exploração do mundo a partir dos métodos inteligentes de investigar os problemas, abrangendo a formação de atividades práticas de desenvolvimento e enfrentamento da vida. E assim explica: “[...] é fácil ver para que serve o conhecimento – para a possibilidade de administração inteligente dos elementos do fazer e do padecer [da ação e do sofrer a ação]. E quando traçamos a gênese do conhecimento [...], vemos também que o conhecimento possui uma função e uma tarefa na melhora e no enriquecimento dos objetos da experiência bruta”. (DEWEY, 1974, p. 176). Vemos que para este autor, o homem não pode ser interpretado como pura abstração ou aquele que pode retirar-se do mundo indesejável ou imperfeito, pois fundamentalmente é aí mesmo que vive. Vida e natureza se misturam numa rede de ações e reações dos seres que se encontram no ambiente, na atmosfera de energias, cuja sequência de ação-sofrer ação-reação pode ser administrada pelos humanos por estratégias inteligentes de entendimento e de controle das forças que os circundam, que operam e que os atingem no processo vital da experiência.

Discussões finais

Levando em consideração as implicações dessas propostas na prática docente, podemos tecer observações que se seguem. Quando trazemos essas concepções ao meio escolar, nos debatemos com uma difícil realidade, pois a educação conhecida como tradicional, bancária, parece ser ainda aquela que é a predominante no contexto educacional formal, pelo menos mantém aí muitos dos seus aspectos. E assim, como vimos em Freire, este modelo dificulta o movimento, o compartilhamento do conhecimento pelo diálogo autêntico, que é aquele que devolve a palavra verdadeira aos educandos, palavra que se dirige obrigatoriamente ao mundo. Como disse Fromm, citado por Freire (1978, p. 49; 74ss), o indivíduo naquele caso, é visto pela perspectiva necrófila, ou seja, como coisa, um objeto qualquer que pode ser manipulado, um ser passivo e sem liberdade de se colocar autonomamente. Assim, nos deparamos com professores que, quando seguem radicalmente esta concepção, executam a função de forma compatível, valendo-se basicamente da transmissão de conhecimentos ao invés de incentivar, mediar o indivíduo para o pensamento reflexivo, este que requer maior liberdade e deliberação, segundo Dewey, por exemplo.

Com efeito, de acordo com os conceitos discutidos anteriormente, isto é, do inacabamento freiriano enquanto núcleo antropológico da educação libertadora e o do crescimento contínuo deweyano como ideia indispensável à educação progressiva, devemos apontar a atuação pedagógica como aquela que se preocupa fundamentalmente com o processo de “formação” integral, e não prioritariamente com os resultados alcançados na rotina escolar. Estes, quase sempre são tratados deslocados das etapas formativas que, como vimos, se dão intimamente interconectadas num processo permanente de construção e realização.



Cabe ressaltar que o crescimento resultante dos processos educativos não acontece espontaneamente, dispensando motivos, incentivos, direção, mesmo que seja considerado, como observado, uma característica da própria vida humana. Na verdade, isso só se efetiva se resultar de inquietações, experiências, motivações, essas que, de algum modo, precisam ser proporcionadas ou mediadas por professores, por educadores que administram e intervêm no ambiente educativo. Esses profissionais assim considerados não são aqueles que se entendem como os únicos responsáveis pelo processo de construção da aprendizagem dos seus alunos, nem tampouco e contrariamente seriam aqueles descartados deste processo. Ambos, educadores e educandos, enquanto aqueles que estão permanentemente se desenvolvendo no seu próprio processo de crescimento existencial, são sujeitos do seu próprio crescimento e co-participes do crescimento do outro e vice-versa. Contudo, ao educador cabe a tarefa de direcionar o processo, pois é preparado para esse trabalho. Assim, podemos exemplificar por Freire em uma das suas obras:

[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 1978, p.79).

Quando se trata de ensino-aprendizagem, devemos considerar o processo que considera a participação recíproca, ou seja, a interação de ambas as partes mediatizadas pelo mundo que compartilham, pois só assim se consegue chegar à construção de um conhecimento pelo diálogo e à inserção significativa de cada um na vida natural, histórica e social - o que é mais bem representado na citação que segue abaixo.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE, 1996, p.22).

Tendo sido um dos propósitos deste trabalho enfatizar a interrelação da noção de inconclusão humana com uma forma de educação direcionada à formação de alunos conscientes de suas particularidades, dos problemas que afetam a si e aos outros com quem comungam a mesma experiência humana e o direito de liberdade, entendemos que uma educação condizente a esses princípios deve acontecer pelo diálogo constituído por indivíduos responsáveis da sua posição no mundo natural e social no qual vivem e agem coletivamente, podendo efetivamente mudá-lo, caso o presente lhes seja adverso. Nesse sentido, com a educação da infância não poderá ser diferente! É preciso que o professor detenha a humildade de agir com os educandos entendendo-se como um deles que deve viver num mundo que corresponda à sua condição de inconclusão, precisando desenvolver-se permanentemente. É preciso colaborar com isso. Faz-se necessário também reconhecer que muitos indivíduos, todavia, vivem, frequentemente, em situação de imersão em sua realidade, não percebendo a real força que a sua pessoa pode exercer na realidade. É preciso desvendar as razões produtoras desse estado. E preciso, sobretudo, que o profissional tenha fé no humano e em sua disposição de desenvolvimento ou, conforme queria Freire, uma

busca incansável pelo ser mais. É preciso oportunizar situações para a criticidade, para a análise, para a investigação, fontes indispensáveis ao desenvolvimento integral de todos.

Ao explorarmos o conceito de inacabamento do ser humano, apresentamos alguns pressupostos antropológicos a partir dos quais relacionamos as práticas educativas, tradicionais e progressivas. Quando tratamos da alfabetização, por exemplo, que é uma das principais finalidades da instituição de ensino fundamental, podemos considerar que a questão do ser inacabado, em crescimento, facilita a abordagem compreensiva da relação *homem-mundo-homem*, defendida por Freire, permitindo aos professores visar os educandos como seres que precisam, antes de tudo, ter consciência de sua condição de inconclusão e de relação com a realidade, para que se empenhem na aquisição/ elaboração de seus próprios conhecimentos e de sua criticidade com responsabilidade, sob pena de permitirem que se instale na sociedade grave situação de opressão ou a sua continuidade. E estes seres inconclusos devem ser vistos como indivíduos em processo de humanização, pela fantástica ação que são capazes de operar no mundo, fundando realidades com perfis cada vez mais surpreendentes, contudo, nem sempre mais humanos. Nesse particular, as sugestões de Dewey indicativas de que o crescimento contínuo ocorre em situação de experiência operada no meio natural e social, parecem adequadas. Para o filósofo norte-americano, a vida é experiência, e a educação é um fator necessário à manutenção da vida e das experiências compartilhadas. Crescer, para Dewey (1952), implica num componente moral necessário, pois deve nos tornar melhores; o que, para Freire (1996), requer a eticidade e a boniteza de viver.

Se vida, experiência e educação são conceitos intimamente imbricados na realidade humana, com Freire nos acautelamos com suas observações de que a vida humana é mais do que “viver”, mas é antes de tudo, “existência”, “vivência” que só se bem compartilhada pela conscientização leva à libertação de todos.

Do exposto compreendemos as críticas aos modelos educacionais presentes na realidade, observadas tanto por Freire quanto anteriormente foram pontuadas por Dewey em relação à concepção “bancária” ou tradicional, sugerindo no seu conjunto que a humanidade deva ser interpretada por outras coordenadas. Isso requer uma educação que considere a busca, o *dever*, a educação caracterizada por designativos variados, seja libertadora, progressiva, etc., mas que acredite na relação íntima do ser *com* mundo, do educador *com* os educandos, sejam estes adultos ou crianças. Talvez isso promova uma diminuição da frieza e crueldade que os sentimentos de autosuficiência, onipotência, têm se mostrado no tratamento do mundo e em relação aos seres em geral.

Segue-se daí que devemos considerar a relação do ser humano *com* o mundo como algo inédito. Pois, dessa compreensão partimos para uma visão antropológica marcada pela atividade necessária e responsável própria dos homens em sua realidade, ações essas que devem ser desenvolvidas à luz da inteligência, e não dirigida pelo acaso, espontaneamente, ou mesmo guiadas por uma suposta natureza *a priori*, ou talvez o que seria pior, controladas por situações deformadoras das reais capacidades humanas, a saber, a manipulação, a alienação, a coisificação, o consumismo, etc.. Acreditamos que a compreensão do ser humano como um ser inacabado permite uma predisposição diferenciada a uma atuação de maior qualidade profissional daqueles que atuam na educação em geral, como é explicitado abaixo.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na



inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (FREIRE, 1996, p.24).

Não obstante a complexidade de algumas noções aqui apresentadas e que, por isso, exijam aprofundamento maior na argumentação, como também, pelas dificuldades na operacionalização dessas sugestões no âmbito escolar infantil podemos extrair de tudo isso muitos ensinamentos, pelo menos, algumas importantes admoestações.

Por fim, podemos retirar deste estudo a importante questão de que os seres humanos são seres predispostos ao seu aprimoramento. Mesmo, estando imersos na situação em que vivem, podem, contudo, despertar a sua consciência e serem introduzidos no processo incessante de formação, este que necessita da mediação de profissionais com uma experiência especial e construtiva, proporcionando, com o suporte necessário, uma educação de qualidade, efetivamente mais humana. Eis algumas lições que devem ser lembradas, especialmente, quando nos referimos à educação das crianças.

Enviado em: 19/09/2013
Aprovado em: 12/11/2013

REFERÊNCIAS

- CUNHA, Marcus Vinicius. John Dewey: filosofia, política e educação. *Perspectiva*. Florianópolis, v.19, n.2, p. 371-388, jul./dez.2001.
- _____. Recontextualização e retórica na análise de discursos pedagógicos. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Tereza. (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____; GARCIA, Débora Cristina. A apropriação de John Dewey na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 176-203, jan./abr. 2009.
- DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1952.
- _____. *Como Pensamos*. Trad. e notas de Haydée de Camargo Campos. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- _____. The Need for a Philosophy of Education. In: ARCHAMBAULT, Reginald D. (editor). *John Dewey on Education*. New York: The Modern Library, 1964, p. 03-14.
- _____. Experiência e Natureza. Trad. Murilo Otávio R. P. Leme. IN: CIVITA, V. (editor) *James, Dewey, Veblen*. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, vol. XL, p. 159-210, 1974.
- _____. *Experiência e Educação*. 3ª ed. Trad. de Anísio Teixeira, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- _____. *A importância do ato de ler – em três artigos*. São Paulo: Editora Autores Associados/Cortez Editora, 1983.
- _____. *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1994.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Política e Educação*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Cartas a Cristina – reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2ª ed. revista. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey – esboço da teoria de educação de John Dewey. IN: DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Edições Melhoramento, 1965, p. 13-41.
- THOMAS, Milton Halsey. *John Dewey: a centennial bibliography*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.