



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARCELA CALIXTO DOS SANTOS

**A EXPERIÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO:
UMA ANÁLISE REFLEXIVA A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES
TEÓRICAS DE JOHN DEWEY E PAULO FREIRE**

Londrina
2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2014

MARCELA CALIXTO DOS SANTOS

**A EXPERIÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO:
UMA ANÁLISE REFLEXIVA A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES
TEÓRICAS DE JOHN DEWEY E PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Leoni Maria Padilha Henning

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S237e Santos, Marcela Calixto dos.

A experiência na relação professor-aluno : uma análise reflexiva a partir das contribuições teóricas de John Dewey e Paulo Freire / Marcela Calixto dos Santos. – Londrina, 2014.
226 f.

Orientador: Leoni Maria Padilha Henning.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Dewey, John, 1859-1952 – Teses. 2. Freire, Paulo, 1921-1997 – Teses.
3. Professores e alunos – Teses. 4. Experiência – Teses. 5. Educação – Teses.
I. Henning, Leoni Maria Padilha. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDU 37.064

MARCELA CALIXTO DOS SANTOS

**A EXPERIÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO:
UMA ANÁLISE REFLEXIVA A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES
TEÓRICAS DE JOHN DEWEY E PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Leoni Maria Padilha Henning
UEL – Londrina – PR

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck
UNISINOS – São Leopoldo – RS

Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro
UEL – Londrina – PR

Prof^a. Dr^a. Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui
UEL – Londrina – PR

SUPLENTE

Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha
USP – Ribeirão Preto – SP

Prof. Dr. José Fernandes Weber
UEL – Londrina – PR

Londrina, 24 de fevereiro de 2014.

Aos meus alunos do *1º ano B* (2012) e do *5º ano A* (2013) na *Escola Municipal Aracy Soares dos Santos* no distrito de Irerê (Londrina - PR), com quem iniciei minhas experiências na docência.

Aos meus futuros alunos.

A todos os profissionais que acreditam na educação e lutam pela transformação das condições sociais de nosso país.

AGRADECIMENTOS

Ao *Eterno DEUS*, meu amável *Criador*, que durante toda a jornada me sustentou, me concedeu forças e energia para enfrentar os desafios que surgiram.

À minha querida e amável orientadora *Leoni Maria Padilha Henning*, por acreditar em mim, me concedendo essa oportunidade, dentre tantas outras, de crescimento e amadurecimento profissional. Agradeço especialmente pelo cuidado e pela paciência comigo.

Ao Grupo de Pesquisa *Positivismo, Pragmatismo e suas Relações com a Educação* e a cada um de seus integrantes, meus amigos, pelo companheirismo, pelo apoio, pelo cuidado especial e pelas contribuições teóricas que me proporcionaram nas reuniões coletivas e particulares, entre os quais não posso deixar de destacar os seguintes nomes: *Laura Maurano dos Santos*, *Marileide Soares de Lima*, *Renata Miranda de Araújo* e *Viviane Batista Carvalho*.

Aos professores, componentes de minha banca, professor *Danilo Romeu Streck*, professor *Darcísio Natal Muraro* e professora *Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui*, por aceitarem o convite de participarem na avaliação deste trabalho oferecendo importantes contribuições teóricas à minha pesquisa.

A todos os meus colegas e amigos que me incentivaram a seguir em frente e me ajudaram por meio de conversas e apoio em muitas situações onde precisei de ajuda.

E por fim à minha família, pelo apoio e paciência, principalmente diante dos momentos de dificuldades durante a jornada. Especificamente à *Vilma Calixto da Silva Santos* (minha mãe), *Cícero Vitoriano dos Santos* (meu pai), *Flávia Silvia dos Santos* e *Franciele Silvia dos Santos* (minhas irmãs) e *Neander de Abreu Prates* (meu namorado).

SANTOS, Marcela Calixto dos. **A Experiência na Relação Professor-Aluno: Uma Análise Reflexiva a partir das Contribuições Teóricas de John Dewey e Paulo Freire.** 2014. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

Acreditamos que a experiência realizada no contexto efetivo das relações professor-aluno seja um fator importantíssimo para compreendermos o trabalho pedagógico, nos ajudando a entender de forma mais aguda essas relações e, também, possibilitando uma clareza maior sobre as dimensões que envolvem as instâncias da teoria e da prática. Portanto, decidimos realizar uma análise reflexiva sobre esse tema a partir das contribuições teóricas de John Dewey (1859-1952) e Paulo Freire (1921-1997). Escolhemos Dewey porque este filósofo norte-americano foi um dos primeiros a focar o tema da experiência de maneira sistemática no campo da Filosofia e da Educação. Freire foi escolhido com o objetivo de enriquecer as discussões pelas contribuições significativas de seu pensamento e suas experiências no contexto histórico e social do Brasil. Nosso objetivo na dissertação não foi comparar os autores, mas sim apreender a contribuição dos dois em relação ao fenômeno focalizado na pesquisa por meio de uma revisão bibliográfica a partir de algumas obras selecionadas. Para entendermos a natureza da experiência, foi-nos necessário, primeiramente, buscar o conceito no campo da antropologia e da epistemologia, para que, concomitantemente, conseguíssemos também entender melhor quem são esses sujeitos, professor e aluno na sociedade, e, como chegam a conhecer a realidade na qual estão inseridos. A partir de então, obtivemos dados necessários para seguir na reflexão sobre as concepções de educação escolar, de professor, de aluno e das matérias de estudo, para que enfim conseguíssemos elaborar uma reflexão mais consistente sobre a relação professor-aluno na escola. Ficou claro no trabalho que, a experiência, tanto do professor como do aluno, consiste no ponto de partida para as atitudes de cada um na sala de aula. Dewey e Freire, cada um a seu modo, confirmam a relevância e a necessidade das experiências de vida dos alunos serem tomadas como o ponto de partida para a organização do trabalho educativo. Tais experiências, se relacionadas com as matérias de ensino, potencializam as atividades intelectuais do indivíduo para um pensamento reflexivo e crítico, a partir do qual pode atribuir significados autênticos às novas aprendizagens percebidas nas suas próprias experiências, podendo assim aprimorar a inteligência para transformar os condicionamentos de sua realidade. Contudo, Freire (2003) nos aponta o problema da “inexperiência democrática”, como um problema social, da estrutura opressora que se desenvolveu na história de nosso país, o qual se reflete na escola e nas relações que são estabelecidas na sala de aula. Deste modo, junto a Dewey, Freire defende que a democracia deve ser um princípio norteador das relações humanas. Logo, os professores devem aprender, junto aos alunos, a realizar reflexões críticas e tomar decisões no espaço escolar e, sobretudo, na sociedade, manifestando um posicionamento político a favor da humanização e libertação humana.

Palavras-chave: Experiência. Educação. Professor. Aluno. John Dewey. Paulo Freire.

SANTOS, Marcela Calixto dos. **Experience in Student-Teacher Relationship: A Reflective Analysis from the Theoretical Contributions of John Dewey and Paulo Freire.** 2014. 226 p. Dissertation (Master's in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

We believe that the experience conducted in the effective context of teacher-student relationships is a very important factor to understand the pedagogical work, helping us understand more acutely these relationships and also enabling greater clarity about the dimensions involving instances of theory and practice. Therefore, we decided to develop a reflective analysis on this topic based on the theoretical contributions of John Dewey (1859-1952) and Paulo Freire (1921-1997). The North American professor was chosen because he was one of the first philosophers to systematically address the issue of experience in the field of Philosophy and Education. Freire was chosen with the objective of enriching the discussions through his significant contributions from thoughts and experiences in the historical and social context of Brazil. Our object in the dissertation was not to compare the authors, but grasp the contribution of both in relation to the phenomenon focused in research through a literature review from some selected works. Firstly, to understand the nature of the experience it was necessary to get the concept in the field of anthropology and epistemology, so that, concomitantly, we could also better understand who are these subjects, teacher and student in society, and how to come to know the reality in which they live. Then, we obtained data required to follow the reflection on the concepts of education, teacher, student and study materials, so that finally we could develop a more consistent reflection on the teacher-student relationship in school. It became clear in this work that, the experience, of the teacher as well as the student, is the starting point for the attitudes of each in the classroom. However, Dewey and Freire, each in his own manner, confirm the relevance and necessity of taking the life experiences of the students as the starting point for the organization of educational work. Such experiences, if related to teaching materials, potentiate the intellectual activities of the individual to a reflective and critical thinking, from which one can assign authentic meanings to new learnings perceived their own experiences, and thus produce intelligence to transform the conditionings of their reality. However, Freire (2003) points out the problem of "democratic inexperience" as a social problem, the oppressive structure that developed in the history of our country, which is reflected in the school and in the relationships that are established within the classroom. Thus, along with Dewey, Freire defends that democracy should be a guiding principle of human relations. Therefore, teachers must learn along with students, to perform critical thinking and decision making in school and, especially in society, expressing a political position in favor of human liberation and humanization.

Keywords: Experience. Education. Teacher. Student. John Dewey. Paulo Freire.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| CAPÍTULO 1 - A CONCEPÇÃO DE EXPERIÊNCIA EM JOHN DEWEY | 29 |
| 1.1 A EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA SÓCIO-ANTROPOLÓGICA DE DEWEY | 32 |
| 1.1.1 Os Seres Humanos como Organismos Naturais | 33 |
| 1.1.2 A Vida Humana..... | 35 |
| 1.1.3 A Vida e a Educação na Sociedade | 39 |
| 1.1.4 A Organização Social | 43 |
| 1.1.5 A Eficiência Social | 45 |
| 1.2 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA NA CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA DE DEWEY..... | 48 |
| 1.2.1 Experiências Primárias e Experiências Secundárias..... | 49 |
| 1.2.2 Os Elementos Subjetivos na Experiência | 51 |
| 1.2.2.1 O desenvolvimento do indivíduo e a sua capacidade de aprender | 54 |
| 1.2.2.2 Os Hábitos..... | 60 |
| 1.2.2.3 Reflexão | 63 |
| 1.2.2.4 O saber..... | 68 |
| 1.2.3 A Ciência | 70 |
| CAPÍTULO 2 - A CONCEPÇÃO DE EXPERIÊNCIA FREIREANA | 74 |
| 2.1 A EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA SÓCIO-ANTROPOLÓGICA DE FREIRE | 74 |
| 2.1.1 Inconclusão Humana | 81 |
| 2.1.2 O Homem na Sociedade | 83 |
| 2.1.2.1 A democracia..... | 85 |
| 2.1.2.2 O diálogo | 88 |
| 2.1.2.3 O humanismo para “ser mais” | 92 |
| 2.1.2.4 A ética..... | 94 |
| 2.1.3 Oprimidos e Opressores..... | 96 |
| 2.1.4 Contexto Histórico-social do Brasil | 101 |
| 2.2 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA NA CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA DE FREIRE..... | 104 |
| 2.2.1 O Conhecimento..... | 105 |

| | | |
|--|---|------------|
| 2.2.2 | A Tomada de Consciência..... | 110 |
| 2.2.3 | O Pensamento..... | 116 |
| 2.2.4 | Da Curiosidade Epistemológica para a Reflexão Filsófica | 119 |
| CAPÍTULO 3 - A EXPERIÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO | | 123 |
| 3.1 | A EXPERIÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR | 127 |
| 3.2 | O PROFESSOR E AS EXPERIÊNCIAS | 127 |
| 3.3 | O ALUNO E AS EXPERIÊNCIAS | 137 |
| 3.4 | AS MATÉRIAS DE ESTUDO E AS EXPERIÊNCIAS | 156 |
| 3.4.1 | A Leitura e a Compreensão de Mundo do Aluno | 171 |
| 3.4.2 | As Experiências Concretas..... | 183 |
| 3.4.2.1 | Jogos, brincadeiras e ocupações ativas | 188 |
| 3.4.3 | Desafios Didático-Pedagógicos..... | 191 |
| 3.5 | A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA ESCOLA | 195 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | | 213 |
| REFERÊNCIAS..... | | 223 |

INTRODUÇÃO

Desde a graduação na Pedagogia, venho me inquietando com a relação da teoria com a prática no trabalho do educador. Considerando que, dentre as definições do conceito de “teoria”, encontramos a de Abbagnano (2007, p. 952) denotando que se trata de “Uma hipótese ou um conceito científico”, minha hipótese seria a de que as práticas e atitudes de um professor, de modo geral, refletem suas ideias pessoais acerca do processo de ensino-aprendizagem, carecendo frequentemente do aspecto “científico” como a definição acima aponta. Logo, suas práticas expressam as ideias, crenças e valores que ele foi construindo a partir de experiências ao longo de sua vida. Sabemos, contudo, que esse arcabouço do professor nem sempre é orientado por uma elaboração teórica bem articulada, amadurecida e resultante de pesquisa, investigação ou estudos mais bem planejados em vista de uma atuação mais coerente e que esteja em pleno domínio e controle das suas ideias e conceitos elegidos para a lida com os problemas educacionais. Acredito, contudo, que a experiência realizada no contexto efetivo das relações professor-aluno seja um fator importantíssimo para compreendermos o trabalho pedagógico, nos ajudando a entendermos de forma mais aguda essas relações e, também, possibilita uma clareza maior sobre algo, visto frequentemente como dimensões de difícil entrosamento, a saber, aquelas que envolvem as duas instâncias, teoria e prática. Isso porque, principalmente, o professor vai aperfeiçoando suas hipóteses, crenças, teorias e práticas a partir de suas vivências enquanto atua como docente, ou, melhor dizendo, a partir de suas experiências de vida e de vida profissional, não tendo se tornado um profissional “pronto” a partir do momento da finalização de sua graduação, por exemplo. Entendemos que isso se dê sim a partir dos ensinamentos que obtém durante os anos de estudos anteriores ao exercício efetivo da profissão, mas que esse conjunto de saberes não deva ser considerado definitivo dispensando as outras experiências que pervadem a vida do professor, uma vez que essas acontecem de modo contínuo, ininterrupto e processual. Tais experiências injetam a cada instante, em sua visão pedagógica e em sua formação, novos olhares, perspectivas, conceitos, crenças, os quais devem estar em permanente revisão e construção. E, com os alunos não deve ser diferente.

Assim, o tema geral no qual os meus interesses se inscrevem é a “experiência que ocorre no âmbito das relações entre professor-aluno”, frente ao

qual problematizo: 1) de que natureza seria essa experiência?; 2) quem são efetivamente esses personagens presentes nessa relação?; 3) são experiências idênticas, próximas, diferentes, a do professor e a do aluno?; e, 4) em que medida podem ser assim consideradas?, dentre outros questionamentos correlatos.

Durante a graduação me inseri em um projeto de pesquisa, como aluna de iniciação científica, na área de Filosofia e Educação. Este projeto estava vinculado ao Grupo de Pesquisa *Pragmatismo e Positivismo e suas Relações com a Educação*, no qual ainda sou integrante. Nele encontrei uma oportunidade para vir desenvolvendo uma reflexão mais consistente e já em torno desta problemática, para mim, muito motivadora. Frente a essas inquietações, pude encontrar algumas contribuições na filosofia deweyana, principalmente no momento de elaboração do meu trabalho de conclusão de curso, intitulado *A Concepção de Experiência e Educação em Dewey*¹. Assim, refletindo sobre a relação entre teoria e prática presente na discussão sobre a importância de os educadores apreenderem os conceitos que subjazem à prática docente, percebi contribuições importantes vindas da Filosofia para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Deste modo, com os meus estudos no referido grupo, entendi que o pragmatismo pode ser muito sugestivo para a formação do educador, oferecendo contribuições de grande valia. Isso porque tal corrente filosófica aborda a concepção de “experiência” de forma bem ampla e aprofundada, abrangendo-a a partir de diferentes perspectivas – como, por exemplo, a partir das contribuições das ciências naturais e biológicas, psicológicas, sociais, estéticas e educacionais.

Todavia, para exemplificar minha crença na relevância das ideias deweyanas perante as questões envolvidas nas relações entre a experiência e a formação docente e humana, exponho a circunstância na qual me encontrei quando terminei a graduação e passei a atuar na docência das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, me deparando com alguns problemas, já esperados, que, como sabemos, dificultam a prática de qualquer professor iniciante. Por exemplo, há a falta de alguns recursos e a burocracia presente no sistema público de educação parece ser algo muito presente. Contudo, como recém-formada, além da falta de alguns conhecimentos específicos para a função exercida – os quais pelas atribuições da

¹ SANTOS, Marcela Calixto dos. **A Concepção de Experiência e Educação em John Dewey**. 2011. 100 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

profissão nas diretrizes curriculares² e a estrutura do curso³, fatalmente a universidade não dá conta de abarcar -, o maior problema que ingenuamente não esperava enfrentar na escola foi a minha falta de experiência profissional na área, buscando saber o que fazer diante de diversos problemas e situações inusitadas dentro da sala de aula com meus alunos. Como já mencionei, dediquei uma significativa parcela do meu tempo na graduação tentando entender a concepção de “experiência” e “educação” em Dewey para a elaboração do meu trabalho de conclusão de curso, contudo, só a partir da minha “real experiência” como professora, comecei a entender a importância da experiência na construção do conhecimento pessoal. Comecei a valorizar e compreender a relevância da experimentação de hipóteses e ideias presentes nas situações problemáticas do cotidiano educativo. Hoje penso que se não tivesse assumido a docência, esta pesquisa seria menos significativa, e, talvez, ou muito provavelmente, eu estaria sendo incoerente com as conclusões do trabalho, pois estaria falando da “docência” na sala de aula, sem nunca ter vivido uma “real experiência” como docente. Nesse sentido, é que acredito que a experiência docente deva ser compreendida como um processo contínuo de formação, complementação necessária à formação acadêmica do profissional, vivência indispensável para a própria elaboração teórica, que também é dinâmica.

Deste modo, neste estudo, ao tomar este conceito de “experiência” tentando problematizá-lo na “relação professor-aluno” tenho o intuito de buscar, pelo menos modestamente tentar, proporcionar uma contribuição reflexiva para os educadores em sua realidade social.

² Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, as atribuições do pedagogo são: “Art. 2º [...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 2). [sic]

³ “Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria” (BRASIL, 2006, p. 4).

Nesse sentido, embora John Dewey seja um clássico do pensamento filosófico-educacional, e que nos traz uma contribuição muito relevante para a reflexão desta problemática, devemos considerar que o referido filósofo, por ter vivido em um espaço e tempo peculiares, se encontrou em um contexto totalmente diferente daquele relativo à realidade contemporânea no Brasil. Assim, considerando a diversidade dos problemas educacionais que estão constantemente surgindo na complexa e diversa sociedade em que vivemos, as perspectivas e limitações de todas as elaborações teóricas uma vez que nenhuma teoria dá conta de resolver todos os problemas educacionais, a complexidade do universo, do mundo e das relações humanas, sabemos que é necessário aprendermos a pensar criticamente e continuarmos a buscar novos conhecimentos para a melhora da nossa realidade. Tanto nos Estados Unidos, como no Brasil, embora historicamente tenhamos alcançado diversas conquistas, estamos constantemente nos deparando com problemas novos. No caso brasileiro, um exemplo disso é o fato de ainda não podermos dizer que a acessibilidade universal da escola seja um sinônimo de educação adequada para todas as crianças – o que, aliás, já era uma questão discutida por John Dewey no século passado, enquanto essa universalidade passava muito longe da educação brasileira.

Considerando ainda que a pesquisa deve ter um vínculo comprometido com a sociedade, constituindo-se num compromisso que nós discentes e pesquisadores fazemos perante nós mesmos, a universidade e a sociedade, me deparo com a grande responsabilidade de refletir criticamente a minha realidade social a fim de pensar e indicar possíveis transformações qualitativas. Em defesa de que a pesquisa exige um envolvimento pessoal do pesquisador, Severino (2002, p. 145), apoiado nos argumentos de Cintra (1982)⁴ já nos deixa um alerta:

[...] a temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito. Não, obviamente, num nível puramente sentimental, mas no nível da avaliação da relevância e da significação dos problemas abordados para o próprio pesquisador, em vista de sua relação com o universo que o envolve. A escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político. Também, neste âmbito, não existe neutralidade.

⁴ CINTRA, Anna Maria M. Determinação do tema de pesquisa. **Ciência da Informação**. Brasília, n. 11, v. 2, p. 13-16, 1982.

Diante dos argumentos até aqui apresentados, proponho-me também a analisar reflexivamente algumas obras de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) neste trabalho, posto que ele é um contundente crítico do que chamou educação bancária, designativo correspondente à educação tradicional que Dewey também criticava. Além disso, Freire é um teórico brasileiro que pode nos trazer contribuições muito significativas à questão educacional no Brasil, pois seu pensamento se fez familiarizado à experiência educacional própria ao nosso contexto histórico e social. Desta maneira, ao trazer Freire para esta dissertação, estamos tentando enriquecer a discussão a partir de uma perspectiva de educação concebida pelas experiências do educador brasileiro, considerando a pertinência de suas reflexões.

Assim como Dewey, Freire também exerceu e continua exercendo influência sobre o pensamento pedagógico em grande parte do mundo, trazendo-nos reflexões pertinentes e originais a todos os que se interessam pelas humanidades, em especial no campo educacional. Ele buscou construir uma proposta renovadora para a libertação do ser humano contra as injustiças sociais e opressoras. No livro *Paulo Freire: Uma Biobibliografia*, Torres (1996, p. 117) comenta que:

Paulo Freire é, talvez, o educador mais conhecido do Terceiro Mundo e seu trabalho tem inspirado toda uma geração de professores progressistas e socialistas. Seu princípio de educação como ação cultural, seu método de conscientização e suas técnicas para alfabetização têm sido adotados e adaptados para ajustar milhares de projetos onde a situação de aprendizagem é parte da situação de conflito social.

O diferencial deste filósofo brasileiro diante do nosso contexto histórico-social, é que, a atualidade de seu “[...] pensamento decorre não apenas de sua validade universal, mas do fato de que o contexto histórico de hoje não é radicalmente diferente daquele no qual Paulo Freire desenvolveu suas ideias” (GADOTTI, 1991, p. 16). De acordo com Gadotti (1996, p. 70):

Nos anos 50, quando ainda se pensava na educação de adultos como uma pura reposição dos conteúdos transmitidos às crianças e jovens, Paulo Freire propunha uma pedagogia específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política.

Pensando no conceito de experiência, a vida de Paulo Freire foi marcada por diversificadas e significativas experiências cotidianas – como, por exemplo, a vivência, desde os primeiros anos de sua vida, no nordeste do Brasil, as dificuldades financeiras enfrentadas pela família em sua juventude, o curso de Direito, a docência, tanto no Colégio Osvaldo Cruz como na Universidade do Recife, o trabalho administrativo no SESI-Pernambuco, a experiência com a Alfabetização de Adultos, o exílio com o Golpe Militar, a passagem pela Bolívia, Chile, Estados Unidos, Suíça, e visitas a tantos outros países do mundo, o retorno ao Brasil, a docência na UNICAMP e na PUC/SP, as relações com a UNESCO, a experiência na Secretaria de Educação em São Paulo, entre tantas outras experiências das quais destacamos as principais.

Segundo Molina (2008), o desenvolvimento da teoria freireana teve início no momento em que ele começou a repensar a sua prática, principiando a partir de então, a construção de “[...] seu ‘método de alfabetização’, expressão máxima de sua aposta na educação como instrumento capaz de proporcionar, aos homens e às mulheres, intervenções críticas nos seus contextos de existência social e individual” (MOLINA, 2008, p. 186). Assim, a obra freireana se desenvolveu na medida em que este filósofo brasileiro “Foi documentando e relatando suas experiências em educação [...]”, imprimindo então nessa obra “[...] sua profunda convicção de que ‘a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo’ [...]” (MOLINA, 2008, p. 186).

Gadotti (1983, p. 9-10), comenta que:

Paulo Freire não é um intelectual acadêmico, distante da vida concreta, do cotidiano. É por isso – e não porque tenha seguido uma doutrina filosófica ou um ideário político – que sua teoria e sua práxis são tão fortes, violentas até, carregadas de um sentido existencial profundo. Sentido que Paulo Freire não “dá”, mas que “exprime”.

Portanto, de acordo com Molina (2008), a teoria de Freire deve ser contextualizada no ambiente em que ela surgiu e se desenvolveu. Gadotti (1991, p. 24, grifos do autor) comenta que “[...] aprendendo na prática, que se tornou um educador. E foi praticando que ele aprendeu algo de que nunca mais se afastaria: **a pensar sempre na prática**”. Nesse sentido, acredito que a análise das obras de Paulo Freire podem muito contribuir para a reflexão em torno da “experiência”, tanto

a que se refere à formação dos alunos quanto dos professores. Tal hipótese é demonstrada através da narração de alguns episódios significativos de sua vida onde encontramos um esforço pela conciliação entre teoria e prática em suas atitudes como educador e filósofo, que podem muito nos ajudar a elaborar um conceito de experiência mais amplo em suas relações com a formação humana – questão que no nosso trabalho diz respeito às relações estabelecidas entre as experiências dos professores e dos alunos no processo educativo.

Por conseguinte, podemos ver que, analisar o pensamento de Dewey e Freire simultaneamente não é uma simples tarefa, principalmente se considerarmos o enredamento das ideias em torno do problema central deste estudo e também em razão da existência de poucos estudos em torno da temática. Contudo, como já dito, entendemos que os esforços devem ser envidados no sentido de trazeremos cada um dos autores para contribuir ao nosso trabalho que se desenvolve em torno da “experiência na relação entre professor-aluno”.

Nesse sentido, Dewey e Freire são os nossos autores principais e interlocutores fundamentais no empreendimento do presente projeto, um estudo que então demanda rigorosidade, considerando que as diferenças entre as raízes e as perspectivas de cada autor podem dificultar a análise e a realização dos nossos objetivos. Sendo o conceito de experiência o nosso objeto de análise, elemento significativo e central nesta pesquisa que o circunscreve no âmbito da relação professor-aluno na instância escolar, tal conceito constituir-se-á num elo de ligação entre os dois personagens aí presentes, uma vez que o primeiro exerce uma influência significativa sobre as experiências do segundo e vice-versa. Logo, a sala de aula se constitui num campo de experiências e, por tal razão, podemos ainda observar que professores e alunos vivenciam e compartilham tais experiências nesse ambiente específico e peculiar. Por isso, nosso objetivo principal é elaborar um entendimento mais aprofundado sobre essa “experiência”.

Como já evidenciamos, o pragmatismo, especialmente o deweyano, trata esse tema de uma maneira muito específica e aprofundada. Embora considerando a importância dos filósofos norte-americanos Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952), sabemos que as raízes de tal sistema filosófico são encontradas nas tradições filosóficas europeias e gregas. Assim, podemos citar abaixo:

Embora o pragmatismo seja visto principalmente como uma filosofia do século XX, desenvolvido em sua maior parte por norte-americanos, suas raízes podem ser buscadas nas tradições filosóficas inglesas, europeias e da antiguidade grega. [...]. A base do pragmatismo pode ser encontrada nas obras de figura como Francis Bacon, John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Charles Darwin. Porém os elementos filosóficos que conferem ao pragmatismo uma consistência e um sistema de verdadeira filosofia são as contribuições de Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey (OZMON; CRAVER, 2004, p. 131).

Abbagnano (2007, p. 784, grifos do autor, acréscimo nosso), nos esclarece que “Esse termo [pragmatismo] foi introduzido na filosofia em 1898, por um relatório de W. James à *Califórnia Union*, em que ele se referia à doutrina exposta por Peirce num ensaio do ano 1878, intitulado ‘Como tomar claras as nossas ideias’”. O termo anuncia uma doutrina experimentalista, que se exprime no modo como busca uma racionalidade diante das condutas de vida (ABBAGNANO, 2007), pois, “[...] deriva da mesma palavra grega *pragma*, que significa ação, do qual vêm as nossas palavras ‘prática’ e ‘prático’” (JAMES, 1974 *apud* CUNHA, 1986, p. 47, grifos do autor). Ozmon e Craver (2004, p. 142, grifos dos autores) ainda nos elucidam que Dewey “[...] preferia, às vezes, os termos *experimentalismo* e *instrumentalismo* à expressão *pragmatismo* para designar sua filosofia”. Isso porque,

‘A essência do instrumentalismo pragmático’ — escreveu ele [Dewey] — ‘é conceber o conhecimento e a prática como meios para tornar seguros, na experiência, os bens, que são as coisas excelentes de qualquer espécie’ (*The Quest for Certainty*, 1929, p. 37). Deste ponto de vista, Dewey compartilhava o experimentalismo de Peirce, porque para ele ‘a experimentação faz parte da determinação de qualquer proposição justificada’ (*Logic*, 1939, p. 461), ao mesmo tempo em que evidenciava o caráter instrumental e operacional de todos os procedimentos do conhecer, considerados como meios para passar de uma situação indeterminada para uma situação determinada, ou seja, ao mesmo tempo distinta e unificada (*Logic*, cap. VI) (ABBAGNANO, 2007, p. 784, grifos do autor, acréscimo nosso).

Além de ser reconhecido como o sistematizador do pragmatismo, “Dewey tinha uma virtude adicional de ser capaz de perseguir obstinadamente os problemas mais complexos e buscar suas implicações práticas” (OZMON; CRAVER, 2004, p. 139). É por tais razões que este autor acaba concebendo a experiência como um elemento central em sua filosofia.

A centralidade da experiência e o ponto ao qual Dewey a levou são revelados pelos títulos de alguns de seus livros mais importantes: *Essays in Experimental Logic, Experience and Nature, Art as Experience* e *Experience and Education*. Nessas obras, as investigações de Dewey sobre a experiência não são somente aventuras especulativas, porque ele dirige seus esforços fundamentalmente a problemas da vida real (OZMON; CRAVER, 2004, p. 140, grifos do autor).

A reflexão filosófica acerca dos problemas práticos acabou englobando inevitável e conseqüentemente as questões educacionais nas obras de Dewey – como também podemos perceber a partir de títulos de alguns de seus livros: *Democracia e Educação, Experiência e Educação, Vida e Educação* e *Meu Credo Pedagógico*. Esta lógica nos leva a crer que o conceito de experiência se constitui num fator primordial que nos auxilia a entender um pouco mais sobre as relações estabelecidas no processo educativo e na formação humana, além de nos possibilitar também a criação de amarrações básicas e fundamentais quando tratamos da problemática sobre as relações entre teoria e prática.

Dewey acabou que exercendo grande influência sobre as práticas pedagógicas das escolas em grande parte do mundo, inclusive no Brasil, de forma a contribuir também com a constituição do que veio posteriormente a ser chamado de “Escola Nova”⁵. De acordo com Cambi (1999, p. 546):

Dewey foi o maior pedagogo do século XX: o teórico mais orgânico de um novo modelo de pedagogia, nutrido pelas diversas ciências da educação; o experimentalista mais crítico da educação nova, que delineou inclusive suas insuficiências e desvios; o intelectual mais sensível ao papel político da pedagogia e da educação, vistas como chaves mestras de uma sociedade democrática. Além disso, o pensamento pedagógico de Dewey difundiu-se no mundo inteiro e operou em toda parte uma profunda transformação, alimentando debates e experimentações e a reposição da pedagogia no centro do desenvolvimento cultural contemporâneo nos vários países, [...].

⁵ Cunha (1986, p. 52) nos esclarece que “O movimento da Escola Nova é próprio do nosso tempo, característico de nosso século, mas não exclusivo dele. Como precursores poderíamos citar Nietzsche, Stanley Hall, Bergson e William James e seu inspirador, Jean Jacques Rousseau, o grande iniciador da educação nova”. No contexto político, histórico e social do Brasil, ele se expressou através do *Manifesto dos Pioneiros* de 1932, o qual “[...] reflete o esforço de um grupo de educadores brasileiros, preocupados com o rumo histórico que tomava a educação no Brasil, face às rápidas mudanças econômicas, políticas e sociais por que passava o País, principalmente após o primeiro grande conflito mundial. Foi a tomada de consciência de um grupo pioneiro em busca de soluções” (CUNHA, 1986, p. 73).

Visto tamanha relevância deste filósofo, fica evidente a fundamental necessidade de conhecimento de seu pensamento pedagógico. Mesmo que em muitas instituições de formação docente no cenário brasileiro ele seja “[...] mais conhecido por sua reputação do que por uma leitura cuidadosa de seus textos” (REGO, 2010, p. 5), é notável que por meio de suas influências teóricas, o pensamento de Dewey tornou-se um dos grandes pilares da atual concepção de educação existente no mundo. Tal relevância se expressa na afirmação de Craver e Ozmon (2004, p. 132):

[...] John Dewey colocou o processo do pensamento científico como sendo central ao método de educação. De fato, segundo Dewey, quando pensamos de um modo ordenado e coerente, estamos realmente pensando nas linhas do método científico, embora não estejamos cientes disso. Se a natureza do processo de pensamento fosse tornada consciente, se fôssemos todos educados nisso, então nosso pensamento seria provavelmente caracterizado pela ordem, pela coerência e pelas consequências desejáveis.

Complementando tal declaração acerca da sistematicidade rigorosa do pensamento de Dewey, ao que tange suas ideias, Cunha (1994, p. 25) nos relata que este filósofo teve que examinar cuidadosamente algumas das correntes de filosofia que existiam em sua época, a fim de construir “[...] suas próprias concepções filosóficas”. O fim a que Dewey se dirigia era:

[...] **compreender, em cada uma dessas visões, o significado da experiência humana para a aquisição do conhecimento.** A atenção de nosso autor se concentra sobre esse tema por ser justamente ele que irá construir, como veremos adiante, o cerne de suas proposições educacionais (CUNHA, 1994, p. 25, grifos nossos).

Embora possamos considerar que a tradição de valorização da experiência “[...] se inicia com Jean-Jacques Rousseau [...], desenvolvendo-se [posteriormente] com a pedagogia de Wilhelm Dilthey e a filosofia da educação de John Dewey” (PAGNI, 2010, p. 15-16, acréscimos nossos), é com o pragmatismo que o tema foi inicialmente tratado de forma sistemática pela Filosofia (PAGNI; GELAMO, 2010), uma vez que os autores que confluíram para esta escola de pensamento passaram a divulgar e a discutir o conceito enfatizando a sua importância e centralidade.

Diante do exposto, acredito que apresento uma forte justificativa estabelecendo as razões da escolha deste pensador como um dos pilares do referencial teórico pelo qual abordo o tema e o problema desta pesquisa. As ideias de Dewey se propagaram chegando ao Brasil, principalmente por meio de um dos seus principais divulgadores, Anísio Spínola Teixeira (1900-1971). No universo do pensamento de Dewey localizamos críticas dirigidas à escola tradicional e às ações dos seus dirigentes, advogando propostas a favor de outro modelo de escola, a saber, a progressiva, também chamada, conforme já nos referimos acima, de “Escola Nova”.

Nesse sentido, observamos que as ideias de Dewey atingiram vários outros intelectuais, inclusive o reconhecido filósofo da educação brasileira, Paulo Freire. A influência deweyana foi incorporada mais explicitamente por intelectuais especialmente associados ao movimento da Escola Nova expandindo suas ideias e constituindo-se numa perspectiva pedagógica caracterizada pela defesa da modernização da sociedade e da democracia⁶, utopia ainda não realizada, no sentido teórico em que foi idealizada.

Essa difusão do pensamento deweyano vinculada ao movimento da Escola Nova por meio de seu principal discípulo brasileiro é confirmada na seguinte afirmação de Cunha (1986, p. 89):

Anísio Spínola Teixeira (1900/1971), por sua projeção histórica até os dias atuais, é considerado o maior educador brasileiro participante do movimento renovador da educação nacional. No movimento escolanovista participou do grupo que recebeu influência direta de Dewey, de quem foi discípulo na Universidade de Columbia, em 1929 e cuja orientação básica era a vinculação do processo educacional à formação democrática dos cidadãos.

Na apresentação do livro *Democracia e Educação* (1959), de John Dewey traduzido para o português, Anísio Teixeira, além de demonstrar sua grande admiração pelo filósofo norte-americano, também exprime o ideal democrático que caracterizava a marcha do movimento escolanovista:

⁶ “A Escola Nova é o movimento que reuniu personalidades de diversas tendências, unidas sob a maneira comum de colocar a educação a serviço da cidadania. Partiam todos da suposição de que a educação brasileira, tradicionalmente, estava direcionada para determinados segmentos da sociedade ou visava exclusivamente à formação profissional. Com o propósito de superar essa situação, conceberam reformas educacionais abrangentes, objetivando tanto os diversos níveis de ensino, como os procedimentos didáticos” (CUNHA, 1986, p. 59).

A obra de Dewey é a mais sólida e a mais convincente das reivindicações do pensamento moderno, no sentido de demonstrar a sua inalterável continuidade com todo o pensamento da humanidade e a sua vigorosa capacidade de restaurar e revitalizar todos os valores morais e espirituais indispensáveis à vida do homem. Tanto vale dizer que a sua obra é obra de conciliação e de síntese e não de divisão ou combate (TEIXEIRA, 1959, p. XIX).

Considerando tal influência filosófica norte-americana, contudo, observamos alguns problemas se tomarmos o contexto histórico, econômico e social da escola pública no Brasil e a conjuntura educacional dos Estados Unidos nos séculos XIX e XX, em cujo ambiente as ideias de Dewey se originaram. Mesmo nos dias atuais, no Brasil a estrutura educacional nos apresenta muitas limitações para a aplicabilidade dessas ideias, cujas discrepâncias nos parece ter ocasionado resultados inesperados. Assim, precisamos considerar o contexto histórico-social do ideário do autor estudado e o interesse dos nossos educadores em absorverem o conjunto de suas sugestões. Como nos alerta Dermeval Saviani (1944-), por exemplo, em seu texto *Tendências e Correntes da Educação Brasileira*, esse problema pode gerar implicações muito sérias ao professor, pois:

Imbuído do ideário escolanovista (tendência “humanista” moderna) ele [o professor] é obrigado a trabalhar em condições tradicionais (tendência “humanista” tradicional) ao mesmo tempo que sofre, de um lado, a pressão da pedagogia oficial (tendência tecnicista) e, de outro, a pressão das análises sócio-estruturais da educação (tendência “crítico-reprodutivista”) (SAVIANI, 1990, p. 43, acréscimos nossos).

Assim, acredito que a preocupação de Saviani (1990) seja compartilhada por outros profissionais e que possam estar na origem da opinião daqueles que dizem ser o ambiente escolar, muitas vezes, incompatível com as ideias que queremos realizar a partir dos ensinamentos da universidade. Esse problema é muitas vezes expressado na famosa afirmação emitida por muitos estudantes do curso de Pedagogia: “... na teoria funciona, mas na prática...”.

Nesse sentido, venho me perguntando e tentando achar soluções para a possibilidade de realização de um bom trabalho em sala de aula, fundamentado nos princípios teóricos que moldaram nossa formação, mesmo em meio às eventualidades, dificuldades e condições políticas, sociais e econômicas. No meu caso, prossigo indagando sobre a possibilidade da aplicabilidade dos princípios

do pragmatismo deweyano, corrente teórica que venho me dedicando a entender melhor, especialmente, quanto ao conceito de “experiência” e suas implicações. Portanto, de certa forma, por estar aqui escrevendo esta introdução já estou demonstrando que, embora, a partir de uma hipótese inicial, eu acredito nesta possibilidade.

Contudo, diante de nossas crenças teóricas, não podemos deixar de considerar as eventualidades, as imprevisibilidades, os elementos e os fenômenos que caracterizam e distinguem cada circunstância. Possivelmente foram tais elementos que, no Brasil, diferenciando-se por diversas maneiras com a estrutura histórico-social dos Estados Unidos e dos países europeus, tenham prejudicado a conquista dos objetivos reivindicados no Manifesto dos Pioneiros. Todavia, por outro lado, também devemos admitir que, somente a partir de tais reivindicações, aparentemente audaciosas e utópicas, é que um processo de transformação educacional se impulsionou – como, por exemplo, a conquista de algumas reivindicações na Constituição de 1934 (CUNHA, 1986). Podemos então compreender que, mesmo de uma maneira indireta, as ideias pragmáticas, especialmente as deweyanas, exerceram influência no desenvolvimento da estrutura educacional de nossa nação. Por exemplo, Carvalho (2011, p. 30) explica que “Embora na época, o movimento da Escola Nova não tenha alcançado o objetivo esperado, [...]” é possível identificarmos na atualidade vários princípios constituintes de seu ideário na concepção de educação de muitos educadores e instituições educacionais em nosso país.

No Brasil, diante da representatividade e divulgação emblemática das ideias do filósofo americano no movimento escolanovista com Anísio Teixeira, sobre a influência de Dewey no educador brasileiro, Chaves (1999, p. 90) nos aponta:

Anísio não escreveu nenhum livro que se tenha tornado um clássico. Sua obra é fruto basicamente de uma compilação de conferências, artigos dispersos em revistas e trechos de relatórios, o que faz com que o seu texto não tenha praticamente nenhuma citação ou referência. Uma leitura mais atenta de seus livros, entretanto, indica que a simbiose entre ele e Dewey chega a tal ponto que algumas de suas passagens lembram em muito as mesmas palavras escritas pelo filósofo americano. É o que ocorre, por exemplo, com os conceitos de democracia, educação e experiência.

Como visto, é a partir de Anísio Teixeira, uma figura de relevante influência no campo da política e da educação brasileira em sua época, que as ideias deweyanas chegam até Paulo Freire. Pelas próprias exigências da formação profissional e pedagógica de Freire, este teve de ler os clássicos da Filosofia e da Educação no Brasil, dentre os quais Teixeira se encontra. Nesse sentido, segundo Muraro (2012, p. 211):

Freire conheceu o pensamento filosófico-educacional de Dewey tanto através da leitura das principais obras desse autor como através dos intelectuais que marcaram o debate educacional no Brasil, sobretudo a partir da década de 30 do século passado, destacando-se Anísio Teixeira, que foi um tradutor das obras de Dewey, e Lourenço Filho que foi um comentador do mesmo autor.

Portanto, Freire acabou estudando Dewey tanto diretamente como também indiretamente por meio de Anísio Teixeira.

O acurado estudo desses autores e, direta e indiretamente, neste caso via *Anísio Teixeira*, também o contato com as ideias de *John Dewey*, de certo modo vinculavam em larga medida esse primeiro livro de Paulo Freire a uma sólida tradição intelectual, de inspiração preponderantemente anglo-saxônica, voltada para a defesa da democracia como forma de vida e para a investigação dos melhores caminhos de sua realização na sociedade moderna (BEISIEGEL, 1992 *apud* MURARO, 2012, p. 212, grifos do autor).

Na sua própria tese de doutorado⁷, Freire (2003) cita o livro deweyano *Democracia e Educação* como uma obra consultada para a elaboração de sua pesquisa. Ainda nesse mesmo trabalho, ele faz referências a Anísio Teixeira como um professor e “mestre”, logo um intelectual respeitado. Pautado nessas considerações, Muraro (2012, p. 2013, acréscimos nossos) aponta que “[...] Freire levou adiante a tarefa propugnada por seu mestre [Anísio Teixeira] de uma forma muito original buscando afinar concepções deweyanas com a gravidade das condições históricas, sociais e educacionais do Brasil”.

Dentre os achados acadêmicos que analisam as ideias de Dewey e Freire, há um artigo onde Muraro (2011) comenta sobre possíveis relações conectivas entre as obras dos dois autores, devido ao respeito e consideração de

⁷ FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

Freire para com Teixeira. Em suas palavras é possível encontrarmos ecos do pensamento deweyano nas obras freireanas:

O pensamento deweyano ecoa na obra freireana podendo ser um eixo de leitura para se compreender a originalidade da criação da tessitura conceitual desse autor sobre a democracia e a educação. Nesta linha de raciocínio, Freire pensará o conceito de experiência, pressuposta na teoria filosófica de Dewey, no contexto brasileiro utilizando-se de outros instrumentos de leitura em voga (MURARO, 2011, p. 28).

Gadotti (1996, p. 91-92) também faz um breve comentário sobre a relação entre esses dois intelectuais:

Desde a tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação da Universidade de Pernambuco, Paulo Freire faz referências a John Dewey (1859-1952), citando-lhe a obra *Democracia e educação*, publicada no Brasil em 1936. Essa referência não podia deixar de existir, pois Paulo Freire era um grande admirador da pedagogia de Anísio Teixeira (1900-1971), de quem se considera discípulo e com o qual concordava na denúncia do excessivo centralismo, ligado ao autoritarismo e ao elitismo da educação brasileira. Foi Anísio Teixeira quem introduziu o pensamento de Dewey no Brasil. Como John Dewey e Anísio Teixeira, Paulo Freire insiste no conhecimento da vida da comunidade local. O que se chama hoje de pesquisa do meio deveria ser feito pelos educandos com a colaboração do professor. Paulo Freire frequentemente diz que não se pode ensinar matemática, biologia ou ciências naturais sem se pesquisar o meio.

Já Ghiraldelli Jr. (2002, p. 22) nos explica que Freire “[...] estava preocupado com o ensino para a grande coletividade”, e por tal razão, sua teoria educacional “[...] estava diretamente inspirada na forte literatura do ‘movimento da escola nova’, liderada por J. Dewey [...]”. Segundo Ghiraldelli Jr. (2002), os dois filósofos, cada um no seu contexto foram responsáveis por duas grandes revoluções⁸ que ocorreram entre os séculos XIX e XX na teoria educacional: “Com

⁸ Na verdade, Ghiraldelli se refere, em seu livro *Filosofia da Educação*, a três revoluções na teoria educacional que ocorreram neste período, e que segundo ele não se separam, incluindo primeiramente a revolução de Johann Friedrich Herbart na Alemanha por enfatizar a relevância da intelectualidade, da razão e da metodologia empírica. Sobre Herbart, em suas palavras, “[...] falando de um modo bastante simples e resumido, o ensino e conseqüentemente o aprendizado, segundo o esquema herbartiano, deveriam partir dos conceitos morais intelectuais, expostos e aprendidos segundo sua forma lógica ou histórica (conforme o caso). Estes se incumbiriam de ir despertando cada vez mais cérebro para outros conceitos, por atração das ‘massas intelectuais’ movidas por esses

Dewey, a emergência da importância da interação dos elementos psicológicos e sociais para o trabalho educativo. Com Freire, o advento da importância do elemento político na educação e na pedagogia” (GHIRALDELLI JR., 2002, p. 10). De acordo com o autor, “[...] Paulo Freire, por sua vez, desenvolveu sua teoria educacional graças a Dewey” (GHIRALDELLI JR., 2002, p. 10, grifo do autor).

Portanto, a partir das leituras realizadas, podemos dizer que, inicialmente não é difícil encontrarmos princípios deweyanos nas obras de Freire, mesmo que implicitamente. No mínimo, encontramos ideias nas obras do autor brasileiro que nos parecem semelhantes às ideias deweyanas. Contudo, nos escritos freireanos, também encontramos tais semelhanças de ideias com outras escolas e correntes filosóficas. Embora Anísio Teixeira seja uma figura influente na vida de Freire, este último não se contentou apenas com o pragmatismo deweyano, e foi, portanto, beber conhecimentos de outras fontes teóricas e filosóficas, como na fenomenologia e no marxismo, a fim de ampliar sua visão de mundo, razão pela qual existem pessoas que o considerem marxista ou até mesmo eclético - no sentido coloquial da palavra ou mesmo denotando o sentido conciliador.

Elias (1996, p. 608) menciona que “Freire é claramente um eclético em sua abordagem teórica da filosofia da educação”. Sobre esse ecletismo, Gerhardt (1996, p. 154) menciona que ele nunca tenha sido negado por Freire, contudo, em sua opinião:

[...] exigências teóricas impostas a ele pela então cultura dominante na universidade, podem explicar a sua repulsa ao academicismo. Seu estilo criava confusão entre seus leitores. Sua influência é maior quando ele aparece pessoalmente nas conferências e cursos, atraindo um dedicado grupo de seguidores que desejam experimentar e dar continuidade ao espírito de seu trabalho. Dessa maneira, seu prestígio é similar ao de outros tantos grandes educadores do nosso século, como, por exemplo, Montessori, que “reinventaram” a educação nas suas diversas épocas históricas, como arte, como ciência e como política.

Nesse sentido, Freire tinha um estilo típico de escrita e pensamento que permitia o entrelaçamento de ideias de autores de diferentes perspectivas. Essas características próprias de Freire causaram algumas controvérsias na

conceitos. Enfim, o que se dizia é que o intelecto era o carro-chefe dos interesses e motivações no processo de aprendizagem e do conhecimento, em geral e especificamente” (GHIRALDELLI JR., 2002, p. 15).

academia (GERHARDT, 1996). Todavia, segundo Elias (1996, p. 609), “Esse ecletismo, organizado num todo consistente, se constitui numa contribuição muito válida para a disciplina de filosofia da educação a qual tem sido tradicionalmente fragmentada por escolas antagônicas”.

Para Romão (2003), Freire imprime sua marca pessoal em seu trabalho, que por outro lado também carrega as marcas do contexto em que foi desenvolvido. Nesse sentido, este autor nos apresenta uma compreensão diferenciada sobre este estilo filosófico de Freire, sendo totalmente contra a classificação eclética que alguns outorgam ao educador. Em suas palavras:

Quando um autor consegue realizar uma síntese original de ideias e concepções adequada a seu tempo, isto é, quando logra elaborar uma totalidade interpretativa crítica de seu contexto, não pode ser rotulado de eclético. Ao contrário, mesmo que tenha combinado teorias diferentes ou até mesmo díspares numa síntese epistemologicamente superior, deve ser respeitado como um grande pensador, para não dizer um gênio de sua geração (ROMÃO, 2003, p. XVII).

Com certeza, esse filósofo trouxe contribuições riquíssimas e originais que nos ajudam a ler a realidade na qual estamos inseridos, decifrando e construindo novos significados em nossas experiências. Assim, suas contribuições teóricas são válidas também para repensarmos nosso o problema da educação brasileira, especialmente o que se refere às experiências na relação professor-aluno. De acordo com Zitkoski, Redin e Streck (2008, p. 19, grifos dos autores):

Freire situa-se na origem de um novo paradigma pedagógico, que emerge na América Latina e se afirma, hoje, enquanto obra coletiva em processo de construção e reinvenção nas diferentes experiências de luta e organização das classes populares no mundo todo. O próprio Freire, em registros como no livro *Pedagogia da esperança*, aponta para a importância da *Pedagogia do oprimido* transformar-se, de fato, em um *projeto coletivo* enquanto obra de todos aqueles que lutam juntos e se solidarizam por um mundo mais justo e humanizado para todos.

Conforme vimos nesta citação, a educação brasileira faz parte de um novo paradigma pedagógico e nós precisamos repensá-la e entendê-la dentro de sua realidade a fim de conseguirmos encontrar possibilidades de mudanças, melhoras e transformações.

Portanto, refletir sobre a experiência nas relações entre o professor e o aluno implicada no processo de ensino-aprendizagem, a partir de uma análise reflexiva sobre as contribuições de John Dewey e Paulo Freire, será para nós um grande desafio, acerca do qual depositamos expectativa de avanço em nossa compreensão. Ao tentar conduzir a resolução desta problemática e o desenvolvimento do nosso trabalho, tal questão central, por consequência, nos exige o enfrentamento das seguintes indagações iniciais: Qual a concepção de experiência de Dewey e de Freire? Quais as principais diferenças teóricas entre os autores à luz da noção de experiência? Quais os pressupostos que podem ser considerados para compreender cada elemento (professor e aluno) constituinte desta experiência educativa? Quais os pressupostos, pontos de partida do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem? Como a experiência dos dois ocorre? Que papéis cabe a cada um neste processo de ensino-aprendizagem? As experiências dos professores são mais ricas que a dos alunos, no sentido de que os primeiros possuem mais experiências de vida? O professor está melhor preparado, por causa disso, para este processo de ensino-aprendizagem? De que maneira tal estudo pode contribuir para a reflexão da prática docente?

Intuímos que o problema da experiência coloca-nos algumas exigências. Considerando o contexto escolar como um âmbito de experiência de ensino e de aprendizagem, no qual os principais conhecimentos acumulados pela humanidade são revisados e também novos conhecimentos podem ser produzidos, entendemos que uma análise epistemológica é importante. Contudo, por envolver a formação dos agentes e atores presentes nesta relação, uma análise na perspectiva sócio-antropológica mostra-se muito pertinente e necessária. Vemos então que o resgate das concepções antropológicas e epistemológicas dos filósofos mencionados nos auxiliará nessa empreitada acadêmica. Diante do objetivo principal já explicitado, os objetivos específicos se referem às consequentes indagações aqui expostas no parágrafo anterior.

Tendo feito as nossas reflexões, observações e problematização do conceito de “experiência no contexto da relação professor-aluno em sala de aula”, o trabalho bibliográfico com as obras de John Dewey e Paulo Freire segue o estudo a partir da seleção de algumas obras publicadas por cada autor. Para entendermos os princípios filosóficos e educacionais em questão, demos preferência para as fontes primárias, mas também usamos fontes secundárias de comentadores selecionados.

Após essa seleção bibliográfica demos início às leituras, realizando fichamentos, análises e discussões para a compreensão do conceito relacionado ao contexto escolar, como já explicitado, e outras informações importantes em torno da problemática seguindo a proposta da pesquisa.

A análise que fazemos neste estudo não dá conta de abarcar a complexidade teórica do pensamento de Dewey e Freire, e por isso, neste trabalho, nos atemos a escolher alguns aspectos, perspectivas, para analisar tais contribuições, sendo eles o sócio-antropológico e o epistemológico que será exposto nos capítulos 1 e 2. A dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo introduz as contribuições conceituais oferecidas pela perspectiva deweyana. Para a elaboração de tal estudo, sistematizamos o capítulo a partir de dois tópicos iniciais: no primeiro tópico pretendemos apreender a relação do homem no mundo para entendermos a experiência natural humana; já no segundo tópico, pretendemos enfatizar os aspectos epistemológicos para entendermos a experiência pedagógica.

O segundo capítulo é dedicado à análise do conceito de experiência na perspectiva freireana que segue a mesma estrutura analítica do primeiro. Os subtópicos dos capítulos 1 e 2 estão divididos de acordo com as categorias de análise destacada de cada linha de pensamento dos autores. Já no terceiro e último capítulo, analisamos os principais objetivos desta dissertação buscando encontrar elementos que nos impulsionem a reflexões em torno da problemática apresentada, pelo menos, oferecendo alguns encaminhamentos finais. As ideias respectivas dos autores que se referem ao campo da educação escolar, especificamente dizendo respeito à relação professor-aluno são expostas e discutidas nesta parte do trabalho. Assim, o intuito foi construir uma análise reflexiva estruturada a partir das ideias e opiniões filosóficas dos autores referidos.

Acreditamos que essa jornada investigativa realizada no mestrado, certamente proporcionará muitas aprendizagens, dentre as quais destaco: aprofundamento em John Dewey, sobre o qual venho estudando desde a graduação; aproximação maior e mais elucidativa a respeito do filósofo da educação brasileira, Paulo Freire; exame mais exaustivo acerca do conceito de experiência já iniciado na graduação, fator altamente presente no âmbito teórico-prático na vida do profissional da educação; e por fim, o desenvolvimento da autorreflexão, enquanto professora, a partir da busca por elementos colhidos no cotidiano do profissional que

se efetiva, principalmente, em torno das experiências professor-aluno, realizadas em sala de aula.

CAPÍTULO I

A CONCEPÇÃO DE EXPERIÊNCIA EM JOHN DEWEY

Para melhor compreendermos o pensamento filosófico deweyano de uma forma geral, especificamente em relação ao conceito de “experiência”, primeiramente é necessário entendermos que o filósofo norte-americano concebe o mundo e o ser humano de uma maneira unificada. Assim, conseqüentemente, uma das principais características que diferenciam Dewey dos demais pensadores que o antecedem é a sua grande crítica às concepções dualistas⁹. O filósofo se esforça para combater os dualismos, pois ele considera que o ser humano e suas construções sociais e históricas estão inseridos em uma rede ampla de acontecimentos na própria natureza. Portanto, Dewey considera a existência de inter-relações entre os acontecimentos naturais e sociais, concebendo as coisas no mundo por uma perspectiva cósmica, integrada, em cuja totalidade a existência se dá em meio às inúmeras relações que interligam as coisas e os fenômenos entre si¹⁰. Não existem dualidades na existência, segundo essa perspectiva filosófica. Os

⁹ Para Dewey (1959), a origem de tais dualismos, em termos filosóficos, aconteceu na Grécia, com a separação social entre as classes dos cidadãos e a classe dos escravos, da qual se derivou o antagonismo existente na educação, entre o “útil” e o “lazer”. Apesar das mudanças socioeconômicas e históricas, esta separação perdura até os dias contemporâneos. Concomitantemente à contraposição existente entre o trabalho e o lazer, há uma contraposição também entre a teoria e a prática, entre a inteligência e a razão e entre o saber e o fazer, que resultam das mesmas condições sociais que geraram as primeiras. Em razão de que a filosofia ateniense criticasse as crenças e os costumes, acabaram por relacionar os conhecimentos práticos a estes, e, desprezando-os, apegaram-se somente à razão. No contexto, alegavam que a experiência era desprovida de razão e por isso ela fugia da realidade, oscilando sempre entre a pretensão, o fingimento e o cultivo de aparências. Este raciocínio é compreendido pela afirmação de que o caráter da experiência é material pelo motivo de que esta lida com as coisas físicas em relação ao corpo, não garantindo nenhuma exatidão de conhecimentos em consequência da instabilidade das coisas que são mutáveis, enquanto os conhecimentos científicos lidam com as coisas ideais, espirituais e imateriais. Segundo Dewey (1959), a única exceção grega se dá no campo dos estudos literários e das ciências naturais, onde não existiam dualismos. Como exemplo, para Sócrates, o conhecimento moral dependia do racional, para Platão, os conhecimentos sobre o homem e a sociedade dependiam do conhecimento dos aspectos essenciais da natureza e para Aristóteles, as relações cívicas dos homens estavam subordinadas à vida cognitiva destes. Assim, para os gregos não existia conflito entre homem e natureza porque eles sabiam que a sociedade estava enraizada na natureza.

¹⁰ Para o autor, as grandes diferenças teóricas se justificam na existência de um conflito entre a maneira como elementos distintos de um problema real se apresentam, impossibilitando ao observador uma conciliação harmônica entre esses elementos. Dewey

seres humanos estão no mundo, primeiramente a partir de uma condição natural de sua espécie em interação com os demais seres vivos e com as coisas de seu meio ambiente, e, por tal razão, fazem parte da natureza. A vida é regida por sua própria automanutenção que proporciona uma constante autorrenovação de si mesma. Seguindo esta lógica, considerando que a luta pela sobrevivência é natural em todas as espécies de seres vivos, as ações dos seres humanos no mundo também são naturais.

Esta noção nos ajuda a entender o conceito de experiência como algo natural, fazendo parte da natureza. Na própria denominação que o autor faz à sua filosofia, por meio dos termos que utiliza, já podemos perceber a relevância dos conceitos de “natureza” e “experiência” como interconectados e centrais em sua doutrina filosófica. No livro *Experiência e Natureza* (DEWEY, 1980, p. 3), o autor deixa esta ideia clara quando diz que a filosofia que está apresentando “[...] poderá ser denominada naturalismo empírico, ou empirismo naturalista, ou [...], humanismo naturalista”. Além do mais, tais termos são carregados de significações, vejamos:

Apenas é possível esperar revelar, no decurso da discussão considerada como um todo, as significações que estão aderidas a “experiência” e “natureza”, e desta maneira insensivelmente produzir, desde que se seja afortunado, mudança nas significações previamente aderidas a elas. Este processo de mudança pode ser acelerado pelo chamar a atenção para outro contexto, no qual natureza e experiência convivem harmoniosamente juntas – onde a experiência apresenta-se a si própria como o método, e o único método, para atingir a natureza, penetrar seus segredos, e onde a natureza revelada empiricamente (pelo uso do método empírico na ciência natural) aprofunda, enriquece e dirige o desenvolvimento posterior da experiência (DEWEY, 1980, p. 3).

Tendo em vista as diversas significações que envolvem “experiência” e “natureza” e a problemática estabelecida nas suas relações (DEWEY, 1980), o autor oferece a solução de uma convivência harmônica, interligada e interdependente entre as duas. De acordo com Dewey (1980, p. 5), “[...] a experiência, controlada de maneira especificável, é a avenida que conduz aos fatos e às leis da natureza”. Logo, a base para a formulação de teorias é a

(1965, p. 42) então explica que “A solução só será obtida, se nos afastarmos do ponto de vista que seus elementos parecem chocar-se, para buscarmos outro, de onde êsses fatores se mostrem suscetíveis de uma harmonização. Reconstrói-se, assim, o problema. A apresentação original é revista. Mas essa reconstrução importa num árduo trabalho de pensamento”.

experiência na natureza, tendo em vista que a validação destas teorias e a investigação científica são determinadas nelas. Além disso, é na natureza, agindo nela, desenvolvendo-se no contexto natural da existência, que os humanos vivem experienciando. Para o filósofo, o:

[...] material experienciado é o mesmo para o homem de ciência e para o homem da rua. O último não pode acompanhar o raciocínio intermediário sem preparação especial. Contudo, estrelas, pedras, árvores e coisas comuns são o mesmo material de experiência para ambos (DEWEY, 1980, p. 4).

A partir desta lógica, o filósofo americano defende a aplicação do método experimental no campo das matérias que estudam as relações sociais, morais e, conseqüentemente, na educação. De acordo com o autor, o método experimental evidencia a utilidade do pensamento, pois além de verificar nossas hipóteses, conjeturas e teorias, ele “[...] é útil exatamente no grau em que a previsão de conseqüências futuras é feita baseada na observação completa das condições presentes” (DEWEY, 1959, p. 371). Mesmo diante da não verificação de hipóteses e ideias, o método experimental é fonte de aprendizado e proporciona a construção de conhecimentos. Especialmente no campo da ciência, Dewey (1959, p. 372) explica que ele é um “[...] meio sistematizado de adquirir conhecimentos”. Além disso, quando orientado por objetivos que visam a ampliação do conhecimento sobre as coisas, as pessoas suas relações no mundo e até mesmo no universo, acaba que inevitavelmente contribuindo para com a valorização dos métodos que proporcionam “[...] interêsse ativo pelas coisas e pessoas, [...]” (DEWEY, 1959, p. 372).

Contudo, a experiência não se apresenta de fácil entendimento imediato, como já foi citado, tendo sido tomada pelo pensamento deweyano enquanto envolvida numa rede complexa de significados, a partir do qual o autor oferece algumas saídas para o enfrentamento dos dualismos sobre os quais ele discute em suas obras.

Na análise que se seguirá, veremos que o foco antropológico e epistemológico do pensamento deweyano se direciona nos conceitos de “experiência”, “natureza” e “vida”. Isso porque a experiência coincide com a própria vida, se dando continuamente na natureza e na sociedade. Logo, temos a compreensão de que a educação escolar se torna o veículo para a preservação e aprimoramento da vida social. Como já mencionamos, no 3º capítulo deste estudo

estaremos expondo, de uma maneira mais atenciosa, os aspectos específicos da educação escolar, e, por consequência, da relação professor-aluno. Contudo, em consequência da visão cosmológica de Dewey, ao estudar os aspectos sócio-antropológicos, acabaremos tocando em aspectos epistemológicos e vice-versa, assim como em outros aspectos também, como o educacional, o estético, o político, o ético, etc.

De tal lógica, podemos depreender a partir de Dewey (1980) que, a análise de estudos específicos se torna benéfica quando as separações são temporárias. Os recortes teóricos devem ter um destaque temporário, a fim de nos auxiliar no entendimento do todo. Então, como neste capítulo nos esforçaremos para analisar o conceito de “experiência” deweyano a partir dos aspectos social, antropológico e epistemológico, é importante já percebermos que um aspecto não pode ser compreendido somente a partir de um ponto de vista. Seguindo tal lógica neste estudo, os recortes teóricos constituem-se simplesmente numa estratégia didática de aprendizagem, reflexão e explicação.

1.1 A EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA SÓCIO-ANTROPOLÓGICA DE DEWEY

Conforme a perspectiva teórica do desenvolvimento orgânico, os seres vivos fazem naturalmente parte do mundo, dentre os quais os humanos, que são capazes de prever as consequências sobre seus atos. O homem passa por inúmeros fenômenos e mudanças no mundo, de modo que, depara-se com a necessidade fundamental de adaptar-se ao ambiente e este aos seus interesses para conseguir sobreviver e se desenvolver. Assim, a experiência se engendra na participação interativa do homem no ambiente, da qual as atividades resultam em conhecimento. Logo, essa experiência do indivíduo não se dá de forma isolada, ou seja, cada qual agindo segundo as diretrizes de interesses egoísticos.

Inicialmente, podemos partir do pressuposto de que a visão de homem deweyana se encontra intimamente ligada à visão de cultura e de sociedade, pois para nosso autor, não podemos isolar o indivíduo destes dois fatores. O ser humano é um ser social, embora possua tendências naturais e, por muitas vezes, atitudes egoístas ou anti-sociais (CARVALHO, 2011, p. 49).

Como o indivíduo está inserido em um ambiente social, ele precisa entender que a sua mentalidade e as suas atitudes são influenciadas pelo ambiente e pelas pessoas em torno de si. Contudo, esse movimento também acontece no sentido inverso, pois a sua mentalidade e as suas atitudes também influem sobre outras pessoas e impactam o ambiente, provocando mudanças tanto neste quanto nas atitudes dos outros indivíduos – como veremos melhor no decorrer deste capítulo.

Nesta perspectiva, o ser humano é essencialmente social. É a partir da relação entre duas pessoas que é gerado e concebido. Especialmente nos primeiros anos de vida, seu desenvolvimento físico e mental depende do cuidado de outros que lhe proverão a saciação de suas necessidades fisiológicas e intelectuais. Conforme vai crescendo vai aprendendo com outras pessoas o que é necessário fazer para poder viver de uma maneira melhor. Depara-se com a necessidade de trabalhar para conseguir se sustentar. Perante inúmeras relações sociais, sente o desejo de encontrar um cônjuge e assim podem gerar novas vidas, as quais nos primeiros instantes lhe serão totalmente dependentes. Tomados por sentimentos afetivos, deseja ensinar e transferir aos filhos as melhores conquistas que obtivera e lhe ajudaram a viver. Todas as novas conquistas vão lhe acarretando novas responsabilidades. Todas essas atitudes, reproduzidas em uma escala socialmente ampla e peculiar à identidade e aos costumes de cada um se refletem na cultura que se forma nos hábitos e criações de um grupo de pessoas. Nesse sentido, dependendo de outras pessoas para sobreviver, ele é vitalmente dependente da sociedade.

Diante deste quadro natural de dependência social nos deparamos com a necessidade de lutarmos contra nossas tendências antissociais e egoístas para conseguirmos aperfeiçoar nosso desenvolvimento individual e social. Ainda neste capítulo e também no 3º capítulo desta dissertação, estaremos analisando, de um modo mais específico, a maneira como o filósofo norte-americano entende a escola, enquanto instituição escolar, criada especialmente para dirigir e criar o indivíduo, especialmente diante deste problema do egoísmo.

1.1.1 Os Seres Humanos como Organismos Naturais

No livro *Experiência e Natureza* (1980, p. 4), Dewey explica que “[...] a experiência, enquanto uma existência, é algo que ocorre apenas sob condições altamente especializadas, tais como as que são encontradas em uma criatura altamente organizada, a qual, por sua vez, requer ambiência especializada”. Diante desta consideração, o autor, observando que não existem evidências “[...] de que a experiência ocorra em todo lugar e a todo tempo” (DEWEY, 1980, p. 4), nos faz entender que, os seres vivos são os únicos que, nesse contexto de interações uns com os outros e com o ambiente, conseguem vivenciá-la conscientemente, ou seja, existir inerentemente neste fenômeno que é a experiência.

Deste modo, “[...] quando a experiência ocorre, não importa em que limitada porção de tempo e de espaço, entra na posse de alguma porção da natureza, e de maneira tal que torna outro de seus recintos acessível” (DEWEY, 1980, p. 4). A experiência é constituída na interação entre as diversas coisas na natureza, contudo, “Não é a experiência que é experienciada, e sim a natureza – pedras, plantas, animais, doenças, saúde, temperatura, eletricidade, e assim por diante” (DEWEY, 1980, p. 5). Percebemos, então, a interconectividade inerente que existe entre a experiência e a natureza, conforme já mencionado, pois os próprios seres vivos, como no caso os organismos humanos, são objetos naturais e fazem parte da natureza e da experiência, juntamente com as coisas experienciadas. Todavia, os organismos humanos só conseguem perceber e adquirir as inumeráveis experiências vivenciadas por meio dos órgãos dos sentidos do próprio corpo (DEWEY, 1959).

Em consequência de sua visão não dualista, Dewey (1980, p. 10) entende que a experiência é íntegra, num sentido duplo, considerando que “[...] em sua integridade primitiva, não admite divisão entre ato e matéria, sujeito e objeto, mas os contém numa totalidade não analisada”. Deste modo, estando de acordo com a ideia de William James, para Dewey (1980), a vida e a história, em um sentido indiviso, são os caracteres congêneres da experiência.

Como suas congêneres, vida e história, ela inclui *aquilo que* os homens fazem e padecem, *aquilo que* eles se esforçam por conseguir, amam, creem e suportam, e também *como* os homens agem e sofrem a ação, as maneiras pelas quais ele realizam e padecem, desejam e desfrutam, veem, creem, imaginam – em suma, processos de *experienciar*. “Experiência” designa o campo plantado, as sementes semeadas, as searas ceifadas, as alternâncias entre noite e dia, primavera e outono, úmido e seco, calor e frio, que são observados, temidos, ardentemente desejados; designa também aquele que planta e colhe, que trabalha e se alegra, espera, teme, planeja, invoca a magia ou a química em busca de auxílio, que é vencido ou triunfante (DEWEY, 1980, p. 9-10, grifos do autor).

De tal modo, entendemos a experiência como “vida” em sua relação com as coisas que “os homens fazem e padecem”, considerando que eles, estão continuamente e incessantemente experienciando. Por outro lado, entendemos a experiência como “história”, quando pensamos na sua trajetória, especificamente em relação à vida do ser humano e sua existência no mundo e no universo.

É significativo que “vida” e “história” possuam a mesma plenitude de sentido indiviso. Vida denota uma função, uma atividade compreensiva, em que organismo e ambiência acham-se incluídos. Somente em consequência da análise reflexiva resolve-se em condições externas – ar respirando, alimento consumido, terreno percorrido – e estruturas internas – pulmões respirações, estômago digerindo, pernas caminhando. A extensão de “história” é amplamente conhecida: as proezas realizadas, as tragédias sofridas; também o comentário humano, o registro, a interpretação que inevitavelmente se seguem. Objetivamente, a história compreende rios, montanhas, campos e florestas, leis e instituições; subjetivamente, inclui propósitos e planos, os desejos e emoções, através dos quais aquelas coisas são administradas e transformadas (DEWEY, 1980, p. 10).

As experiências de um indivíduo podem testificar sua história de vida e, por isso, serem reveladoras. Suas coisas, seus hábitos, suas atitudes, afazeres, conquistas, seus amigos, sua comunidade, sua residência e etc., podem dizer muito sobre sua personalidade, identidade e possíveis experiências pelas quais tenha passado e vivenciado. Nesse sentido, o modo como um professor leciona pode dizer muito sobre as experiências que vivenciou durante a história de sua vida, assim como o modo como o aluno se porta e interage no ambiente escolar também pode dizer muito sobre experiências que vivencia cotidianamente.

1.1.2 A Vida Humana

No livro *Educação e Democracia*, o primeiro princípio teórico que Dewey (1959) busca elucidar é o princípio da renovação da vida. O autor explica que os seres vivos estabelecem uma relação intrínseca com o ambiente em que vivem, visto que cada um, para seu próprio crescimento, sobrevivência e conservação, aproveita as energias disponíveis – como luz, ar, água, matérias do solo, etc. – transformando os meios e renovando-se constantemente. Em suas palavras, “A mais notável distinção entre os seres vivos e inanimados é que os primeiros se conservam pela renovação. [...]. A vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente” (DEWEY, 1959, p. 1).

Embora esta autorrenovação da vida seja indefinida, tendo em vista que todos os seres nascem e morrem, Dewey (1959) nos explica que é pela dependência das necessidades pessoais de subsistência que os seres vivos estão continuamente se readaptando ao ambiente, e conseqüentemente propiciando o surgimento de outras espécies mais adaptadas aos obstáculos enfrentados pelas espécies precedentes. Nesse sentido,

Ao passo que se extinguem algumas espécies, surgem outras mais aptas a se utilizarem dos obstáculos contra os quais as extintas lutavam em vão. A continuidade da vida significa uma contínua readaptação do ambiente às necessidades dos organismos vivos (DEWEY, 1959, p. 2).

Diante deste ponto de vista darwinista, onde não existem dicotomias, os seres humanos estão no mundo, primeiramente a partir de uma condição natural de sua espécie em interação com as demais, e por tal razão fazem parte da natureza. Contudo, considerando que a luta pela sobrevivência é natural em todas as espécies de seres vivos, as ações dos seres humanos no mundo também são naturais, pois estes estão tentando se readaptar aos obstáculos e às mudanças do mundo, em busca de sobrevivência.

As atividades pessoais estão intimamente relacionadas às mudanças das coisas, e, o bem-estar das pessoas e o progresso social se correlacionam com os procedimentos dos indivíduos em relação a estes objetos. Segundo Dewey (1959, p. 61), “Um futuro abstrato e indefinido é o que prepondera, com tudo o que ele subentende. Em detrimento das energias e oportunidades

atuais”, sendo assim, conforme Carvalho (2011, p. 53), que nos aclara o tema, “A sociedade, assim como os indivíduos, não é estática, nem fixa e muito menos imutável”. Diante de tal perspectiva, o futuro é incerto e tudo está constantemente mudando.

Todavia, quando tomamos o ser humano como um objeto de reflexão, precisamos nos lembrar de que primeiramente ele nasce como um ser “criança”. Dewey (1959) nos explica que a criança é um ser imaturo. Entretanto, ele nos adverte que não devemos conceber essa noção de imaturidade de maneira a concentrar nossas atenções naquilo que a criança ainda não tem, em razão de que somos levados a uma concepção equivocada de crescimento. A partir desta noção equivocada, tendemos a considerar o ser humano como um ser limitado, de maneira que a criança que atinja a maturidade termine o seu crescimento e não se desenvolva mais. Entretanto, ao considerarmos a imaturidade como algo absoluto (independente de existir na criança ou no adulto), ao invés de relativo, esta adquire a significação de uma aptidão positiva para o “desenvolver-se”, visto que a imaturidade se expressa sim pela dependência e pela plasticidade.

A concepção de “plasticidade”, de acordo com o autor, se entende como a capacidade que o sujeito tem em “[...] poder modificar seus atos tendo em vista os resultados de fatos anteriores, o poder de desenvolver atitudes mentais” (DEWEY, 1959, p. 47), ou seja, é uma aptidão natural para o crescimento e para o contínuo progresso. O indivíduo só pode adquirir bons hábitos por meio da plasticidade - quando este aprende a variar um ato que aprendera pelos seus fatores de acordo com as circunstâncias em que se encontre no momento.

Por conseguinte, em relação à concepção antropológica de desenvolvimento, a dependência e o desenvolvimento de aptidões são fatores que se dão simultaneamente. Assim como uma criança depende de outros seres humanos para conseguir crescer e se desenvolver, o adulto continua dependendo de outros seres humanos para viver e continuar crescendo em diversos aspectos de sua vida. Para o autor, a dependência subentende a interdependência, visto que quando o indivíduo é muito independente, ele torna-se menos social, em razão de não precisar das pessoas. Nas palavras de Dewey (1959, p. 47), “Sob o ponto de vista social, a dependência denota, portanto, mais uma potencialidade do que uma fraqueza”. Por conseguinte, para o filósofo, o ser humano é um ser que se encontra

em um estado de contínuo crescimento, ao passo que é um ser social, dependente de outros.

Por consequência, notamos que, para o autor, o homem também é um ser dotado de capacidade para aprender. Desta maneira, ele explica que, o ser humano, desde criança começa a aprender a partir da experiência:

À medida que a criança aprende a pegar, a engatinhar, a andar e a falar, o conteúdo intrínseco dessas experiências se amplia e se aprofunda. O conhecimento adquirido com essas experiências entra em conexão com novos objetos e novos acontecimentos que requerem novas capacidades, ao mesmo tempo em que o exercício dessas capacidades refina e amplia o conteúdo dessas experiências (DEWEY, 2010, p. 76).

É por tal razão que Dewey (1959, p. 168, grifos do autor) menciona que “O estágio inicial do ato de pensar é *experiência*”. Deste modo, aqui já notamos uma diferença que, para o filósofo, distingue o ser humano dos demais animais diante de sua capacidade de experienciar e de pensar. Dewey (1959, p. 159, grifos do autor) concebe o ato de pensar como “[...] o esforço intencional para descobrir as *relações específicas* entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas”. Assim, é o pensamento que proporciona significação às experiências vividas.

Considerando que para Dewey (1959, p. 48) “[...] o ser humano adquire o hábito de aprender. Aprende a aprender”, a capacidade de aprendizagem é natural e intrínseca ao ser humano. Assim, a defesa do autor é que o prolongamento da infância na vida dos indivíduos, no sentido da dependência e da plasticidade, propicia um maior impulso para o progresso social. Isso porque, além de contribuir com a manutenção das simpatias sociais, os estímulos que as pessoas recebem auxiliam-nas a serem previdentes e formularem melhor os planos para o futuro, perante a necessidade de aquisição de novas aptidões em decorrência das constantes mudanças do mundo.

À vista disso, a vida é desenvolvimento e crescimento, e por este raciocínio, podemos entender que o fim do progresso educativo é ele mesmo, visto que o crescimento não para, pois existe “[...] modos de desenvolvimentos adequados a condições diferentes” (DEWEY, 1959, p. 54) dos adultos e das crianças – por exemplo, é comum ouvirmos que a criança deve desenvolver-se para

se tornar adulta, e o adulto deve desenvolver-se para se reaproximar da infância, em relação à curiosidade, de simpatia, de sinceridade e etc.

O que diferencia a criança do adulto, é que o último, como um indivíduo mais experiente, aprende a utilizar-se de suas aptidões no meio em que vive. Nas palavras de Dewey (1959, p. 53):

A criança é possuidora, por certo, de aptidões especiais: desprezar esta circunstancia é mutilar ou deformar os órgãos de que depende seu desenvolvimento. Mas, por seu lado, o adulto utiliza-se de suas aptidões para transformar o ambiente em que vive, ocasionando com isso o aparecimento de novos estímulos que reorientam suas energias e as mantêm em desenvolvimento.

O adulto tem um maior domínio sobre o meio ambiente, o qual desenvolveu a partir das experiências que vivenciou durante seus anos de vida. Os conhecimentos adquiridos a partir de suas experiências lhe auxiliaram a resolver seus problemas de maneira mais qualitativa, por meio da inteligência. Eis uma das principais razões pela qual a experiência, na visão do autor, deve ser o centro do processo de ensino-aprendizagem e, nesse sentido, também é um importante conceito a ser analisado nas relações que se estabelecem na interação mútua entre professores e alunos.

1.1.3 A Vida e a Educação na Sociedade

Para Dewey (1959, p. 2), a vida humana, além de subentender uma existência física de um ser, em sua concepção antropológica, ela também “[...] subentende costumes, instituições, crenças, vitórias e derrotas, divertimentos e ocupações”. Seguindo este raciocínio, é por meio da transmissão de experiências que a vida pode ser continuamente renovada, tanto nos seus aspectos físicos, quanto em seus aspectos sociais. Desta forma, a comunicação das experiências e conhecimentos dos adultos aos seres mais novos e imaturos, expressa a relevância da educação, a qual contribui com a continuidade da vida característica de determinada comunidade.

Conforme o progresso da civilização, este processo educativo torna-se mais complexo, abrangendo então tanto as aptidões e habilidades essenciais à vida física, quanto às capacidades técnicas, artísticas, científicas e morais,

atribuindo então uma função muito importante à escola, visto que ela se constituirá como um meio que intermediará esta transmissão.

A sociedade subsiste, tanto quanto a vida biológica, por um processo de transmissão. A transmissão efetua-se por meio da comunicação – dos mais velhos para os mais novos – dos hábitos de proceder, pensar e sentir. Sem esta comunicação de ideais, esperanças, expectativas, objetivos, opiniões, entre os membros da sociedade que estão a sair da vida do grupo, e os que na mesma estão a entrar, a vida social não persistiria. Se os membros adultos de uma sociedade vivessem indefinidamente, poderiam educar os novos membros mas seria uma tarefa inspirada mais pelo interesse pessoal do que pelas necessidades sociais. Como as coisas são, educar é uma questão de necessidade (DEWEY, 1959, p. 3).

Na sociedade a educação se encarregará de transmitir as coisas que as pessoas possuem em comum umas com as outras e que propiciam a vida em comunidade. Considerando que a sociedade é composta por várias comunidades, o autor explica que a sociedade não é constituída pelo convívio próximo entre as pessoas, mas sim pelos fins em comum que elas compartilham entre si. Desta forma, quando não há coparticipação de objetivos e nem comunicação de interesses, não há relações sociais, em razão de que os interesses que existirem serão particulares. Dewey (1959, p. 4, grifos do autor) mais especificamente diz que “A sociedade não só continua a existir *pela* transmissão, *pela* comunicação, como também se pode perfeitamente dizer que é transmissão e é comunicação. Há mais que um nexos verbal entre os termos comum, comunidade e comunicação”. Logo, para o autor, a vida social é educativa, tendo em vista que nela, por meio da comunicação, as pessoas estão constantemente adquirindo e compartilhando as experiências dos mais diferentes tipos e formas¹¹.

De fato, os seres humanos novos são tão incapazes que, abandonados a si mesmos, sem a direção e o amparo dos mais velhos, nem mesmo adquiririam as habilidades rudimentares necessárias à existência material. Comparados com os filhos de muitos animais inferiores, os seres humanos tem tão minguadas aptidões, que a própria habilidade requerida para a alimentação física precisa ser adquirida por meio de ensino. Quanto mais no que diz respeito à aquisição das capacidades técnica, artística, científica e moral da humanidade (DEWEY, 1959, p. 4).

¹¹ Assim, Dewey (1959, p. 6) nos explica que a comunicação se assemelha a arte, em razão de que “É mister, com efeito, que se formule a experiência para que ela seja comunicada”.

Assim, vamos percebendo a importância da linguagem, pois esta se manifesta no compartilhamento de experiências, estabelecendo uma transmissão física de pensamentos e conhecimentos de um indivíduo a outro, por meio de uma transmissão de sons, sinais e códigos reciprocamente inteligíveis – considerando que, na linguagem, esses sons, sinais e códigos em relação às coisas abrangem as mesmas acepções, sentidos e valores para as pessoas (DEWEY, 1959). Nesta perspectiva, sem a comunicação não nos é possível pensarmos na existência da sociedade e muito menos na educação, a qual sustenta sua manutenção.

Dentre a educação, podemos notar uma subdivisão que a distingue em “educação natural” ou “casual” – aquela que se dá na convivência conjunta entre as pessoas, conhecida pelos educadores como “educação informal” – e a “educação intencional” – aquela direcionada aos mais novos, conhecida na esfera escolar como “educação formal”. O valor da educação casual se dá pela ampliação e pelo aperfeiçoamento da experiência. Já no que se refere à educação intencional, pelo motivo da evolutiva complexidade dos conteúdos a serem transmitidos às crianças, as matérias foram gradativamente sendo criadas, ao mesmo tempo em que determinadas pessoas também foram sendo capacitadas para tal encargo nas escolas. Isso por que:

Sem essa educação formal é impossível a transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa. Ela abre, além disso, caminho a uma espécie de experiência que não seria acessível aos mais novos, se estes tivessem de aprender associando-se com outras pessoas, desde que livros e símbolos do conhecimento têm que ser aprendidos (DEWEY, 1959, p. 8).

Considerando que o termo educação para Dewey (1959, p. 11) “[...] significa exatamente um processo de dirigir, de conduzir ou de elevar”, entendemos que a educação na sociedade proporciona condições de crescimento para os indivíduos. Desta forma, a educação modela e nutre os indivíduos por meio de “[...] interesses, intuídos e ideias correntes no grupo social [...]” (DEWEY, 1959, p. 11), através da transformação das condições da experiência.

Contudo, o ambiente e os meios que se constituem nas condições necessárias para que uma determinada atividade se realize ou se iniba. Em suma, “[...] o meio ambiente consiste naquelas condições que desenvolvem ou embaraçam, estimulam ou inibem, a atividade *característica* de um ser vivo” (DEWEY, 1959, p.

12, grifo do autor). As coisas serão estimadas, desprezadas ou desvalorizadas de acordo com os interesses e as ocupações do grupo social, sendo assim, o ambiente social exercerá grande influxo formativo e educativo na vida daqueles que vivem em comunidade, de maneira que aquele que não participar da vida do grupo ao que pertence, será considerado como um ser estranho ou incapaz. É nesse sentido que o ambiente social exerce influências determinantes sobre as atividades e as tendências das pessoas.

Um ser cuja atividade se acha associada à de outros tem um ambiente social. O que ele faz e pode fazer depende dos desejos, exigências, aprovação e reprovação dos outros. Um ser ligado a outros seres não pode desenvolver a própria atividade sem tomar em linha de conta a atividade dos outros (DEWEY, 1959, p. 13).

Portanto, atitudes, sentimentos e pensamentos são, por essência, sociais a partir do momento em que implicam relações associadas entre os atos de outras pessoas. Segundo Dewey (1959), o ambiente exerce um influxo forte, mas ao mesmo tempo inconsciente nos hábitos de linguagem, nas maneiras e no bom gosto e apreciação estética: os “hábitos de linguagem” são formados durante as relações cotidianas; as “maneiras” constituem-se em meio aos estímulos habituais através da mentalidade ambiente, dos atos habituais e da boa criação; já o “bom gosto e apreciação estética” são constituídos por meio de constantes exposições de coisas agradáveis ao olhar do indivíduo, desenvolvendo então maior apreço. Por esta razão, muitas vezes é necessário tomarmos uma postura crítica por aquilo que achamos que é correto, pois “[...] as coisas que aceitamos como certas sem exame ou reflexão são precisamente as que determinam nosso pensamento consciente e nossas conclusões” (DEWEY, 1959, p. 20).

Diante deste quadro, a educação, segundo Dewey (1959, p. 25), “[...] serve de direção, controle ou guia”: como “guia”, por meio da cooperação, a educação auxilia as aptidões naturais dos indivíduos guiando-os; como “controle”, a educação exerce uma força que atua exteriormente contra algum tipo de resistência em relação ao objeto dominado e proporciona capacidades em relação ao domínio e a regulação; já como “direção”, a educação orienta uniformemente as tendências individuais e cativas dos dirigidos para algum sentido determinado. Contudo, a função fundamental da educação é a direção, pois além de ela ter a tendência em

tornar-se um auxílio condutor, por outro lado extremo-oposto, ela tende a tornar-se uma regulação ou se transformar em regras.

O controle deve ser utilizado para que os indivíduos aprendam a subordinar seus impulsos naturais aos fins públicos e comuns. Isso porque existem inúmeras vantagens em se participar das atividades uns dos outros, por meio das ações conjuntas e das cooperações nas realizações comuns – fato que torna possível a existência da comunidade. Em suma:

Controle, em verdade, significa apenas um encarecimento da direção de forças ou capacidades e compreende não só a regulação e domínio conseguidos por algum indivíduo por meio de seus próprios esforços como também a que se produz quando outros assumem a direção (DEWEY, 1959, p. 26).

Portanto, diante de tais elucidaciones, o autor explica que “Em geral, todo o estímulo dirige a atividade. Não somente a suscita, como também a dirige para um objeto” (DEWEY, 1959, p. 26), por meio de provocações de respostas, as quais estarão se correspondendo – e não apenas reagindo ou protestando – de maneira reciprocamente adaptadas.

Seguindo tal lógica, no campo da educação, Dewey (1959) distingue os “adestramentos” ou “treinos” do ensino verdadeiramente “educativo”. Nos adestramentos - que por sinal são muito comuns na esfera escolar - os instintos do indivíduo “[...] ficam presos aos objetos que lhe originaram a dor ou o prazer” (DEWEY, 1959, p. 14), enquanto que nos ensinamentos que de fato são educativos, o indivíduo participa da atividade comum dentro do grupo social de forma intelectualmente harmônica, sentindo os triunfos e frustrações do grupo como seus próprios. Esta perspectiva nos ajuda a entendermos as críticas de Dewey (1959) às metodologias tradicionais na educação e a necessidade de olharmos para o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva que valorize a influência das experiências na mentalidade dos educandos para a construção de significados pelo que vivencia e pelo que pode colaborar para com seu crescimento e para o desenvolvimento de seu grupo social.

1.1.4 A Organização Social

A educação dos indivíduos variará de acordo com o tipo de vida que for adotado no grupo em que vive, pois dentro da sociedade existem diversos grupos sociais menores. Assim, o termo “sociedade” é uma palavra de sentido ambíguo, pois ela significa muitas coisas, considerando que “Os homens associam-se de todos os modos e para todos os fins” (DEWEY, 1959, p. 87). Quando relacionada à filosofia social, na maioria das vezes o sentido se refere a uma sociedade única, na qual se destacam muitas qualidades, entre as quais encontramos “[...] a louvável comunhão de bons propósitos e bem-estar, de fidelidade aos interesses públicos e reciprocidade de simpatia, [...]” (DEWEY, 1959, p. 88). Porém, quando olhamos para a sociedade por meio de um segundo sentido, observando os fatos referentes ao seu significado, “[...] não encontramos a unidade e, sim, uma pluralidade de associações boas e más” (DEWEY, 1959, p. 88), entre as quais se encaixam até mesmo grupos antiéticos de interesses egoístas como quadrilhas criminosas, agremiações comerciais e engrenagens políticas.

Sendo assim, em defesa do bem comum diante da coexistência destes diversos grupos sociais, Dewey (1959) defende a instauração e a promoção da democracia. Segundo o filósofo, por meio dela, será possível estabelecer uma recíproca participação entre os interesses comuns, os quais devem regular e direcionar o caminhar da sociedade. Nesta sociedade democrática também será possível estabelecer uma livre cooperação e readaptação entre os grupos sociais. De forma geral, Dewey (1959, p. 93) expressa a democracia como “[...] uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”, considerando que a eficiência de um governo depende de uma educação adequada e universal de todos os membros da sociedade.

O autor nos esclarece que as “[...] barreiras de classe, raça e território nacional que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade” (DEWEY, 1959, p. 93), só serão derrubadas quando as pessoas começarem a considerar os interesses uns dos outros antes de agir em benefício ao seu próprio interesse, em meio à participação de um interesse compartilhado por todos. No entanto, segundo o autor, as pessoas terão que fazer algum esforço para conseguir conservar essa crescente formação individual conjuntamente com a comunhão de interesses, de maneira que a educação

proporcione o desenvolvimento de “[...] iniciativa individual e adaptabilidade [...]” (DEWEY, 1959, p. 94), em meio às mudanças e às associações ou significações imperceptíveis.

De acordo com o autor, em cada época ou em cada geração, tendemos a formular nossos objetivos com base nas deficiências e necessidades existentes no determinado tempo, para que assim, se efetuem concernentemente como mudanças. Seguindo esta lógica, ele afirma que “[...] a concepção da educação como um processo e uma função social não tem significação definida enquanto não definimos a espécie de sociedade que temos em mente” (DEWEY, 1959, p. 104).

1.1.5 A Ideia de Eficiência Social

Na concepção de Dewey (1959), as aptidões inerentes ao indivíduo devem se desenvolver a partir de seu uso no meio social, e não por nenhum tipo de exercícios casuais e caprichosos. O meio social pode e deve ter por intento orientar essas aptidões para o seu desenvolvimento, utilizando-as da melhor maneira possível. Os impulsos iniciais dos seres humanos se desenvolverão conforme suas respectivas interações com as coisas. Assim, por meio da educação, não devemos abandoná-los por si mesmo, mas sim buscar um meio mais adequado para influir em sua organização e no seu desenvolvimento.

Dewey (1959) expõe alguns objetivos específicos da eficiência social. A começar ele cita o objetivo geral que se relaciona a capacidade industrial e econômica, dizendo que a educação deve ensinar o indivíduo a cuidar da sua subsistência e da de seus filhos que dele depende, utilizando eficazmente os recursos econômicos em meio ao capitalismo da sociedade em que vive. Ao falar dessa educação, Dewey (1959) se refere a um critério democrático, tornando a dizer que a educação deve desenvolver a capacidades individuais de cada um, a fim de que os indivíduos possam escolher uma profissão para seguir. Entretanto, ele diz que esse princípio acaba por ser violado em razão de que as pessoas geralmente escolhem suas profissões de acordo com suas posições sociais, e não com as suas tendências inatas, e assim, “As diferenças de oportunidades econômicas determinam compulsoriamente, nesse caso, as futuras profissões dos indivíduos” (DEWEY, 1959, p. 130). Outro ponto ruim nessa situação é que como “[...] a

indústria atualmente sofre rápidas e abruptas mudanças devidas ao aparecimento de novas invenções” (DEWEY, 1959, p. 130), os indivíduos que não tiveram oportunidade de ter uma educação mais geral, sendo por sua vez limitados, acabam por prejudicar-se, visto que, “Quando a ocupação muda seus métodos, esses indivíduos ficam em atraso e com menos aptidão ainda para readaptar-se do que se tivessem tido educação menos especializada” (DEWEY, 1959, p. 130).

Uma sociedade dividida em classes sociais superiores e inferiores, que se diz democrática e que considera a produção de materiais, fornecida pela classe inferior que não tem tempo e nem oportunidades para se desenvolver adequadamente, segundo o autor, “[...] pratica a estimação depreciativa das massas, que é característica das comunidades aristocráticas” (DEWEY, 1959, p. 133). A verdadeira democracia que possui um valor moral e ideal se constitui numa mútua retribuição social, proporcionando a todos oportunidades para o desenvolvimento de suas respectivas aptidões inatas que os distinguem uns dos outros.

Dewey (1959, p. 133) nos alerta, dizendo que “[...] a ideia de aperfeiçoar a personalidade ‘interior’ é seguro indício de divisões sociais”, pelo motivo de que “Aquilo que se chama interior é simplesmente o que não se relaciona com outras pessoas – o que não é suscetível de livre e plena comunicação” (DEWEY, 1959, p. 133). Assim, como um dos objetivos da educação se infere no enriquecimento da significação da experiência, esta finalidade deve ser relacionada à prestação de serviços a outras pessoas. Carvalho (2011, p. 52) nos elucida esse pensamento com a seguinte explicação:

Mesmo que o indivíduo seja um ser singular, possuidor de escolhas específicas, Dewey afirma que o homem tem interesse em participar da vida em comum, em sociedade, pois a partir do momento em que contribui satisfatoriamente para a vida coletiva, ele se sente mais feliz e realizado.

Para resumir a ideia de formação da personalidade eficiente, Dewey (1959, p. 133) escreve a seguinte frase: “Somos como pessoas aquilo que nos mostramos ser quando associados a outras pessoas, numa livre reciprocidade de dar e receber”. Então, para o autor, a maior tarefa da educação é trazer o verdadeiro significado da concepção de eficiência social, correlacionando os sentidos de prestação de serviços a outras pessoas com o desígnio de enriquecimento da experiência pessoal de cada um. De acordo com Dewey (1959, p. 131), “[...] as

coisas que mais precisamos fazer exigem, entre as pessoas, relações recíprocas”, desta forma, a eficiência social constitui-se na capacidade do compartilhamento mútuo de experiências e seu principal componente se expressa na simpatia inteligente e na boa vontade.

Em seu sentido mais vasto, eficiência social é nada menos do que a socialização do *espírito* ou da *inteligência* que contribua ativamente para tornar a experiência mais comunicável e para derrubar as barreiras das separações sociais que tornam os indivíduos impenetráveis aos interesses dos demais (DEWEY, 1959, p. 131, grifos do autor).

A fim de “[...] saber se a eficiência social é ou não um objetivo coerente com a cultura [...]” (DEWEY, 1959, p. 132), o autor comenta que “cultura” significa no mínimo algo tratado e amadurecido, que se harmoniza com o desenvolvimento natural e a eficiência social, aos quais ela não pode se opor. A cultura também se caracteriza pela peculiaridade própria de cada pessoa, pois “[...] é o cultivo da apreciação das ideias, da arte e dos interesses humanos mais gerais” (DEWEY, 1959, p. 132). Todavia, quando a cultura deixa de identificar a eficiência com o espírito e a significação das atividades, e, contrariamente a caracteriza em uma série restrita de atos ou operações, a cultura, na verdade, perde sua eficiência. Então, no sentido do desenvolvimento total da personalidade, “[...] o seu resultado se identifica com o da verdadeira significação de eficiência social sempre que se prestar atenção ao que é único, exclusivo em cada indivíduo [...]” (DEWEY, 1959, p. 132). Por isso, a formação de personalidades distintas não pode acontecer de maneira padronizada. Pelas qualidades características de cada ser humano é possível encontrarmos perspectivas esperançosas para propiciar os maiores serviços perante as necessidades sociais. Na relação da cultura com o processo educativo essa preocupação é mais importante do que a busca por provimento de quantidades numerosas de utilidades materiais.

Nesse sentido, os indivíduos devem lutar contra seu individualismo na convivência social para que o altruísmo se desenvolva diante dos valores intelectuais e a sociedade seja beneficiada como um todo. A união desinteressada das pessoas em atividades comuns é extremamente benéfica para o desenvolvimento de cada um, de maneira a influir na qualidade de suas respectivas experiências. Dewey (1959, p. 205) menciona que:

Como uma consequência desta intercomunicação aprendemos muito com os outros. Eles nos falam de suas próprias experiências e das experiências que, por sua vez, outros lhe comunicaram. Na proporção em que a pessoa se interessa mais ou menos por estas comunicações, a matéria destas torna-se parte de sua própria experiência.

Portanto, isolamentos e interesses individualistas são maléficos porque privam o sujeito de aprender com os demais, bem como, de os demais aprenderem com ele e a sociedade se desenvolver como um todo. Deste modo, diante das associações ativas com outras pessoas, um novo tipo de “experiência” se desenvolve: a “experiência coletiva”.

1.2 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA NA CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA DE DEWEY

Como a experiência se constitui como o âmago lógico do pensamento filosófico pragmático, ela é o canal de entendimento e reflexão de nossa existência no universo, assim como, do próprio conhecimento em si, como resultado do viver. Deste modo, a relação da experiência com o “conhecimento” é algo direto, inerente e vital. É a experiência que garante a segurança requerida pelas atitudes dos seres perante o desconhecido. Portanto, em termos científicos, a experiência se constitui como um autêntico instrumento de validação ou invalidação dos conhecimentos que são construídos pela humanidade¹².

¹² Sobre a contribuição pragmática ao campo epistemológico, Shook (2002, p. 11) defende que “O pragmatismo é fundamentalmente uma teoria do conhecimento que visa a dar uma resposta à pergunta ‘Como se dá o conhecimento?’. Qualquer pessoa que investigue o funcionamento da mente e a possibilidade do conhecimento deverá concordar com o pragmatismo em que, antes de mais nada, deve-se construir uma teoria do conhecimento”. Embora existam algumas diferenças teóricas entre as ideias de James, Pierce e Dewey, tendo em vista que cada pragmatista desenvolveu seu pensamento de acordo com os interesses e afinidades acadêmicas, Shook (2002, p. 12) explica que os pioneiros estavam de acordo com quatro acepções: “1. embora a experiência seja o fundamento do conhecimento, a mente transforma a experiência em objeto de conhecimento; 2. a transformação da experiência visa a apaziguar a dúvida, etapa preparativa de uma ação com vistas a um fim específico; 3. como a mente visa uma crença prática, a transformação que ela faz da experiência é guiada pela atividade experimental; 4. o processo experimental de criar crenças sólidas pode ser logicamente avaliado com base em sua função de nos possibilitar prever confiavelmente e controlar nosso ambiente”. São tais acepções que unem estes três filósofos em um elo filosófico de uma nova corrente de pensamento, elucidando-nos a razão pela qual “[...] concordassem que a inteligência humana diz respeito essencialmente ao conhecimento oriundo da experiência [...]” (SHOOK, 2002, p. 12).

Sobre o conceito de conhecimento, como este é construído e quando este é válido¹³, Dewey tem muito a nos dizer, pois o tema foi constantemente focado em seus escritos. Carvalho (2011, p. 57) comenta:

Como chegamos ao conhecimento? Essa é uma das questões favoritas de Dewey. Ao longo da sua vida, vários livros e artigos foram dedicados a esse assunto. Dewey procurou demonstrar como se dá o conhecimento, de que forma elaboramos o nosso pensamento, quais os elementos que os homens precisam para obter conclusões seguras sobre determinado assunto, sobre si próprios, sobre a sociedade, sobre a educação, sobre a cultura, dentre outros.

Como vimos na própria introdução, há uma relação claramente estreita entre a construção de conhecimentos e a experiência, pois a concepção de conhecimento deweyana se constitui como o centro de sua teoria educacional. Deste modo, o conceito de experiência sendo objeto de reflexão que se constitui como a via de entendimento do ser humano enquanto em ser existente, que pensa, age, transforma o meio ambiente em que está inserido, e, principalmente, que aprende e se desenvolve¹⁴. Ainda nesse capítulo então, entenderemos um pouco mais sobre a maneira como o ser humano conhece o seu mundo, e também, sobre o que venha a ser este conhecimento em relação ao homem e suas experiências.

¹³ A busca pelo entendimento da validade de um conhecimento nos impulsiona à discussão sobre o critério de “verdade” tendo em vista a relação entre existência, aplicabilidade e utilidade de tal conhecimento na realidade. A concepção de “verdade” por si só já dá margem para diversas discussões intermináveis em torno da relação entre estes dois conceitos – verdade e conhecimento. Sobre a possibilidade de nos perdermos em tais discussões ao concebermos o pragmatismo como uma teoria da verdade entre tantas outras, Shook (2002, p. 13) nos esclarece que “O pragmatismo é, no mínimo, uma filosofia que pretende estar acima dessas discussões intermináveis ao dar conta, de modo satisfatório, do aumento da experiência e do conhecimento humanos”. Portanto, de acordo com este autor, o pragmatismo buscou relacionar a verdade com a cognição por meio do conceito de conhecimento.

¹⁴ A respeito do nascimento da epistemologia como a “teoria do conhecimento”, o filósofo norte-americano entende que este ramo da filosofia se originou como consequência do problema do dualismo que gerou um abismo entre o indivíduo e as coisas no mundo. Em suas palavras explana que “Dado um sujeito – o conhecedor, – e um objeto – a coisa a ser conhecida, totalmente separados um do outro, era necessária arquitetar-se uma teoria para explicar como podiam entrar em mútuas relações, de modo a tornar-se possível um legítimo conhecimento” (DEWEY, 1959, p. 323). Diante deste contexto, por meio de suas ideias na perspectiva pragmática, Dewey (1959; 1980) busca romper com essa visão dicotômica, evidenciando a existência de inumeráveis relações que ligam inerentemente o ser humano e sua inteligência às coisas e ao planeta, de uma maneira geral – conforme já comentamos.

1.2.1 Experiências Primárias e Experiências Secundárias

Uma importante classificação analítica que Dewey (1980) estabelece entre as experiências humanas consiste em distingui-las entre “experiências primárias” e “experiências secundárias”.

A experiência primária é o primeiro nível de interação entre o organismo e o meio. Ela acontece no exercício da função vital dos seres humanos, pelo contato interativo entre estes com as coisas da natureza. Como o organismo aprende a fazer essa relação, ele aprende a interagir. Da interação resulta então o acúmulo de “experiências” e significações, acontecimento que permite ao sujeito, por meio de sua inteligência, elevar sua experiência para um nível reflexível. Este segundo nível, que é mais refinado, denomina-se de experiência secundária. Os dados proporcionados pela natureza, na experiência secundária, permitem uma interação de significações. Segundo Dewey (1980, p. 7):

[...] os produtos derivados e refinados experienciam-se somente por causa da intervenção do pensamento sistemático. Os objetos, tanto da ciência quanto da filosofia, obviamente pertencem principalmente ao sistema secundário e refinado. Mas neste ponto atingimos uma marcante divergência entre ciência e filosofia. Pois as ciências naturais não apenas extraem seu material da experiência primária, como também regressam a ela a fim de serem testadas.

Assim, embora seja a reflexão que determine a experiência secundária, é ela que também qualificará o método empírico, distinguindo-o do não empírico, por meio da continuidade e direção existente na investigação reflexiva, diante das coisas experienciadas (DEWEY, 1980).

A experiência primária é fundamental, pois sendo plena de natureza, é ela que a princípio permite que a história como gênero da experiência, possa ser relatada, acumulada, transmitida. Isso porque a história se refere à maneira como os fatos humanos ocorrem. Assim, de acordo com Dewey (1980), é importante que nos atentemos para o modo de como percebemos nossas próprias experiências, pois, a princípio, diante da integridade destas, precisamos entender que, em sua natureza, cada experiência é muito mais ampla, diversa e complexa do que imaginamos. A experiência que, inicialmente em seu estágio primário, conseguimos perceber na interação com um objeto, está resumida em poucos elementos que foram captados por meio dos nossos sentidos. Por consequência, somos levados a reduzi-la nas

características percebidas no referido ato de experienciar. Deste modo, naturalmente utilizamos essas características percebidas primariamente para conseguirmos recordar a experiência, revivendo-a em nossa imaginação. Essa explicação é ilustrada da seguinte maneira:

[...] um autor escreve: ‘quando olho para uma cadeira, digo ter experiência dela. Mas o que realmente experiencio são tão-somente alguns poucos dos elementos que constituem a cadeira, a saber, a cor que pertence à cadeira sob as atuais condições particulares de luz, a forma que a cadeira exhibe quando visada a partir deste determinado ângulo, etc.’ (DEWEY, 1980, p. 15).

A partir de tais considerações, podemos entender que, embora o relato de determinada experiência só consiga dar conta daquilo que foi experienciado pela percepção - apenas “[...] uma porção selecionada da experiência real, [...]” (DEWEY, 1980, p. 15), as experiências são diversas e únicas, pois a experimentação pode ocorrer por meio de infinitas maneiras. As possibilidades são ilimitadas nesse sentido. Portanto, segundo o autor, devemos reconhecer que “[...] um *objeto* da experiência [...] é infinitamente diferente e mais amplo do que aquilo que é afirmado ser experienciado” (DEWEY, 1980, p. 15, grifo do autor). Logo, podemos ver que os determinados aspectos das coisas que são experienciadas testemunham as características da natureza e dos acontecimentos naturais (DEWEY, 1980). De antemão, percebemos a importância de nos empenharmos no aprofundamento da experiência primária, buscando nos atentar para a abundância de seus elementos que muitas vezes não estamos percebendo na experiência.

Portanto, diante de um processo de experimentação - o qual se move pelo desejo de descobertas e aquisição de determinados conhecimentos -, assim como os elementos internos dos indivíduos carregam em si inúmeras informações que contribuem com a construção de conhecimentos sobre a realidade, “[...] é importante notar que o escuro e o crepuscular são abundantes” (DEWEY, 1980, p. 17). Tais aspectos e elementos que muitas vezes parecem insignificantes na experiência, também fazem parte desta e, portanto da realidade, podendo manter em si informações significativas sobre as relações entre si e os demais objetos no fenômeno. Por mais grosseiros que sejam os elementos da experiência primária, eles são potenciais e carregam em si a possibilidade de concretização de consequências não conhecidas.

1.2.2 Os Elementos Subjetivos na Experiência

Para Dewey (1980), assim como devemos devotar uma séria atenção aos elementos da natureza, no caso da natureza humana, do mesmo modo, devemos considerar seriamente os elementos que se relacionam às experiências subjetivas, como emoções, sentimentos e sensações, considerados fatores internos ao ser humano. A existência destes é um fato na realidade manifestando-se, contudo, configurados como fantasia, imaginação, desejo, ignorância, sabedoria, medo, raiva, vaidade, afeto e etc. Eles são usualmente denominados na academia como componentes da “subjetividade” – embora o próprio Dewey não utilize comumente esta terminologia.

Tais elementos subjetivos, como naturais e singulares em cada indivíduo, por fazerem parte da realidade, obviamente também fazem parte dos fenômenos da vida social. Segundo o autor, “Os fenômenos da vida social são tão relevantes para o problema da relação entre o individual e o universal quanto os da lógica; [...]. A existência da ignorância tanto quanto da sabedoria, do erro e até da insanidade, tanto quanto da verdade, será tomada em consideração” (DEWEY, 1980, p. 16-17).

Estes elementos subjetivos da experiência humana se apresentam concretamente, como por exemplo, “[...] na organização política, de fronteiras e barreiras, da centralização, do intercâmbio através de fronteiras, de expansão e de absorção, [...]” (DEWEY, 1980, p. 16-17). Assim, o autor demonstra que “Ilusões são ilusões, mas a ocorrência de ilusões não é ilusão, e sim uma genuína realidade” (DEWEY, 1980, p. 17). Portanto, estes elementos subjetivos precisam ser conhecidos, distintos, caracterizados, explicitados a fim de contribuir para com o conhecimento da realidade e auxiliarem as atitudes inteligentes. Dewey (1980, p. 13, grifos do autor) explica que:

[...] o reconhecimento de mentes subjetivas dotadas de aparelhagem peculiar de capacidades psicológicas é fator necessário para a submissão das energias da natureza à utilização enquanto instrumentalidades em vista de fins. [...]. Somente a análise mostra que as *maneiras* através das quais cremos e esperamos afetam de modo tremendo *aquilo que cremos e antecipamos*. [...]. Então descobrimos que cremos em muitas coisas não porque as coisas são assim, mas [...] que as qualidades que atribuímos aos objetos devem ser imputadas a nossas próprias maneiras de ter experiência deles, e que estas, por sua vez, se devem à força das interconexões sociais e do costume.

Embora o autor não utilize comumente o termo “subjetividade” em suas obras, aqui podemos notar a sua utilização demonstrando que esse âmbito da natureza humana é real e determinante no desenvolvimento de cada indivíduo. São os elementos internos do ser humano, que entendemos como subjetividade, que direcionam a atividade intelectual de cada um de maneira que o indivíduo consiga construir significações diversas e únicas perante experiências que, diante de seus aspectos observavelmente objetivos, aparentemente são semelhantes. Nesse sentido, cultura, crenças, hábitos, desconhecimentos, pensamentos e hipóteses, dentre outros, se refletem em nossas atitudes e influenciam nossas reações perante os estímulos.

O desenvolvimento do subjetivismo culminou no desenvolvimento do individualismo, que segundo o autor, se corrompeu nas tendências egoístas ao se distanciar do método empírico. De acordo com Dewey (1980, p. 13-14):

Os resultados teriam sido totalmente bons se houvessem sido interpretados pelo método empírico. Isto porque ele teria mantido a atenção dos pensadores voltada constantemente para a origem do “subjetivo” a partir da experiência primária, e portanto dirigida para a função discriminativa que é utilizada na administração dos objetos experienciados.

Esse problema desencadeado pelo desenvolvimento da subjetividade foi uma consequência da mentalidade dualista que separa o mundo físico do mundo psíquico. Nesse sentido, o filósofo faz sérias críticas ao “subjetivismo desenfreado” e à própria Psicologia.

Em meio à amplitude e infinidade de experiências vivenciadas cotidianamente, é natural que as pessoas acabem fazendo escolhas e seleções a partir dos interesses e objetivos que movem as ações de cada um. De acordo com Dewey (1980, p. 21, grifo do autor), essas escolhas assinalam “[...] um interesse *moral*, no sentido amplo de preocupação com o que é bom”. Essas escolhas em si não se constituem como problemas, na visão do autor, pois elas culminarão em novas experiências, as quais além de se voltarem para outros objetos da vida, também exigirão retornos a elementos de experiências anteriores para a interação do indivíduo em novos contextos de sua vida. A situação só será problemática quando o princípio da continuidade se romper – no caso, segundo o filósofo, isso acontece “[...] quando a presença e a operação da escolha são ocultadas,

disfarçadas, negadas” (DEWEY, 1980, p. 22), tendo em vista que essas escolhas não serão significativas e aquilo que foi experienciado ficará impossibilitado de validação, originando com isso problemas de diferenças.

Diante deste panorama, resumidamente, começamos a entender de forma mais ampla o modo como Dewey (1959) concebe a experiência no contexto da sobrevivência e do desenvolvimento humano, pois para ele:

A experiência consiste primariamente em *relações ativas* entre um ser humano e seu ambiente natural e social. Em alguns casos, a iniciativa parte do lado do ambiente; os esforços do ser humano sofrem certas frustrações e desvios. Em outros casos, o procedimento das coisas e pessoas do ambiente leva a desfecho favorável as tendências ativas do indivíduo, de modo que, afinal aquilo que o indivíduo sofre ou sente são as conseqüências que tentou produzir. Exatamente na proporção em que se estabelecem conexões entre aquilo que sucede a uma pessoa e o que ela faz em resposta, e entre aquilo que a pessoa faz a seu meio e o modo por atos e as coisas que se referem a essa pessoa. Ela aprende a conhecer-se e também a conhecer o mundo dos homens e das coisas (DEWEY, 1959, p. 301, grifo do autor).

Podemos ver que a experiência, para o autor, é a fonte do aprendizado, o qual está relacionado à contínua expansão desse processo educativo que é a própria vida. A percepção que a pessoa tem do ambiente e dos estímulos que recebe, diante de sua personalidade e mentalidade, lhe ajuda a entender as suas atitudes e as relações estabelecidas entre si e o mundo. Nesse sentido, a experiência se constitui como o ponto de partida para o seu desenvolvimento e o crescimento.

1.2.2.1 O desenvolvimento do indivíduo e sua capacidade de aprender

Como vimos, a capacidade de aprender é inerente à natureza humana e, por tal razão, na perspectiva deweyana, o ser humano, mesmo em um estágio mais maduro, continua sendo um imaturo, pois sempre terá o que aprender e o que desenvolver – por isso sua imaturidade expressa dependência e plasticidade.

Nos primeiros estágios do desenvolvimento humano, os indivíduos, especialmente as crianças, encontram na imitação uma forma de resolução de problemas e inquietudes. Nesse sentido, Dewey (1959) nos explica que a imitação é um meio inteligente de realizar-se um ato, pois nela podemos observar um uma

aprendizagem social que o indivíduo constrói a partir do comportamento dos que estão ao seu redor e convívio. A imitação, deste modo, é carregada de significação para quem a está praticando e por isso se constitui como um ato inteligente. Nas palavras de Dewey (1959, p. 38 – conferir):

[...] a imitação dos meios de realizar é ato inteligente, que subentende observação acurada e seleção judiciosa daquilo que nos habilita a fazer melhor alguma coisa que já tenhamos tentado fazer. Utilizado para certos fins, pode o instinto imitativo, como qualquer outro, tornar-se um fator para o desenvolvimento da ação eficiente.

Então, a imitação se constitui como uma experiência alicerçada em outras experiências, diante dos resultados já alcançados e almejados pelos propósitos que as move. E deste modo, devido ao esforço dos que procedem repetindo e copiando atos de outras pessoas, a imitação se constitui como “[...] o principal agente promotor da direção ou controle social” (DEWEY, 1959, p. 39). Nestas situações, portanto, encontramos nestes mecanismos espontâneos, formas rudimentares de experimentação.

Como já mencionamos, a observação e reflexão sobre nossas atitudes e práticas nos proporciona a construção de conhecimentos tanto em relação ao que estamos fazendo, quanto em relação ao que pode acontecer por consequência. Esse conhecimento das causas e efeitos nos permitirá o desenvolvimento de domínio próprio sobre nossas próprias atitudes, nos ajudando a direcionar ou regular as experiências subsequentes no futuro (DEWEY, 1959).

Nesse processo, quando o indivíduo percebe as conexões e as continuidades que existem naquilo que está atentando, e que não eram antes percebidas, a sua experiência está sendo enriquecida ou aumentada, e, portanto, ele está “aprendendo”. De tal modo, podemos compreender melhor o entendimento de Dewey (1959, p. 83, grifos do autor) ao definir (tecnicamente) a educação como “[...] *uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes*”. O autor exemplifica esse crescimento ou enriquecimento da experiência através da percepção das conexões e continuidades dos fenômenos da seguinte maneira: “[...] uma criança queima-se ao pôr a mão numa chama. De então por diante ela *sabe* que certo ato tátil em conexão com certo ato visual (e vice-

versa) significa calor e dor; ou que certa luz significa fonte de calor” (DEWEY, 1959, p. 83).

Dewey (1959) nos explica que a experiência, em sua essência, antes de ser uma ação cognitiva, é primariamente uma ação ativo-passiva, considerando que seu valor é determinado em meio à percepção das relações ou continuidades a que ela conduz as pessoas. No aspecto ativo, ela se expressa pela tentativa (experimentos e experimentações), e no aspecto passivo ela nos toca com seus resultados e consequências (sofrer ou passar por alguma coisa sobre algo que fizemos). A combinação desses dois aspectos nos possibilita a compreensão da natureza da experiência. O autor exemplifica essa combinação da seguinte maneira: “Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida êle nos faz em troca alguma coisa [...]. A conexão dessas duas fases da experiência mede o fruto ou o valor da mesma” (DEWEY, 1959, p. 152).

As pessoas só aprendem as coisas quando suas atividades continuam em decorrência de suas consequências. Deste modo, a conexão da experiência com as fases passiva e ativa aponta seus valores e resultados. Nesse sentido, “A simples atividade não constitui experiência” (DEWEY, 1959, p. 152), tendo em vista que a condição natural de tentativa da experiência se subteme na mudança e sua significação depende das consequências e/ou do seu retorno. Portanto, o fluxo e o refluxo da mudança que ocorre nas atividades e ações devem se refletir nos indivíduos por meio de mudanças significativas - como as que acontecem no seguinte exemplo:

Não existe experiência quando uma criança simplesmente põe o dedo no fogo; será experiência quando o movimento se associa com a dor que ela sofre, em consequência daquele ato. De então por diante o fato de se pôr o dedo no fogo significa uma queimadura. Ser queimado será apenas uma simples modificação física, como o queimar-se um pedaço de lenha, se não fôr percebido como consequência de uma outra ação (DEWEY, 1959, p. 152).

Em relação à vitalidade da experiência, Dewey (1959) ainda nos elucida que ela é perdida perante os impulsos cegos e caprichosos que movem nossas ações de maneira irreflexiva. Nesse sentido, somos levados a entender que se não houver “vitalidade” nos fenômenos não haverá experiência. Para o autor, mesmo que passemos pelo aspecto passivo da experiência, se não percebemos as

relações de causa e efeito entre este estágio com nossas próprias ações, não haverá aprendizado em decorrência desta falta de significação.

Nada existe antes ou depois desta experiência; nenhuma vista retrospectiva nem previsão, e por conseqüência nenhuma significação, nenhum sentido. Nada aprendemos que possamos utilizar para prever o que poderá suceder em seguida, nem adquirimos nenhuma nova aptidão para nos adaptarmos àquilo que vai acontecer – não há aumento do nosso domínio sobre o meio. Só com muita condescendência pode-se chamar tal coisa uma experiência (DEWEY, 1959, p. 153).

O experimento então não está acontecendo em prol de uma aprendizagem. As ações não se estabelecem como tentativas em prol do alcance de finalidades qualitativas. As significações deixam de ser construídas. As previsões tornam-se impossíveis e o futuro inimaginável. Contrariamente, a experiência tem que ser educativa, nos proporcionando significados, aprendizagens e construções intelectuais diversas que se concretizam na vida das pessoas. “Aprender da experiência’ é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em conseqüência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer” (DEWEY, 1959, p. 153).

Como seres humanos, todos nós estamos interessados no bem-estar e conforto de nossas vidas. Diante desta consideração, subentende-se que é natural que as atitudes das pessoas sejam pela busca deste bem. Nesse sentido, Dewey (1959) mostra como os sentimentos humanos como “interesses”, “objetivos”, “intenção”, “finalidade”, “propósito”, “afetar” e “motivação” se encontram relacionados, até mesmo pelo significado dos termos, indicando os resultados e propósitos pelos quais as ações humanas se movem.

A atitude de quem toma parte em alguma espécie de atividade é, conseqüentemente, dupla: há o cuidado, a ansiedade pelas futuras conseqüências, e a tendência para agir, no sentido de assegurar as melhores e evitar as piores conseqüências (DEWEY, 1959, p. 136).

Portanto, observando que as mudanças das coisas, o bem-estar das pessoas e o progresso social são resultantes das atividades humanas, vemos que o “interesse” é o motivador das atitudes pessoais de cada um, direcionando, por conseqüência, o estado de desenvolvimento contínuo das pessoas e da sociedade. Nas palavras de Dewey (1959, p. 137-138), “A palavra interêsse, na acepção

comumente usada, exprime I) a atividade considerada em seu todo, II) os resultados objetivos previstos e desejados e III) a pessoal propensão emocional”. Notem que é em decorrência do “interesse” que, por meio da inteligência, as pessoas planejam e organizam os passos necessários para a conquista de seus objetivos e propósitos. Dewey (1959, p. 139, grifos do autor) ainda explica que “A palavra *interêsse* sugere, etimologicamente, aquilo que está *entre* - inter - esse, que reúne duas coisas que de outra forma ficariam distantes”. Logo, por intermédio da força de vontade, do empenho e da perseverança diante do interesse, as pessoas adquirem a “disciplina”. Esta se manifesta por meio de uma forte vontade que junto ao interesse auxiliará os indivíduos a preferirem os resultados e consequências de práticas, empenhando-se a traçar e seguir um caminho para atingi-los.

Uma pessoa é disciplinada na medida em que se exercitou a pesar suas ações e a empreendê-las resolutamente. Acrescente-se a êste dom uma capacidade de resistência, sem uma empresa inteligentemente escolhida, à distração, às perturbações e aos obstáculos e tereis assim a essência da disciplina. Disciplina significa energia à nossa disposição; o domínio dos recursos disponíveis para levar avante a atividade empreendida. Saber o que se deve fazer e fazê-lo prontamente e com a utilização dos meios requeridos, significa ser disciplinado, quer se trate de um exército, quer de um espírito. A disciplina é positiva. Humilhar o espírito, domar as propensões, compelir à obediência, mortificar a carne, fazer um subalterno executar um trabalho desagradável – estas coisas são ou não disciplinadoras, na medida em que desenvolverem a compreensão daquilo que se tenha em vista, e em que dêem perseverança para a ação (DEWEY, 2010, p. 141).

Nesse sentido, a disciplina está totalmente relacionada com o interesse, e esta relação é positiva visto que permite a compreensão das atitudes e ações das pessoas, e, por conseguinte, o comprometimento e esforço destas de uma maneira consciente. Perante os diversos estímulos ocorrentes e as consequências destes, e das ações sobre estes, o indivíduo é levado a raciocinar e construir conhecimentos. Os objetos de conhecimento se formam a partir daquilo que pode interferir no curso dos acontecimentos, auxiliando-os ou retardando-os. A previsão de futuras consequências ou resultados de nossas ações possibilita a plena direção de nossas condutas de uma maneira inteligente. De tal modo, na medida em que as pessoas direcionam seus afazeres, torna-se possível determinar a qualidade e o nível da inteligência, uma vez que, “As atitudes e os modos de ‘ataque’ e de reação variam com a sugestão específica do mesmo material e essa sugestão

também varia de acordo com a diferença das aptidões naturais, da experiência passada, do modo de vida, etc.” (DEWEY, 1959, p. 142). Por isso, segundo o autor, para que uma pessoa direcione seus atos, é necessário que, por meio da inteligência, ela preveja de antemão as possibilidades de futuros resultados desejáveis e indesejáveis diante das condições da realidade.

Assim como o interesse está relacionado intimamente com as atitudes das pessoas, pois o pensamento move as ações, da mesma maneira, e na mesma relação, encontramos as atividades mentais e as atividades físicas conectadas entre si – por exemplo, como veremos melhor no capítulo 3, quando as atividades físicas e mentais são consideradas dicotômicas, ao invés de complementares e harmônicas, professores e alunos possuem problemas na escola por indisciplina, falta de interesses e fadiga. Logo, o conhecimento é alcançado através dos sentidos e esse fato demonstra a relevância e vitalidade da experiência em decorrência das possibilidades de verificação que ela carrega naturalmente em si.

Seguindo este raciocínio, o modo pelo qual a experiência pode ser considerada verdadeiramente educativa depende do elemento intelectual que se resulta da percepção de causa e efeito nas relações entre as coisas, atividades e consequências, de maneira que o domínio sobre tal relação seja ampliado (DEWEY, 1959). A experiência educativa sempre evidenciará a continuidade que liga experiências passadas às novas experiências, promovendo ao indivíduo um amadurecimento e crescimento intelectual à medida que vai percebendo tais conexões.

O desenvolvimento da inteligência depende de uma experiência verdadeiramente “educativa”. Nesse sentido, por outro lado, infelizmente existem experiências que são “deseducativas”. Essas experiências impedem e distorcem o amadurecimento das experiências vindouras, de modo que delas decorrem consequências que não são frutíferas, qualitativas e/ou construtivas. Nas palavras de Dewey (2010, p. 27):

Experiência e educação não são diretamente equivalente uma a outra. [...]. Uma experiência pode ser de tal natureza que produza indiferença, insensibilidade e incapacidade de reação, limitando, assim, as possibilidades de experiências mais ricas no futuro. Uma outra experiência pode aumentar a destreza de uma habilidade automática, de forma que a pessoa se habitue a certos tipos de rotinas, limitando-lhe, igualmente, as possibilidades de novas experiências. Uma experiência pode ser imediatamente prazerosa e, mesmo assim, contribuir para a formação de uma atitude negligente e preguiçosa que, desse modo, atua modificando a qualidade das experiências tudo o que elas podem proporcionar. Outras experiências podem ser tão desconectadas umas das outras que, embora agradáveis e até excitantes, não se articulam cumulativamente. A energia se dissipa e a pessoa se torna dispersa. Cada uma das experiências pode ser vigorosa, intensa e “interessante”, mas, ainda assim, a falta de conexão entre elas pode gerar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos.

Vemos que as experiências deseducativas quebram o princípio da continuidade e, por consequência, o desenvolvimento natural do indivíduo é prejudicado e até mesmo retardado. O indivíduo deixa de adquirir e ainda vem a perder o controle das “experiências” subsequentes pelas quais terá que passar, deixando de sentir interesse por elas. Desta maneira, ele acaba formando hábitos desprovidos de inteligência e incoerentes em suas relações, pois a percepção de significações nas inúmeras relações existentes entre as experiências que vivencia é dificultada.

Portanto, é o princípio da continuidade que determinará o valor das experiências como educativas ou não. Dewey (2010, p. 38) explica que “Toda experiência é uma força em movimento. Seu valor só pode ser julgado com base em para que e em para onde ela se move”, e também é por essência social, pois “[...] envolve contato e comunicação” (DEWEY, 2010, p. 39). Assim, por meio do princípio da continuidade temos o primeiro aspecto qualitativo de uma experiência verdadeiramente “educativa”, pois ele determina a influência exercida sobre as experiências futuras. O segundo aspecto qualitativo é o da imediatidade que toca no ponto de afabilidade do indivíduo, sendo agradável ou desagradável (DEWEY, 2010).

Nesse sentido, nos atentando para o fato de que estamos contínua e sucessivamente experienciando, na visão deweyana, vida é sinônimo de experiência e educação. Portanto, diante da perspectiva de desenvolvimento humano e social, o grande problema da humanidade no campo da educação, a qual deve se basear na

experiência “[...] é selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver frutíferas e criativamente nas experiências subseqüentes” (DEWEY, 2010, p. 29).

1.2.2.2 Os Hábitos

Como vimos, o ser humano desenvolve determinadas atitudes e adquire hábitos por meio da plasticidade, a qual lhe ajuda a encontrar um modo de proceder mais adequado em conformidades às condições e estímulos que o submetem. Assim, as pessoas começam a desenvolver um domínio sobre o ambiente em que se encontram, de maneira a ser o mais eficaz e econômico. Dentro das possibilidades e empenho inteligente do indivíduo, esse domínio se torna uma medida de valor às suas habilidades. De acordo com Dewey (1959, p. 49), o significado do “hábito” se resume na seguinte maneira:

Em primeiro lugar, um hábito é uma habilitação, uma aptidão executiva, uma capacidade de fazer. Um hábito significa a capacidade de utilizar as condições naturais como meios para a realização de objetivos. É um domínio ativo sobre o ambiente, por meio do comando dos nossos órgãos de ação.

Da mesma forma como exemplificamos o domínio e comando do corpo, segundo Dewey (1959, p. 49), como atos de “[...] andar, falar, tocar piano, [...]”, podemos também exemplificar o domínio e comando sobre o ambiente como as práticas de um engenheiro e de um médico. No ambiente, encontraremos certas propriedades da natureza que nos permitem aperfeiçoar os hábitos como habilidades - por exemplo, para que o indivíduo possa caminhar, tocar piano, fazer uma cirurgia, ou arquitetar uma casa, não basta somente as habilidades que provém de seu organismo, ele precisa ter certas propriedades do ambiente, e logo da própria natureza, ao seu dispor.

Quando não temos a intenção de modificar o ambiente em que estamos inseridos, há uma adaptação passiva, a qual propicia a formação de hábitos ativos, mas que são passivos. Contudo, da mesma forma em que podemos adaptar nossas atividades ao meio, estes também podem ser adaptados às nossas atividades, de forma que os hábitos venham a transformar o ambiente. Dewey (1959, p. 51) exemplifica:

Uma tribo selvagem procura viver em uma planície deserta. Ela adapta-se. Mas a sua adaptação se faz com o máximo de conformidade, de tolerância, de utilização das coisas tal qual existem, o máximo de aquiescência passiva e o mínimo de influxo ativo, de domínio das coisas a serem usadas. Entra em cena um povo civilizado. Êle também se adapta. Introduce a irrigação, pesquisa em todo o mundo plantas e animais que resistam àquelas condições; aperfeiçoa, por uma cuidadosa seleção, os já existentes no lugar. A consequência é que o deserto floresce como uma roseira. O selvagem apenas se habituou; o civilizado tem hábitos que transformam o ambiente.

Deste modo, os hábitos indicam preferências e escolhas, ou seja, inclinações sobre as condições em que se manifestam. Ainda, também indicam uso de inteligência, pois manifestam conhecimentos construídos sobre as atividades e o ambiente. Todavia, quando o hábito é fixo e rotineiro, não há reflexão e, portanto, não há domínio da pessoa sobre o que ela faz em meio ao hábito e muito menos a plasticidade. Para Dewey (1959, p. 52) “[...] é o elemento intelectual de um hábito que lhe garante o uso variado e elástico e, por conseguinte, o seu contínuo crescimento”. O elemento intelectual diferencia os hábitos distinguindo-os entre os rotineiros e pejorativos. Estes últimos são hábitos fixos, pois, não usando a reflexão inteligente, desconhecem outros modos de agir, limitando-se então as ações.

Nesse sentido, Dewey (1959, p. 53) enfatiza a importância de um ambiente bem planejado para que se “[...] assegure o pleno funcionamento da inteligência no processo de contrair hábitos”. Segundo o autor, entre os diversos estímulos e possíveis reações humanas, o corpo do indivíduo naturalmente seleciona somente as reações que são mais aptas à utilização do estímulo, coordenando-as pelos seus diferentes fatores. Esse processo natural é dotado de um elemento verdadeiramente educativo. Deste modo, por meio da seleção de respostas, as “inatas atividades instintivas” vão sendo adestradas, ou, melhor dizendo, treinadas (DEWEY, 1959, p. 68).

Assim sendo, na visão deweyana, a educação pode ser entendida como a aquisição de hábitos indispensáveis para a adaptação do indivíduo ao ambiente, entre as coisas, com as quais convive. Todavia, do mesmo modo, é indispensável que entendamos essa adaptação no sentido de conquista de meios para a realização de objetivos. Nesse sentido, o processo de aquisição de hábitos deve acompanhar o processo de aquisição de conhecimentos, para que assim consiga criar “[...] uma predisposição para uma ação mais fácil e eficaz, na mesma

direção, no futuro”. Isso porque “[...], a função do conhecimento é tornar uma experiência livremente aproveitável em outras experiências”. Deste modo, “[...] o hábito separado do conhecimento, não presta serviço no caso de mudança de condições, de novidades” (DEWEY, 1959, p. 373). O papel do hábito, nesse sentido, consistirá em prever semelhanças essenciais entre situações antigas e novas na experiência, pois elas estabelecem seu campo de manifestação. Nesse sentido, o professor deve se atentar para essa necessidade e buscar preparar suas aulas de forma que, nas experiências que elaborar aos alunos, consiga ampliar as perspectivas e ajudá-los a adquirirem e a repensarem novos hábitos – por exemplo, entre inumeráveis e diversas possibilidades, novos hábitos podem ser adquiridos em circunstâncias rotineiras, como na maneira como analisam as informações de um texto e tentam entender o significado e a utilidade de tais informações para a vida pessoal de cada um, ou também na maneira como organizam o pensamento e o comunicam a outras pessoas.

1.2.2.3 A Reflexão

Estamos entendendo então que “Sem algum elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa” (DEWEY, 1959, p. 158). Este elemento intelectual é a inteligência, que no caso humano, se expressa pelo pensamento e pela reflexão. Segundo Dewey (1959, p. 158) “O pensamento ou a reflexão, [...] é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência”. Esse elemento intelectual se expressa inicialmente como o método de tentativas de erro ou acerto. Conforme a observação sobre a experiência vai ficando mais complexa, perante a percepção de diversas relações que permitem ao indivíduo fazer previsões a respeito das consequências de suas ações, o valor da experiência se amplia e ela passa a ser “reflexiva por excelência”.

Nesse sentido, Dewey (1959, p. 159, grifos do autor) caracteriza o pensar como “[...] o esforço intencional para descobrir *as relações específicas* entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas”. Assim, a reflexão explicita o elemento inteligível da experiência e, por meio do pensar, torna-se possível compreender-se a realidade, de uma maneira mais integral, e não arbitrária. As possibilidades de atitudes e práticas

inteligentes surgem e trazem consigo a “[...] responsabilidade pelas futuras conseqüências oriundas da ação atual” (DEWEY, 1959, p. 160).

São as coisas e fenômenos, como acontecimentos que não estão terminados e acabados, mas sim acontecendo, que impulsionam e originam o pensamento. De acordo com Dewey (1959, p. 160) “Seu ponto principal, sua significação, reside literalmente naquilo que vai suceder, e em como vai suceder”. Nesse sentido, como a reflexão subentende um interesse pelo desenlace dos acontecimentos, ela se origina em meio a situações de dúvidas e incerteza, e, se fundamentando no que já é conhecido, busca uma solução ou conclusão. A certeza e a segurança só serão possíveis quando as ideias forem confirmadas pela experiência, pois adversamente, se a experiência inexistir nessas circunstâncias determinadas, as ideias ficarão no campo das hipóteses e teorias.

Conclui-se, ainda, que todo o ato de pensar encerra em si um risco. Não se pode garantir antecipadamente a certeza. A penetração no desconhecido é por sua natureza uma aventura; não podemos ter antecipada segurança. As conclusões da reflexão, até que os acontecimentos as confirmem, são, por conseqüência, mais ou menos tateantes ou hipotéticas. Afirmar dogmaticamente sejam uma perfeita verdade não é coisa que se possa fazer antes da sua manifestação como um fato (DEWEY, 1959, p. 162).

Deste modo, a incerteza que move o pensamento reflexivo se processa nele como investigação e pesquisa. Assim, todas as aquisições se movem em torno da inquirição. Podemos observar a relevância da investigação e pesquisa para a construção de conhecimentos, tanto no âmbito das experiências e do conhecimento construído pela humanidade, como também no âmbito das experiências e da construção de conhecimento pessoal. Dewey (1959, p. 162) então demonstra que “[...] todo o ato de pensar é investigação, é pesquisa e pesquisa pessoal, original, da pessoa que faz, mesmo que todo o resto do mundo já conheça aquilo que ela procura descobrir”.

Dewey (1959, p. 160) ainda esclarece que, o simples acúmulo de informações na mente não é pensamento, pois este requer a consideração do “[...] influxo da ocorrência sôbre o que pode suceder, mas ainda não sucedeu”. Deste modo, quando o pensamento se refere à experiência, deve substituir a distância do espaço pela distância do tempo, por meio de sua natureza reflexiva. Dewey (1959, p. 160-161) ilustra esse raciocínio da seguinte maneira:

Imaginemos que a guerra já tenha terminado e que um futuro historiador a esteja a referir. Os episódios, pela nossa hipótese, são já passados. Mas êle não pode fazer uma narração compreensível da guerra, se não respeitar a seqüência dos acontecimentos no tempo; a significação de cada fato a que se refere está naquilo que era o futuro *para o mencionado fato*, embora já não o fôsse para o historiador. Considerá-lo em si mesmo como uma coisa completa, será apreciá-lo irreflexivamente (DEWEY, 1959, p. 160-161, grifos do autor).

Do ponto de vista evolutivo, de um modo não frequentemente expresso, a reflexão pode ser entendida como um interesse pela resolução e pela compreensão do encadeamento dos fatos que dizem respeito ao nosso próprio destino. Para as pessoas envolvidas diretamente nos eventos, vivenciando a experiência pessoalmente no nível primário – como, por exemplo, as pessoas envolvidas em um conflito bélico -, “[...] o estímulo para pensar é direto e urgente” (DEWEY, 1959, p. 161). Por outro lado, para as pessoas que não estão envolvidas com os fatos, estando somente a observar de longe, o estímulo para pensar é indireto. O pensamento, nesses casos, depende da imaginação. Se a pessoa não tiver oportunidade para tomar decisões e muito menos contribuir para com o desfecho do evento, por suas limitações, desejará algum desfecho e tenderá a desenvolver afeto sentimental e imaginário em torno do acontecimento. Se houver indiferença pelos possíveis resultados, esta não permitirá que a pessoa acompanhe o encadeamento dos eventos, muito menos pensar sobre. As esperanças, os desejos e os temores são ineficazes para calcular-se uma situação, mas por outro lado, paradoxalmente, a reflexão surge a partir deles.

Assim, mesmo diante dos processos de experiência secundária, onde os pensamentos são movidos por estímulos indiretos, há uma forte tendência ao desenvolvimento progressivo de simpatias sociais, de forma que estas ultrapassem os interesses individuais diretos.

A aquisição de conhecimentos é possibilitada nas situações de conflito e incerteza, onde os indivíduos exercitam a inteligência por meio da observação e reflexão perante os dados da realidade vivenciados na experiência. Segundo Dewey (1959, p. 162), “As incertezas da situação sugerem certos caminhos a seguir”, caminhos e rumos desconhecidos que nos exigem escolhas. Essas escolhas se constituem como tentativas, pois um caminho deve ser escolhido para ser seguido, mesmo que provisoriamente. Quanto o indivíduo está tentando,

ele está “experimentando”. Caso chegue ao final e não encontre as respostas para suas dúvidas e inquietações, continuará na ignorância, podendo até ficar mais confuso.

Diante deste quadro, Dewey (1959, p. 164-165) resume a experiência reflexiva em cinco aspectos gerais:

São êles: 1) perplexidade, confusão e dúvida, devidas ao fato de que a pessoa está envolvida em uma situação incompleta cujo caráter não ficou plenamente determinado ainda; 2) uma previsão conjectural – uma tentativa de interpretação dos elementos dados, atribuindo-lhes uma tendência para produzir certas conseqüências; 3) um cuidadoso exame (observação, inspeção, exploração, análise) de tôdas as considerações possíveis que definam e esclareçam o problema a resolver; 4) a conseqüente elaboração de uma tentativa de hipótese para torná-lo mais preciso e mais coerente, harmonizando-se com uma série maior de circunstâncias; 5) tomar como base a hipótese concebida, para o plano de ação aplicável ao existente estado de coisas; fazer alguma coisa para produzir o resultado previsto e por êsse modo pôr em prova a hipótese.

De acordo com as explicações do autor, “[...] a extensão e a perfeição dos atos terceiro e quarto são que distinguem uma experiência claramente reflexiva de outra no nível do método de experiência e êrro” (DEWEY, 1959, p. 165). Considerando os elementos constitutivos de um experimento, são as ações no terceiro e no quarto aspectos que transformarão o ato de pensar em uma experiência.

Todavia, é importante mencionarmos que, de acordo com Dewey (1959, p. 165), nunca estaremos totalmente libertos dessas situações de tentativas e erros, pois:

Nossos pensamentos mais lúcidos e racionalmente mais coerentes têm que ser postos em prova no mundo e, por êsse meio, experimentados. E, como jamais se podem tomar em linha de conta tôdas as relações, aquêles pensamentos nunca poderão prever com perfeita exatidão todas as conseqüências das coisas. Mesmo assim, sendo um reflexivo exame das condições e a previsão dos resultados, feitos com cuidado, temos o direito de diferenciar a experiência reflexiva, dos mais grosseiros métodos de investigação que são os de “experiência e erro”.

Diante da complexidade do universo e das relações humanas em conexão cósmica com as coisas no mundo, as quais são inumeráveis, jamais será

possível fazer todas as considerações necessárias sobre os fenômenos prevendo precisamente todas as suas consequências. Todavia, uma certeza que o autor busca nos transmitir é a de que a experiência reflexiva é a maneira mais cuidadosa e garantida de se examinar as condições e a previsão dos resultados dos elementos que se fazem presente em nossas experiências.

Diante da interação entre inumeráveis energias da vida e do mundo que se constitui na experiência, o indivíduo, com a intenção de compreendê-la de uma maneira mais clara para dirigi-la, buscará separar mentalmente “[...] o *como* e o *que*” (DEWEY, 1959, p. 184, grifos do autor) no fenômeno. A observação o auxiliará a compreender a maneira como a experiência acontece e, além disso, ao avaliar seus resultados, o indivíduo começará a entender quais fatores devem ser assegurados ou modificados para possibilitar uma experiência melhor.

Diante deste quadro, a Filosofia precisa se fazer pelo método empírico, o qual Dewey (1980) também chama de “método denotativo”, como um modo de reflexão. Um método verdadeiramente empírico deve assegurar testes e verificações, assim como amplitude e enriquecimento de significação, e ainda, funcionalidade, tendo em vista a potencialidade para aperfeiçoar qualitativamente diversas experiências. O próprio Dewey (1980, p. 9) explicita este raciocínio de maneira a criticar os métodos não-empíricos:

Os problemas aos quais o método empírico dá lugar propiciam, em uma palavra, oportunidades para mais investigações, que produzirão frutos em novas e mais ricas experiências. Mas os problemas a que dá lugar em filosofia o método não-empírico são obstáculos para a investigação, bicos sem saída; são quebra-cabeças, em vez de problemas, resolvidos apenas pelo chamar o material original da experiência primária de “fenomenal”, mera aparência, meras impressões, ou por algum outro nome depreciativo.

Para o autor, os métodos não-empíricos não são capazes de auxiliar qualitativamente a realidade, pois não estão inseridos nela. As conclusões e problemas resultantes destes tipos de métodos tendem a se tornar cada vez mais utópicos e distantes da realidade, gerando problemas cada vez mais complexos e desconexos com os problemas que efetivamente existem e precisam ser solucionados. Isso porque, se não estão lidando diretamente com as experiências da vida ordinária, fica difícil – para não dizer impossível – elucidar as situações que nos causam insatisfação, ajudando-nos a agir sobre elas, bem como também nos

ajudando a perceber significações entre os elementos que lhe fazem parte. Estes métodos, em consequência da mentalidade dualista em que estão enraizados, tendem a separar os objetos da experiência, depreciando-a de sua relevância, pelas suas significações e potencialidades, acabando desta maneira a concebê-las pelo “[...] simples processo de experienciar, [...] algo também completo em si próprio” (DEWEY, 1980, p. 11).

Então, diante do problema da epistemologia que se refere à relação do sujeito com o objeto, perante a aquisição de conhecimentos, Dewey (1980), em sua visão cósmica de mundo, combatendo essa epistemologia dualista, defende que o método empírico é o único método capaz de lidar com uma unidade integrada da experiência entre mente e matéria. Deste modo, o método empírico é o único capaz de tomar “[...] essa unidade integrada como o ponto de partida para o pensamento filosófico” (DEWEY, 1980, p. 10).

Uma das principais características do método empírico que o qualifica superiormente contra os demais métodos consiste na segurança que deriva de sua verificabilidade. Dewey (1980, p. 22) explica que:

A adoção de um método empírico não garante que todas as coisas relevantes para alguma conclusão particular serão encontradas, ou que, quanto encontrados, tais fatores sejam corretamente mostrados e comunicados. Mas o método empírico põe a descoberto quando e onde e como os objetos de determinada descrição foram alcançados. Ele põe diante dos outros um mapa do caminho que foi percorrido; estes podem, se o desejarem, percorrer de novo o mesmo caminho, a fim de observarem a paisagem por si próprios.

Assim, além de possibilitar a qualquer um verificar todos os passos que validaram um determinado conhecimento, o método empírico permite a continuidade do caminhar de forma transparente, objetiva, sistemática e segura, diante de tudo o que nos é palpável. Desta forma, ele contribui com o consenso, pois, “[...] as conclusões de um podem ser retificadas e ampliadas pelas conclusões de outros, com tanta segurança quanto humanamente é possível no que se refere a confirmação, expansão e retificação” (DEWEY, 1980, p. 22). Assim, o pensamento se direciona no caminho da reflexão lógica e coerente que nos ajudará a entendermos os dados da realidade com os quais nos relacionamos pelas experiências.

1.2.2.4 O saber

O saber se expressa em uma dimensão prática e em uma dimensão comunicativa. As coisas que mais usamos são aquelas que mais conhecemos, pois o frequente exercício perante alguma coisa proporcionará a capacidade de previsão sobre as reações futuras desta em meio a nossa atuação, visto que estaremos então familiarizados com ela. Por este motivo, o saber de “como fazer as coisas” é o primeiro saber que os indivíduos adquirirão, e que será mais profundamente fixado, pois a aprendizagem se dará em meio à atividade – “aprender fazendo”.

Os intuitos de certas atitudes subentendem contato com coisas e com pessoas, e por esse motivo é necessário a adaptação dos instintos de comunicação aos hábitos de sociabilidade para que essas relações com outras pessoas sejam eficazes, tanto no aspecto social como no pedagógico, por meio das trocas de informações. Eis a dimensão comunicativa pela qual o saber se expressa também.

É necessário que se adaptem os instintos de comunicação e os hábitos de sociabilidade para mantermos relações eficazes com as outras pessoas; com isto um grande acervo de conhecimentos sociais resulta. Como uma consequência desta intercomunicação aprendemos muito com os outros. Eles nos falam de suas próprias experiências e das experiências que, por sua vez, outros lhes comunicaram. Na proporção em que a pessoa se interessa mais ou menos por estas comunicações, a matéria destas torna-se parte de sua própria experiência (DEWEY, 1959, p. 205).

Deste modo, a aprendizagem que acontece em meio à interação de uns com os outros se dá pelo compartilhamento comunicativo de experiências – visto que, como já expusemos, os significados culturais das coisas no mundo são construídos socialmente e auxiliam cada um a se apropriar dos resultados das experiências do grupo a que pertence. Os conhecimentos informativos mediam nossas atividades intelectuais e, nessa relação, tendem a se sedimentarem sobre a experiência originando então a compreensão direta das coisas. De acordo com Dewey (1959, p. 208), eles “[...] são materiais em que nos podemos basear como estabelecidos, certos, seguros, em uma situação duvidosa”, tendo em vista que “Eles condensam e registram em forma utilizável os resultados apurados da experiência anterior da humanidade, como meio de interpretar e iluminar o sentido de novas experiências”.

Portanto, perante a perspectiva epistemológica de Dewey (1959), os conhecimentos informativos desempenham a função de intermediar intelectualmente o processo de construção e aquisição de conhecimentos. Nesse sentido, o descobrimento das inúmeras significações que existe em uma atividade torna o aprendizado educativamente mais vantajoso do que o aprendizado de uma atividade que tenha um caráter meramente físico. Todavia, a aquisição de saber varia de acordo com as reações pessoais perante o que está sendo comunicado.

Em meio a essas explicações, Dewey (1959, p. 207) nos faz um alerta explicando que o “[...] saber que não é nosso, mas dos outros, tende a tornar-se meramente verbal”, tendo em vista que, o indivíduo ao repetir palavras que expressam o saber de outros, está dizendo palavras e frases cuja significação ele desconheça. E nesse sentido, podemos observar a necessária relevância da experiência, pois não há como o indivíduo compreender essa significação se ele não tiver vivenciado ela.

Deste modo, devemos tomar cuidado, pois, à medida que surge a dificuldade de incorporar os conhecimentos acumulados à experiência, estes passam a ser convertidos em “simples palavras” sem significações, que resultam em habilidades maquinais (DEWEY, 1959). Do mesmo modo, as hipóteses para o futuro, baseada em inúmeros dados e informações desconectados não sustentam nenhum método de proceder eficaz. É somente o constante exercício da “reflexão” perante a continuidade dos acontecimentos que propiciará “[...] um *modo de proceder adequado à situação* [...]” (DEWEY, 1959, p. 164, grifos do autor).

O autor denomina esta teoria do conhecimento por pragmática, visto que ela busca “[...] manter a continuidade do ato de conhecer com a atividade que deliberadamente modifica o ambiente” (DEWEY, 1959, p. 377-378), por meio de nossos hábitos intelectuais, que por sua vez, estarão organizando nossas experiências, adaptando nossos objetivos e desejos a nosso contexto de vida. Em suma, tendo em vista que o conhecimento nos ajuda a compreender a realidade das coisas, ele nos ajuda nos situarmos no mundo, de forma a enxergarmos as conexões que nos envolvem interativamente com e no ambiente. O conteúdo do conhecimento ao mesmo tempo em que se refere aos acontecimentos do passado, deve sempre se referir significativamente a perspectivas ou ao futuro, pois, caso contrário, desaparecerá da mente ou tornar-se-á objeto de contemplação estética (DEWEY, 1959).

1.2.3 Ciência

Como visto, a experiência nos ajuda a conhecer a “natureza”, em razão de que ambas estão unidas e, por este motivo, a primeira, naturalmente se constitui como um método de aquisição e construção de conhecimentos. Sempre, mesmo que indiretamente, na ocorrência da experiência surgem possibilidades de compreensão de uma fração da natureza que se revela. A própria existência da ciência evidencia a expansão ilimitada da experiência na natureza, pois os inúmeros elementos que compõe a natureza são passíveis de serem experienciados. Estando intrinsecamente na natureza, para o ser humano a experiência é o ponto de partida e o método inquestionavelmente necessário para a aquisição de conhecimentos sobre o mundo. Por tais razões, Dewey (1980) defende o método empírico na educação.

Para Dewey (1959, p. 208, grifo do autor), em um dado sentido, a ciência representa “[...] o resultado final do aprendizado [...]” e por isso, ele a define como “[...] o nome do *saber* em sua mais característica forma”. Essa acepção se ancora no raciocínio de que o conhecimento se configura como algo certo e seguro, pois já superara as opiniões, conjecturas, especulações, tradições e dúvidas.

Todavia, é importante sabermos que, a ciência “É artificial (é uma arte criada) e não espontânea; aprendida, e não inata” (DEWEY, 1959, p. 209). Portanto, no estado em que se encontra organizada, não como experiência ou algo inato, a ciência deve ser aprendida. Entretanto, de acordo com Dewey (1980) as ciências naturais tanto extraem seus objetos de conhecimento do campo da experiência primária, quando também assegura, por meio do desenvolvimento de testes e técnicas, um retorno a ela. Deste modo, A ciência que salva os seres humanos do mau costume da incerteza (que já superara) e de suas consequências, em razão de que ela é constituída pelos “[...] instrumentos e métodos especiais que a humanidade lentamente criou com o fim de orientar a reflexão sob condições tais que são verificados seus processos e resultados” (DEWEY, 1959, p. 209).

Nesse sentido, a ciência pode se constituir como um ótimo instrumento de aprendizado, especialmente no campo da educação escolar, pois ela predispõe e oferece os melhores instrumentos que possibilitam o direcionamento coerente do raciocínio de uma maneira eficaz. Por outro lado, pode ser perigosa se utilizada de maneira inadequada, pois toda a sistematização dos saberes já

alcançados, as classificações e especializações pode fazer com que os conhecimentos sistematizados se distanciem da experiência ordinária e, por isso, se tornam “abstratos” (DEWEY, 1959).

Tendo em vista que a principal maneira como as pessoas entendem a ciência seja como uma organização sistematizada dos conhecimentos adquiridos pela humanidade, e que, a partir de uma perspectiva naturalista e experimental, Dewey (1959, p. 210) a define “[...] como método de investigar e verificar”, essas duas concepções parecem ser contrárias. Contudo, segundo o autor, a organização da ciência é definida pelo método científico. Nesse sentido o “método” é primacial no campo científico, pois para o autor “O que distingue a ciência não é a simples organização e sim a espécie de organização, efetuada com métodos adequados, das descobertas já submetidas à prova” (DEWEY, 1959, p. 210). É a organização científica dos conhecimentos já adquiridos que auxiliam nossas descobertas, investigações e aprendizados conduzindo-os por um caminho lógico e racional, e, permitindo uma continuidade entre os conhecimentos e descobertas. “Em suma, a função do conhecimento é tornar uma experiência livremente aproveitável em outras experiências” (DEWEY, 1959, p. 373).

Esse raciocínio leva o autor a definir a ciência como “[...] compreensão do conteúdo lógico de todo o conhecimento” (DEWEY, 1959, p. 241), ou seja, daqueles conhecimentos que são provados e certos. Por tanto, considerando que o conteúdo científico resulta de um processo metodológico que fora sistematizado, por meio da ciência é possível compreender-se o conteúdo lógico de um conhecimento, desde as primícias, até as conclusões.

A utilização do conhecimento científico na experiência proporciona a emancipação intelectual do indivíduo, visto que seus objetivos estarão sendo enriquecidos concomitantemente a formulação de outros fins novos. As grandes invenções exemplificam o fato de que a ciência é fundamental para o desenvolvimento de nossas atividades, visto que elas não seriam possíveis se o homem não tivesse introduzido na sociedade milhares pequenas invenções, resultantes de seu domínio sobre a natureza graças a diversas experiências. Considerando que a ciência é a principal responsável pela expansão do intercambio social, pois “A ciência familiarizou os homens com a idéia do desenvolvimento a trazer, na prática, melhoria gradual e contínua da condição comum da humanidade” (DEWEY, 1959, p. 247), o filósofo defende que ela deve ser utilizada na educação

tendo em mira a modificação das atitudes habituais de imaginação e sentimento das pessoas para que a condição comum da humanidade possa continuar melhorando continuamente.

De modo geral, ao sabermos que pela utilização consciente da ciência é possível planejar, regular e desenvolver sistematicamente novas experiências e emancipar nossos hábitos, não devemos ignorar a história da ciência, porque ela proporciona a compreensão sobre o desenvolvimento de toda a humanidade por meio de todas as suas transformações. Dewey (1959, p. 253) comenta que “Os conhecimentos são humanistas por sua qualidade, não por se referirem às criações humanas do passado, mas por causa da sua eficácia para a expansão da inteligência e da simpatia humana”. Portanto, todos os conhecimentos que contribuem com o desenvolvimento dos indivíduos e para com o melhoramento das relações sociais são humanistas, malgrado as matérias que não produzem este resultado não são nem humanistas e muito menos educativas.

CAPÍTULO II

A CONCEPÇÃO DE EXPERIÊNCIA EM PAULO FREIRE

Freire, assim como Dewey, também tem uma visão de mundo em que as coisas, os fenômenos, os seres vivos se encontram todos inter-relacionados - o que veremos no decorrer desse capítulo. Entendemos essa rede de relações conceituais de Freire numa perspectiva cosmológica, assim como observamos Dewey. Contudo, percebemos que diferentemente de Dewey que tem um enfoque mais naturalista-social pelas influências teóricas que se desenvolveram no campo das ciências naturais, em Freire, percebemos que o ponto de vista enfatizado é na estrutura sociocultural, conforme veremos mais adiante. Observamos ainda uma forte tônica política nos dois autores, não obstante os referenciais distintos que utilizaram em seus estudos e os problemas concretos diante dos quais desenvolveram suas propostas e teceram suas críticas.

Por entender que as coisas estão inter-relacionadas umas com as outras, os conceitos não poderiam deixar de ser assim também e, por isso, existe uma dificuldade semelhante na distinção dos conceitos, do mesmo modo como encontramos em Dewey. Talvez em Paulo Freire a dificuldade apareça-nos de uma maneira acentuada porque além de os conceitos estarem todos inter-relacionados entre si, ele não teve preocupação semelhante a de Dewey em relação à sistematização de uma doutrina filosófica. Por isso, os conceitos são retomados em diversas obras, mas eles amadurecem também em sua própria história.

Os problemas do processo de ensino-aprendizagem se expressam pelos problemas epistemológicos, e, conforme entendemos, para Freire (2011), relacionam-se à estrutura sociocultural - envolvendo inevitavelmente também problemas antropológicos. Então, os problemas antropológicos e epistemológicos se relacionam com problemas de estrutura social, especialmente influenciando no campo educacional. Iremos entender melhor isso no decorrer do texto.

2.1 CONCEPÇÃO SÓCIO-ANTROPOLÓGICA DE EXPERIÊNCIA DE FREIRE

Na perspectiva freireana, o homem e o mundo são compreendidos de maneira inerente. Há relações inerentes e conexas entre o homem e o mundo, e “Não há, por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro” (FREIRE, 2011, p. 31). Seguindo esse raciocínio, o homem é um “ser-em-situação” que vive no mundo, depende do mundo, age no mundo, sofre pelo e com o mundo e “[...] se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação” (FREIRE, 2011, p. 30). É um ser que se relaciona com o mundo pelas mais variáveis e diversas maneiras.

De acordo com Freire (2011), a presença e as atividades dos seres humanos é que permitem moldar a realidade da maneira pela qual ela se faz contemporaneamente e, especialmente, pela maneira como é percebida. O ser humano, segundo o educador, “Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, ‘envolvendo-o’, condiciona sua forma de atuar” (FREIRE, 2011, p. 31).

Vemos então que o ser humano é dotado da capacidade de agir, pensar, refletir, modificar seus atos e o próprio mundo no qual vive. Portanto, o ser humano é um ser vivo que pode pensar e refletir ao mesmo tempo, logo é um ser da *práxis*, que é sua exclusiva maneira de existir. O que faz o ser humano um ser da *práxis* é a sua “[...] capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, [...]” (FREIRE, 1983, p. 17). Todavia, a ação e reflexão, ou seja, a *práxis*, estão condicionadas pela realidade em que o sujeito vive e, dependendo dela, esta realidade consiste na sua relação com o mundo.

Segundo Freire (1983, p. 62, grifos do autor), “[...] o conceito de relações da esfera puramente humana guarda em si conotações de *pluralidade*, de *criticidade*, de *conseqüência* e de *temporalidade*”. Essa sua perspectiva é pautada na consideração de que as relações do homem com o mundo se expressam por meio das mais diversas formas através de suas atitudes e respostas aos estímulos diante da permanência e da mudança. A pluralidade dessas relações, que caracteriza a realidade objetiva, é dialeticamente marcada pela singularidade humana, sua subjetividade.

É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. Conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir” (FREIRE, 1983, p. 17-18).

A relação do homem com a realidade e o mundo implica transformação deste mundo. O produto desta “interação transformadora” condiciona as ações e reflexões seguintes. Nesse sentido, é natural que a experiência resulta em *práxis*, e deste modo, essa *práxis* é desenvolvida na experiência. Portanto, entendemos que, nesta linha de raciocínio, a experiência é o ponto de partida para uma reflexão existencial. Por isso, observamos a relevância e a necessidade de observação e pensamento sobre as próprias experiências, pois caso contrário, as capacidades de ação e reflexão sobre a prática que não são exercitadas se “atrofiam” e o homem perde a oportunidade de ser autêntico, crítico, transformar e melhorar seu ambiente de vivência.

Considerando então que a realidade é uma criação humana, ela pode se fazer de maneira estimulante, livre ou também restritiva e proibitiva para a *práxis*, o pensar e o atuar autênticos. Nesse sentido, para Freire (1983), a realidade é histórica e, por isso, não pode se transformar por si só, pois é criação dos seres humanos, que juntos manifestam sua historicidade no percurso de sua existência. “Os homens que a criam são os mesmos que podem prosseguir transformando-a” (FREIRE, 1983, p. 18).

Contrário aos animais, o ser humano é um ser aberto para além de si mesmo, capaz de transformar seu suporte em mundo histórico, sociocultural, distinguindo-se dele e não se prendendo organicamente a ele. Como um ser da *práxis*, pode exercer uma livre atividade produtora para além da satisfação de necessidades físicas, não simplesmente se adaptando à realidade. O homem faz parte do mundo, mas é a sua capacidade de reflexão, objetivação, criação e transcendência que o distingue dos demais seres vivos. Inventando o mundo, o homem supera o suporte:

O ser que simplesmente está no *suporte* suas atividades nele são um puro *nele mexer*; no mundo, contexto histórico, social, cultural, os seres humanos mais do que *mexem, interferem*. Nesse sentido pode se dizer que a passagem de *suporte* a *mundo* teria obrigatoriamente de implicar a invenção de técnicas e de instrumentos que tornariam mais fácil a intervenção no *mundo*. Uma vez inventadas e aplicadas, já não parariam homens e mulheres de reinventá-las e de criar novas com as quais fossem aperfeiçoando sua presença no mundo (FREIRE, 2012a, p. 32-33, grifos do autor).

Assim, para nós humanos, o mundo é mundo porque o inventamos, de maneira que conseguimos marcá-lo, transcendendo a sua função de suportar nossa vida - enquanto que para os animais o mundo é apenas um suporte porque ele os suporta. Então, o homem é capaz de aperfeiçoar sua presença no mundo.

Essas considerações levaram Freire (2012a; 2012b; 2010; 1983) a entender o homem como um ser temporal. O homem consegue entender o presente como uma consequência e construção do passado, ao passo que também é a construção do amanhã, enquanto que os animais não possuem essa noção. O animal vive, mas não consegue interferir no curso de sua vida. A inteligência dos animais, diferentemente do homem é restringida a reflexos e atos mecânicos. Suas ações são determinadas pelo instinto e, por isso, não podem criar coisas diferentes (FREIRE, 1983). Assim, o ser humano é dotado de capacidade de significar seu espaço, o mundo e suas próprias atividades para além de si mesmo, tendo-os como objeto de sua consciência. Ele consegue se separar de suas atividades, enquanto o animal encontra-se organicamente preso ao suporte, seu mero *habitat*.

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 2012b, p. 97).

A existência humana é um termo que, para Freire (2012b), extrapola o significado usual do senso comum. Talvez tenha a ver com a consciência de si mesmo em relação ao mundo – uma consciência temporal, ativa e gnosiológica. Pensando nos termos pelos quais o pensador utiliza a palavra “existência” em suas

obras, por exemplo, em *Pedagogia do Oprimido* (2012b) “[...] o tema da existência aparece numerosas vezes, em expressões como: exigência existencial, situação existencial, situação existencial concreta, experiência existencial, situação existencial codificada” (ANDREOLA, 2008, p. 185). Embora esse assunto seja potencialmente rico para outra discussão e estudos posteriores, o que fica claro é que a existência humana se manifesta nas atividades, capacidades e potencialidades do indivíduo. Freire (2003, p. 35), comenta que “[...] existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem, do homem com a circunstância”. Logo, podemos entender que a existência se dá e se significa nas próprias experiências vivenciadas pelo homem.

Freire (2011, p. 46) observa a capacidade do ser humano se desprender de seu contorno, motivo pelo qual “[...] veio tornando-se um ser, não da adaptação¹⁵, mas da transformação do contorno, um ser de decisão”. A ação do homem sobre o mundo extrapola a naturalidade, sendo por isso “cultural” e “histórica”. Depende de suas próprias condições e resultados. Assim, “[...] a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo em que nela se vão fazendo” (2011, p. 103) e por isso, o mundo humano é um mundo histórico-cultural.

No que se refere aos aspectos da *práxis* e da história, que caracterizam a natureza humana – pois são impulsionados pelo inacabamento e logo, pela educabilidade, como veremos adiante -, Freire (1983, p. 31) observa que “O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história”. Nesse fluxo temporal o homem vai se transformando no aperfeiçoamento da sua consciência reflexiva. A mudança observada no seu desenvolvimento histórico é decorrente da ampliação ontológica em direção ao “ser mais”. Assim, o seu estado ontológico do presente possibilita a reorientação histórica de seu passado, mas, de algum modo, ele nunca deixa de ser o que era. Freire (2011, p. 79) nos aclara melhor essa ideia:

¹⁵ Diferença com Dewey (1959) que defende a “adaptação”, em sua visão mais naturalista no sentido da interação e da ação inteligente do homem. O tópico da decisão para Freire, pode corresponder talvez para Dewey no conceito de inteligência no nível da reflexão. Na perspectiva freireana, a simples acomodação, a adaptação passiva, não promove crescimento e, por isso, é contrária ao “ser mais”. Para Freire (1983), ao invés de acomodar-se, o homem deve se integrar ao ambiente, adaptando-se ativamente.

‘O homem não é apenas o que é, mas também o que foi’, daí que esteja sendo, o que é próprio da existência humana. Daí que seja esta um processo que se dá no tempo mesmo dos homens enquanto a vida do animal e do vegetal se dá num tempo que não lhes pertence, desde que lhes falta a consciência reflexiva de seu estar ao mundo. Por isto, só podemos falar de consciência histórica se nos referimos aos homens.

Podemos dizer que, em nossas vivências, as experiências vão se acrescentando e ampliando o que somos ao longo do tempo. É essa ampliação que nos dá base para refletirmos nossas atitudes e mudarmos comportamentos. Portanto, nessa linha de raciocínio, a possibilidade de aprendizado e transformação que acontece pela experiência é própria da natureza humana e se caracteriza pelo inacabamento, no que reside, portanto, a sua educabilidade. Essa característica se destaca principalmente no que se refere a capacidade humana de percepção destas possibilidades de mudanças e transformações de concepções e atitudes. Freire (2011, p. 79) explica que:

Há, desta forma, uma solidariedade entre o presente e o passado, em que o primeiro aponta para o futuro, dentro do quadro da continuidade histórica. Não há, portanto, fronteiras rígidas no tempo, cujas unidades “epocais”, de certa forma, se interpenetram.

Vemos então que no processo histórico, as relações entre presente, passado e futuro são inter-relacionadas profundamente numa continuidade que é a condição fundamental da história¹⁶ (FREIRE, 2012b). A consciência de sua temporalidade lhe possibilita captar os dados objetivos de sua realidade de maneira crítica, ou seja, discernindo-os nas diferentes órbitas existenciais de uma maneira reflexiva. Assim, a capacidade de discernimento se aprofunda na consciência de sua temporalidade, que é obtida no seu enraizamento e em sua *práxis*. Nesse sentido, a temporalidade e a transcendência são características marcantes das relações humanas, perante a imanência do homem (FREIRE, 1983).

¹⁶ Para se aprofundar na compreensão desta concepção, Freire (2011) utiliza os conceitos de “estrutura vertical” e “estrutura horizontal” desenvolvidos por Eduardo Nicol: A “estrutura vertical” se caracteriza pela intersubjetividade e intercomunicação, pelas quais o homem se relaciona com o mundo e prolongando-o na história por meio da cultura - se fundamenta em aspectos de individualidade do sujeito nas suas relações com o mundo. A “estrutura horizontal” constitui-se pela solidariedade intercomunicativa entre as unidades epocais na história, quando a intersubjetividade e a intercomunicação ultrapassam a interioridade das unidades epocais - se fundamenta na coletividade social em seu desenvolvimento e em suas transformações.

Os desafios que os fenômenos naturais nos apresentam estimulam atitudes nossas, as quais interferem, modificam e transformam o mundo. A capacidade de captação e transformação do mundo origina a “cultura”, a qual se faz em abundância nos espaços geográficos e históricos. Freire (1983, p. 30-31) entende por cultura toda a criação humana, “Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação”. Assim, podemos entender que as ações humanas, especialmente na *práxis*, acontecem como fenômenos culturais.

Sob este aspecto, evidentemente, a maneira de andar, de falar, de cumprimentar, de se vestir, os gostos são culturais. Cultural também é a visão que tem ou estão tendo os homens da sua própria cultura, da sua realidade (FREIRE, 1983, p. 57).

Os comportamentos, atitudes e hábitos humanos são culturais, assim como também a percepção que os seres humanos têm de si mesmos. Logo, da mesma forma como o homem marca o mundo com a cultura, sua criação, ele também recebe as marcas da cultura na sua forma de ser e se comportar. No processo da continuidade histórica da humanidade, a cultura vai se fazendo, de modo que a sua duração se dá “[...] no jogo contraditório da permanência e da mudança” (FREIRE, 2011, p. 70), nas relações entre as unidades epocais. Nesse sentido, mediante a atuação, criação e recriação humana, as épocas históricas vão se formando e o ser humano vai “[...] criando, recriando e decidindo como deve participar nessas épocas” (FREIRE, 1983, p. 64). A autenticidade qualitativa de sua ação depende da maneira como se apropria de seus temas reconhecendo a incumbência de suas atividades concretas.

Determinados valores e modos de ser constituem e marcam as épocas históricas. Segundo Freire (1983, p. 64), “Uma época, por outro lado, realiza-se na proporção em que seus temas forem captados e suas tarefas resolvidas. E se supera na medida em que os temas e as tarefas não correspondem a novas ansiedades emergentes”. É o aprofundamento de fortes contradições existentes entre valores emergentes diante de valores que buscam ser preservados que possibilitará a transição entre as épocas históricas. “E a transição se torna então um tempo de opções. Nutrindo-se de mudanças, a transição é mais que as mudanças. Implica realmente na marcha que faz a sociedade na procura de novos temas, de novas tarefas ou, mais precisamente, de sua objetivação” (FREIRE, 1983, p. 65). A

sociedade começa a viver uma nova época a partir do momento em que temas antigos perdem sua significação mediante o surgimento de novos temas.

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época (FREIRE, 2012b, p. 100-101).

Os temas da unidade epocal são engendrados historicamente na dinâmica da relação homem-mundo, se apresentando de inúmeras maneiras, muitas vezes “[...] isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas em relação dialética com outros, seus opostos” (FREIRE, 2012b, p. 101). Deste modo, o universo temático de uma época é constituído por um conjunto de temas que exprimem importância e significação.

Na contradição dialética entre diferentes temas, cada ser humano vai tomando suas posições que também se fazem de maneira contraditória, onde um grupo age em prol da manutenção das estruturas enquanto o outro age em prol da mudança. O clima de irracionalismo e sectarismo é instaurado na mitificação das temáticas da realidade, as quais começam a perder a sua conotação dinâmica. Esse irracionalismo mitificador é possibilitado pelo aprofundamento do antagonismo entre os temas. Somente a visão crítica e dinâmica da realidade pode ajudar o sujeito a desmitificá-la e atuar nela em prol de uma mudança qualitativa. Os temas precisam ser percebidos nessas relações com as “situações-limites” para que então os seres humanos consigam respondê-los com atitudes mais críticas e autênticas, agindo a partir do “inédito viável” que deve ser percebido também por meio de um “distanciamento epistemológico”. É a superação das “situações-limite” que implicará na humanização. Exemplo:

A ‘situação-limite’ do subdesenvolvimento, ao qual está ligado o problema da dependência, é a fundamental característica do “terceiro mundo”. A tarefa de superar tal situação, que é uma totalidade, por outra, a do desenvolvimento, é, por sua vez, o imperativo básico do Terceiro Mundo (FREIRE, 2012b, p. 103).

2.1.1 Inconclusão Humana

As relações da pessoa com o mundo se fazem de uma maneira “dialética”, considerando que “Envolvem um jogo dialético no qual um dos polos é o homem e o outro é o mundo objetivo, como um mundo criando-se” (FREIRE, 2011, p. 103). Nesse sentido, o mundo, em sua dimensão histórico-cultural, faz parte de um processo de transformação que é inconcluso, inacabado. Nas palavras de Freire (2011, p. 103), “Se, por outro lado, este mundo histórico-cultural fosse um mundo criado, acabado, já não seria transformável. Mais ainda: se fosse um mundo acabado, não seria mundo, como tampouco o homem seria homem”.

Da mesma maneira, a inconclusão do homem acontece nessa permanente relação. O ser humano está constantemente aprendendo e buscando “ser mais”. Além de transformar o mundo, também vivencia as consequências de sua atuação, sofrendo “[...] os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 2011, p. 103), como já dissemos. As mudanças do mundo vão então lhe acarretando novas exigências que lhe cobram novos aprendizados. Inevitavelmente a atuação e transformação na realidade realizada por um grupo social atingirá também os grupos de uma geração futura. Portanto, observamos o quão importante é refletirmos sobre nossos atos, sobretudo o que fazemos, pois as consequências destes são inevitavelmente vividas pelos outros. É desta maneira que buscando “ser mais”, o sujeito colabora para que os demais ao seu redor também o sejam.

Os seres humanos são seres mais além de si mesmos, no sentido “[...] como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; [...]” (FREIRE, 2012b, p. 81). São as relações entre o homem e o mundo que engendram o movimento na realidade, na situação em que se encontram. Logo, “O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos” (FREIRE, 2012b, p. 81). Além disso, o mover-se do sujeito depende da percepção que é determinada pela situação em que ele vive. Este mover-se será mais livre e autêntico na medida em que a realidade se apresentar como uma situação desafiadora que o limita, mas não como fatal e intransponível. Observamos, portanto, que, o homem, a sociedade e o mundo se integram em um processo de mudanças e transformações permanentes, motivo pelo qual não são acabados e, especialmente diante dos problemas, precisam se desenvolver e “ser mais”.

Freire (2010, p. 50) comenta que “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. O homem, diferentemente dos animais, se sabe como um ser inacabado e, pela potencialidade e necessidade permanente de novos aprendizados, a consciência de sua inconclusão é que dá sentido à educação. “Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (FREIRE, 2012b, p. 80). No que diz respeito à relação professor-aluno, vemos então que ambos os sujeitos são seres inacabados que estarão ambos aprendendo juntos nas experiências vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem. Então, as experiências educacionais se manifestam no “quefazer” permanente.

2.1.2 O Homem na Sociedade

A totalidade cultural do mundo humano se faz como uma estrutura. Como vimos, o mundo para o ser humano é mais que um suporte porque ele é capaz de significá-lo e transformá-lo de forma a constituir-se uma estrutura. É nessa estrutura que sendo criada pelo homem, ele se faz social - pela sua interação e dependência de outros seres humanos - e, concomitantemente, ainda constitui a sua identidade. “[...] uma estrutura social como um todo encontra-se em interação com outras estruturas sociais” (FREIRE, 1983, p. 55). Isso porque, conforme o próprio Dewey (1959) explica, uma sociedade é composta por diversos grupos sociais. Na visão freireana, a estrutura social é uma totalidade que é integrada por diversas partes que interagem entre si por meio de inúmeras relações. “Se a estrutura social é uma totalidade, significa a existência em si de partes que, em interação, a constituem” (FREIRE, 1983, p. 52) – por exemplo, a nação brasileira é uma estrutura que interage com outras estruturas sociais, como a norte-americana e a chinesa. Por conseguinte, a estrutura social brasileira é integrada por diversas partes como as classes sociais, os poderes da União, as nacionalidades, a organização político-administrativa com os estados federados, municípios e etc.

Freire (2011, p. 40) explica que “Como estrutura, esta totalidade cultural reage globalmente. Uma de suas partes afetada provoca um automático reflexo nas demais”. Percebe-se então que as esferas culturais que compõem esta

totalidade estão inter-relacionadas entre si, demonstrando-nos a maneira pela qual as coisas, as pessoas e os seres vivos no mundo dependem uns dos outros. A dependência mútua entre essas dimensões da estrutura cultural demonstra a relevância fundamental e essencial da “solidariedade”. “Esta solidariedade em que se acham as suas várias dimensões origina formas diferenciadas de reação à presença de elementos novos nela introduzidos” (FREIRE, 2011, p. 41).

Freire (1983, p. 45) explica que “Efetivamente, a mudança e a estabilidade, o dinamismo e o estático, constituem a estrutura social”. O aspecto da estabilidade nos permite conhecê-la, assim como também, o aspecto da mutabilidade possibilita o movimento da história por intermédio da ação humana. Assim, há um jogo dialético entre mudança e estabilidade que se expressa na forma de ser da estrutura social. As relações humanas se condicionam nesse movimento dialético e se manifestam concreta e ideologicamente na sociedade. A manifestação dialética de contradições implica conflitos entre os grupos sociais. É nos conflitos que se definem os grupos que lutam pela mudança e os que lutam pela manutenção do *status quo* da realidade. Na perspectiva freireana, os que defendem o *status quo* da sociedade possuem uma perspectiva de mundo reacionária e conseqüentemente não-crítica, pois não estão dispostos a transformarem a realidade e contribuir com a humanização das pessoas - apenas querem permanecer no estado de conforto em que já se encontram. Assim sendo, no aprofundamento do antagonismo que se engendra no conflito entre os que querem e os que não querem as mudanças, mitos começam a surgir gerando um clima de irracionalidade que prejudica a possibilidade de transformações positivas na realidade. Os conservadores então se beneficiam da “manipulação” para frearem as ações em prol das mudanças e assim conseguem servir a seus interesses (FREIRE, 1983).

Segundo Freire (1983, p. 54), “[...] a manipulação é instrumento da desumanização – consciente ou não, pouco importa –, enquanto a tarefa de mudar, de quem está com a mudança, só se justifica em sua finalidade humanista”. Os humanistas verdadeiros, na visão freireana, não possuem medo das mudanças, quando estas são necessárias para a transformação qualitativa da realidade. Para eles, a manipulação é totalmente desumanizadora, pois ela não permite que a realidade seja desmistificada. Para que a realidade seja desmistificada e, conseqüentemente, resulte em práticas mais críticas, ela precisa ser problematizada e dialogada. Nesse sentido, os que não problematizam a realidade e dialogam sobre

ela, direcionando harmonicamente seus interesses para o bem comum, conscientes ou inconscientemente, colaboram com a manutenção de uma realidade desumanizante – razão pela qual esse problema deve ser questão de preocupação e reflexão constante para o professor em sua prática na relação com os alunos.

Cada integrante da sociedade deve se comportar como um “ser para outro”, centrando suas decisões no bem estar da coletividade. Embora em muitos momentos as transformações sociais não são alcançadas pela maneira mais qualitativa como de quando foram desejadas, em razão da inviabilidade histórica do fazer, as possibilidades de mudanças devem ser trabalhadas junto com a preparação do contexto perante a viabilidade e a possibilidade de concretização destas mudanças – percepção e atuação no “inédito viável”. Assim, Freire (1983, p. 55) explica que:

[...] a verdadeira transformação de uma sociedade-objeto tenha de ser feita por seus homens, por ela mesma, e não pela sociedade-sujeito da qual depende [...]. Esta é a razão pela qual nem sempre é viável a quem realmente opta pelas transformações fazê-las como gostaria e no momento em que gostaria. Além do desejo de fazê-las, há um viável ou um inviável histórico do fazer.

Mesmo diante da transformação total de uma estrutura social, ainda é possível encontrarmos muitas marcas culturais da antiga estrutura na mentalidade e no comportamento das pessoas. Elas só desaparecerão mediante um trabalho dirigido em que as práticas e criações humanas encontrem lugar na nova estrutura. Por meio da experiência histórica dos homens, esta nova estrutura proporcionará formas de ser correspondentes a si (FREIRE, 1983).

Contudo, se a transformação social acontecer de forma mecânica – sem que os integrantes da sociedade entendam os motivos e reflitam as mudanças de maneira crítica – não haverá desenvolvimento social, pois o centro de decisões deve ser sempre sujeito das transformações. As mudanças mecânicas, por não serem concebidas de uma forma crítica e reflexiva, não colaboram para que o sujeito “seja mais”, mas ao contrário, o diminuem. A continuidade entre o novo e o velho deve ser assim compreendida. Isso porque, segundo Freire (2011, p. 74), “[...] se bem que todo desenvolvimento seja modernização, nem toda modernização é desenvolvimento”. Uma mudança mecânica, ao invés de solucionar os problemas, gera mais problemas e contradições na totalidade. Portanto, é somente pela *práxis*

que as mudanças podem transformar a totalidade. Essa transformação deve ser em prol do desaparecimento das contradições, ou ao mínimo, pela amenização destas.

2.1.2.1 A democracia

O governo estatal possui responsabilidades para com os membros da sociedade, sobre as quais se encontra o dever de atuar com o intuito de assegurar o bem comum para a coletividade. “Estado que nem pode ser um senhor todo-poderoso nem tampouco um ser frágil, mero cumpridor de ordens dos que vivem bem” (FREIRE, 2012a, p. 35). A autoridade do Estado deve ser no sentido de assegurar o bem comum para a coletividade social, garantindo a liberdade e a autonomia no sentido do desenvolvimento e da humanização de todos.

A partir da linha de raciocínio freireana, o regime político mais adequado a ser adotado em uma sociedade é o regime democrático. A democracia é o único tipo de regime que pode possibilitar condições de vida digna para todas as pessoas. As experiências democráticas, que são potenciais nesse regime, proporcionariam as possibilidades e oportunidades para todos aprenderem a ser com liberdade, mas com respeito também aos direitos das outras pessoas de serem da mesma forma, colaborando para com o “ser mais” de todos. O regime democrático então é a forma de ser da sociedade mais humana e ética, pois os problemas comuns, que devem ser dialogados e discutidos, implicam em posicionamentos críticos perante a necessidade de escolher o que é melhor para a coletividade. Nesse sentido, a democracia verdadeira se fundamenta nos interesses em comum entre os membros sociais. Assim, o:

[...] ‘sentimento do Estado Nacional’ [...] deve ser uma das bases sobre que tem de repousar a democracia verdadeira. **Consciência da coisa pública, do interesse comum.** De que surgirá o respeito a essa mesma coisa pública. A esse mesmo interesse comum (FREIRE, 2003, p. 27, grifos nossos).

No regime democrático, todos são dotados e reconhecidos pela responsabilidade que compete a cada um respectivamente pela potencialidade de contribuições ao desenvolvimento social. Por isso, “Não há democracia sem povo participante, [...]” (FREIRE, 2003, p. 29). Nesse sentido, a democracia pressupõe um movimento, que na dialeticidade da realidade social, busca uma harmonia entre os

sujeitos. Isso porque, de forma geral, a participação das pessoas implica comunicação de experiências e ideias, ao mesmo tempo em que também implica ação e, conseqüentemente, em aprendizado, que culminará em desenvolvimento e crescimento individual e coletivo.

Sabendo-se que a realidade da estrutura social é mutável e conseqüentemente depende das atividades humanas em si, “A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental que lhe é marcante – a mudança” (FREIRE, 2003, p. 38). Assim, como sujeitos históricos e transformadores da realidade, as pessoas devem cultivar uma mentalidade aberta a fim de dialogarem na *práxis* as novas e diversas opiniões, perspectivas de mundo e maneiras de agir e proceder.

Diante das diversas eventualidades e mudanças sociais, se essa permeabilidade cognitiva e psicológica for inexistente na mentalidade dos sujeitos, a sociedade que se diz democrática sofrerá sérios descompassos que gerarão graves problemas. Assim, o homem não deve ter uma mentalidade rígida e inflexível, mas sim, assumir uma postura conscientemente crítica diante de todos os aspectos de sua vida. Isso só será possível quando o homem tiver “[...] a convicção de que participa das mudanças de sua sociedade. Convicção indispensável ao desenvolvimento da democracia” (FREIRE, 2003, p. 39). O homem deve saber que suas práticas geram conseqüências no mundo em que vive, sendo, por isso, seu dever participar criticamente das mudanças sociais.

Para Freire (2003, p. 76), “A democracia, [...] antes de ser forma política é forma de vida, [...]”¹⁷. Atitudes democráticas nos diversos âmbitos da sociedade deveriam ser apenas um reflexo das atitudes democráticas caracterizantes do comportamento, das perspectivas e concepções éticas e morais das pessoas. Por isso, para sermos democráticos na política, precisamos também ser democráticos em diversos ambientes da esfera social, tanto no público como no privado – como, por exemplo, na própria casa¹⁸, logo na escola e na sala de aula igualmente. Seguindo essa linha de raciocínio, se temos problemas com o sistema democrático de nosso país, significa que esse problema é apenas um reflexo de uma “inexperiência democrática” vivenciada pelos sujeitos que atuam nesse regime

¹⁷ Assim como para Dewey (1959) também.

¹⁸ Essa forma de pensar freireana foi marcante e resultante de suas próprias experiências de vida, assim como também em Dewey.

governamental. Essa inexperiência democrática se manifesta em todos os aspectos da sociedade de maneira problemática - na precisão do exercício de atitudes democráticas, as quais são operadas por uma mentalidade que se fundamentou em experiências aristocráticas e imperialistas.

Freire (2003) explica que, nas sociedades que não são democráticas, há um forte teor de emocionalidade que manifesta concepções míticas ou passionais. Tais fenômenos podem revelar mentalidades egocêntricas, pelas quais as preocupações se fazem de maneira isolada no próprio indivíduo perante si mesmo, suas emoções, necessidades e impulsos. Também, possivelmente, a questão de que as pessoas na sociedade ajam mais pela emoção do que pela razão, revelam concepções míticas de mundo, de que os problemas podem ser solucionados de forma mágica, etc. Uma comunidade verdadeiramente democrática busca lucidez e criticidade sobre suas ações, não aceitando o autoritarismo e nem o sentimentalismo.

Por tais razões, Freire (2003) defende que nosso desafio é praticarmos e fazermos uma educação na e para a democracia, pois a aprendizagem flui de maneira mais crítica nas situações onde há liberdade de expressão, reflexão, permeabilidade e aprendizagem. Nesse sentido, as relações educacionais que se pautam na “autoridade” do professor sobre os alunos não são democráticas, pois o aluno é concebido de maneira submissa ao professor. Esta maneira de conceber e fazer educação, que Freire (2012b) denomina de “educação bancária”, é um empecilho para a “nova” mentalidade democrática. Isso porque o professor é tido como o que sabe e tem o papel de “doar” o conhecimento ao aluno, transformar a mentalidade dele para adaptá-lo à determinada situação e, por conseguinte, dominá-lo.

2.1.2.2 O diálogo

As relações que são estabelecidas entre os seres humanos são mediadas pela realidade, pois é nela e em relação a ela que eles conscientemente atuam, pensam e falam. Segundo Freire (2011, p. 86), “O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação”, cuja referência se encontra na realidade. As relações humanas essencialmente acontecem a partir da comunicação.

A existência é dinâmica e é dialógica. Envolve diálogo do homem com o homem e deste referenciado pelas circunstâncias concretas, naturais, históricas e sociais. O diálogo consiste e é possibilitado na relação horizontal entre pessoas, tendo em vista que é esta horizontalidade que pode nutri-lo com amor, humanidade, esperança, fé e confiança. Desta maneira, segundo Freire (1983, p. 68), os envolvidos no diálogo “[...] se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de ‘empatia’ entre ambos”. Nesse sentido, a autenticidade do diálogo se fundamenta no humanismo e na criticidade – que são aspectos elementares nas relações humanas, especialmente na relação professor-aluno.

As relações verticais que implicam “sobreposição” de uma pessoa sobre outra são antidialógicas. Isso porque, na visão de Freire (1983, p. 69), um possível diálogo nessas condições seria falso, pois “É desamoroso. Não é humilde. Não é esperançoso; arrogante; auto-suficiente. Quebra-se aquele relação de ‘empatia’ entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso o antidiálogo não comunica. Faz comunicados”. Freire (2012b) também explica que discussões guerreiras não são diálogos, porque nelas não há comprometimento com a “pronúncia” do mundo, na busca de conhecê-lo, explicitar conhecimentos e observações, mas apenas de impor “verdades” particulares.

A existência do diálogo depende da existência do “amor” pelo mundo, pela vida e pelo ser humano. O amor fundamenta o diálogo e se faz como uma expressão sinônima do diálogo. Segundo Freire (2012b, p. 86-67), o amor:

[...] é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Portanto, vemos que o amor implica a comunicação que é engendrada e se faz pelo respeito ao outro sujeito diante da consciência de que, por meio do amor e da comunicação, a mútua humanização dos envolvidos é possibilitada. Nesse sentido, o amor não se condiciona às qualidades e defeitos das pessoas, mas se faz como uma tarefa das pessoas em suas relações umas com as outras.

Junto com o amor, a “humildade” é outro fundamento imprescindível do diálogo, sem a qual ele se impossibilita. Segundo Freire (2012b, p. 87, grifo do autor), “A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente,

não pode ser um ato arrogante”. Não somos seres absolutos e especialmente nosso conhecimento e ignorância não são absolutos também. Sempre teremos, uns com os outros, o que aprender com as diversas contribuições e perspectivas respectivas a cada um e, por isso, não somos autossuficientes e nem superiores a ninguém. A humildade é coerente, realista, ética, comprometida com a realidade e a liberdade um dos outros. Ela só pode ser exercitada quando nos colocamos nos lugares um dos outros¹⁹ (FREIRE, 2012a). Dependemos uns dos outros para viver, aprender e nos humanizar. Por isso, “A autossuficiência é incompatível com o diálogo”²⁰ (FREIRE, 2012b, p. 87-88).

O diálogo também depende de uma forte “fé” na humanidade. Essa fé é um dado *a priori* do diálogo, pois se fundamenta no conhecimento antropológico do homem perante sua capacidade inserir-se criticamente na realidade, exercer a *práxis*, dialogar, de criar e transformar, mesmo diante dos perigos da alienação, quando o homem é negado em situações concretas. “Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista” (FREIRE, 2012b, p. 88).

Diante dessas considerações explicadas por Freire (2012b), a “confiança” é uma consequência do diálogo verdadeiro. “Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos” (FREIRE, 2012b, p. 88). A confiança une os sujeitos dialógicos na cooperação entre si, tornando-os companheiros no ato de problematizar e pronunciar o mundo. Ela é construída a partir do testemunho entre a fala e as atitudes dos sujeitos que demonstram suas concepções e intenções. “Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança” (FREIRE, 2012b, p. 88-89).

Nesse sentido, o diálogo depende da “esperança” também, considerando que, fundamentando-se na inconclusão humana e histórica, “A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca” (FREIRE, 2012b, p. 89). Deste modo, a esperança não se faz na espera parada, mas sim luta pela transformação. É por isso que no diálogo

¹⁹ Diria Dewey (1959), na troca de experiências entre as pessoas.

²⁰ Conforme vimos no capítulo anterior, Dewey (1959) fala da autossuficiência na questão da imaturidade e da plasticidade, dizendo que as pessoas que não dependem das outras são antissociais.

verdadeiro há um pensar crítico que não dicotomiza o homem do mundo, mas ao contrário, os concebe em meio às relações dialéticas que implicam na existência imprescindível da “solidariedade”, a qual não pode ser quebrada.

Segundo Freire (2012b, p. 85), “[...] ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais”. Por isso o diálogo se faz essencial e fundamentalmente como uma prática existencial e social – que, por conseguinte, é elementar nas relações escolares e educacionais. Ele não se esgota na relação entre duas pessoas, a relação “eu-tu”, porque é mediatizado pelo mundo. É pela palavra que o homem consegue pronunciar o mundo. Por isso, o diálogo “[...] é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. [...]. É um ato de criação” (FREIRE, 2012b, p. 86).

O diálogo aproxima as pessoas umas das outras nas áreas sociais – na escola ele pode aproximar os professores e os alunos. A aproximação entre as pessoas possibilita o desenvolvimento de um clima da dialogação, no qual o sujeito consegue perceber o sentido de sua participação na vida comum, para desenvolvê-lo cada vez mais. Nesse sentido, Freire (2003, p. 65) explica que “A dialogação implica a responsabilidade social e política do homem”²¹. Na vivência do diálogo o sujeito exercita o respeito a liberdade do outro de pensar, falar, agir e ser. Mais que isso, a prática do humanismo verdadeiro está condicionada a vivência do diálogo. De acordo com Freire (2011, p. 51):

Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. E que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica.

Os objetivos do diálogo se fundamentam na busca pelo “bem” do outro e da sociedade. Não pode se ancorar nos objetivos individualistas, que se referem ao sentido egocêntrico. Quando um sujeito rejeita o diálogo significa que existe algum problema que se desenvolveu em suas vivências impedindo-o de

²¹ Considerando que a dialogação implica responsabilidade social e política, somos levados à ideia deweyana de que para falarmos é necessário pensarmos, medirmos nossas opiniões com as opiniões dos outros.

compreender a necessidade do diálogo para o seu desenvolvimento físico e intelectual, assim como também impedindo de perceber a relevância do diálogo para a sua própria humanização. Nas palavras de Freire (2011, p. 59), “Há razões de ordem histórico-sociológica, cultural e estrutural que explicam sua recusa ao diálogo. Sua experiência existencial se constitui dentro das fronteiras do antidiálogo”. Assim, o problema desta pessoa que rejeita o diálogo está relacionado à qualidade das experiências que vivenciou, as quais com certeza não foram dialógicas.

O diálogo que se pauta no humanismo verdadeiro, nutre uma afetividade pelo mundo e pelas pessoas que os conciliam. O diálogo então é conciliação também e, nesse sentido, “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 2011, p. 51).

É importante mencionarmos que Freire (2012a) defende uma experiência radical e humilde da tolerância. A tolerância “[...] deve ser rigorosamente experimentada entre diferentes posições [...]” (FREIRE, 2012a, p. 98-99), pois ela capacita às pessoas se compreenderem umas em relação às outras, especialmente em relação às diferenças particulares de cada uma, auxilia consequentemente a convivência com o diferente, a solidariedade entre todos e, consequentemente, contribui para a união entre as pessoas em suas lutas. A unidade entre as pessoas é necessária, pois é por meio dela que as pessoas aprendem a conviverem socialmente de maneira humanizada e, por conseguinte, aprendem a unirem suas forças e transformarem a realidade. A unidade é necessária e essencial às lutas sociais.

Observamos então a relevância do exercício dialógico e da unidade na sala de aula entre o professor e os alunos, assim como também entre os próprios alunos. Nessa perspectiva, somente mediante esse exercício dialógico que implica em tolerância entre todos, a partir das diferenças e características de cada um em sua singularidade humana, é que a classe, como unidade entre os sujeitos, caminhará de maneira mais qualitativa e eficaz para a conquista dos objetivos educacionais no processo de ensino-aprendizagem.

2.1.2.3 Humanismo para o “ser mais”

A exigência reflexiva é acarretada pela dinamicidade contemporânea de nosso mundo que está em processo de diversas e rápidas mudanças, especialmente em razão do atual desenvolvimento científico tecnológico. Nesse sentido, Freire (2011) defende um humanismo crítico, pois a reflexão crítica colabora com a melhora da condição do homem pelo que ele “é” e trabalha também concomitantemente com as possibilidades “com ele” - e não “nele” - sobre o que precisa fazer para se desenvolver e aperfeiçoar mais. Esse humanismo deve se fundamentar no conhecimento lógico e racional, logo no conhecimento científico. É um humanismo baseado na reflexão antropológica de homens reais, para o mundo real em que vivemos - conforme nossas necessidades - e não modelos pré-estabelecidos com pessoas e mundos que não são reais – portanto não é um humanismo idealista.

Considerando que as relações entre os homens no mundo e com o mundo acontecem pelas mais diversificadas formas e níveis, diante das diferenças, somente a dialogicidade permite o alcance da humanização. Pelo diálogo é possível conhecer o outro, assim como também respeitá-lo, deixá-lo ser, e contribuir para que “seja mais”, permitindo-nos “ser mais” com o outro também e permitindo que ele nos ajude, acrescentando em nós. “[...] para êste humanismo, não haja outro caminho senão a dialogicidade. Para ser autêntico só pode ser dia-lógico” (FREIRE, 2011, p. 51).

O humanismo que permeia as relações humanas implica em uma concepção de homem como um sujeito do mundo que precisa “ser mais” para se desenvolver e conseguir viver melhor com seus companheiros. Deste modo, a humanização do homem se faz no seu movimento de busca pelo “ser mais” que não pode acontecer de maneira isolada e individual, mas somente por meio da solidariedade, imprescindível à existência e ao movimento qualitativamente histórico da humanidade. Freire (2012b, p. 83) explica esta concepção dizendo que “O ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização”. De acordo com esta lógica, o problema do “ter mais” egoísta é que ele ganha em detrimento da perda de outros, pois rouba o “ter” dos outros.

A existência humana implica “pronuncia”, “comunicação” e “modificação” do mundo. Freire (2012b, p. 85) mesmo explica que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Se essas ações acontecem em um plano individualista, alheio a existência de outros seres humanos, tais ações se tornam acríicas pela irracionalidade diante das implicações acarretadas a todos. É por essas razões que a humanização das pessoas implica na solidariedade crítica que deve marcar as relações que unem os sujeitos e, o professor deve essencialmente ser um humanista – qualidade imprescindível para que possa contribuir para que os alunos se humanizem e “sejam mais”.

2.1.2.4 A ética

Diante da imprescindibilidade de um comportamento humanizado para a que a vida humana se desenvolva da maneira mais qualitativa no sentido do “ser mais” de cada sujeito na sociedade, Freire (2010) menciona a necessidade de uma ética universal. Essa ética universal é indispensável à vida e à convivência humana. A mentalidade humanista do sujeito se manifesta pelo seu comportamento ético na sociedade, que implica em consciência de sua presença no mundo junto com outros seres e em liberdade com responsabilidade. “É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude” (FREIRE, 2010, 18-19).

A ética pode ser demonstrada em todas nossas atitudes durante a vida e quando praticada se faz como atitude virtuosa. Quando temos atitudes que não são virtuosas, estamos transgredindo os princípios éticos e agindo em prol da desumanização das pessoas. Deste modo, a ética universal do ser humano está relacionada com o conceito de vocação ontológica para o ser mais e com o conceito de natureza social e histórica. Para Freire (2010), é ilógico pensar em uma convivência humana socialmente pacífica e comprometida com seu crescimento sem tocarmos no assunto da ética.

Considerando que nossas práticas causam consequências no ambiente onde vivemos, a inteligibilidade nos traz a necessidade de escolha e, conseqüentemente a responsabilidade pelas decisões. Evidencia-se deste modo, a necessidade e o papel da formação, pela qual intuimos educar os outros a fazerem

escolhas melhores. Nesse papel formativo, nós educadores ainda expressamos nossa ética, colaborando com as pessoas no processo de ensino-aprendizagem, pois essa prática, de forma geral, engendrará resultados qualitativos na sociedade.

Perante a possibilidade da formação ética, também nos deparamos com possibilidades de rompimento com a ética, e, na desumanização, sermos exemplos de baixeza, impudor e indignidade. Por isso, a ética deve ser cultivada em todos os aspectos da vida humana. Desta maneira, as práticas inteligíveis que são éticas e formadoras demonstram nossa esperança por um mundo melhor (FREIRE, 2010).

A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo. Eiticidade, que não há dúvida, podemos trair. O mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada. Por isso mesmo a capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética (FREIRE, 2010, p. 56).

Para Freire (2012a), a ética é imprescindível na vocação histórica humana para o “ser mais”, pois as possibilidades - de crescimento ou não crescimento - nos exigem responsabilidades. Da nossa responsabilidade ontológica, advém de nossa vocação histórica que nos implica luta ética. Por isso, perante as necessidades e direitos das pessoas, de uma forma geral, essa responsabilidade ontológica é social, histórica e até mesmo política.

Nas relações sociais, podemos nos tornar mais éticos por meio da dialogicidade, pois por meio dela, “[...] os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (FREIRE, 2010, p. 60). Assim, a dialogicidade nos proporciona oportunidade para percebemos as diferenças, pontos de vistas e necessidades uns dos outros e tomarmos decisões de maneira mais consciente.

Em relação às diferenças particulares entre as pessoas, Freire (2010, p. 60-61) comenta que “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar”. O ato de brigar é uma virtude a partir do momento em que acontece

em defesa do respeito e da liberdade dos sujeitos. Um indivíduo não pode ser o que os outros são, mas também não pode “ser” - em sua identidade e existência ontológica humana - se ele proíbe o outro de ser. Assim, “[...] lutar contra a exploração, contra a discriminação contra a negação de nós mesmos é um imperativo ético” (FREIRE, 2012a, p. 113). Por sermos seres humanos, todos, temos o direito de sermos tratados como tais com dignidade, logo, temos direito à humanização.

Para Freire (2012a), nossos problemas de ética são problemas que se derivam de comportamentos aprendidos e, por isso, há “esperança” de transformá-los. Nesse sentido, os problemas com as posturas antiéticas são desenvolvidos em ideologias que não se fundamentam na humanização, logo antiéticas. Por exemplo, o capitalismo se desenvolveu de uma maneira extremamente perversa e, por isso, Freire (2012a) defende um combate contra ele – ao mínimo contra seu papel desumanizante e antissolidário. A vida depende de nos ajudarmos uns aos outros. Se colaborarmos com a destruição dos outros, esta irá nos atingir com certeza. Logo, na lógica freireana, da mesma maneira como precisamos de alimento para viver, também precisamos da ética.

“A luta dos homens e das mulheres não teria, para mim, o sentido que tem, se não houvesse esse fundo ético em que se dão as experiências de comparação, de crítica, de escolha, de decisão, de ruptura” (FREIRE, 2012a, p. 115). Quando Freire (2012a) diz essas palavras, entendemos que precisamos cultivar a ética nas experiências humanas como forma de vida e como conhecimento e, portanto nas relações educacionais também – especialmente na sala de aula, onde acontecem as experiências de comparação, de crítica, de escolhas e decisões. Podemos dizer então que a ética está relacionada com a experiência na *práxis* verdadeira. É pela reflexão sobre as próprias experiências e pelas escolhas e opções conscientes onde o indivíduo opta por “ser mais” que ela acontece. As decisões tomadas pelo crescimento social e humanista na sociedade implicam na qualidade das experiências vivenciadas no presente e no futuro, tanto do sujeito que está vivenciando-a, como também com os demais que a vivenciarão nas relações com este sujeito.

2.1.3 Oprimidos e Opressores

Considerando que o processo de humanização é inerente à prática do diálogo pela comunicação do mundo – onde acontece a comunicação das experiências vividas no mundo que devem ser tomadas como ponto de reflexão -, Freire (1983, p. 51) explica que “Todo seu esforço, de caráter humanista, centraliza-se no sentido da desmitificação do mundo, da desmitificação da realidade”. Como vimos, nas atitudes desumanizantes, a desmistificação da realidade é evitada de forma que o direito de “ser mais” é negado aos seres humanos. De tal modo, pessoas que adotam atitudes desumanizantes se consideram superiores e dotadas de direitos que as demais “supostamente” não necessitam e, por isso, coisificam outras pessoas, concebendo-as como objetos.

Diante dessa situação contraditória, surgem os grupos dos opressores e dos oprimidos. É nessa realidade em que, como sujeitos, educadores e educandos estamos inseridos e, conseqüentemente, somos marcados. Os opressores manipulam a realidade para que os oprimidos não se insiram criticamente nela, ou ao mínimo tenham grandes dificuldades para isso, e assim permaneçam impotentes em sua situação limite. Assim, essa minoria que oprime vai trabalhando para que a manutenção do *status quo* aconteça. Nessa situação opressiva, os oprimidos são pessoas que são proibidas de “ser” de forma que sua existência passa a ser contraditória. Nessa contradição, a situação opressiva se manifesta como uma violência em si mesma, pois a proibição de “ser mais” é uma violência (FREIRE, 2012b).

Pelo clima de violência que foi cultivado por gerações de opressores, a consciência destes se desenvolveu de forma possessiva perante os humanos e o mundo. “Fora da posse direta, concreta, material, do mundo e dos homens, os opressores não se podem entender a si mesmos. Não podem ser. [...]. Daí que tendam a transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio” (FREIRE, 2012b, p. 51). Desenvolvem uma concepção materialista de existência, que no sistema capitalista buscam transformar tudo perante o poder de compra e o fito de enriquecimento econômico. Segundo Freire (2012b, p. 51, grifos do autor): “Por isto é que, para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos. Ser, para eles, é *ter* e ter como classe que tem”. A paz social para as elites consistem na “aparente” paz privada dos

dominadores. Contudo, na busca egoísta pelo “ter” deixam inconscientemente de “ser”.

Os oprimidos que são controlados, são desta maneira “coisificados”, concebidos “[...] em algo que é como se fosse inanimado” (FREIRE, 2012b, p. 52). Baseando-se em Fromm, Freire (2012b) explica que a perspectiva dos opressores é “necrófila” perante a tendência deles que é “sadista”. Em um sentido oposto, o “amor” dos opressores é “[...] um amor à morte e não à vida” (FREIRE, 2012b, p. 52). Usando todos os instrumentos que predispõem ao redor, como a ciência, o dinheiro, a educação, a mídia, os objetos de consumo e etc., “Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida” (FREIRE, 2012b, p. 52). Cultivam uma “cultura do silêncio” para não ouvirem os oprimidos e, por isso, a generosidade dos opressores é falsa e funesta²².

Os oprimidos, quando não conseguem entender quais são as causas concretas da opressão, assumem posturas fatalistas diante da visão rígida de potências irremovíveis que estão tendo – visões místicas e mágicas onde, por exemplo, muitos se conformam com o sofrimento acreditando ser esta a vontade de Deus. Muitas vezes frustrados na ordem opressora em que vivem, explicitam sua dualidade agredindo os próprios companheiros e aspiram aos padrões de vida, ao lugar e às experiências dos opressores. Olham para si mesmos com “autodesvalia”, se convencendo de sua “incapacidade”. São dependentes emocionais dos opressores, pois em sua experiência existencial sempre estiveram “sob” eles. Essa autodesvalia só poderá desaparecer quando começarem a observar nos opressores exemplos de vulnerabilidade e assim tomarem consciência das razões de seu estado de opressão (FREIRE, 2012b).

²² Daí a crítica de Freire (2003) à assistencialização, que remedia apenas as consequências dos problemas em que as pessoas vivem, não tocando na raiz desses problemas. A pessoa que a está recebendo a “ajuda” permanece em um estado de passividade, sem reflexão e atitude crítica para a transformação de sua realidade. Por isso, a assistencialização “em si mesma” não é capaz de humanizar. Não permitindo a participação do sujeito na resolução de seus problemas, ela manifesta a existência de um centralismo de poder que se faz incompatível com o desenvolvimento da autonomia e a conquista da liberdade. Deste modo, diante dos problemas de desigualdade econômica na sociedade, o Estado - que tem a responsabilidade de assegurar o bem comum à coletividade - deve especialmente atuar em prol do desenvolvimento da autonomia nos sujeitos, para que estes sejam capazes de pensar e agir perante os próprios problemas, na busca de superação.

Segundo Freire (2012b, p. 35-36), os oprimidos também hospedam o opressor em si. Contudo, é “Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora”. Vivem em uma dualidade e precisam se perceber nela. Diante deste fato, Freire (2012b, p. 36) explica que “[...] num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores”. Sua compreensão de humanidade, de libertação e de superação está obscurecida pela inserção na realidade opressora e desumanizante e por isso possuem uma visão sobre si e sua libertação marcada pelo individualismo. Assim, nesse momento, segundo Freire (2012b) o oprimido assume uma postura de “aderência” ao opressor, a qual será um testemunho de sua experiência existencial onde sempre foi inconsciente sobre si e a classe oprimida. Eles querem resolver apenas seus problemas, e não os problemas da coletividade como um todo que os atingem. Diante dessa situação, a referência para suas atitudes são as experiências vivenciadas no passado que de forma acrítica tomam como únicas alternativas, não percebendo maneiras diferentes de fazer o mundo melhorar.

Muitos dos oprimidos que, direta ou indiretamente, participaram da revolução, marcados pelos velhos mitos da estrutura anterior, pretendem fazer da revolução a sua revolução privada. Perdura neles, de certo modo, a sombra testemunhal do opressor antigo. Este continua a ser o seu testemunho de “humanidade” (FREIRE, 2012b, p. 37).

Logo, portanto, podemos aqui compreender que as atitudes de uma pessoa são testemunhos de sua experiência existencial e de sua imersão na realidade. Diante da liberdade, esta lhes causa medo. Esse medo obscurece a percepção de novas possibilidades, paralisando-os ao *status* de oprimidos ou elevando-os ao de opressores. Por isso, segundo Freire (2012b, p. 38), “[...] o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas [...] dos opressores”. As possibilidades para a superação da contradição só surgirão quando reconhecerem a situação de uma maneira crítica e buscarem praticar ações transformadoras na realidade. Para Freire (2012b, p. 38), a liberdade não pode ser doada, mas sim conquistada, “[...] exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz”. Logo, a

liberdade só é viável na *práxis*, na reflexão crítica das atitudes nas vivências, ou seja, nas experiências.

Diante dessas considerações, Freire (2012b, p. 38, grifos do autor) explica que a luta pela liberdade é uma autêntica luta pelo “ser mais”, pois “No momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo *ser mais*”. São os oprimidos que estão lutando pelo “ser mais” que poderão ajudar os opressores a saírem dessa situação desumanizante que também os oprime. A liberdade causa-lhes medo, mas precisam correr o risco de assumi-la embora não se sintam capazes. Precisam encarar esse risco que ameaça os opressores e que assusta também seus companheiros.

A opressão se manifesta em atitudes de desamor. As pessoas que apenas amam a si são opressivas, logo são violentas. Os opressores inauguram a violência, o desamor, o terror, a tirania, o ódio, a negação, a força e sua debilidade nos oprimidos. Nessa situação onde a realidade se faz opressiva, é somente pelos oprimidos que paradoxalmente gestos de amor podem ser inaugurados.

Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão (FREIRE, 2012b, p. 48).

Assim, se a luta dos oprimidos é por humanização, por se fazerem homens efetivamente, não podem permanecer na mesma contradição - apenas invertendo os polos e começando a opressão com os antigos opressores -, precisam romper com a opressão, inaugurando atitudes de amor para com a humanidade. “Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 2012b, p. 49).

Assim, as atitudes dos oprimidos devem gerar liberdade, embora aos olhos dos antigos opressores, a partir do momento em que perdem alguns privilégios, parece que geram opressão sobre si. Os opressores se sentem oprimidos em virtude da formação em que tiveram em suas experiências, nas quais aprenderam a conceber seus privilégios em detrimento da exploração dos outros como direitos seus. Só reconhecem a si como seres humanos, enquanto que os outros são apenas coisas. Segundo Freire (2012b, p. 50), “Esta maneira de assim proceder, de assim compreender o mundo e os homens (que necessariamente os

faz reagir à instalação de um novo poder) explica-se, como já dissemos, na experiência em que se constituem como classe dominadora”. As situações que vivenciamos nos envolvem e geram nossa forma de ser e comportar-se, logo observamos como a experiência é importante aqui, pois é a partir dela que nosso comportamento se desenvolve. Deste modo, oprimidos e opressores “[...] concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os marca” (FREIRE, 2012b, p. 50).

A libertação tem que ser concreta, não pode ser idealista, tem que ser testemunhada, assistida de fato, não sendo somente almejada. Por isso, no momento em que o opressor se descobrir-se nessa situação desumanizante, ele precisa se solidarizar com os oprimidos de forma radical. Essa solidariedade dos opressores pelos oprimidos, para que aconteça de forma verdadeira, só será possível quando estes, ao invés de enxergarem os oprimidos como “coisas”, os enxergarem como seres humanos concretos que estão sendo injustiçados e tendo a humanidade roubada. Suas atitudes serão movidas por um amor, que lutará em sua *práxis* pela liberdade dessas pessoas. Os opressores também precisam ganhar consciência crítica da realidade para transformá-la (FREIRE, 2012b).

O processo de humanização engendra, dessa forma, exigências radicais tanto para opressores como para oprimidos. Há uma radical exigência pela transformação objetiva da situação. Para Freire (2012b, p.42), “Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘invasão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens”. De tal modo, todos devem se engajar na luta pela libertação. Assim, a libertação não é uma doação, mas uma conquista, resultado de conscientização, logo, da inserção crítica na realidade por meio da *práxis*. Vemos então que a interação social é imprescindível e, por isso, Freire (2012b, p. 57) profere que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

2.1.4 Contexto Histórico-Social do Brasil

Analisando a realidade brasileira em sua época, no final da década de 1950, Freire (2003) explica que a formação de nossa nação foi verticalmente paternalista e antidemocrática. A colonização se constituiu nas “[...] raízes de nossa

‘inexperiência democrática’” (FREIRE, 2003, p. 61). Essa foi nossa experiência coletiva, que se refletiu e manifestou nas particularidades de modo geral. Nessas experiências, a coletividade social brasileira esteve inevitavelmente encontrando as referências para se portar diante dos problemas e solucioná-los. Essas experiências vividas historicamente pela coletividade fundamentaram e sustentaram inúmeras atitudes e comportamentos das pessoas perante a vida, de maneira a exercerem influência e conseqüências sobre nossa atualidade. Diante dos problemas sociais engendrados na estrutura social do Brasil, Freire (2003) argumenta que a inexperiência democrática é uma marca da sociedade brasileira que se constitui em um ponto de estrangulamento do processo de democratização. Essa inexperiência nos estrangula porque suas marcas interferem na nossa capacidade de exercitar a democracia de forma autêntica.

A inexperiência democrática foi entendida por Freire (2003) em sua tese de doutorado como a principal antinomia, contradição da realidade na atualidade da realidade brasileira da época. O autor escreve: “‘Inexperiência’ que explica” (FREIRE, 2003, p. 27). Deste trecho, podemos depreender o entendimento de que a existência ou a ausência de experiências podem em si nos explicar, ao mínimo nos ajudar a entender condutas, procedimentos, acontecimentos, contradições, descompassos sociais e existenciais, e até mesmo inconsistências ideológicas. Deste modo, a inexperiência é capaz de revelar problemas sociais em suas mais diferentes esferas da totalidade, dentre os quais, por exemplo, problemas de autoritarismo na política, assim como também na escola ou no próprio seio familiar. Por isso, a importância de buscarmos ampliar nossas experiências, assim como Dewey (1959) defende, a fim de que possamos aprender a lidar com nossos problemas de uma maneira mais consciente e crítica, o quanto possível.

Segundo Freire (2003), no Brasil importamos de outros países a democracia como forma de governo, mas o que ficou faltando foi a democracia como forma de vida. Esse fato expressa uma contradição e falta de organicidade na estrutura social²³. Deste modo, é importante e necessário incorporar, na experiência do homem brasileiro, formas de vida democrática. A experiência democrática, tanto na esfera política como também na esfera da vida privada e cotidiana das pessoas,

²³ Fato social que possivelmente Dewey enquadraria na esfera dos problemas engendrados pelo dualismo.

auxiliaria a sociedade a se desenvolver, contribuindo com a diminuição das contradições próprias à realidade opressora.

Referindo-se à nossa história colonial, diante das restrições de contatos que existiam entre as capitanias e a impossibilidade de se realizarem experiências democráticas, Freire (2003) elucida a relevância das trocas de experiências entre grupos sociais diferentes para o aperfeiçoamento e crescimento desses grupos - pela ampliação de perspectivas a partir do diálogo. Segundo o autor, “Teria sido a experiência do autogoverno de que realmente sempre nos distanciamos e quase nunca experimentamos, que nos teria levado ao exercício da democracia” (FREIRE, 2003, p. 61). E essa experiência “[...] tinha de se fundar no diálogo, uma das matrizes em que nasce a própria democracia” (FREIRE, 2003, p. 15). Nesse sentido, Freire (2003) defende que os sujeitos precisam experimentar a “voz” e ensaiá-la na dialogação.

A inexperiência democrática de nossa sociedade suscitou posturas levianas dos indivíduos na realidade objetiva. Essa inexperiência intensificou “[...] no homem brasileiro, posturas superficiais, supostas à realidade, condicionamento, que se faz mais forte ainda, nas regiões menos desenvolvidas do país” (FREIRE, 2003, p. 31). Talvez essa inexperiência se manifeste de maneira mais intensa nas regiões menos desenvolvidas do país, porque é nessas regiões em que as pessoas são mais oprimidas, violentadas de seus direitos de “serem mais” e, pela desumanização, a inexperiência do diálogo também é mais forte, principalmente em relação aos opressores. Deste modo, a inexperiência democrática sacrifica a capacidade de percepção dos problemas e se constitui em um empecilho perante a *práxis*. No sentido dessa linha de raciocínio, Freire (2003, p. 15) defende que:

[...] o homem brasileiro tem que ganhar consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola de seu filho. Nos destinos de seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhar ingerência na vida de seu bairro. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. Assim, não há dúvida, iria o homem brasileiro aprendendo democracia mais rapidamente. Assim é que conseguiríamos introjetar no homem brasileiro o sentido de nosso desenvolvimento econômico, fazendo-o, desta forma, participante desse processo e não apenas espectador dele.

A responsabilidade diante da própria vida é um direito e uma responsabilidade própria do homem. Freire (2003, p. 16), menciona que a responsabilidade é uma das fundamentais necessidades da vida humana, sendo por isso “[...] um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente”. Necessitamos buscar vivenciar experiências diversas no mundo para não nos desvincularmos de sua totalidade e não nos domesticarmos em um único “cantinho” desta totalidade, em uma única “perspectiva”. Tanto que, como nós podemos ver, o significado de “mundo”, somos nós quem construímos no suporte de nossa vida. O acúmulo de novas experiências faz aumentar o grau de consciência - em uma esfera individual e social -, nos ajudando a superar procedimentos equivocados e antiquados. Desta forma, as pessoas e a sociedade, como um todo, vão amadurecendo e se autenticando na autoapropriação de sua realidade.

Diante da responsabilidade ontológica do homem sobre a própria vida, vemos aqui que, as experiências de participação e autogovernos são necessidades claras nas escolas brasileiras. Devem ser experienciadas entre professores, educadores, alunos, pais, e comunidade. Nossa educação brasileira sofre um descompasso, principalmente em relação ao seu regime democrático, o qual decorre de sua “inexperiência” histórico-cultural. Isso quer dizer que grandes problemas que enfrentamos em nosso regime estatal, que teoricamente é democrático, na realidade demonstram que esse regime não é democrático. Nesse sentido, a nação brasileira nunca experimentou uma democracia de maneira plena – o que é um grande descompasso para uma sociedade que se diz democrática. Esse problema inevitavelmente se reflete dentro da sala de aula, pois os professores (na maioria das vezes) não sabem ouvir e aprender com seus alunos, assim como muitos alunos não sabem ouvir e aprender com seus colegas.

2.2 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA NA CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA DE FREIRE

A compreensão mais clara da realidade possibilita ao homem problematizá-la levantando hipóteses mais consistentes para solucionar seus problemas e vencer seus desafios. Deste modo, criando o seu mundo próprio a partir de si mesmo e de suas circunstâncias, o homem capta a realidade e a faz objeto de seus conhecimentos. Segundo Freire (1983, p. 30), o homem então “Assume a

postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns”. Ante as relações que vai estabelecendo com o mundo, no campo natural e cultural, o ser humano vai atribuindo e criando significações aos objetos, as quais se diversificam ao longo da história. Por isso deve se discernir no mundo e não pode se reduzir nem à esfera natural e nem à esfera cultural (FREIRE, 2003).

O ser humano ocupa uma posição dinâmica na realidade e impreterivelmente precisa perceber a sua realidade como uma totalidade, para que assim, diante de sua capacidade criadora, consiga interferir nela de uma maneira mais crítica – de uma forma mais reflexiva e concomitantemente humanista, no sentido mais qualitativo dos termos. A criticidade que lhe possibilita o exercício da *práxis* advém de sua capacidade de se perceber nesse mundo, conhecendo a si mesmo junto ao seu ambiente e circunstâncias de maneira a conseguir discernir-se, interagir e projetar-se. Para Freire (2003, p. 10), “A possibilidade humana de existir - forma acrescida de ser -, mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer”.

2.2.1 O Conhecimento

A realidade precisa ser conhecida em sua totalidade, na relação dialética dos indivíduos com o mundo. Essa relação se manifesta no movimento dinâmico da subjetividade humana com a objetividade do mundo. Freire (2012b, p. 30) comenta que:

Subjetividade e objetividade, desta forma, se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer solidário com o atuar e este com aquele. É exatamente esta unidade dialética a que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la (FREIRE, 2012b, p. 30).

Assim sendo, objetividade sem subjetividade é “objetivismo”. Subjetividade sem objetividade é “subjetivismo”, ou “psicologismos” – posições solipsistas. No objetivismo, o mundo é concebido sem a presença humana, enquanto que no subjetivismo, os humanos são concebidos sem o mundo. Por isso a realidade não é concebida em sua totalidade, sendo fictícia, de forma que a inserção crítica em si é ausente. A inserção crítica na realidade só é possível a partir

do momento em que o sujeito perceba a dialeticidade que dinamiza a realidade pela objetividade do mundo perante a subjetividade humana²⁴. A relação professor-aluno é uma relação dialética que se dá pelas interações dinâmicas entre as respectivas subjetividades dos sujeitos envolvidos na relação com a objetividade do mundo que se reflete no contexto da sala de aula. Por isso, precisamos nos inserir criticamente nessa realidade para percebemos melhor a dinamicidade que caracteriza as relações nesse contexto.

Segundo Freire (2011), o homem não pode conhecer nada de maneira passiva, pois considerando que as pessoas não são objetos, mas sim sujeitos, o ato de “conhecer” implica em interação e envolvimento das pessoas na realidade em que vivem. Por isso, “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. É como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, 2011, p. 29). Assim, os conhecimentos, de forma geral, só podem ser “conhecidos” pelos sujeitos que possuem a capacidade de compreendê-los nas relações que estabelece no mundo, pois o conhecimento:

[...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 2011, p. 28-29).

Aqui, podemos notar que o conhecimento da dimensão humana é construído na medida em que o indivíduo vai significando e percebendo os significados de fatos, fenômenos e coisas nas experiências que vivencia. Assim, o ato de conhecer está intimamente relacionado à experiência, visto que a sua apropriação pelo sujeito dependerá da maneira como o conteúdo a ser conhecido será percebido, observado, admirado, tornando-se objeto de reflexão nas atividades dos indivíduos.

Segundo Freire (2011, p. 36), “‘Ad-mirar’ a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação a reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos”. Assim, a admiração envolve uma observação aprofundada e

²⁴ Como vimos nas páginas 53, 54 e 55 deste trabalho, Dewey (1959; 1980) na crítica ao dualismo, também critica o subjetivismo desenfreado.

dialeticamente reflexiva, diante das particularidades do objeto observado em relação ao todo da realidade – eis o desafio ao professor para despertar a admiração dos alunos pelos conteúdos a serem trabalhados na sala. Freire (2011, p. 29) explica que:

[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.

Na aprendizagem verdadeira o aluno saberá aplicar o conhecimento em outras situações, manuseando-o. Ele utiliza esse conhecimento em novos desafios, em novas situações. Isso é importante para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Lembrando que esse é nosso desafio também enquanto docentes, pois precisamos aprender refletir e aplicar nossos aprendizados teóricos aos novos desafios e situações (inimagináveis) que enfrentamos diariamente na sala de aula.

Apenas a captação da presença das coisas não significa aprendizado verdadeiro, mas sim conhecimento superficial e ingênuo, pois o aprendizado verdadeiro implica percepções e relações conscientes com a totalidade da realidade vivenciada. Por isso, Freire (2011, p. 32) explica que “[...] a forma de perceber os fatos não é diferente da maneira de relacioná-los com outros, encontrando-se condicionadas pela realidade concreta, cultural, em que se acham os homens”. Se temos uma consciência mais crítica, tendemos a perceber as coisas e os fenômenos do mundo de uma forma inter-relacionada (em uma rede de relações), se temos uma consciência mais ingênua, tendemos a percebê-los de forma isolada.

Embora o ser humano seja dotado pela capacidade de conhecer, segundo Freire (2011, p. 57, grifos do autor), o conhecimento humano manifesta-se em níveis diferentes, os quais são: “[...] da *doxa*, da magia e do *logos*, que é o verdadeiro saber”.

De acordo com Freire (2011), *doxa* é o nível da pura opinião sobre a realidade. Neste domínio da *doxa*, os fenômenos e coisas do mundo são captados pelos sujeitos de uma maneira ingênua, muitas vezes incoerente e não são desvelados em suas inter-relações. Junto à forma de percepção ingênua das coisas e fenômenos no mundo, há o “conhecimento mágico”. Esse conhecimento é pautado

na explicação das coisas e dos fenômenos que não são admirados de forma crítica e conseqüentemente não são percebidos de forma inter-relacionada entre si. Por isso, as razões explicativas para o dado percebido foram buscadas “afora” das relações verdadeiras. Esse tipo de conhecimento se fundamenta em uma estrutura lógica, mas que se dá de maneira mecânica na medida em que em suas limitações, os conhecimentos são substituídos por outros. Essa estrutura lógica do pensamento mágico é expressa pela maneira de pensar, atuar e se comunicar. Quando uma nova estrutura de pensamento é apresentada, conseqüentemente há uma reação natural de autodefesa, em prol do equilíbrio que está sendo rompido. Por exemplo, “Ainda quando – e isto sempre ocorre – uma comunidade de pensar preponderantemente mágico é vencida pelos elementos culturais que a invadem, revela sua resistência à transformação que operam estes elementos” (FREIRE, 2011, p. 35). Todavia, quando nas experiências as ações são mais seguras e certas e os elementos constitutivos da realidade são captados de uma forma mais admiradora, as fórmulas mágicas de agir são desconsideradas. As coisas e os fenômenos são percebidos em suas relações no mundo e por isso, há uma forma mais “crítica” de atuar.

Nas situações, contudo, em que a captação da realidade, de seus elementos constitutivos, se dá em forma mais ‘admiradora’ do que ‘aderida’, situações em que o nível de segurança e de êxito da ação já está captado pela experiência, as fórmulas mágicas são desprezadas (FREIRE, 2011, p. 36-37).

No domínio da *doxa* ou do pensar mágico, as formas de captação da realidade objetiva são ingênuas, porque também não possuem atributos da cientificidade – não há rigorosidade na investigação dos dados percebidos. Assim, “Faz-se necessário que a área da simples *doxa* alcance o *logos* (saber) e assim canalize para a percepção do *ontos* (essência da realidade)” (FREIRE, 1983, p. 48, grifos do autor). É somente na *práxis* – reflexão sobre as próprias experiências - que o conhecimento do indivíduo poderá ser promovido do nível da pura *doxa* ao *logos*.

Diante de todas essas considerações, a respeito dos níveis pelos quais o conhecimento se manifesta, na perspectiva freireana, o saber não pode ser absoluto, pois como vimos, somos seres inconclusos e no movimento dinâmico de nossas relações existenciais na história, sempre teremos o que aprender.

É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. E é por isto que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado como saber novo (FREIRE, 2011, p. 57-58).

Assim, o ponto de partida para o conhecimento é a consciência da necessidade de aprendizado perante o pouco que sabemos. Essa consciência só pode ser adquirida enquanto atuamos. É ela que nos conduz à *práxis* que nos impulsiona a novas indagações e descobertas. “A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos” (FREIRE, 1983, p. 28). A ignorância se caracteriza na superação de saberes. Enquanto o sujeito vive, ele está constantemente superando saberes em sua vida por novos conhecimentos. Novos saberes vão se instalando em “[...] uma sucessão constante do saber, de tal forma que todo novo saber, ao instalar-se, aponta para o que virá substituí-lo” (FREIRE, 2011, p. 58). Nesse sentido, Freire (1983, p. 29) explica que “Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância”. Independente de quem seja, as pessoas sempre possuem conhecimentos e saberes que, em algum aspecto, são desconhecidos das demais. Por isso, as relações sociais são educativas quando nelas acontecem muitas aprendizagens.

O reconhecimento desse pouco saber só pode ser acarretado pela inserção crítica dos sujeitos na realidade. “Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas” (FREIRE, 2012b, p. 32-33). Contudo, para nós há uma certeza cognitiva e fundamental que se refere à possibilidade de permanente aprendizado, “[...] a certeza fundamental de que posso saber [...]” (FREIRE, 2012a, p. 29). Assim, conseqüentemente nos é possível saber pelo nível de rigorosidade metódica cada vez maior e mais aprofundada. De tal modo, a dramaticidade que se faz no movimento dialético, nas circunstâncias em que os sujeitos vivem, vai se manifestando como desafios, de maneira que estes sujeitos vão se problematizando na realidade. Assim, “[...] não há produção fora da relação homem-mundo [...]” (FREIRE, 2011, p. 76).

A compreensão correta do mundo se faz pela dialética. Isso porque é na interação do sujeito com o mundo que ele vai entendendo, aprendendo, vivendo, agindo, atuando e transformando. Deste modo, um dos saberes primeiros que a conscientização proporciona ao indivíduo “É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*” (FREIRE, 2010, p. 77, grifo do autor). É por meio deste saber que o sujeito entende que o mundo é dinâmico e em seu movimento, como objeto da história ele também pode ser um sujeito da história, interferindo no curso dos acontecimentos e transformando seu ambiente. Contudo, considerando que o sujeito é um ser social que não vive sozinho, o saber deve ser “[...] fundado na ética de que nada legitima a exploração dos homens e das mulheres” (FREIRE, 2010, p. 77). Isso porque no saber se articula diversos conhecimentos pelos quais o bem da humanidade depende e se potencializa em seu desenvolvimento para o “ser mais”.

Os níveis de consciência do sujeito vêm se constituindo condicionados pela estrutura, através de sua experiência histórica e existencial. Deste modo, o conhecimento humano é correlato à estrutura do mundo social, o qual se constitui pela comunicabilidade. Nesse sentido, a relação dialógica é fundamental para a prática do conhecimento²⁵. O diálogo permite o aprendizado mútuo entre os sujeitos envolvidos, pois por meio dele é possível problematizar a realidade criticamente a partir de perspectivas diferentes – para que assim os sujeitos atuem nela de uma maneira mais conscientizada. O exercício de problematizar-se a realidade possibilita a transformação do pensar, a ampliação do saber e é imprescindível para o conhecimento científico e para a elaboração reflexiva (FREIRE, 2011).

Considerando a relevância da democracia para o desenvolvimento social e a construção de conhecimento, pela vivência e dialogação de experiências, o autor ainda comenta que “Se há um saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático” (FREIRE, 2003, p. 15). Desta colocação, observamos na citação que, a prática democrática está intimamente relacionada com a experiência de vida dos seres humanos, de maneira que esses só podem aprender a praticar a democracia na experiência, vivenciando-a

²⁵ Em seus estudos, Freire (2011) apresenta o conhecimento por meio de quatro relações constitutivas: a gnosiológica, a lógica, a histórica e a dialógica. A relação dialógica – que segundo é acrescentada no estudo das três primeiras relações por Eduardo Nicol (FREIRE, 2011, p. 86) – é fundamental e indispensável ao ato do conhecimento.

de fato. Assim, podemos entender que as experiências democráticas que são trabalhadas e aproveitadas engendram novas disposições mentais nos indivíduos, que lhes auxiliam a viverem de maneira mais autêntica, compreendendo melhor a realidade e sendo sempre “mais”. Por isso, para o bom e qualitativo desenvolvimento da sociedade, as “experiências democráticas” devem ser ampliadas para todos os âmbitos da existência humana nas esferas sociais.

2.2.2 A Tomada de Consciência

Segundo Freire (1983, p. 39), “O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade”. Assim, as compreensões que o ser humano vai construindo a cerca de seu lugar no mundo pela realidade em que vive são compreendidas por Freire (2003; 1983) na “consciência”, a qual é subclassificada em um movimento que tende a ser consecutivamente progressivo entre a “consciência intransitiva”, a “consciência transitiva” e a “consciência crítica”.

A “consciência intransitiva” é o primeiro estado da consciência. Ela não é fechada, mas seu poder de capacitação é estreito e por isso está vulnerável a se distanciar dessa captação da realidade e se aproximar de uma captação mágica. O próprio termo “intransitivo” denota um verbo cuja ação ou estado não transita do sujeito a nenhum objeto. Segundo Freire (1983, p. 39), é normal em todos nós termos algo de consciência mágica, contudo “[...] o importante é superá-la”. Para haver uma promoção deste primeiro estado à consciência crítica é preciso haver um processo educativo de conscientização e crítica das pessoas.

A “consciência transitiva” é intermediária entre a consciência intransitiva e a consciência crítica. “Esta consciência transitiva é, porém, num primeiro estágio, predominantemente ingênua. Num segundo, predominantemente crítica” (FREIRE, 2003, p. 32). A “consciência transitiva” tem uma forte dose de espiritualidade e historicidade nas preocupações do sujeito. Esta consciência permite a ampliação dos interesses do homem em consequência da ampliação de sua visão de mundo. “Há uma forte dose de espiritualidade, de historicidade, nessas preocupações. Nestas circunstâncias, o homem alarga o horizonte de seus interesses. Vê mais longe” (FREIRE, 2003, p. 32). Neste estágio, as ações do sujeito transitam de si para o mundo, por meio de seu intelecto.

Assim, em seu primeiro momento da transitividade, a consciência ingênua se caracteriza por conceber os desafios de maneira simplista, por conceber o passado melhor que o presente, por ser passível a comportamentos gregários e massificados, não procura investigar as informações e descobertas, discute os problemas de maneira frágil e se ancora na emocionalidade ingênua. Por isso, o seu conteúdo é passional, as compreensões são mágicas e a realidade é percebida de forma estática. Já contrariamente, a “consciência crítica” se caracteriza pelo aprofundamento na análise dos problemas, em busca dos princípios autênticos de causalidade, pois concebe a realidade de forma mutável. Assim, ela busca verificar e testar as descobertas, refletindo seus conceitos, não se contentando com sua condição. A consciência crítica busca ser autêntica, aceitando a sua delegação de responsabilidade e autoridade e, por isso, está sempre indagando em meio às investigações, buscando aprender com o diálogo e aceitando o velho e o novo na medida em que são válidos (FREIRE, 1983; 2003). A criticidade nesse sentido representa o compromisso que o homem estabelece com sua existência.

A criticidade, para nós, implica a apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica a libertação do homem de suas limitações e indigências, não – o que de resto seria impossível – pela extinção dessas limitações e dessa indigência, mas pela consciência delas (FREIRE, 2003, p. 33).

A passagem da consciência predominantemente transitiva-ingênua, para a predominantemente transitiva-crítica é consequência de determinados aprendizados. Esses aprendizados são “condição”, para a elevação da consciência à esfera da criticidade. Por essa razão, Freire (2003) defende um trabalho educativo focado nesse destino. Diante do estado de “transitivização ingênua”, as condições novas da sociedade por si mesmas não podem promover este estado de transitivização ingênua para a transitividade-crítica. Na transitivização, o sujeito “Começa agora a entender as solicitações e interesses outros que o vão jogando em situações novas de que resultam novas experiências que o situam diferentemente no seu contexto ou face a ele” (FREIRE, 2003, p. 36). As experiências variam de acordo com o contexto e dentro dos grupos sociais, em muitos aspectos, tendem a ser respectivamente comuns e semelhantes na forma como são vivenciadas.

Freire (2003, p. 35) explica que “O homem, qualquer que seja seu estágio, é sempre um ser aberto. Ontologicamente aberto”. O que acontece é que a

consciência intransitiva limita a percepção do homem para além de sua esfera biologicamente vital, visto que fora desta órbita os estímulos lhes são imperceptíveis e a capacidade de discernimento está obscurecida – as coisas são explicadas por meio de um raciocínio mágico.

Na medida em que o homem amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de sua circunstância e aumenta o seu poder de ‘dialogação’ não só com outro homem, mas com o seu mundo, se transitiva. Seus interesses e preocupações se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera biologicamente vital (FREIRE, 2003, p. 34).

Conforme a capacidade de percepção de estímulos e apreensão dos problemas é ampliada, para além da estreita esfera biológica vital, o sujeito se insere no estágio da transitividade crítica. Esta transitividade da consciência permeabiliza o homem. O diálogo que ele está a estabelecer com os outros seres humanos e com o mundo, adquire cada vez mais autenticidade na medida em que este sujeito também se compromete de uma maneira cada vez mais forte.

Esses estágios da transitivação merecem serias análises reflexivas, pois em virtude da inconclusão do homem, nós entendemos que exista a possibilidade de este estágio de criticidade nunca ser completo no sujeito. Isso porque ele sempre estará sendo desafiado a novas aprendizagens perante a complexidade cósmica do mundo e das relações humanas e, deste modo, sempre tendo o que aprender, ele é um ser ontologicamente programado para “ser mais”.

Freire (2003) explica que, embora na consciência transitiva-ingênua a concepção mágica de mundo ainda continue, os horizontes vão se ampliando e o sujeito vai abrindo mais suas respostas aos estímulos. Todavia, no contexto contraditório da luta de classes entre os oprimidos e opressores esse estágio de transitivação é ameaçado por um sério perigo de deturpação ou distorção. Essa possibilidade advém da domesticação dos seres humanos, por meio da “massificação”.

Por meio da massificação a intenção é subverter a progressividade da consciência transitiva, já que a consciência transitivamente crítica é dinâmica, permeável, reage aos estímulos com interrogações, questionamentos, diálogo e caracteriza os autênticos regimes democráticos. Os resultados da massificação nessa situação domesticadora incidem em uma mentalidade que concebe o mundo

de uma forma alienada e mais mítica que as concepções mágicas da consciência intransitiva. Assim,

A consciência transitivo-ingênua tanto pode evoluir para o transitivo-crítica, característica da mentalidade mais legitimamente democrática, quanto pode distorcer para uma forma rebaixativa, ostentativamente desumanizada, característica da massificação (FREIRE, 2003, p. 37).

A massificação acomoda os seres em suas realidades, de forma a descomprometê-los com sua existência e aliená-los. As pessoas aqui então passam a aceitar passionalmente tudo o que a classe opressora lhes impõe sem exercitarem a criticidade para, na *práxis*, transformar e melhorar a realidade. As pessoas deixam de serem sujeitos de seus próprios pensamentos, e inconscientemente se tornam sujeitos do pensamento de outros²⁶ (FREIRE, 2003).

A alienação é desprovida de autenticidade e de consciência sobre suas determinações de maneira a tornar o pensamento descomprometido e irresponsável perante a própria vida e a realidade. Segundo Freire (1983, p. 35), incoerentemente “O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva”. Essa alienação pode acontecer na esfera da vida pessoal, mas também pode ser um fenômeno que atinja e caracterize a sociedade como um todo, de modo geral em sua coletividade – por exemplo, um país que ao invés de viver sua realidade objetiva, vive a realidade de outro país, tido por modelo.

²⁶ Nesse sentido, Freire (1983) aparentemente se aprofunda mais na crítica acerca da “imitação”. O filósofo brasileiro faz uma séria crítica à imitação nas relações humanas tanto no âmbito pessoal como também no âmbito das organizações sociais. Segundo ele, “Quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo” (FREIRE, 1983, p. 35). Assim, a imitação nessa perspectiva prejudica o desenvolvimento da identidade pessoal do sujeito ou social de uma coletividade, impossibilitando práticas autênticas, principalmente diante da diversidade dos problemas. O problema para o autor é que de forma geral, as pessoas não param para analisar o que estão imitando diante das particularidades que diferenciam os seus problemas dos outros. “É preciso partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmos. O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de autocrítica” (FREIRE, 1983, p. 35). Deste modo, o problema é a não utilização da *práxis* e a constância da imitação, que não demonstra desenvolvimento, mas demonstra a permanência na “imaturidade”, impossibilitando o desenvolvimento do sujeito para “ser mais”. A constância da imitação demonstra que ela é alienada.

O verdadeiro diagnóstico dos problemas que enfrentamos nas circunstâncias da vida só se possibilita pela consciência da realidade em nossas experiências. Os conhecimentos construídos pela consciência crítica provocam reações no sujeito de modo que, por meio da racionalidade implicam em decisões. Ele sai da zona em que estava acomodado para superá-la em meio da dinamicidade do mundo e as novas exigências que as mudanças lhe acarretam.

O que se precisa afirmar e até reforçar, porém, é que o povo não passa de um estágio para outro, sem compromissos ou disposições mentais, ou estados de espíritos, que tenham se corporificado nele, no estágio anterior, integrando-se na sua 'experiência' (FREIRE, 2003, p. 71).

Aqui, o autor está querendo dizer que as mudanças não são espontâneas e independentes, mas ao contrário, elas resultam de ações e, de forma geral, se constituem como resultado de todo um processo onde as práticas culminaram em transformações. Podemos observar também a relevante necessidade de sermos sujeitos de nossa própria vida e agirmos em prol da melhora, tanto na esfera individual quanto também coletiva.

Pudemos observar que esse movimento de transitivação do sujeito está totalmente relacionado à percepção que o sujeito tem de suas próprias experiências. À medida que ele vai observando-a, refletindo os fenômenos e as relações de causa e efeito, ele vai apreendendo a realidade e construindo conhecimentos que lhe proporcionarão criticidade, impossibilitando então a passividade alienada diante dos fenômenos. Por isso, Freire (2003, p. 33) defende que “A consciência transitivo-crítica há de resultar de trabalho formador, apoiado em condições históricas propícias”.

Deste modo, o homem chega a “conscientização” através de suas relações de transformação no mundo e com o mundo. É um processo no qual o homem aprende a refletir sua própria situação na sua condição de existência. “Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela” (FREIRE, 2012b, p. 110, grifo do autor). O sujeito então “emerge” da realidade na qual estava imerso e se “insere” nela de maneira que esta realidade se desvela progressivamente.

Desta maneira, a *inserção* é um estado maior que a *emersão* e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica. Daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda *emersão* (FREIRE, 2012b, p. 111, grifo do autor).

Assim, na tomada de consciência, o homem precisa se inserir na realidade, emergindo-se nela e defrontando com ela de maneira a objetivá-la. Inevitavelmente por meio da objetivação é possível perceber os dados da realidade concreta que foram objetivados. Assim, condicionado pelos próprios ingredientes da realidade, “Toda objetivação implica numa percepção [...]” (FREIRE, 2011, p. 105).

Freire (2011, p. 105) explica que “[...] há níveis distintos da tomada de consciência. Um nível mágico assim como um nível em que o fato objetivado não chega a ser apreendido em sua complexidade”. Todavia, para que a tomada de consciência atinja a conscientização é necessário que a primeira aprofunde-se de maneira crítica no sistema de relações da totalidade em que se deu o fato, superando a sua mera apreensão objetiva. Ainda aqui, Freire (2011) nos alerta que essa *inserção* crítica na realidade, que faz com que a tomada de consciência atinja o nível da conscientização, precisa acontecer de modo social e não somente no individual. Se essa conscientização não acontecer no nível social, as transformações na realidade e na estrutura social são impossibilitadas. Assim, essa conscientização, em lugar do fatalismo das percepções inexoráveis, traz esperança, “Uma esperança crítica que move os homens para a transformação” (FREIRE, 1983, p. 51). A mudança de percepção da realidade é então o instrumento para a sua mudança, pois ela possibilitará novas percepções de perspectivas e enfrentamentos.

A forma de agir dos indivíduos pode ser explicada pela percepção que estes têm da realidade, pois “[...] a realidade objetiva, ao condicionar a percepção que dela têm os indivíduos, condiciona também a forma de enfrentá-la, suas perspectivas, suas aspirações, suas expectativas” (FREIRE, 1983, p. 58). Por exemplo, percepções mágicas, implicam em atitudes mágicas. Se a realidade for concebida de forma imutável e definida, os sujeitos tenderão a se adaptarem a ela agindo de maneira descomprometida tendo uma postura fatalista.

É somente pela problematização da realidade que poderá proporcionar a mudança de percepção desta, pois ela provoca um novo enfrentamento e “Implica, finalmente, o ímpeto de mudar para ser mais” (FREIRE, 1983, p. 59). Por isso, a problematização é uma metodologia humanista. Quando o

indivíduo na tomada de consciência muda a sua percepção da realidade, ele atinge a conscientização. A conscientização “[...] permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo” (FREIRE, 2011, p. 43).

2.2.3 O Pensamento

Como vimos no decorrer deste capítulo, o homem não vive isolado, logo seu pensamento também não é isolado. O pensamento resulta de sua forma de vida social. De acordo com Freire (2011, p. 87), “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário”. Nesta perspectiva, as coisas e os elementos que fazem parte da realidade no mundo se transformam em objetos de pensamento para os sujeitos que pensam. Esses objetos se constituem como pontos mediatizadores entre as pessoas sendo estabelecidos através da comunicação. Portanto, a comunicação possibilita a coparticipação dos sujeitos no ato de pensar através dos signos linguísticos que são aprendidos e compartilhados socialmente. Na comunicação eficiente, os signos linguísticos devem estar ligados à “[...] relação *pensamento-linguagem-contexto* ou *realidade*” (FREIRE, 2011, p. 93, grifos do autor), pois mesmo que indiretamente, o pensamento sempre se refere à realidade e sempre está marcado por ela.

Os níveis de percepção da pessoa dependem da linguagem, envolvendo-a de forma indissociada ao pensamento. A mediatização do objeto de pensamento na comunicação entre os sujeitos se dá pela “compreensão” dos significados construídos em torno do objeto de pensamento. Por isso: “[...] entre compreensão, inteligibilidade e comunicação não há separação, [...] inteligibilidade e comunicação se dão simultaneamente” (FREIRE, 2011, p. 89). Vemos aqui o quão importante é ao professor se atentar para o modo como se comunica e dialoga com seus alunos. Sem este pensamento coparticipado não pode haver comunicação, visto que o conteúdo para ser comunicado é inexistente bem como em

consequência, também é inexistente as significações para ele²⁷. Os problemas de linguagem se refletem no pensamento e por tais razões, os dois são interdependentes na estrutura social. Logo, o pensamento depende dessa coparticipação entre os sujeitos no ato de pensar.

Assim sendo, Freire (2011) menciona que o pensamento para ser compreendido, precisa ter sua dupla função considerada, a função cognoscitiva e comunicativa. Por isso, “[...] na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo” (FREIRE, 2011, p. 88). Assim a comunicação é diálogo e todo diálogo verdadeiro é comunicativo. “Se o objeto do pensamento fosse um puro comunicado, não seria um significado significativo mediador dos sujeitos” (FREIRE, 2011, p. 88), e, por conseguinte, o diálogo se impossibilitaria, assim como também a cognoscibilidade daquele que receberia o comunicado. Seria uma prática autoritária e desprovida de consciência para ambos os envolvidos na relação. Segundo Freire (2012b, p. 90) “Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo”.

A esse respeito, o filósofo comenta que “Qualquer destas posições – a do exagero da passionalidade, como a do reforçamento desmedido da criticidade – se faz um obstáculo à mentalidade ou à formação de mentalidade democrática” (FREIRE, 2003, p. 43). Isso porque, a criticidade desmedida duvida de tudo e não tem esperança, coragem de dar um voto de confiança, enquanto que a passionalidade aceita as imposições ou comunicados, sem reflexão. Como vimos, a mentalidade democrática, além de colaborar com o desenvolvimento social, de uma maneira mais crítica, solidária e humanizadora, também contribui com a harmonização dos pensamentos do sujeito com o movimento dialético e dinâmico da realidade. Então, o pensamento que advém das experiências democráticas é mais crítico e consciente – pois subentende vivências múltiplas e diversificadas de experiências.

Deste modo, Freire (2010) defende que precisamos aprender a “pensar certo”:

²⁷ Sobre a comunicação compartilhada Dewey (1959) elucida que, por meio do compartilhamento de significações nossas experiências são codificadas para serem registradas ou/e comunicadas aos outros.

Pensar certo, [...], demanda profundidade e não superficialidades na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente (FREIRE, 2010, p. 33-34).

O “pensar certo” se demonstra na coerência entre a teoria defendida pela pessoa, seus argumentos e sua fala com a sua prática. O “pensar certo” não é dogmático, mas é caracterizado pela pureza ética e humilde na racionalidade. É um pensar honesto. Por isso, o “pensar certo” também demonstra que nos reconhecemos como seres inacabados, que estamos constantemente crescendo, aprendendo mais e nos educando.

A partir desta concepção antropológica de educabilidade do homem, de acordo com Freire (2010), não podemos descartar a existência da possibilidade do erro em nossos conceitos e convicções. Por isso a necessidade de estarmos constante e criticamente analisando nossos conceitos e práticas. O “pensar certo” não teme a novidade, mas é disponível ao risco. As novidades devem ser analisadas a partir de um ponto de vista crítico, e não simplesmente aderidas ou rejeitadas a partir de preconceitos. Temos que analisar o que contribui para o progresso e a humanização social – por exemplo, refletir as formas como as tecnologias são utilizadas, o impacto que causam no meio ambiente, na vida das pessoas, e etc.

Por isso, o “pensar certo” não é dicotômico em nossas experiências, ao contrário ele se expressa, esclarece e testemunha a harmonia entre o falar, o atuar e o viver. Na totalidade da realidade ele manifesta a interconectividade entre as relações dialéticas do sujeito no mundo, combatendo as contradições (FREIRE, 2010). O professor que “pensa certo” está testemunhando seu pensamento aos seus alunos por meio de suas atitudes.

2.2.4 Da Curiosidade Epistemológica para a Reflexão Filosófica

A curiosidade em si já é um conhecimento, todavia igualmente é ela que viabiliza a produção deste. Ela é inerente à vitalidade humana e por meio dela, somos movidos no mundo nos relacionando com ele por meio de nossas criações.

Por isso, “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2010, p. 32). A curiosidade é “[...] uma espécie de abertura à compreensão do que se acha na órbita da sensibilidade do ser estimulado ou desafiado” (FREIRE, 2012a, p. 124). O contato proporciona estimular e desafiar em decorrência da curiosidade que surge na “relação”.

É a curiosidade que identifica e move nossa existência, por meio das atividades gnosiológicas em seu caráter epistemológico que se funda nas possibilidades de conhecimento. A curiosidade é a expressão da necessidade que o sujeito sente de compreender o mundo racionalmente. Ela nos movimenta no processo de aprendizagem, especialmente no processo de ensino-aprendizagem.

Sem a curiosidade que nos faz ser o ser que estamos sendo, em permanente disponibilidade à indagação, um ser da pergunta, benfeita ou malfeita, bem-fundada ou mal fundada, não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer (FREIRE, 2012a, p. 125).

A operação epistemológica da mente implica em análise crítica de hábitos e ações cotidianas. A curiosidade estimula à *práxis*, de maneira a atribuir um caráter gnosiológico às nossas atividades, pelas quais nos relacionamos com o mundo e o compreendemos de uma maneira mais ampla.

Rotineiramente, nas atividades cotidianas e rotineiras, de forma geral, nossa mente não opera de forma epistemológica. Nesse domínio existencial, a “[...] curiosidade é desarmada, ingênua, superficial, espontânea mas, sobretudo, sem rigorosidade metódica” (FREIRE, 2012a, p. 126). Todavia, quando a curiosidade se manifesta no âmbito da afetividade e da emoção, Freire (2012a) a classifica como “curiosidade estética”. Em suas palavras, essa curiosidade “[...] me detém como se me perdesse na contemplação [...] Me emociona em face da obra de arte que me centra na boniteza” (FREIRE, 2012a, p. 126).

A curiosidade é uma “[...] necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana” (FREITAS, 2008, p. 118). O desenvolvimento da curiosidade é equivalente ao desenvolvimento do aprendizado. Por meio dela, desenvolvemos também nossa capacidade criativa, que baseadamente nos conhecimentos adquiridos, torna-se possível encontrar ou construir possibilidades para a mudança da realidade (FREIRE, 2010).

A curiosidade epistemológica se caracteriza pela “[...] tomada de distância epistemológica do objeto com que dele nos “aproximamos” para conhecê-lo” (FREIRE, 2012a, p. 127). Aqui, o autor explica que essa curiosidade é caracterizada por uma rigorosidade metódica, que pelo exercício da pesquisa e da reflexão crítica, o conhecimento é promovido do senso comum para o nível científico. Assim, curiosidade é a matriz do pensar ingênuo e crítico - da pessoa leiga ou do doutor universitário. Para se tornar crítica, a curiosidade ingênua deve se voltar para si mesma por meio da reflexão sobre a prática, transformando-se assim em “curiosidade epistemológica”.

O desvelamento da realidade depende do afastamento epistemológico, concomitante à inserção do indivíduo nela por meio de atitudes e reflexões racionais, lógicas e objetivas. A superação do conhecimento preponderantemente sensível é resultado de um esforço pelo aprofundamento pela tomada de consciência que se desdobra em ações transformadoras na realidade. O ser se aproxima de sua posição no mundo, descobrindo sua totalidade em uma estrutura. Quando o ser não se percebe a realidade como uma totalidade, ele se perde em uma visão parcial e “focalista”, e as possibilidades de uma ação autêntica desaparecem (FREIRE, 2011).

Todavia, é importante aos sujeitos saberem que na totalidade da estrutura em que vivem, os conhecimentos construídos, adquiridos por meio da experiência se encontram condicionados. Assim, o conhecimento do ser humano está condicionado histórico-socialmente, dependendo do momento histórico em que vive, da comunidade e do espaço geográfico em que vive, assim como dos estímulos que recebe. De forma geral, o conhecimento do ser humano depende das experiências que vivencia. Por isso, “[...] o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 2011, p. 42-43).

Nossas ações e práticas envolvem teorias e estas podem ser conscientes ou não. Diante dessas considerações, podemos observar a relevância da reflexão perante nossas próprias ações, perante nossas experiências. Esse tipo de reflexão, Freire (2011) denomina de “reflexão filosófica”, pois é por meio dela que podemos alcançar o *logos* que nos proporciona uma compreensão mais clara das ações.

Sendo assim, impõe-se que tenhamos uma clara e lúcida compreensão de nossa ação, que envolve uma teoria, quer o saibamos ou não. Impõe-se que, em lugar da simples *doxa* em torno da ação que desenvolvemos, alcancemos o *logos* de nossa ação. Isso é tarefa específica da reflexão filosófica. Cabe a esta reflexão incidir sobre a ação e desvelá-la em seus objetivos, em seus meios, em sua eficiência (FREIRE, 2011, p. 47, grifos do autor).

A reflexão deve nos elucidar os objetivos de nossas ações, os meios pelos quais praticamos nossas ações e também a eficiência, os resultados, a qualidade e conseqüências. Nessa perspectiva a reflexão do professor sobre suas próprias experiências é imprescindível, assim como o é também para o aluno a fim de que sua aprendizagem aconteça de forma qualitativa. Como o próprio Freire (2012b, p. 100) profere, a “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”.

Diante dessa visão antropológica e epistemológica, Freire (2003, p. 38) propõe uma educação fundamentada em nossas necessidades:

Uma educação que possibilite ao homem discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloque em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”.

O homem não tem que ter medo de discutir seus problemas, nem medo de dialogar com o outro, muito menos medo de revisar e analisar seus conceitos e concepções. A partir das contribuições teóricas dos autores abordados nesse trabalho, vamos então tentar refletir a relação professor-aluno em nossa realidade.

CAPÍTULO III

A EXPERIÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A necessidade fomentadora pelo contexto da sociedade norte-americana em que John Dewey viveu, principalmente, no que diz respeito à preparação das pessoas para assumirem suas funções sociais naquele país, que se consolidava como nação e que estava aspirando por um grande desenvolvimento nacional, fez com que o autor se dedicasse a formular um conceito de experiência como ferramenta intelectual para ajudá-lo a compreender a sua realidade. Por este motivo, “[...] as tendências do pensamento intelectual absorveram e refletiram as principais questões que se manifestaram na organização do país emergente” (MEDEIROS, 1994, p. 65). É neste contexto que a educação norte-americana e a teoria deweyana são compreendidas dentro do liberalismo, tendo em vista que, a educação escolar passa a ser entendida como um poderoso instrumento de desenvolvimento social - principalmente no sentido econômico, político e cultural (MEDEIROS, 1994). Os pragmatistas foram os primeiros a proporem uma filosofia que se baseava na conciliação da aprendizagem com o método experimental, onde Dewey “[...] encabeçou o movimento tendente a converter o estudo da educação e o processo de desenvolvimento infantil em uma disciplina respeitada das escolas para graduados [...]” (CHILDS, 1956 *apud* MEDEIROS, 1994, p. 108).

Diante deste contexto de intensas mudanças e construção de novos paradigmas, o movimento por uma escola nova é resultante de novas exigências educacionais em face das críticas à educação tradicional na sociedade capitalista, urbano-industrial que está a se desenvolver e se consolidar na história (MEDEIROS, 1994).

Como visto na introdução (nas páginas 25 e 26), Paulo Freire conheceu as principais ideias filosóficas e educacionais que permearam os cursos de formação de professores no Brasil, tendo tido contato com a obra deweyana por, no mínimo, intermédio de seu mestre Anísio Teixeira, dentre outras influências que trouxe ao seu pensamento como o existencialismo, a fenomenologia, o marxismo e o historicismo, etc. Como visto, foi a partir destas contribuições teóricas, - que Freire elabora suas ideias educacionais. Assim, o filósofo brasileiro faz crítica muito singular à educação tradicional, denominada de “educação bancária” – como já

aludimos – idealizando outro modelo educacional, igualmente peculiar, mais adequado ao contexto que analisa pela ótica do seu pensamento, cuja organização genuína acarretou-lhe notabilidade internacional.

Ambos os autores, John Dewey e Paulo Freire, cada um a seu modo, reclamam por mudanças metodológicas e curriculares diante de críticas à educação tradicional. Segundo Ozmon e Craver (2004, p. 321, acréscimos dos autores), Paulo Freire:

[...] propõe um método de ‘problematização’ (que não é diferente da abordagem de John Dewey) que começa com o aluno como um ser ativo, ao invés de passivo. Ele retira seus conteúdos das experiências reais dos alunos e de seus desejos de expandir seus conhecimentos. Assim os professores e alunos trabalham juntos em um relacionamento dialógico, aprendendo sobre problemas que começam com o domínio do estudante, e depois se espalham para o mundo como um todo.

Observa-se na citação acima a interpretação dos autores quanto à semelhança do método educacional freireano com a abordagem deweyana. Embora as classificações teóricas que estabelecem distinções – como, por exemplo, entre essencialismo e existencialismo, pragmatismo, marxismo, fenomenologia, etc. - sejam realizadas pelos estudiosos a fim de compreender melhor os quadros teóricos das correntes de pensamentos que marcaram a educação, Paulo Freire, como já dissemos, não focou suas preocupações no enquadramento de seus pensamentos apenas em um grupo determinado de correntes teóricas. Essa despreocupação pelo enquadramento em correntes teóricas em Freire é expressa na seguinte fala de Gadotti (1983, p. 11):

Não me preocupa saber se Paulo é ou não é marxista. Se Paulo é ou não é cristão. Ele sempre tem rejeitado etiquetas daqueles que tentam simplificar o pensamento e a vida, reduzi-la a esquemas intelectualistas. Os sectários de posições ideológicas muito rígidas o consideram um ‘endemoniado contraditório’, como ele mesmo afirma. Na verdade, o que me interessa discutir concretamente é a questão da mudança e o caráter de dependência da educação em relação à sociedade (GADOTTI, 1983, p. 11).

Freire expressa as inquietações sociais de seu ambiente de vivência. Embora não assumisse nenhuma das posições teóricas que marcavam a sociedade, sabemos que ele se considerava um pensador da crítica, defensor de uma educação progressista. Já Dewey (1959), se identifica com os pragmatistas

instrumentalistas e, como vimos na página 32, denomina sua filosofia de naturalismo empírico, empirismo naturalista ou humanismo naturalista. Contudo, considerava o problema das concepções dualistas como motivo dos equívocos teóricos que originaram os males sociais. Ele explica que “Nós, seres humanos, gostamos de pensar por meio de opostos extremos. Temos o costume de formular nossas crenças em termos de *ou isso ou aquilo*, entre os quais não há possibilidades intermediárias” (DEWEY, 2010, p. 19, grifos do autor). Na crítica às oposições teóricas, pelas quais limitamos nosso pensamento e nossa atuação, observamos que Dewey (2010) dedicava-se especialmente às inquietações sociais e educacionais de sua nação - da mesma maneira que Freire. De acordo com Amaral (1990, p. 21), Dewey:

Talvez melhor do que ninguém tenha [...] sabido expressar os sentimentos e os pensamentos de seu povo; apreendido o espírito de sua pátria; captado as possibilidades de sua época. Ao fazê-lo evidenciou ter cumprido à risca a missão que sempre considerou legítima para os filósofos, ou seja, a de exprimir os profundos conflitos e as infindas incertezas da civilização de que participam.

Portanto, vemos que ambos os autores escolhidos para este trabalho, são filósofos que exprimem os conflitos e incertezas sociais que vivenciaram, buscando entendê-las e desejando encontrar possibilidades de transformações e melhorias - daí a apresentação de significativas lições aos pesquisadores. Em decorrência dos esforços empreendidos por ambos, evidencia-se que estes intelectuais podem então oferecer relevantes contribuições para a formação dos educadores.

Foram problemas totalmente diversos que moveram cada filósofo a desenvolver suas respectivas perspectivas teóricas em contextos históricos, sociais e geográficos totalmente diferentes. Sobre isso, Streck (1977, p. 5) comenta que:

While Dewey proudly refers to the American past as democratic, Freire refers to his country's past as 'closed, colonial, slavocratic, reflex, anti-democratic.' The 'culture of silence' was born with Brazil and persisted through the centuries in which the country was dominated by one or the other power. Contrary to what Dewey claims for his country, in Brazil, according to Freire, there has been no democratic experience (STRECK, 1977, p. 5).

Contudo, Streck (1977) nos explica que esse orgulho de Dewey pelo passado de seu país não significa que ele acredite que um retorno ao passado solucionaria o problema. Para Dewey, o que falta é o uso da inteligência, tendo em vista que ela sempre pode direcionar o futuro abrindo novos horizontes. Quanto à teoria educacional de Freire, a educação tem também a potencialidade decisiva de moldar o futuro. Assim, ambos os filósofos colocam a função política da educação em primeiro plano. Nas próprias palavras de Streck (1977, p. 6):

If Dewey is in a sense proud of his country's democratic past, it should not be understood that he believes that the solution for the problem of the present and the future lies in a return to the past. He believes that intelligence can open up new horizons. As for Freire, education is a decisive force for shaping that which is to come. [...] Dewey and Freire bring the political function of education to the forefront. And, especially for so doing, both of them have so much to contribute to present day education" (STRECK, 1977, p. 6).

Um estudo comparativo entre os dois autores é perigoso. Segundo Streck (1977), os autores procedem de culturas diferentes, vindo um do "centro" e o outro da "periferia" de um mesmo sistema econômico internacional.

Ademais, é perigoso aceitarmos as sugestões teóricas de autores estrangeiros que viveram em momentos e lugares diferentes, de maneira a importar os programas e as ideias inovadas como se essas fossem o remédio de todos os nossos males sociais. O resultado pode e tem sido muitas vezes desastroso. Por outro lado, a importação de tais ideias e programas pode se transformar em instrumentos de controle e manutenção da estrutura social frente as demandas educacionais. "[...] these reforms are designed [as they also were designed in this country] to maintain social control and social structures while expanding schooling" (CARNOY, 1974 *apud* STRECK, 1977, p. 7, acréscimos do autor).

Principalmente por tais razões, nosso objetivo na dissertação não é comparar os autores, mas sim apreender a contribuição dos dois em relação ao fenômeno focalizado na pesquisa. Em alguns momentos acabaremos não tendo como fugir a essa comparação, contudo, ela não será de forma aprofundada porque, além de isto não ser o nosso objetivo, o trabalho não dá conta de atender a esta demanda, nos moldes em que ele se configura. Portanto, fica a sugestão e o anseio para o desenvolvimento de pesquisas futuras, caso essa questão se torne imperativa.

3.1 A EXPERIÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Para Dewey (1959), a vida é crescimento e desenvolvimento contínuo, logo vida é educação. Nesse sentido, o papel essencial da educação é assegurar o crescimento e o desenvolvimento, fornecendo as condições necessárias e de acordo com as necessidades sociais de vida. Por isso, “A educação, em seu sentido mais lato, é o instrumento dessa continuidade social da vida” (DEWEY, 1959, p. 2) e cabe à escola o dever de coordenar as energias e organizar as capacidades que asseguram o permanente desenvolvimento, garantindo então essa continuidade.

Nesse sentido, as escolas devem constituir-se como espaços inteligentes, para que assim os educadores consigam influir na educação de seus educandos, de forma indireta por meio do ambiente onde ocorrerão as experiências educativas. Isso porque, segundo Dewey (1959, p. 20), “[...] o único processo de influírem os adultos sobre a espécie de educação que o imaturo recebe é o de influírem sobre o meio em que eles agem e, portanto, pensam e sentem”. Deste modo, faz-se necessário que a escola seja graduada para que as realizações sociais mais importantes – dentre as inúmeras, que cada vez aumentam – possam ser transmitidas e assimiladas gradativamente, pois “[...] uma civilização complexa não pode ser assimilada *in toto*” (DEWEY, 1959, p. 21).

Tendo em vista a construção de uma sociedade melhor, a escola precisa eliminar os aspectos ruins do ambiente para que estes não influam nos hábitos mentais de seus alunos. Assim, considerando que a sociedade é composta por inúmeras comunidades, a escola deve disponibilizar oportunidade para que seus alunos tenham contato com um ambiente mais amplo, fugindo de suas limitações sociais. Nesse sentido, um ambiente social deve ser estabelecido na escola, para que, na medida do possível, ela se assemelhe à própria sociedade e permita uma livre interação entre os indivíduos, compartilhando seus interesses sociais e suas aprendizagens, uns com os outros. Em seu ideal, Dewey (1959, p. 394) explica que a escola, como um espaço de estudos, não pode se separar da vida social, mas ao contrário, deve ser “[...] uma sociedade em miniatura, na qual o estudo e o desenvolvimento sejam os incidentes de uma experiência comum”. Todavia sabemos que a concretização de tal estrutura necessita de apoio e investimento governamental, pois para que as tendências ativas naturais dos alunos sejam

orientadas adequadamente no espírito da sociabilidade, são necessários profissionais qualificados, uma infraestrutura adequada disposta de diversos materiais didático-pedagógicos, como também “Campos de jogos, oficinas, salas de trabalhos, laboratórios, [...]” (DEWEY, 1959, p. 394).

Dewey (2010) nos lembra de que o educador deve estar atento às circunstâncias ambientais, pelas quais as experiências que levam ao crescimento são conduzidas. Freire (2010, p. 66, *acréscimos nossos*) observa que “Às vezes, as condições [na escola e na sala de aula] são de tal maneira perversas que [o professor] nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica”. Podemos observar que o conceito de estética, de alguma maneira, se relaciona com a ética.

A estética do ambiente de estudo de muitas escolas em nosso país é péssima. Talvez esse seja uma das razões que desestimule os alunos a estudarem e se interessarem pela educação e a escola. Embora existam muitas exceções, inúmeras escolas apresentam uma estrutura física em estado vergonhoso, com cortinas rasgadas e incompletas, vidros quebrados, portas quebradas, paredes descascadas e pichadas, armários quebrados, etc. O que está sendo comunicado implicitamente no ambiente não são mensagens estimulantes para o estudo, mas ao contrário, ideias de descaso pelo estudo e pelas pessoas que ali estão. Como Freire (2010, p. 44-45) observa:

Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas. [...]. Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloqüência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.

Observemos que nós, professores, precisamos, como Dewey (1959) nos ensina, nos atentarmos para o ambiente pedagógico e organizá-lo de maneira inteligente, pois os seus mínimos detalhes influenciam na qualidade das experiências pedagógicas que os alunos irão vivenciar. Conforme Freire (2010, p. 97) comenta, “[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’”. Deste modo, de acordo com tais considerações, somos levados a entender que o educador pode se unir ao educando em

solidariedade no “trato” e nas reivindicações de melhoria do espaço pedagógico para um trabalho mais qualitativo seja viabilizado no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando a existência humana, Freire (2010, p. 84) entende que enquanto houver vida, sempre existirá educação, pois “[...] onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”. Por isso, ele concebe a educação como um quefazer permanente, que “[...] se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*” (FREIRE, 2012b, p. 80, grifos do autor). Assim, professores e alunos em nossas relações, estamos constantemente nos educando. Por isso, assim como na lógica deweyana, para Freire (1983), os graus de educabilidade não são absolutos.

Deste modo, por essência, a educação “[...] se constitui em situação gnosiológica” (FREIRE, 2011, p. 116), pois “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; [...]” (FREIRE, 2010, p. 69). A situação gnosiológica é a dimensão da educação que se caracteriza pela “[...] leitura da palavra, dos conceitos, das categorias, das teorias, das disciplinas, das ciências, enfim das elaborações humanas anteriormente formuladas” (ROMÃO, 2008, p.152).

Nesse sentido, a escola tem uma função diretiva que se expressa pela dimensão política da educação que é a leitura de mundo que fundamenta a dimensão gnosiológica (ROMÃO, 2008). Isso porque no processo de ensino-aprendizagem, em função das necessidades e interesses sociais, os seres humanos precisam utilizar-se dos mais diferentes tipos de metodologias, técnicas e materiais objetivando solução de problemas, conquistas de necessidades e interesses diversos.

Assim como John Dewey entende que vida é crescimento e por isso é educação, Paulo Freire também compartilha uma perspectiva semelhante nesse ponto de análise, pois para ele o ser humano é programado ontologicamente para aprender e por isso ele é inacabado, como vimos. Assim, o ser humano precisa crescer, se desenvolver, se humanizar e “ser mais”.

Segundo Freire (2010, p. 98), “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Vemos que Freire então concordaria com Dewey (1959; 2010) que as experiências vivenciadas no meio escolar são extremamente relevantes e, obviamente, não podem deixar de serem tomadas seriamente como pontos de problematizações e

reflexões aos professores. Nesse sentido, os educandos e as possíveis experiências que podem estar vivenciando na escola devem ser o motivo das maiores preocupações dos educadores.

Aqui Freire (2010, p. 70) nos chama a atenção para o aspecto político da educação que não pode ser neutro, pois ideologias, perspectivas de mundo, objetivos e anseios de determinados grupos sociais se manifestam de maneiras diversas e contraditórias, movimentando o processo educativo – algo que Dewey (1959) já havia explicado em sua perspectiva pragmática, conforme vimos no capítulo 1. Assim, para Freire (2010), a educação é essencialmente política e cabe a todos os educadores se posicionarem da maneira mais ética e humanista possível, pois atitudes supostamente “neutras” na verdade são atitudes conservadoras e retrógradas.

O que devo pretender não é a neutralidade da educação mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. [...]. “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso? (FREIRE, 2010, p. 111-112).

Esse caráter político da educação deve ser um motivo de preocupação para os educadores, pois estes precisam se atentar e refletir sobre o trabalho que estão fazendo na sociedade, colaborando para a manutenção do *status quo* ou para a transformação da realidade. A educação então, na visão freireana, é dialética, pois embora proporcione condições necessárias para criar e possibilitar a humanização dos sujeitos na sociedade é contraditoriamente nela que as ideologias dominantes são reproduzidas. Romão (2008) menciona que, para Paulo Freire, a educação se manifesta de diversas formas, mas tais manifestações se resumem em duas categorias: a educação bancária e a educação libertadora:

[...] uma [educação], que ele chamou de ‘bancária’, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra [educação], libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livre e mais humanas (ROMÃO, 2008, p. 150-151, acréscimos nossos).

Deste modo, a educação bancária é praticada pela classe dominante a partir de seus interesses e ideologias que se refletem na escola, assim como também em todo o sistema social. Já a educação libertadora é praticada por aqueles

sujeitos mais conscientizados sobre as relações opressivas que os envolvem socialmente no mundo e por isso, lutam pela libertação da humanidade como um todo. Na concepção bancária de educação “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam” (FREIRE, 2012b, p. 63).

Nesse sistema bancário, os saberes, os conhecimentos e os valores são doações do professor ao aluno. A educação bancária é um reflexo da sociedade opressora e estimula a contradição, sendo assim também uma dimensão da “cultura do silêncio”. Os sujeitos são impossibilitados de ser, de usarem sua criatividade, de inventarem, de reinventarem e de transformarem o mundo. O saber se impossibilita na falsa situação gnosiológica, onde as pessoas são arquivadas. É uma educação bem dicotômica, pois nela:

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2012b, p. 65).

Nesta concepção bancária onde o saber é doação, a ignorância é absolutizada, o que segundo Freire (2012b) é a “alienação da ignorância”. Há uma rigidez na posição do professor, como aquele que sabe, e na posição do aluno, como aquele que não sabe. A ignorância dos alunos é a razão da existência do professor e o seu trabalho é transformar a mentalidade de seus educandos, para adaptá-los a situação e conseguirem dominá-los. Em sua crítica, Dewey (2010, p. 27) nos elucida que “A educação tradicional proporciona experiências erradas”, que apresentam um caráter negativo, falho e defeituoso, em conexão com as experiências sociais dos alunos e com a continuidade às experiências futuras. Além de tais experiências serem desagradáveis aos alunos, causam uma influência

extremamente negativa nas experiências posteriores, prejudicando o contínuo desenvolvimento do indivíduo em sua plenitude física e psicológica. Há uma desumanização dos sujeitos, que os fazem “ser menos”, segundo a perspectiva freireana.

Contrariamente a esse modelo de educação tradicional e bancário, para Freire (2012b, p. 77-78), a educação libertadora “[...] implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”. A prática educativa neste viés permite e oportuniza ao educando “seja mais”, pois o ímpeto ontológico de ser e de criar não pode ser restringido. A educação libertadora desperta a consciência reflexiva do homem em suas relações com o mundo, problematizando-as. Assim, essa educação reforça a mudança, pois não aceita um futuro pré-dado, “[...] enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária” (FREIRE, 2012b, p. 81). Por esse aspecto da “futuridade revolucionária”, que é contrário ao “fixismo reacionário”, diante da condição dos homens como seres históricos, se fazendo pela esperança no movimento permanente da dinamicidade da realidade, para Freire (2012b), a educação libertadora é uma educação profética.

A relação professor-aluno nesta perspectiva é educativa não só ao aluno, mas ao professor também, pois “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2012b, p. 76). Assim, na sala de aula, as experiências que o professor vivencia com os alunos é fonte de aprendizagem tanto para os alunos quanto para ele mesmo. Contudo o professor é o responsável por coordená-las no ambiente e, a partir de sua *práxis*, aperfeiçoá-las junto com os alunos em meio às relações caracterizadas pela responsabilidade, pela ética e humildade que se manifestam no espírito comunitário e democrático.

A escola é um local muito apropriado para se proporcionar e trabalhar experiências coletivas, objetivando despertar a “consciência do grupo” e a “solidariedade” entre os membros. Desta forma é possível estimular o respeito pela individualidade, mas não a enfatizando de forma exclusiva. A escola deve colocar o educando sobre experiências de participação coletiva, de debate e análise de problemas. No caso brasileiro, se a escola não fizer isso, ela estará enfatizando a nossa “inexperiência democrática” (FREIRE, 2003), através de experiências que não colaboram com nosso crescimento e, portanto são deseducativas (DEWEY, 2010).

Desta forma Freire (2003, p. 86) explica que é possível a “[...] criação de disposições mentais democráticas, através de que se substituam no brasileiro antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos, de participação e ingerência. Hábitos de colaboração”. Assim, perante a necessidade de aproveitarmos na educação as novidades e oportunidades para criarmos novos hábitos coletivos, solidários, Freire (2003) menciona que nosso desafio é praticarmos e fazermos da educação uma educação para a democracia.

Em seu contexto, Dewey (1959) entende que em uma sociedade democrática - onde exista mútua cooperação entre os indivíduos, bem como oportunidades apropriadas para a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais, consequentes de uma justa distribuição de benefícios e interesses -, a finalidade da educação se refletirá nas pessoas pelo desenvolvimento da capacidade do aprendizado constante. O objetivo essencial da educação nesse contexto “[...] é habilitar os indivíduos a continuar sua educação [...]” (DEWEY, 1959, p. 108).

No viés dessa perspectiva, podemos dizer que é a inexistência de tais condições é problemática ao desenvolvimento qualitativo e saudável da sociedade. De forma geral, uma grande parcela da população não se compenetra pela mentalidade democrática, mas antagonicamente age somente em prol de interesses individuais, em detrimento dos interesses da coletividade. As atitudes egocêntricas se acentuam nesse contexto capitalista em que vivemos, onde os interesses econômicos dominam e interferem na educação. Freire (2010, p. 100) mesmo menciona que para ele é uma imoralidade “[...] que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do *mercado*”. Esses fatos impedem um funcionamento harmônico da sociedade e geram contradições, de maneira que os interesses dominantes se utilizam de instrumentos educacionais para impor sua ideologia e massificar os seres humanos. Desta maneira, essa mentalidade egocêntrica acaba influenciando e se manifestando nas atitudes de uma grande parcela de professores e alunos, engendrando sérios conflitos e contradições nas relações escolares – por exemplo, nas relações marcadas pela existência de professores autoritários, ou professores que não se interessam pelas necessidades e interesses dos alunos, assim como também alunos que não se interessam pelos estudos, nem pelos colegas e fazem o que bem entendem na sala de aula.

Dewey (1959) preocupava-se com as diferenças consequentes do estabelecimento de objetivos ou fins essenciais ao processo educativo, principalmente quanto aos fins que não surgem do livre desenvolvimento da experiência pessoal do indivíduo, mas que surgem alheia e arbitrariamente. Os objetivos educacionais, segundo o autor, devem se constituir com base nas atividades e necessidades próprias do sujeito que for ser educado, sejam elas inatas ou adquiridas, devendo também, cooperar com as atividades que o educando estiver praticando, de forma a expandir e organizar as suas aptidões. Os objetivos que são exteriormente impostos, ou rígidos, impedem que o educando preste atenção de maneira cuidadosa nas condições concretas que o cercam - “Uma vez que *devemos aplicá-lo de qualquer modo*, que adianta observar particularidades que não entrarão em linha de conta?” (DEWEY, 1959, p. 117, grifos do autor). Na educação, a imposição de fins exteriores é muito frequente, visto que, as autoridades impõem aos professores o que elas acham que é coerente à comunidade e esses por sua vez, repassam esses fins aos alunos, até muitas vezes inconscientemente – o que torna sua inteligência alienada -, engendrando conflitos entre os objetivos naturais da experiência própria dos alunos, com os objetivos que lhes ensinam a aceitar – um desequilíbrio no intelecto dos sujeitos envolvidos.

É importante mencionar que nesse contexto, Dewey (1959, p. 133) defende que na educação o objetivo da eficiência social “[...] deve ser incluído no processo da experiência”, para que assim elas proporcionem importantes e qualitativos resultados sociais. Quando a educação contribui para com o desenvolvimento de uma personalidade mais eficiente por meio de resultados que se expressem em utilidades materiais, estes resultados serão considerados indispensáveis, ou então não passarão de subprodutos da educação. Na sala de aula notaríamos o fenômeno da eficiência social nas experiências compartilhadas, coparticipativas, solidárias, afetivas, dentre tantas outras. Para Dewey (1959), a maior tarefa da educação será trazer o verdadeiro significado da concepção de eficiência social, correlacionando os sentidos de prestação de serviços a outras pessoas com o desígnio de enriquecimento da experiência pessoal de cada um. É nesse sentido que podemos entender melhor o papel da educação, em relação a união e integração dos diversos tipos de experiências provenientes de inúmeras épocas e povos do passado e da variedade infinita de interesses, reforçando e

influenciando mutuamente a ampliação e enriquecimento das experiências dos educandos.

Desta maneira, notemos que a educação deve obter os resultados intelectuais ao mesmo tempo em que ela forma tendências sociais no indivíduo. Os problemas escolares na maioria das vezes são medidos pelos resultados “quantitativos” em relação à “aprendizagem” de conteúdos – o que para Dewey e Freire é problemático, pois tais resultados expressam preocupações voltadas a mentalidades educacionais tradicionais, autocráticas, anti-humanistas e “bancárias”. As escolas carecem de experiências para a formação de hábitos de cooperação, solidariedade e participação, junto à investigação e ao pensamento crítico-reflexivo – qualidades que precisam caracterizar os novos hábitos das pessoas. Portanto, a “quantidade” não significa “qualidade” como bem sabemos. É a qualidade que se ligará ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

Observa-se ainda que, a escola, e especialmente os professores, para poderem entender melhor as experiências de seus alunos, sobretudo conseguirem realizar um trabalho qualitativo voltado às necessidades pessoais de cada um, assim como as necessidades sociais da comunidade, precisam ter contato com a família de seus alunos, assim como com a comunidade local. A escola que exercita a educação como prática da liberdade:

[...] não se fecha em si mesma, tímida e medrosa de encontros. Encontro com as famílias de seus alunos. Encontros com as agências sociais de sua esfera de influência. É aberta. É dinâmica. Flexível. Plástica. Democrática, por tudo isso. Disposta sempre a rever os seus planos, ajustados invariavelmente à sua realidade local e regional e em obediência ao sentido da unicidade nacional (FREIRE, 2003, p. 92).

Por isso, na visão freireana, que neste aspecto concorda com a deweyana, a escola é integrada com a comunidade no contexto de seu ambiente e de seu tempo. Freire (2003, p. 92-93) explica que “[...] A suas relações com outras agências e com as outras escolas, dentro do seu sistema, implicarão a sua vitalidade e a troca de experiências indispensáveis”. Nesse contexto então, a escola é levada a “[...] revisão constante de suas experiências e de suas ‘atitudes’. Ligadas aos problemas gerais de sua comunidade local” (FREIRE, 2003, p. 95). É uma escola que estimula o desenvolvimento da responsabilidade social e política dos professores, alunos e famílias em meio ao processo de ensino-aprendizagem, de

forma a desempenhar um papel democratizador que proporciona eficiência e organização. Nesse enraizamento social, a escola então permite aos alunos se identificarem no seu tempo e espaço. Por isso, na visão freireana, a experiência dos educandos se demonstra como fundamento do processo de ensino-aprendizagem também, assim como na visão deweyana.

Para Dewey (2010), uma educação que tenha a experiência como sua raiz e que trabalhe com a ordem e organização das experiências educativas como princípio, é uma “educação progressiva”. Essa educação é fundamentada em uma perspectiva filosófica “[...] de, por e para a experiência” (DEWEY, 2010, p. 30). Nesse sentido, “A educação progressiva é mais humana que a educação tradicional” (DEWEY, 2010, p. 33), pois ela se harmoniza com o ideal democrático, além de apresentar uma natureza mais humana em seus métodos, em detrimento dos métodos rígidos e autocráticos, proporcionando então, aos seres humanos, experiências com melhor qualidade.

Aliás, sobre o humanismo, Dewey (1959) explica que existe uma dicotomia que o separa pelas ciências humanas das ciências naturais e exatas. Em sua perspectiva, deve existir uma integração harmônica entre essas esferas de conhecimentos e aprendizagens. Para Dewey (1959), o humanismo deve ampliar a visão imaginativa da vida frente aos dados objetivos da realidade, de forma que o interesse pelos valores da vida aumente, proporcionando então a aptidão para promover um bem-estar social.

Em suma - quando consideramos, por um lado, a relação íntima da ciência com o desenvolvimento industrial, e, por outro lado, entre a cultura literária e estética e a organização social aristocrática, percebemos a razão do antagonismo dos estudos científicos técnicos com os apurados estudos literários. E nos vemos em face da necessidade de acabar com essa separação em educação, se a sociedade for verdadeiramente democrática (DEWEY, 1959, p. 319).

O desenvolvimento industrial – que foi possível graças ao desenvolvimento das ciências – nos trás a tona, de forma mais urgente, a necessidade de se resolver esta separação, pois com todo o desenvolvimento do comércio, das colonizações e das tecnologias, os povos do mundo todo vão estabelecendo contatos mais íntimos uns com os outros (DEWEY, 1959). Em sua perspectiva, Dewey (1959) entende que a educação deve utilizar-se dos fatores industriais – podemos acrescentar também os fatores científico-tecnológicos - para

tornar a vida do aluno mais significativa, reconstruindo gradativamente os materiais e os métodos escolares e associando o aprendizado e as experiências às atividades extraescolares. Assim, é possível criar uma projeção da sociedade dentro do espaço escolar, possibilitando a cada um descobrir suas aptidões inatas e se ocuparem “[...] com alguma coisa que torne a vida das outras pessoas mais digna de ser vivida, e que por conseguinte torne mais perceptíveis os elos que ligam os indivíduos entre si [...]” (DEWEY, 1959, p. 349). Deste modo, a educação está efetuando uma transformação educativa na sociedade, estabelecendo uma ordem industrial e suprimindo as barreiras que distanciam as pessoas.

Podemos observar em nossos dias que o desenvolvimento científico-tecnológico nos auxiliou a solucionarmos diversas problemáticas sociais, mas por outro lado ele nos trouxe sérias consequências, que inclusive ameaçam a vida humana, em seus aspectos físicos (como problemas ecológicos, por exemplo) e sociais (como problemas nas relações entre as pessoas). Uma nova problemática que nos vêm à tona é encontrar modos de lidar com tais consequências e com o contínuo desenvolvimento que ela nos acarreta, podendo concomitantemente melhorar nossa qualidade de vida social no mundo e nos humanizarmos, ao invés de nos destruirmos.

3.2 O PROFESSOR E AS EXPERIÊNCIAS

No relacionamento que é estabelecido entre professor e aluno, o professor é o educador e portanto é o adulto da relação. Em distinção dos alunos, pressupostamente tem uma construção de conhecimentos mais sólida em torno dos objetos de estudo – requeridos no programa curricular -, a qual decorre de uma maior vivência de experiências na área específica. Por isso os alunos são os educandos, os indivíduos mais imaturos e inexperientes nesta relação. Nesse sentido, Dewey (2010, p. 38) explica que dessa maturidade decorre uma proporcional responsabilidade que “[...] o coloca na posição de poder avaliar cada experiência dos mais jovens [...], ver em que direção caminha uma experiência”. O professor é responsável por interferir nas experiências deseducativas, objetivando transformá-las pela eliminação de seus males - como por exemplo, nas atividades rotineiras e caprichosas, onde não existem preocupação e compreensão sobre o que está sendo feito e muito menos sobre as possíveis consequências negativas

que delas decorrem.

É válido, portanto, dizer algo sobre a maneira como o adulto pode exercer a sabedoria que sua experiência mais ampla lhe dá, sem impor um controle meramente externo. Por um lado, é sua tarefa alertar para ver quais atitudes e tendências de hábito estão sendo criadas. Nesse sentido, ele deve, como educador, ser capaz de avaliar quais atitudes realmente conduzem ao crescimento contínuo e quais lhe são prejudiciais (DEWEY, 2010, p. 39).

Deste modo, Dewey (1979, p. 269-270) concebe o professor como “[...] líder intelectual de um grupo social: líder, não em virtude de um cargo oficial, mas de seu mais largo e mais profundo acervo de conhecimentos, de sua experiência amadurecida”. Freire (1983) já destaca, em sua perspectiva, a virtude que enxerga no professor a partir de seu cargo oficial. Para este intelectual, o professor é um profissional que tem uma função na sociedade e deve levá-la a sério, pois o docente, ao escolher se tornar um profissional na área educacional, assume um compromisso com a sociedade. Nesta lógica, “O compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano do concreto” (FREIRE, 1983, p. 15).

Contudo, Freire (1983) entende que o compromisso profissional é reflexo do compromisso na “experiência histórica” ou “experiência existencial”, pois o sujeito “[...] antes de ser profissional, é homem. Deve ser comprometido por si mesmo” (FREIRE, 1983, p. 19). Nesse sentido, observamos a fundamentalidade da *práxis* como condição ontológica do ser humano, logo, igualmente como condição ontológica do professor, um profissional à serviço da sociedade. Antes mesmo de ser profissional, o professor deve ser um ser da *práxis*, pois deve buscar vivenciá-la não somente na esfera profissional, mas também em todos os aspectos da vida humana - como o profissional, o familiar, o social, o interativo, o recreativo, o consumista, o religioso e etc. Desta maneira, será possível ao professor ser mais honesto, coerente e autêntico em seus esforços educativos para com os alunos, pois “Como homem, que não pode estar fora de um contexto histórico-social em cujas inter-relações constrói seu eu, é um ser autenticamente comprometido, falsamente ‘comprometido’ ou impedido de se comprometer verdadeiramente” (FREIRE, 1983, p. 19-20).

Desta maneira, o professor como um profissional na sociedade precisa estar comprometido com a humanização social de seus alunos no mundo e

com o mundo. Portanto, o verdadeiro compromisso é solidário nesta perspectiva. Freire (1983, p. 20) explica que “Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens”. É por isso que nesse sentido, o compromisso é uma dívida social assumida pelo sujeito quando se torna profissional.

Diante da importância de seu papel essencial na direção do processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva deweyana, a capacitação profissional do educador como professor é imprescindível. Em relação às matérias curriculares delegadas ao seu serviço, a preparação intelectual é a primeira condição importante para poder exercer sua função de líder intelectual. Dewey (1979, p. 271) explica que essa preparação:

[...] deverá ser abundante ao ponto de transbordar, muito mais amplo que o fixado pelos limites do compêndio ou de qualquer plano traçado para o ensino de uma lição; deverá abranger pontos colaterais que lhe permitam tirar proveito das perguntas inesperadas, dos acidentes imprevistos; deverá fazer-se acompanhar de verdadeiro entusiasmo pela matéria, o qual se comunicará, por contágio, aos alunos.

O professor precisa estar familiarizado com os conteúdos, dominando-os de maneira mais aprofundada o quanto for possível, para que, conseqüentemente, esteja preparado diante das possibilidades de questionamentos e dúvidas, bem como também em função das possibilidades e necessidades de transpor as exigências mínimas de aprendizado. Por meio dessa preparação também é possível ao professor adquirir noção sobre a diversidade de atividades e exercícios possíveis de serem realizados com os alunos de acordo com o contexto em que estiverem inseridos, a fim de enriquecer as experiências educativas. Deste modo, pelo contágio de seu envolvimento, o professor estará sendo melhor capacitado também para, conseqüentemente, envolver e despertar mais interesse dos alunos pelas atividades escolares e a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Para os professores iniciantes na experiência docente, essa capacitação em relação ao conteúdo das matérias é mais trabalhosa, pois exige uma grande dedicação de tempo nos estudos e pesquisas. A qualidade que deve caracterizar o trabalho do professor só advém gradativamente com o exercício de suas experiências na área. Nesse sentido, é importante aos professores iniciantes

terem paciência e persistência, pois mesmo que no início as experiências não aconteçam da maneira esperada como gostariam, conforme vão exercitando-se na experiência docente, com o tempo vão se aperfeiçoando e se habilitando a fazerem um trabalho cada vez melhor. Já em relação aos professores mais experientes, é necessário que não se acomodem às situações, aos hábitos adquiridos e principalmente aos paradigmas da realidade que nos é dada. Os professores precisam estar constantemente avaliando reflexivamente suas atitudes, suas metodologias, diante da identidade e necessidades de seus alunos no contexto histórico-social em que vivem. Por isso, o professor precisa estar sempre se aperfeiçoando e buscando “ser mais” – para exercer o seu compromisso profissional e humano perante a sociedade com maior maestria.

Não podemos deixar de aludir a necessidade de uma preparação emocional do professor, que também é muito importante, principalmente diante de problemas escolares de nosso contexto histórico-social. Por exemplo, diariamente o professor precisa lidar com alunos violentos, com a sobrecarga de alunos nas salas de aula, com a sobrecarga de atividades profissionais que se somam com as necessidades de suas atividades domésticas e familiares, em decorrência na maioria dos casos da insuficiência econômica de seu salário perante suas necessidades sociais. O professor também precisa atender às exigências burocráticas, de seu trabalho, precisa ter um bom relacionamento com seus colegas, precisar ter “jogo de cintura” com as pessoas, a fim de se relacionar socialmente do melhor modo possível, atendendo concomitantemente as expectativas sociais de seu ambiente de trabalho e vivência. Todas essas situações que experimenta ao mesmo tempo lhe acarreta um *stress* que muitas vezes lhe ocasiona consequências, e até mesmo doenças, físicas e emocionais que, evidentemente compromete seu trabalho e as relações que estabelece com seus alunos. Por isso, um preparo emocional é imprescindível ao professor também. Alias, nesse campo de discussão, uma grande parcela de professores nas escolas reclamam da inexistência de um profissional na área de Psicologia para atenderem os alunos e, especialmente, para atendê-los diante dos problemas escolares - onde muitas vezes se sentem desorientados, desanimados, conturbados e incapacitados diante das situações e do próprio trabalho.

Todavia, segundo Dewey (1979), o professor precisa estar constantemente estudando para que suas competências sejam aperfeiçoadas e,

resultantemente, a a sua relação com os alunos também seja aperfeiçoada – o que nós profissionais muitas vezes denominamos de “formação continuada”. Freire (2010, p. 68) comenta que “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”. Por exemplo, para ajudar os alunos construir conhecimentos e entendimentos em relação às matérias de estudo, o professor precisa estudar a mente deles. Para Dewey (1979) essa demanda é fundamental ao professor. Nessas situações de ensino-aprendizagem, Dewey (1979, p. 271) explica que “O problema dos alunos encontra-se na matéria; o dos professores é saber o que está fazendo a mente dos alunos com a matéria”.

Embora os professores tenham “boa intenção” e estimem que os alunos aprendam as lições e compreendam a matéria no ritmo de seus planejamentos, é importante entenderem também que os alunos têm ritmos de aprendizagem e interação intelectual diferenciados de um adulto. Por isso, ele precisa respeitar o próprio ritmo biológico de exercício intelectual (sem extremismos de superexigências ou a tolerância de relaxo e preguiça na licenciosidade), a fim de buscar garantir a “qualidade” das reflexões e aprendizagens. Nas palavras de Dewey (1979, p. 268), “O professor precisa dar oportunidade para uma digestão mental descansada. O emprego, figurado, de um cronômetro numa lição, exigindo dos estudantes prontas e rápidas respostas, não contribui para a formação de um hábito mental reflexivo”. Freire (2010, p. 29) já explica que o educador precisa saber e respeitar o fato de que a “[...] ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente” aos educandos. É desta consciência crítica que ele defende o respeito aos saberes e experiências dos alunos construídos socialmente na prática comunitária. Em consequência da ignorância da relevância sobre essa questão das experiências, especialmente no processo de conscientização, “[...] há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o ‘bancaísmo’” (FREIRE, 2012b, p. 67).

Para conseguir entender a mentalidade de seus alunos e suas implicações nas maneiras de agir e reagir nas experiências escolares, a formação do professor precisa ser complementada por conhecimentos específicos da área educacional - como de Psicologia, História da Educação, Filosofia, Sociologia e Didática entre outras -, os quais Dewey (1979) denomina de “conhecimento técnico”

ou “conhecimento profissional”. Segundo o autor:

[...] esse preparo o habilita a notar, nas respostas dos estudantes, aspectos que passariam despercebidos a um leigo, e para interpretar, rápida e corretamente, o que os alunos fazem e dizem; outra, que, conhecendo os processos considerados úteis por outros, o professor poderá dar pronto e adequado auxílio, quando necessário (DEWEY, 1979, p. 272).

Portanto, esses conhecimentos e competências habilitarão o professor no preparo das aulas e atividades pedagógicas de maneira mais significativa e harmônica às experiências e necessidades de seus alunos. Isso porque ao entenderem de maneira mais clara o modo pelo qual a mente de seus alunos funciona e reage, o professor poderá se comunicar melhor tanto pelas palavras nas explicações e no diálogo, quanto também pela escrita, pelos textos e atividades gerais. Sobre essa problemática, Freire (2012b, p. 94) observa que “[...] muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante”.

Deste modo, fica evidente que o entendimento mais claro sobre a mentalidade dos educandos depende de uma compreensão mais aprofundada da realidade em que vivem. A linguagem e o pensar estão conectados inerentemente às condições estruturais da realidade sobre a qual se referem. Nesse sentido, Freire (2012b, p. 95) explica que os seres humanos, aqui como alunos, não devem ser investigados como “[...] peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, [...]”. Portanto, nessa perspectiva, o filósofo brasileiro sugere aos professores a busca por “temas geradores” entre as relações que os alunos estabelecem no mundo e com o mundo para se desenvolver situações gnosiológicas na sala de aula. Nas palavras de Freire (2012b, 95): “[...] a constatação do ‘tema gerador’, como uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras”.

Nisto, Dewey (1979, p. 272) pode nos auxiliar quando explicita o trabalho do professor na antecedente preparação das lições. Segundo ele, “[...] para ser um líder, o professor precisa preparar especialmente cada lição particular. Do

contrário, ou se deixará arrastar por impulsos sem objetivo ou se prenderá literalmente ao texto”. Nesse sentido, o professor precisa saber que não existem receitas educacionais prontas e acabadas, pois ele lida com seres humanos que são particularmente distintos e peculiares entre si e vivem de maneira interativa em um ambiente caracterizado por uma progressiva complexidade cósmica de relações. Como vimos no capítulo 1 deste estudo, diante dos fenômenos da natureza, assim como das atividades humanas em interação com o ambiente de vivência, o mundo a cada dia está se transformando e apresentando à humanidade novos problemas e desafios a serem solucionados. Por isso, as necessidades humanas, e a própria natureza humana vai se transformando e acarretando à educação novos problemas sociais, pelos quais os seres humanos precisam estar constantemente se educando – esta perspectiva também se harmoniza com o conceito de inacabamento freireano, como vimos no capítulo 2 deste estudo. O professor então tem a responsabilidade de selecionar, utilizar e até mesmo criar as atividades de maneira inteligente, para conseguir fazer um trabalho mais significativo à cada um de seus alunos. As atividades pedagógicas que o professor planejar precisam estimular experiências reflexivas aos alunos, de modo que os conduzam a pensar sobre suas próprias condições de vida e as relações que os envolvem no mundo. Assim, para planejar suas aulas, é importante que o professor responda algumas questões para si mesmo sobre seus alunos:

Que bagagem de experiência e estudo anterior trazem os alunos ao assunto atual? Como auxiliá-los a traçar conexões? Que necessidade, mesmo não reconhecida por eles, constituirá a alavanca que lhes imprimirá à mente a direção desejada? Que usos e aplicações esclarecerão o assunto, fixando-o no seu espírito? Como individualizar o objeto da lição, isto é, como tratá-lo para que cada aluno lhe possa trazer alguma contribuição particular e para que, por sua vez, a matéria se adapte às deficiências e gostos peculiares de cada um? (DEWEY, 1979, p. 272-273).

Vemos que o trabalho docente acontece em meio à experiências desafiantes para o professor, pois além de carregar consigo preocupações gerais que se relacionam ao programa curricular da turma com a qual estiver trabalhando, o professor também precisa se preocupar com cada um de seus alunos, especialmente considerando a maneira como cada um interage no processo de ensino-aprendizagem para a construção de conhecimentos. Desta forma, como Dewey (2010, p. 38) diz que “O educador deve apresentar direção e desafio”,

entendemos que um dos principais e maiores desafios dos professores é buscar desafiar cada um dos seus educandos nas experiências que proporcionam. Concordando com essa ideia, Freire (2010, p. 86) explica que:

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma 'cantiga de ninar'. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Desafiar os alunos e conseguir despertar interesse (tema que vamos estudar melhor mais adiante) é uma tarefa que não é tão simples ao professor. Há diversas contingências que compete com o professor a atenção do aluno na sala de aula. Por exemplo, as questões comumente mais problemáticas ao professor se referem às temáticas sobre a disciplina dos alunos e o domínio do docente sobre a turma. Embora tais questões exijam um estudo mais aprofundado²⁸, os esforços do docente precisam envolver o equilíbrio do “[...] controle externo com crescimento positivo” (DEWEY, 2010, p. 39). Por isso a exigência que lhe é acarretada em relação ao conhecimento das experiências vivenciadas por seus alunos no contexto histórico, cultural, político e econômico da comunidade social – a qual é inexistente aos professores que seguem metodologias tradicionais na educação. Para Freire (2010, p. 137) esse saber tem uma importância inegável em função do “[...] contorno ecológico, social e econômico em que vivemos”, pois as condições de vivência estruturais e materiais dos alunos condicionam a interação e a compreensão que desenvolvem no e sobre o mundo.

O exercício da inteligência na função docente, perante os conhecimentos construídos e a reflexão sobre os problemas e viabilidades da realidade, acarreta mais segurança ao trabalho e às decisões do professor, lhe conferindo mais liberdade. Por isso, segundo Dewey (2010, p. 43) “Conhecimento e orientação ampliam a liberdade”. Quando o professor utiliza o corpo de

²⁸ Essas problemáticas exigem estudos mais cuidadosos, dentre os quais as contribuições de outras áreas se fazem muito significativas, como as contribuições da Psicologia, da Sociologia, da Didática, das Ciências Biológicas, etc. Contudo, neste contexto, entendemos que para Freire (2010) é o estímulo à curiosidade que deve fundamentar o desenvolvimento da aula. Segundo o autor, devemos estar constantemente exercitando a nossa curiosidade, pois desta forma ela se desenvolverá em termos de rigorosidade epistemológica. Podemos relacionar essa ideia freireana ao com a defesa deweyana sobre o desenvolvimento do hábito de pesquisa no método científico.

conhecimento disponível e exercita sua inteligência no cumprimento de sua função educativa, ele consegue perceber e até mesmo criar mais possibilidades de atuação. O conhecimento do professor, na *práxis*, lhe permite entender as contingências de sua realidade, lhe conferindo mais discernimento sobre as necessidades e consequências de suas decisões e atitudes. Quando o professor não reflete ou até mesmo não entende as razões sobre suas atitudes e práticas, o seu comportamento acaba sendo prescrito por superiores, e até mesmo por autores de correntes pedagógicas ou manuais didáticos. A liberdade de reflexão e atuação é então restringida, impossibilitando a autonomia do professor. Segundo Freire (2012b, p. 31), se o professor for um radical comprometido com a libertação humana, ele não se deixará “[...] prender em ‘círculos de segurança’, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la”.

Por exemplo, Freire (1983) esclarece que o professor não deve transportar experiências e teorias dos outros para seu contexto sem fazer uma reflexão crítica e identificar as diferenças de contexto histórico, social e econômico. Essa reflexão crítica sobre o próprio contexto real de vivência, problematizado “com” as contribuições teóricas de intelectuais, deve ser conferida de significações autênticas construídas na *práxis* do professor.

Estamos convencidos de que o momento histórico da América Latina exige de seus profissionais uma séria reflexão sobre sua realidade, que se transforma rapidamente, e da qual resulte sua inserção nela. Inserção esta que, sendo crítica, é compromisso verdadeiro. Compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem (FREIRE, 1983, p. 25).

O compromisso do professor, como um profissional em sua comunidade, é agir em prol do desenvolvimento social, atuando no campo da educação em função da humanização de seus alunos no mundo e com o mundo. Por isso, a fim de fazer um trabalho mais qualitativo e autêntico, ele precisa problematizar a sua própria realidade social, histórica e cultural. Segundo Freire (1983, p. 25), “Fugir da concretização deste compromisso é não só negar-se a si mesmo como negar o projeto nacional”.

É incoerente ao professor se prender a prescrições teóricas, considerando que vivemos em um mundo tão dinâmico e diverso, principalmente no

momento contemporâneo, onde as mudanças aceleradas afetam nossos hábitos e estilos de vida - especialmente em função do desenvolvimento científico-tecnológico. Mais que nunca, faz-se necessário ao professor repensar sua postura e suas atitudes na sala de aula e refletir sobre o sentido dos conteúdos e metodologias diante das novas conquistas da humanidade. Nesse sentido, o professor deve fazer da educação um “instrumento” de luta para o progresso na qualidade de vida (individual e social). Daí a importância dos educadores de se atentarem para a necessidade de lutar pela humanização de seus alunos, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico e dialógico.

Na lógica deweyana, a liberdade do professor, perante suas funções e responsabilidades, dependerá do desenvolvimento contínuo de suas experiências docentes (DEWEY, 2010). Quanto mais experiências diversas vivenciar em sua *práxis*, mais conhecimentos o professor poderá construir. Contudo, é necessário mencionar que a liberdade do professor deve se ancorar na ética e na responsabilidade, especialmente perante o bem comum da classe, pois se assim não for, sua liberdade será deturpada pela inautenticidade de seu trabalho.

Nesse contexto, diante das particularidades e dos problemas que os alunos e o professor enfrentam em sua realidade, percebemos a relevância da liberdade e da autonomia que são necessárias à *práxis* do professor. Ao aluno, estas estão condicionadas à própria liberdade e autonomia que o professor tem na sala de aula. Uma questão complicada que nos advém nesse momento é a seguinte: Será que o professor tem de fato liberdade e autonomia na escola? Em que sentido seria essa liberdade e essa autonomia? Essas questões e tantas outras que se engendram nessas reflexões merecem análises particulares em outros estudos. Contudo, um dado marcante a respeito da questão consiste no fato de que muitos professores sentem-se oprimidos pelo próprio sistema escolar que, em sua burocracia, se faz de maneira “bancária” através das cobranças que lhes impõe. Quando as cobranças se referem mais aos resultados quantitativos do que qualitativos é possível que a “humanidade”, fundamental ao processo de ensino-aprendizagem, se perca no processo. Como exemplo, notamos tal problema de maneira destacada nas expectativas e na preparação das turmas para a realização da Prova Brasil – muitos professores frente às expectativas da direção de suas escolas, ao prepararem suas turmas para essa avaliação, acabam concentrando as energias de suas aulas nessa “preparação”, de maneira tal que o processo de

ensino-aprendizagem se arrisca a se converter em puro “treino” ou “técnica” de leitura e interpretação.

Mas pensando nas implicações sobre a liberdade e a autonomia do professor, somos levados a notar que estas devem se fundamentar na responsabilidade ética de sua postura na sala de aula. Em suas atitudes, o professor está constantemente testemunhando aos alunos se é ou não coerente com o que diz e faz. Suas atitudes são exemplo para seus alunos - conforme vamos entender melhor no tópico 3.5 – e, além disso, estimulam o sentido pelo qual os alunos irão desenvolver o comportamento na sala, e até mesmo fora da escola. Segundo Dewey (1979, p. 65, grifos do autor), “*Tudo o que o mestre faz, bem como o modo por que o faz, incita a criança a reagir de uma ou de outra forma e cada uma de suas reações tende a determinar uma atitude em certo sentido*”. Freire (2010, p. 42) também comenta que “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo”. Percebemos então que o professor é uma figura muito importante para o aluno - principalmente para as crianças menores do ensino fundamental que passam em contato com ele no mínimo quatro horas diárias, de segunda à sexta-feira. Seus gestos e atitudes perante o aluno podem lhe marcar profundamente e exercer influência por anos. O próprio Freire (2010) exemplifica-nos esse fato em suas recordações biográficas. A escola e os professores, para além do ensino de conteúdos, sem dúvida alguma educam e possuem um “[...] caráter socializante [...]” (FREIRE, 2010, p. 43).

Geralmente, por exemplo, quando nós professores fazemos discussões dialógicas e depois pedimos para que os alunos sistematizem as reflexões em uma redação, notamos que eles utilizam no texto várias ideias e argumentos que nós professores colocamos no diálogo. Percebemos que, como educadores, nossas experiências e nossas maneiras de pensar ajudam os alunos a ampliar e esclarecer a visão de mundo deles. Nesses momentos, por meio do diálogo, percebemos as trocas de experiências e a aprendizagem que acontece a nós educadores sobre aspectos psicológicos, emocionais, sociais, econômicos e, entre outros de modo geral, sobre a vida de nossos alunos. Percebemos também o modo pelo qual eles nos tomam como modelos, referência e até mesmo como espécie de “verdade” e fonte de conhecimento para suas reflexões pessoais. Eles,

muitas vezes, imitam nossas falas e reflexões tentando reproduzir nossa linha de raciocínio a fim de solucionar o problema da construção do texto. Um exemplo forte sobre isso é em relação ao modo como nas brincadeiras, onde reproduzem situações escolares, os alunos imitam as marcas de nossas atitudes e falas. Dewey (1979, p. 66, acréscimos e grifos do autor) comenta que:

Raras vezes (e jamais completamente) é o professor, para a mente dos alunos, um meio transparente de acesso à matéria. A influência da personalidade do professor funde-se intimamente com a influência da matéria e a criança não as separa nem distingue. Como a reação desta a *aproxima* ou *afasta* de tudo que lhe apresentam, ela mantém um comentário paralelo, quase inconsciente, de prazer ou desprazer, de simpatia e aversão, não só pelos atos do professor, mas também pela matéria de que se ocupa o professor.

O grau de afetividade que o aluno estabelecer pelo professor se constitui em um fator que influirá fortemente no processo de ensino-aprendizagem, como sabemos. Por isso, a própria imitação que ele faz do professor pode manifestar simpatia e admiração, logo, confiança em sua palavra e atitudes, bem como também, se for ao caso da aversão, uma reprodução de suas referências limitadas de resolução de problemas, assim como tentativas para se enquadrar dentro expectativas e cobranças do ambiente e do próprio professor.

Essa imitação de argumentos e atitudes do professor - que acontece, por exemplo, nas rodas de conversa -, além de confirmar a séria responsabilidade ética que compete à *práxis* desse profissional, por outro lado, também pode demonstrar o medo e a descrença dos alunos de serem eles mesmos, de pensarem, de serem, de se assumirem, de buscar o diferente, de terem autonomia e de serem autênticos (entre outras análises). Daí a necessidade do professor estimular o desenvolvimento de cada um na construção de sua autonomia e identidade.

Para Freire (2012b), jamais o professor deve moldar as perspectivas e concepções de mundo dos alunos às suas. Se assim o fizer, não estará incentivando a reelaboração de conceitos e o exercício da criatividade e da criação humana pelos alunos – pelo contrário, estará praticando uma educação bancária ao impor sua visão de mundo. Em suas palavras:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 2012b, p. 94).

O diálogo sobre perspectivas diferenciadas sobre um mesmo assunto é importantíssimo para novas percepções e para a ampliação de conceitos, tanto aos alunos, quanto principalmente aos próprios professores. “O educador, num processo de conscientização (ou não), como homem, tem o direito a suas opções. O que não tem é o direito de impô-las” (FREIRE, 2011, p. 106, acréscimos do autor), pois o seu conhecimento não é absoluto e, como vimos, ele não é o dono da verdade.

E não só interessante mas profundamente importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos; as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções. Mas é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros (FREIRE, 2010, p. 17).

O modo de vida e a seriedade do educador no processo de ensino-aprendizagem são fundamentais aos alunos, pois em si mesmas se constituem em grande exemplo educativo a eles. Essa seriedade profissional precisa estar atrelada a consciência da complexidade do mundo e do universo diante de seu próprio inacabamento. Deste modo, a humildade é uma consequência dessa consciência, que é essencial ao professor, pois a atitude humilde que reconhece as limitações humanas possibilita, aos professores e alunos, a ampliação de novos olhares e novas aprendizagens no contato e convívio de uns com os outros. Por exemplo, a partir do caráter histórico dos conhecimentos e da própria ciência, sabemos que às vezes uma nova descoberta pode desestruturar uma forte crença e nos levar a novas reelaborações teóricas sobre os objetos de conhecimento. É por tal razão que Freire (2010, p. 28) afirma que:

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar e aprender lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “dodiscência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

O professor precisa então testemunhar a seus alunos humildade epistemológica, no reconhecimento de que junto a eles, como um ser inacabado, não é dono da razão e está constantemente buscando novos conhecimentos para ser um “educador melhor”. Portanto, o professor é um sujeito cognoscente tanto na preparação das aulas, quanto também no encontro dialógico com os alunos. “Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos” (FREIRE, 2012b, p. 76). Assim como na preparação das aulas o professor aprende muito, ele também aprende no diálogo com os alunos, aperfeiçoando-se intelectual e humanamente. Nesse ciclo gnosiológico, a tarefa do professor então é saber com os educandos, enquanto estes sabem com ele. Daí a necessidade de problematizar os próprios conhecimentos na realidade, para que saiam do nível da *doxa* em direção ao *logos* (FREIRE, 2012b).

Assim como os alunos, Dewey (1979) explica que os próprios professores também possuem inclinações mentais e metodológicas que se manifestam em suas atitudes e na maneira como conduzem as metodologias de ensino na sala de aula. Nas palavras de Dewey (1979, p. 66), “[...] os professores também se apegam mais ou menos aos pontos principais, adotam métodos de reação mais ou menos estereotipados e revelam maior ou menor curiosidade intelectual por aquilo que se lhes depara”. Nesse sentido, pela imprescindibilidade do professor de se conscientizar sobre a necessidade de fiscalizar seus hábitos na *práxis*, deve deste modo, cuidar para não adaptar o estudante às suas perspectivas e paradigmas – embora esse fenômeno para muitos professores, em muitos casos, seja mais difícil e inconsciente. Por isso, a necessidade de se trabalhar hábitos reflexivos em suas próprias práticas, e especialmente nos alunos, para o desenvolvimento da autonomia pautada em pensamentos e atitudes “conscientes” e inteligentes. Para Freire (2012b), o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos é importante e deve ser estimulado pelo professor.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis (FREIRE, 2010, p. 26).

O pensamento crítico leva os sujeitos a questionarem os condicionamentos de sua realidade para a elaboração de um conhecimento mais consistente e condizente sobre ela, em suas relações no mundo. A conscientização consequente desse pensamento, na prática, ou, melhor dizendo, na *práxis*, lhes capacitará a identificar e entender as possibilidades de mudanças, o que lhes impossibilitará de submeterem-se de maneira passiva às condições que lhes são impostas.

Por essas razões, na educação verdadeira, o trabalho do professor não deve ser o de adestrar e muito menos de treinar (DEWEY, 1959). Essas práticas não permitem o pensamento reflexivo e crítico, e por consequência, não contribuem com o “ser mais”, impossibilitando a existência autêntica dos seres humanos. Segundo Freire (2011, p. 112), “A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado”. Nesse sentido, o professor, ao problematizar com os alunos a realidade que os mediatiza, está contribuindo e estimulando a admiração dos alunos pelos conteúdos, onde ele mesmo os “readmira” – por isso os “temas geradores” (FREIRE, 2011; 2012b).

Portanto, no sentido metodológico, Dewey (1979, p. 225) explica que “Os educadores precisariam também observar as grandes diferenças individuais existentes; não deveriam impor a todos uma só norma ou modelo”. Nessa linha de raciocínio, podemos entender que a diversidade de atividades e trabalhos educativos, além de permitirem uma maior vivência de experiências pedagógicas aos alunos - e logo, a possibilidade de ampliação de perspectivas e conhecimentos - , também permitem ao professor observar e diagnosticar as expressões, tendências, habilidades e capacidades de seus alunos. Dewey (1979, p. 257) explica que:

É durante a lição que o professor entra em mais estreito contato com o aluno. É na lição que se concentram as possibilidades de guiar a atividade das crianças, de nelas despertar o desejo de informações, de influir-lhes nos hábitos de linguagem e orientar-lhes as observações.

Por meio das atividades, o professor deve buscar estimular as experiências reflexivas nos alunos, provocando reações intelectuais nesses em meio às condições que são e que podem ser vivenciadas experimentalmente na

realidade. O professor deve elaborar questões e situações problema que estimulem os estudantes a fazerem uso de conteúdos já aprendidos para refletirem e construïrem novos conhecimentos de maneira contínua em um processo onde as fases de aprendizagem sejam inter-relacionadas. Assim, nas lições, o docente deve buscar “[...] (1) estimular o ardor intelectual, [...]; (2) guiar esses interesses e afeições [...]; (3) auxiliar a organizar a matéria adquirida [...]” (DEWEY, 1979, p. 259). Nesse sentido, o trabalho do professor é uma “arte”, pois deve buscar atingir esses objetivos em suas aulas, a fim de despertar, nos alunos, amor (afetividade) pelos estudos e pelo conhecimento, de forma geral, direcionando o trabalho intelectual continuamente nas experiências, a fim de que os conhecimentos adquiridos sejam organizados progressiva e qualitativamente de modo eficaz na vida dos educandos.

Considerando que, de acordo com Dewey (1979, p. 260), “Um professor aborrecido, a ensinar por obrigação matará qualquer assunto”, a impressão mais duradoura que um professor pode deixar no aluno é o entusiasmo e o estímulo para despertar um novo interesse intelectual - tanto no campo do conhecimento, quanto no campo da arte. Se o aluno não tem interesse pelas atividades, espera-se que, ao mínimo, o professor o tenha, para que consiga transmiti-lo. Não podemos deixar de observar também que o mau-humor do professor e a falta de vontade são extremamente prejudiciais para o desenvolvimento qualitativo de seus alunos. Por isso, Freire (2010, p. 72) declara que “Ensinar exige alegria e esperança”.

Aqui, começamos a entender com maior profundidade a relevância do “pensar certo” ao professor antes mesmo do exercício de sua profissão. Se, independentemente da metodologia de ensino e do grau de afetividade estabelecido com os alunos na sala de aula, há uma forte influência do professor em seus alunos - que, inevitavelmente, resulta-se, principalmente, do tempo de convivência entre ambos -, as influências serão potencialmente muito mais positivas se o professor cultivar hábitos de “pensar certo”. Como comenta Freire (2010, p. 27), a tarefa do docente não é “[...] apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo”. Nesse sentido, Dewey (1979, p. 65) nos explica que:

[...] os hábitos mentais de outrem atuam sobre a atitude do educando. O exemplo tem mais força que um o preceito; [...] entretanto, confinar à imitação a influência condicionante do educador, seja pai ou mestre, é modo muito superficial de encarar a ação intelectual de uns sobre os outros.

Deste modo, embora o professor deva se preocupar com as influências que esteja exercendo em seus alunos, sendo um tipo de bom exemplo, não deve confinar seus alunos a imitação de si próprio. Deve estimular o desenvolvimento do pensamento reflexivo nos alunos sobre suas próprias experiências para que então a autonomia sobre suas próprias práticas seja uma consequência.

Existem vários momentos na escola que podem ser aproveitados qualitativamente no processo de ensino-aprendizagem que muitas vezes não são notados pelos professores. Dentre os inúmeros e diversos exemplos que poderíamos citar perante as situações cotidianas, observamos que muitos de nós professores não aproveitamos as próprias estruturas físicas da sala de aula e dos materiais escolares para trabalharmos os conteúdos de diversas matérias – por exemplo, nas aulas de matemática, ao invés do professor mostrar aos alunos como que a porta da sala, as janelas, possuem formas retangulares, sendo portanto poliedros, é comum encontrarmos argumentos de comodidade às situações que se justificam nas dificuldades materiais da escola. O professor precisa exercitar esses momentos, exercitar seu olhar, suas percepções, a agilidade de seu pensamento e, principalmente nas dificuldades, a sua “criatividade”. É somente pela criatividade que podemos inventar e construir novas possibilidades. Se assim não for, as mudanças – tanto no sentido da aprendizagem cognitiva dos alunos, quanto no sentido de transformações estruturais e políticas na própria escola e na sociedade - continuam na esfera da impossibilidade.

Por isso, é importante que o professor saiba que, a despeito de suas dificuldades, em virtude do compromisso que assumiu com a sociedade ao escolher essa profissão, deve sempre buscar fazer um trabalho com a maior qualidade e excelência que conseguir. Isso não significa conformismo e adaptação “passiva” à realidade que nos é dada, principalmente diante das condições de trabalho que em muitas situações são limitadas e precárias. Para que a dignidade de seu trabalho seja reconhecida socialmente, primeiramente é condição fundamental que o professor pratique essa dignidade no exercício de suas funções. Segundo Freire (2010, p. 68, grifo do autor):

Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro *bico*, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de 'tias e de tios'.

O agir de "forma profissional" também é uma forma de luta e reivindicação dos nossos direitos. É um posicionamento político. Muitas vezes, quando nos permitimos sermos chamados de "tias ou tios", ou trabalharmos sem segurança, como nos "bicos", ou até mesmo reduzirmos nossos vocabulários aos "inhos", entendemos que não estamos favorecendo a seriedade de nosso trabalho e o nosso profissionalismo. E, a ausência deste profissionalismo em nosso trabalho talvez seja um dos motivos que geram tantos conceitos equivocados em nós mesmos e nas outras pessoas - como nos próprios alunos e nos pais.

Por outro lado também, esse profissionalismo não implica frieza no modo como o professor se dirige aos alunos. Um educador que é verdadeiramente humanista é "[...] um companheiro dos educandos, em suas relações com estes" (FREIRE, 2012b, p. 68). Nesse relacionamento o professor precisa fundamentalmente buscar "[...] estar em comunhão, colaboração, em com-vivência" (FREIRE, 1983, p. 84) com seus alunos para que seu trabalho seja verdadeiramente humanista em sua *práxis*.

A atuação do professor perante as exigências de tomadas de decisões, orientação de atividades, estabelecimento e cobrança de tarefas e produção de trabalhos, não pode ser confundida com "autoritarismo". Conforme Freire (2010) esclarece, tais atitudes consistem no exercício da autoridade que é conferida à função docente. Em relação à autoridade do professor e a liberdade dos alunos, Freire (2010) entende que são formas de comportamento precisam estar harmonizadas com a vocação ontológica do ser humano para "ser mais". A autoridade e a liberdade "[...] se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, [...]" (FREIRE, 2010, p. 89). Quando o professor utilizar sua autoridade de maneira ética e autêntica, repetindo a liberdade e objetivando a humanização de seus alunos, estará conseqüentemente podendo conquistar um maior respeito de seus alunos pelo seu trabalho. Conforme Dewey (2010, p. 56) nos ensina, o professor, quando precisa falar e agir com firmeza, ao invés de impor seus desejos pessoais, deve falar e agir "[...] em benefício do interesse de todo o grupo, não como uma exibição pessoal de poder. Isso faz a diferença entre uma ação

arbitrária e uma ação justa e necessária”. Podemos entender que, desta maneira o professor vai possibilitando o desenvolvimento do respeito mútuo entre si e os alunos, equilibrando a relação entre autoridade e liberdade. Segundo Freire (2010), a disciplina é manifestada no equilíbrio entre a autoridade e a liberdade na sala de aula. Por isso:

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano (FREIRE, 2010, p. 89).

Na educação democrática, a autoridade do professor deve se caracterizar pela “segurança de si mesma”, “[...] que se expressa na firmeza com que atua, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se” (FREIRE, 2010, p. 91). Por essa segurança entende-se que o professor tem confiança em seu trabalho, a qual se resulta no seu esforço pela coerência ética e teórica de quem leva a sério suas responsabilidades profissionais e seu compromisso social. É por essa razão que, “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (FREIRE, 2010, p. 92).

Nesse sentido, a verdadeira autoridade docente, que se funda no respeito mútuo entre professores e alunos, se caracteriza na generosidade do professor que eticamente busca estabelecer relações sérias, justas e humildes. Essa autoridade conta com a criatividade do educando apostando em sua liberdade e desafiando-o sempre para que possa “ser mais” - não sendo, por isso, mandonista. “A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (FREIRE, 2010, p. 93, grifos do autor). Essa autoridade verdadeira não estagna as experiências dos educandos, mas o desperta para a observação e reflexão sobre a maneira como os indivíduos a vivenciam nas relações que as envolvem entre causas e consequências. Por isso, no exercício de sua autoridade democrática o professor

está constantemente contribuindo para que os alunos assumam novas responsabilidades e construam sua “autonomia”. “É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* vai sendo assumida” (FREIRE, 2010, p. 94, grifos do autor). No aprendizado que culmina no desenvolvimento da autonomia, os alunos podem se reinventar.

O professor precisa saber que os alunos são “[...] sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2010, p. 26). Por isso, no trabalho reflexivo e crítico que é necessário realizar no processo de ensino-aprendizagem, o professor precisa concentrar suas energias na mobilização de mudanças. Assim, se o seu trabalho for verdadeiramente humanista, conseguirá ajudar os alunos a efetivarem mudanças na esfera de suas vidas particulares, o que conseqüentemente poderá influenciar e impulsionar mudanças também na esfera social.

3.3 O ALUNO E AS EXPERIÊNCIAS

Não nos é possível pensarmos em educação se não houver quem se eduque. Não é possível pensarmos em aprendizagem se não houver quem aprenda. O aluno, ou, melhor dizendo, o educando, é o centro do processo de ensino-aprendizagem. É a razão da existência da escola. Como vimos no Capítulo 1 deste estudo, para Dewey (1959), a educação permite a subsistência da vida biológica humana por meio da transmissão, que efetua-se na comunicação de experiências que se referem à conhecimentos e habilidades essenciais à manutenção da vida física e social – dentre as quais encontramos crenças, ideias, ideais e habilidades que se referem às capacidades técnicas, artísticas, científicas e morais. Assim, as experiências dos adultos vão sendo comunicadas e aperfeiçoada pelos mais jovens, os mais “imatuross”. Deste modo, na relação professor-aluno, o aluno é o ser que precisa amadurecer em relação a determinados conhecimentos, por isso, é o mais imaturo da relação – pelo menos pressupostamente em relação aos objetos de estudo. Esse amadurecimento irá acontecer a partir das experiências educativas que vivenciar.

Socialmente, esperamos que a educação escolar conduza os jovens, nossos alunos, a desenvolverem aptidões que os auxiliem na vida comum da

sociedade. Quando chegam à escola, cada aluno carrega consigo os traços de caráter, personalidade, hábitos e inclinações diversas que estiveram a desenvolver em seu ambiente de vivência até o presente momento. O aluno, em sua infância, “[...] vive em um mundo em que tudo é contato pessoal. [...]. O seu mundo é um mundo de pessoas e de interesses pessoais, não um sistema de fatos ou leis” (DEWEY, 1965, p. 43). Nesse sentido, o professor precisa saber que para penetrar em suas experiências e conseguir ampliá-las, precisará aproveitar e trabalhar com seus interesses, afeições e simpatias. A partir de então, na ampliação das experiências, e conseqüentemente nas perspectivas de mundo, estará direcionando seus olhares para fatos externos ao seu próprio mundo.

Todavia, o professor precisa ter cuidado pois, “[...] a vida da criança é integral e unitária: é um todo único. Se ela passa, a cada momento, de um objeto para outro, como de um lugar para outro, fá-lo sem nenhuma consciência de quebra ou transição” (DEWEY, 1965, p. 43). A criança então precisa adquirir consciência em relação aos momentos que vivencia, conseguindo progressivamente distingui-los e isolá-los no todo que mantém as coisas unidas e integradas em sua própria vida. Daí a relevância da continuidade entre as experiências. Daí a relevância das experiências que conferem ao aluno a centralidade no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Dewey (1965, p. 46):

A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só êle fornece a medida e o julgamento em educação. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só têm valor quando servirem às necessidades desse crescimento. Personalidade e caráter são muito mais que matérias de estudo.

Como o aluno é o ser da relação que precisa amadurecer em determinadas questões, os educadores precisam direcionar suas preocupações pedagógicas às maiores necessidades que esses estudantes apresentam para um desenvolvimento intelectual mais qualitativo. O crescimento e desenvolvimento do aluno precisa acontecer no sentido intelectual não só da aquisição de conhecimentos sistematizados pela humanidade, mas principalmente em relação ao desenvolvimento de sua personalidade e caráter diante de tais conhecimentos. Como já foi dito, os alunos passam, ao mínimo, 4 horas diárias na escola durante a semana – em muitos casos, há crianças que passam mais tempo na escola do que

com a própria família em casa. No que se refere às aprendizagens, além dos conhecimentos científicos, sabemos que na escola esses alunos também estão aprendendo muitas coisas no campo dos relacionamentos sociais, da moral e ética. Assim, é claramente importante que conhecimentos morais e éticos sejam discutidos e colocados em pauta na grade curricular, para serem trabalhados entre as disciplinas. O aluno tem que aprender os conteúdos escolares, não só por simplesmente aprender, mas para saber utilizá-los em diversas situações de sua vida, saber resolver seus problemas, saber conviver em sociedade, e especialmente conseguir interagir na realidade social para melhorá-la.

Deste modo, é conhecendo o aluno e analisando suas experiências que o professor poderá atender melhor as necessidades dele. Segundo Dewey (1965, p. 49), “A experiência presente da criança não se explica por si mesma, justamente porque não é final, mas de transição. Porque não é uma coisa completa, mas simplesmente indicativa de certas tendências vitais de crescimento”. Portanto, a experiência da criança está susceptível a mudanças constantes e, por tais razões, suas intenções e interesses acompanham essas mudanças. Dewey (1965, p. 50) menciona que “Seria desastroso que o estudo da criança viesse dar uma impressão de que, a cada idade, a infância fôsse dotada de certo número de intenções e interesses que deveriam ser cultivados exatamente como existem”. As intenções e, principalmente, os interesses dos alunos vão demonstrando valia à medida em que impulsionam o crescimento, e, nós professores, precisamos aproveitá-los para esse objetivo.

Todavia, no meio escolar, nós professores temos muitas dificuldades para trabalhar com os interesses dos alunos constantemente frente ao programa curricular e as cobranças burocráticas e quantitativas do sistema. A elaboração de atividades e projetos esporádicos é mais fácil e, por isso, comum. Por outro lado, a elaboração de projetos total e permanentemente fundamentados na ampliação das experiências a partir do princípio da continuidade e do ideal democrático - que permite a participação e autonomia dos alunos em sua aprendizagem - é muito mais difícil e trabalhosa.

Primeiramente, a consideração pelos interesses dos alunos implica em respeito pelo seu espaço histórico-cultural. Freire (2011, p. 48), nos alerta que este espaço não pode ser invadido. “Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-

cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores”. Respeitando o princípio da continuidade (deweyano), é possível ao professor aproveitar o espaço experimental dos alunos para estendê-los a outros espaços histórico-culturais da sociedade. Se esse respeito não acontece, instaura-se um abismo entre o espaço do aluno e os demais espaços sociais, de maneira que ideias, conteúdos e experiências são impostos em suas experiências particulares sem nexos lógicos. Na visão freireana isso é uma violência contra o aluno, a qual ele denomina de invasão cultural. A invasão cultural pressupõe a desconsideração, e até mesmo o desconhecimento da experiência do outro. “[...] toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade” (FREIRE, 2011, p. 49).

A manipulação, que é uma forma de teoria antidialógica de ação, não permite opções e decisões, não permite autenticidade e pensamento próprio. Ela massifica o homem, desumanizando-o, alienando-o. Para Freire (2011, p. 50), “Como forma de dirigismo, que explora o emocional dos indivíduos, a manipulação inculca neles aquela ilusão de atuar ou de que atuam na atuação de seus manipuladores, [...]”. Nesse sentido, por meio da manipulação os alunos são domesticados e impossibilitados de transformar a realidade. Por isso, Freire (2010, p. 81) professou:

[...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”.

É a partir de suas próprias experiências, sua visão de mundo e conhecimentos construídos que as pessoas interpretam novas informações e novas experiências. O professor precisa impulsionar a produção de conhecimento, estimulando o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, a partir da própria leitura de mundo de seus alunos. Essa leitura revela a compreensão de mundo que vem sendo construída histórica e culturalmente pela sociedade, e o trabalho individual de cada um no processo de assimilação da inteligência do mundo. Portanto, a leitura de mundo dos alunos deve ser respeitada (FREIRE, 2010).

A desconsideração deste fato no trabalho pedagógico que simplesmente impõe conceitos desconhecidos consiste em um crime contra os alunos, nesta perspectiva. Tais práticas não permitem a *práxis*, sendo, portanto,

autoritárias e, por isso, consistem em invasão cultural. Quando o professor desconsidera as experiências dos alunos e apresenta somente as suas, ele está colaborando com a manutenção do *status quo* da realidade social. Para que os alunos consigam aprender a refletirem sobre suas práticas, entenderem a relevância da educação e seu direito ontológico de “ser mais”, desenvolvendo a ânsia pela aprendizagem e a autonomia em suas atitudes, podendo então transformar a realidade, é preciso que os conhecimentos, objetos do processo de ensino-aprendizagem, estejam conectados com sua vida. Portanto, os professores não devem fazer uma invasão cultural, descartando as experiências dos alunos e apresentando somente as suas, mas pelo contrário, devem “acrescentar” às experiências dos alunos, permitindo-lhes a reflexão e o exercício da inteligência. Como sabemos, na perspectiva freireana, o diálogo é uma das principais maneiras que podem nos ajudar a prevenir esse mal.

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me ‘converter’ ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impor-lhes arrogantemente o meu saber como o *verdadeiro*. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos (FREIRE, 2010, p. 81, grifo do autor).

Pelo diálogo, entre o ponto de vista do educador com o ponto de vista dos alunos é possível estabelecer uma relação dialética que resultará em mudanças sociais. O diálogo é um indiscutível instrumento de transformação.

É fato que temos muitas cobranças burocráticas e quantitativas em relação aos conteúdos curriculares, contudo, mesmo que nós professores tentemos contextualizar os assuntos destes conteúdos às experiências dos alunos, por meio de suas vivências e interesses, um grande problema notado ainda consiste no desinteresse dos alunos. O desinteresse é uma grande fonte de inquietação e angústia de muitos professores. Muitos alunos, ao pensarem no esforço que terão que dispender nas atividades já criam uma indisposição na participação. O interesse maior é pelo entretenimento. Dewey (1965; 1959) problematiza seriamente essas questões relativas aos interesses dos alunos.

É fácil sermos tomados pelo pensamento de que “em muitos momentos na sala de aula os alunos irão ter que fazer atividades que não queiram e

terão que passar por experiências, a princípio, desagradáveis”. Criticando este tipo de ideia, Dewey (1965) explica que as práticas pautadas nesse pensamento não permitem ao aluno ter consciência sobre a relação entre as atividades e conteúdos com sua própria vida. Aliás, a educação tradicional, ou bancária, estabelece um abismo entre a vida cotidiana do aluno e a sua vida escolar, de maneira que as experiências dessas duas esferas de vivência acabam se tornando incompatíveis. Dewey (1979, p. 75) explica que:

[...] ao ingressar na escola, a criança sofre uma ruptura em sua vida, uma ruptura com as suas experiências, saturadas de valores e qualidades sociais. Pelo seu isolamento, o ensino escolar é, portanto, técnico; e a maneira de pensar que a criança possui não pode funcionar, porque a escola nada tem de comum com suas experiências prévias.

Podemos observar que uma grande parcela dos casos de desinteresse pela aprendizagem e dos fracassos escolares está relacionada a esse abismo estabelecido entre as experiências da esfera cotidiana de vivência na comunidade em contraposição as experiências da esfera escolar. Dewey (1979, p. 256) comenta que “Ensinamos o aluno a viver em dois mundos diversos: um, o mundo da experiência fora da escola; outro, o mundo dos livros e das lições. Depois, nos admiramos, estultamente, de que tão pouco valha na vida o que se estuda na escola”. A escola faz parte da vida do aluno. Logo, as experiências, como vimos, devem estar interligadas, ou, melhor dizendo, a escola deve ampliar as experiências cotidianas dos alunos.

O interesse do aluno se manifesta por meio de sua atenção e dos seus esforços para aquilo que pessoalmente ache importante. De acordo com Dewey (1959, p. 136), pelo interesse se manifesta “[...] o cuidado, a ansiedade pelas futuras conseqüências, e a tendência para agir, no sentido de assegurar as melhores e evitar as piores conseqüências”. Por meio da compreensão daquilo que se tem em vista, pela força de vontade e pela perseverança para alcançar este fim, teremos a “disciplina”, uma vontade forte que se manifestará em meio à previsão das conseqüências e pela manifestação de afeto nos indivíduos pelos resultados previstos.

Dewey (1959, p. 140) explica que “Disciplina significa energia à nossa disposição; o domínio dos recursos disponíveis para levar avante a atividade

empreendida”. Esta correlação entre o interesse e a disciplina proporciona a reflexão das pessoas perante seus próprios atos, a fim de que estes sejam adequadamente empregados em seus objetivos propostos. O aluno verdadeiramente “disciplinado” é aquele que dirige inteligentemente suas atividades, direcionando seus afazeres, mediante a previsão dos possíveis resultados. Ele se sente interessado e desafiado a vencer os obstáculos e distrações que se interpõe aos seus objetivos. Entende que “Os deveres são os atos especiais necessários ao desempenho de uma função” (DEWEY, 1959, p. 388).

De acordo com a teoria deweyana, observamos então que os alunos desinteressados não conseguem perceber significação que lhe prenda a atenção nas atividades escolares. Não existem fins ou objetivos que, em seu entendimento, convenha ao desprendimento de suas energias.

O remédio é a descoberta de modos típicos de atividade, quer se trate de jogos, quer de ocupações úteis, em que os indivíduos tomem interesse, em cujo resultado reconheçam ter alguma coisa em jogo, e que não se pratiquem sem a reflexão, a análise, o uso do raciocínio no escolher e determinar as condições e o material a observar e a reter na memória (DEWEY, 1959, p. 145).

Tais problemas só podem ser solucionados, segundo o autor, quando as tendências naturais dos alunos se empregarem naturalmente na execução de alguma coisa. Deste modo, o professor precisa se atentar para atividades que, além de despertar interesse, também proporcionem condições concretas para que os fins e objetivos educacionais sejam atingidos.

Mas a despeito de todo o esforço do professor, Freire (1998), em suas reflexões, explica que os alunos também precisam assumir a responsabilidade da tarefa de estudar, buscando enfrentar os obstáculos, com os quais se deparam no processo educativo de sua formação. Nesse sentido, a disciplina do aluno não pode ser imposta ou doada pelo professor, mas deve ser forjada conscientemente por si mesmo. Em suas palavras:

Estudar é um que-fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos, em nosso corpo consciente. Não pode esta disciplina ser doada ou imposta a nós por ninguém sem que isto signifique desconhecer a importância do papel do educador em sua criação. De qualquer

maneira, ou somos sujeitos dela ou ela vira pura justaposição a nós. Ou aderimos ao estudo como deleite, ou o assumimos como necessidade e prazer ou o estudo é puro fardo e, como tal, o abandonamos na primeira esquina (FREIRE, 1998, p. 41).

Deste modo o aluno deve se preocupar com suas atitudes, buscando ter perseverança, disposição e autonomia frente às dificuldades. Se necessitar, deve procurar ajuda, consultar dicionários, livros, enciclopédias, pesquisar e até mesmo pedir auxílio à outras pessoas.

Todavia, a teoria freireana nos estimula a algumas reflexões em torno da questão do interesse. Muitas vezes parece-nos que os alunos vivem de maneira alienada aos muitos problemas que os molestam, não manifestando aparente interesse em solucioná-los. Será que a ideologia capitalista em relação à “assistencialização” é responsável por esse comportamento, fazendo com que os alunos acreditem que sempre terá alguém que os ajudará a solucionar seus problemas? Como vimos, para Freire (2003) o assistencialismo é uma marca da sociedade brasileira que impossibilita as oportunidades, não proporcionando experiências, que nos auxiliem a solucionar nossos problemas. Ele acomoda os sujeitos às situações. Possivelmente, segundo o filósofo brasileiro, existem influências relacionadas entre esses problemas políticos com a mentalidade dos alunos, onde o comportamento é reflexo da ideologia política desenvolvida pelo sujeito no contexto da inexperiência democrática - principalmente quando a sociedade que se diz democrática pratica a aristocracia.

[...] no ajustamento por meio da ‘acomodação’ o homem não “dialoga”, isto é, não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele. As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rígidas e autoritárias. Acríticas (FREIRE, 2003, p. 69).

Na “acomodação” não há diálogo, não há participação, não há reflexão crítica. Como possíveis consequências, existe a possibilidade que nos leva a entender que muitos se acomodam em meio aos seus problemas, e acostumados com o assistencialismo e o paternalismo, não se interessam por aprender a resolverem seus problemas com autonomia. Tal problema social presente na estrutura opressora pode então se refletir na escola, de maneira ideológica na mentalidade dos alunos, somando-se a outros diversos problemas.

Para realizar diversas atividades, muitos alunos ficam interessados em receber algo em troca como notas, brindes e prêmios. O problema aqui é que não existe nenhum interesse de fato pelo conhecimento, mas sim pelas recompensas. É como se esse interesse fosse mítico (FREIRE, 2003). Dewey (1965, p. 60) descreve exatamente algumas dificuldades dessa situação, onde sabemos que “O remédio normal seria apresentar a matéria em seu aspecto psicológico, desenvolvê-la e circunscrevê-la dentro da ordem de impulsos e interesses vitais da criança”. Conforme o próprio filósofo explica, diante das dificuldades:

Deixa-se tudo como está, e por artifícios e *truques* de método, *desperta-se* o interesse infantil, *torna-se* o material *interessante*; cobre-se com açúcar; esconde-se-lhe a esterilidade com material intermediário e sem relação; e, finalmente, obtém-se que a criança engula a pílula desagradável enquanto sente o gosto de coisa completamente diversa (DEWEY, 1965, p. 60, grifos do autor).

Os professores acabam que “apelando” ao interesse por meio de diversas manobras, pois para o aluno, na visão do autor, as matérias de estudo não estão relacionadas com a vida dos alunos. Como o filósofo explica, “Se foi preciso tornar o material interessante, isto significa que do modo porque foi apresentado não se relacionava com os fins e capacidades atuais: ou que, se existia relação, esta não foi percebida” (DEWEY, 1959, p. 139). O problema é sério e dele decorrem concepções e práticas totalmente equivocadas, como por exemplo a falsa concepção de “disciplina”. “[...] a lição torna-se interessante, não em si mesma, mas em contraste com certa alternativa. Aprender a lição é afinal melhor do que ser repreendido, ser levado ao ridículo, ficar prêso na escola, receber notas baixas, ser reprovado” (DEWEY, 1965, p. 60). Relacionamos a ideia de “bom aluno” com o comportamento dócil, passivo e “reprodutor” do aluno. Acerca desse problema, Freire (2011, p. 68, grifos do autor) explica que o melhor aluno:

[...] não é o que disserta, *ipsis litteris* como na universidade, não é o que mais memorizou as fórmulas, mas sim o que percebeu a razão destas. [...]. Quanto mais é simples e dócil receptor dos conteúdos com os quais, em nome do saber, é “enchido” por seus professores, tanto menos pode pensar e apenas repete.

Os melhores alunos, na visão do pensador brasileiro, são aqueles que pensam sobre suas próprias experiências e problematizam reflexivamente sua

realidade de maneira crítica. São apaixonados por pesquisa, curiosos, buscam a analisar, debater e dialogar sobre os conhecimentos que aprendem, utilizando-os como instrumentos para a construção de possibilidades de transformações nessa realidade. Portanto, é imprescindível que os alunos desenvolvam a criticidade em suas atitudes e aprendam a pensar nas consequências de suas ações, considerando que o presente é um resultado do passado, e que eles podem interferir no futuro. Contudo, Freire (2003) defende que o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos brasileiros depende da criação de experiências democráticas, para que ele passe a desenvolver responsabilidades, autonomia e consiga dialogar com o mundo.

Cada vez mais necessita o homem brasileiro de atitudes mentais que o possibilitem realizar em melhores condições o seu ajustamento a um mundo em ritmo de mudanças rápidas, que exige crescente flexibilidade mental e iniciativa. Que exige decisão (FREIRE, 2003, p. 79).

Possivelmente, esse problema de indisposição mental (que precisamos superar no homem brasileiro) consiste em mais um fator que nos ajude a entender o forte desinteresse dos alunos pela escola e pela educação como um todo. O problema de indisposição mental na escola pode ser também um reflexo, uma marca de um problema que é social, o problema da inexperience democrática. Por isso, lutando contra essa formação ideológica, precisamos possibilitar ao aluno o uso reflexivo de sua inteligência perante suas decisões e, principalmente, suas responsabilidades.

Dewey (1965, p. 74, grifo do autor) defende que para despertarmos um verdadeiro interesse pelas coisas precisamos trazer “[...] à *consciência* as relações e a significação real do objetivo nôvo a estudar e a aprender, [...]”. Se o aluno não entender as razões pelas quais é importante estudar determinados conteúdos, não conseguirá se envolver emocionalmente com as atividades em torno dele, pois desconhece as utilidades benéficas destes conteúdos em sua vida. Nesse sentido, Dewey (1965, p. 65, grifos do autor) ainda menciona que “[...] o problema será o de descobrir a *relação intrínseca* entre a matéria, ou objeto, e a pessoa, relação essa que, uma vez conscientemente percebida, passa a ser o motivo da atenção”. De fato, percebemos que, a nós professores, esse é um dos maiores problemas e desafios profissionais que temos de enfrentar diariamente na escola.

Deste modo, nesse contexto a teoria freireana nos auxilia quando

nos aclara a a relevância do diálogo nas relações humanas. É pelo diálogo que o professor, além de se aproximar dos alunos, estabelecer laços afetivos mais sólidos no sentido da amizade e assim progressivamente conhecê-los de maneira cada vez mais meticulosa, pode também ajudá-los a se conscientizarem a respeito da relevância dos conteúdos de estudo e das atividades. Como já vimos, e continuaremos a ver, por meio do diálogo, o professor pode despertar o pensamento reflexivo e crítico dos alunos e os levar a pensarem, preverem e problematizarem às consequências de suas escolhas e atitudes. Por meio do diálogo é possível incitar os alunos a discutir seus próprios problemas. Por isso, o diálogo implica na crença do homem em seus próprios pares, na crença do professor em seus alunos e, por tais razões, conseqüentemente, o diálogo se concilia com a democracia. Freire (2003, p. 90) defende a:

[...] superação de posições reveladoras de descrença no educando. Descrença no seu poder de fazer, de trabalhar de discutir e debater. Ora, a democracia e a educação democrática – educação de que precisamos – se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas de sua comunidade. Os problemas de seu trabalho. Os problemas da própria democracia.

Na sala de aula, nós professores, em várias situações manifestamos certa descrença nas capacidades dos alunos. Por exemplo: os professores planejam atividades dialógicas, “conduzindo” as respostas e contribuições dos alunos de acordo com suas expectativas; planejam as aulas, levando as atividades prontas, com pistas, dicas de maneira a facilitar os esforços do aluno, principalmente no sentido do pensamento reflexivo; evitam fazer questionamentos complexos; acontecem desentendimentos na sala, mas já toma providências punitivas sem discutir com os alunos quais as medidas mais justas para o momento. Com essas atitudes, manifestamos nossas descrenças em relação aos alunos e evitamos possibilitar oportunidades para o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia.

Como, porém, aprendem a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir porque impõem? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomo-lhe uma ordem a que ele não se ajusta concordante ou discordantemente, mas se acomoda. Não lhe ensinamos a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as “guardas”. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exige, de quem o tenta, esforço de realização e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 2003, p. 90).

A superação da descrença no aluno pelo desenvolvimento de atitudes pautadas em hábitos dialógicos e democráticos não é algo fácil ao professor, principalmente considerando sua inexperiência democrática. Contudo, é somente por meio dessas oportunidades de “ser” do educando que ele pode ser sujeito de sua própria vida e, conseqüentemente, desenvolver sua autonomia, aprendendo a pensar e crescer por si mesmo – “sendo mais”. Nessas experiências que o professor proporciona ou/e aproveita educativamente, ele está a ajudar os alunos a assumirem formas de ação críticas, renunciando o papel de objeto para serem sujeitos de suas experiências, de suas escolhas, de sua educação, de suas aprendizagens e de sua própria vida (FREIRE, 1983).

Nesse contexto, não podemos deixar de notar, mais uma vez, a relevância dos estímulos que o professor pode proporcionar aos alunos nas situações rotineiras da sala de aula. O professor precisa reconhecer e valorizar os esforços dos alunos. Gestos simples como um agradecimento ou um elogio podem fazer muita diferença na maneira como o aluno se portará na sala. É imprescindível, ouvir e discutir as opiniões e sugestões que os alunos fazem nas aulas. Sempre quando houver discórdias, as razões e perspectivas que fundamentam as opiniões diferenciadas devem ser explicadas. Embora pareça um discurso redundante, são pequenas e simples atitudes assim que expressam a seriedade e sinceridade do professor, evitando que sua autoridade vire autoritarismo.

Aliás, na visão freireana, considerando que o ser humano se faz na palavra, na ação-reflexão, pronunciar a palavra *lhe* é um direito humano e o aluno não pode ter seu direito de pronunciar-la negado. Enquanto muitos educadores estão a se queixar das conversas paralelas e excessivas na sala de aula, podemos encontrar caminhos para que essas conversas se contextualizem na situação gnosiológica do momento. O ideal é que as conversas dos alunos estejam carregadas pelo desejo cognoscente.

Percebemos em nossas experiências na docência que os alunos, de forma geral, gostam de se sentirem úteis e poderem prestar algum auxílio ao professor. Dewey (1965, p. 107) menciona que “É participando das ações dos outros, direta ou imaginariamente, que a criança tem as suas experiências mais significativas e mais compensadoras”. De acordo com essas considerações, é importante que aproveitemos qualitativamente esses interesses e conquistemos a colaboração dos alunos, confiando-lhes auxílio na sala de aula. Desta forma,

poderemos proporcionar oportunidades para estimular o desenvolvimento de cooperação entre todos na turma – por exemplo, podemos pedir para que os alunos mais adiantados nas lições auxiliem os colegas com mais dificuldades nas atividades. O professor terá que analisar as habilidades de cada aluno para descobrir ocupações que possa delegar a eles. Segundo Dewey (1965, p. 80-81), “Tôdas as pessoas, crianças ou adultos, se interessam pelo que podem fazer com êxito, pelo que buscam confiadamente, e por tudo aquilo em que se empenhem com um sentimento de capacidade e eficiência”. Nessas ocupações, os alunos se sentem felizes. Aliás, o autor aponta que a “[...] a falta de ocupações normais traz aborrecimento, irritabilidade, e exigência de tôda sorte de estimulação que desperte atividade – um estado que depressa passa a buscar excitação pela excitação” (DEWEY, 1965, p. 81).

Nessa linha de raciocínio, entendemos que muitos problemas que os professores enfrentam com os alunos “rebeldes” podem ser aliviados se o professor se atentar para o oferecimento de diversos tipos de ocupações em atividades na sala de aula de acordo com as habilidades e interesses dos alunos. O autor comenta que “Crianças sadias em uma família ou meio social sadio, não perguntam: ‘Que prazer posso ter hoje?’, mas ‘Que posso fazer hoje?’ A exigência é de uma atividade progressiva, uma ocupação, um interêsse” (DEWEY, 1965, p. 81, grifos do autor).

As crianças se interessam pelas atividades sociais dos adultos, “Se considerarmos, por um instante, os jogos das crianças, podemos ver como êles são, largamente, representações dramáticas, cheias de simpatia, das atividades sociais” (DEWEY, 1965, p. 107). Esses interesses infantis se desenvolvem e se sintonizam com os interesses das pessoas ao seu redor, porque, por meio de seus contatos, as atividades das crianças estão ligadas e inter-relacionadas com as atividades dessas pessoas.

[...] o que os outros fazem atinge-as tão profundamente e por tantos lados, que sòmente os raros momentos, em conflitos de vontade, por exemplo, é que uma criança traça uma linha divisória entre os negócios dos outros como inteiramente alheios e os próprios como exclusivamente seus. Seus pais, seus irmãos, sua casa, seus amigos, são *dela*: pertencem a idéia que faz de si mesmo. Se fòssem todos êles subitamente subtraídos, o pensamento que faz de si própria, como as suas esperanças, desejos, planos e experiências, tudo perderia qualquer sentido para seu pequenino espírito (DEWEY, 1965, p. 107, grifo do autor).

Portanto, é importante que os professores observem tais interesses no contexto da sala de aula e busquem aproveitá-los. Especialmente por meio das atividades que os professores podem delegar aos alunos no sentido do espírito cooperativo na sala de aula, conseqüentemente é possível ao aluno transformar as tendências egocêntricas, na direção da solidariedade. Somos todos seres naturalmente sociais, considerando que, desde crianças, não crescemos sozinhos no mundo. Cabe então à educação, o papel cuidadoso de ajudar os indivíduos a desenvolver e aperfeiçoar essa consciência social, por meio da qual as crianças, em sua racionalidade, podem subordinar seus impulsos naturais ao trabalho cooperativo e ao bem comum. Deste modo, as crianças podem desenvolver a consciência sobre suas práticas, prevendo as conseqüências de seus atos, principalmente em meio a situações conjuntas ou compartilhadas. Adquirirão, deste modo, maior domínio sobre tais atos.

Não podemos deixar de mencionar que mediante todos os esforços do professor ainda exista o risco de frustrações perante suas expectativas com os alunos. Em seu contexto histórico-social, Dewey (1965) já dizia que existem crianças que são tão superestimuladas que acabam se acostumando somente a estímulos externos, o que se reflete na falta de iniciativa própria.

A criança passa por estados sucessivos de superestimulação e de inércia, como podemos ver em muitos dos chamados *jardins de infância*. Além disso, aquela excitação de qualquer órgão particular, como o da vista ou do ouvido, cria por si mesma uma necessidade de nova estimulação da mesma natureza. [...]. Algumas crianças têm tanta necessidade de excitação produzida por côres violentas e sons agradáveis, quando os bêbados a têm pelo álcool. É isso que explica a distração e dissipação de energia dessas crianças: estão constantemente dependendo de sugestões externas e têm uma singular falta de iniciativa quando entregues a si mesmas (DEWEY, 1965, p. 68-69, grifos do autor).

Entendemos a partir desta citação que, em muitas e diversas situações, nós professores, para despertar interesse e a atenção dos alunos, superestimulamo-os com diversos artifícios que os tornam viciados em determinados tipos de estímulos. Em nosso contexto contemporâneo, podemos dizer que tal situação é mais grave e séria, pois na escola recebemos alunos que passam horas diárias na frente de um aparelho de televisão, ou na tela de um computador, de um *video game*, ou até mesmo de um celular recebendo os mais diversos e constantes

estímulos pelos sentidos da visão, da audição e até mesmo da sensação. Assim, na escola recebemos alunos que, de casa, já estão acostumados com hiperestímulos. A falta de atenção, concentração e até mesmo o próprio interesse da criança na escola pode estar relacionado com esse estilo de vida de nossa sociedade pós-moderna.

Em meio aos diversos problemas que enfrentamos na escola e na sociedade, Dewey (1959) nos dizia que a criança, assim como todos os seres humanos precisam aprender a refletir sobre os próprios hábitos e agir inteligentemente. Na perspectiva freireana, os sujeitos precisam aprender a “pensar certo”. Deste modo, com os alunos, o professor deve estimular o pensamento reflexivo e crítico como um hábito, para que eles aprendam a refletir sobre as coisas que fazem, problematizando as implicações e consequências na própria vida e na realidade de forma geral.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 2012b, p. 77).

A prática pedagógica problematizadora possibilita aos educando a conquista de conhecimentos paralelamente ao próprio comprometimento de cada um em meio aos desafios da realidade. Deste modo, o aprendizado dos alunos depende da maneira como se engajam nessa problematização e vão captando e compreendendo o mundo, em suas relações com ele na dinamicidade do processo em que a realidade vai se transformando.

Talvez os problemas que se relacionam aos interesses dos alunos e aos conteúdos curriculares não sejam resolvidos do dia para a noite. Contudo, é essencial ao professor entender a necessidade do processo de continuidade que precisa interligar as experiências escolares com as experiências cotidianas dos alunos na sociedade, para que esses sejam instigados a refletir sobre seus próprios problemas na vida – pois se não puderem fazer essa reflexão, o processo de ensino-aprendizagem perde sua utilidade. É por meio dessas reflexões críticas que os alunos podem perceber as possibilidades de ações e transformações na realidade a

partir da apropriação e uso do conhecimento que podem adquirir e construir, bem como também desenvolvam “amor” pelo conhecimento, pela aprendizagem.

3.4 AS MATÉRIAS DE ESTUDO E AS EXPERIÊNCIAS

As matérias de estudo se organizam pela sistematização das experiências vivenciadas pela humanidade, as quais são significativas para a sociedade. Dewey (1965, p. 54) explica que “O que chamamos da ciência ou matéria de estudos não são mais do que êsses produtos da experiência, organizados de modo que possam ser utilizados no futuro. São um capital que pode a cada momento ser pôsto a juros”. Afim de que tais conhecimentos sejam transmitidos socialmente, eles são organizados gradualmente de uma maneira lógica pelas instituições educacionais. No caso brasileiro, é o Ministério da Educação que estabelece nacionalmente a organização curricular das instituições formais de ensino.

Segundo Freire (2003), o currículo tem que estar sintonizado com a atualidade, ser plástico e prático. Dewey (1959, p. 211) explica que, o currículo deve atender às necessidades atuais da sociedade, e por isso, “[...] a escolha deve ser feita com o fito de melhorar a vida que levamos em comum, de modo que o futuro seja melhor que o passado”. Então, a organização do currículo pressupõe um ideal e um projeto de sociedade. Deste modo, o currículo deve fundamentalmente contemplar as temáticas essenciais e gerais aos grupos humanos, para que secundariamente contemplem as necessidades de grupos mais específicos. Isso porque “A conservação das sociedades democráticas depende, particularmente, do costume de organizar-se um curso de estudos de critério largamente humano” (DEWEY, 1959, p. 212). Assim, à medida que as matérias de estudo se relacionem aos interesses comuns dos seres humanos, elas adquirem uma qualidade mais humanizada.

Dewey (1959, p. 213) explica que na educação, a matéria “[...] consiste primacialmente nas significações que proporcionam sentido e conteúdo à presente vida social”. Deste modo, o autor aponta alguns benefícios derivados desta organização sistematizada, que apresenta os produtos das principais experiências humanas, os quais podem ser aproveitados no meio educacional:

Economizam em tôda as direções o esfôrço intelectual. A memória é aliviada, porque os fatos são ordenados e sistematizados sob um princípio comum, e não, em confusão, de acôrdo com a sua descoberta originária. A observação é altamente auxiliada: já sabemos o que olhar e para onde olhar. O raciocínio é ajudado, porque se lhe dá direção; há um caminho geral, pelo qual as idéias naturalmente marcham, em vez do acaso de associações espontâneas ou imprevistas (DEWEY, 1965, p. 54-55).

Podemos notar que as matérias de estudo, são essenciais no programa escolar e, se forem bem utilizadas podem maximizar a aquisição e produção de conhecimentos. Portanto, a organização curricular é relevante para as atividades educativas porque, ao se fundamentar no objetivo de nos auxiliar a compreender os conhecimentos que foram adquiridos a partir das experiências humanas ao longo da história, também nos auxiliam na conquista de novos conhecimentos.

Diante dessas considerações, Dewey (1965, p. 55) observa que “Não há, entretanto, nada de definitivo e final na organização lógica da experiência. Seu valor não está nela mesma; mas no método que vem facilitar”. Somos então levados a entender que o método das matérias de estudo é mais importante que o próprio conteúdo, pois ele explicita a continuidade das experiências que foram organizadas. O modo como essas experiências do passado são conhecidas e analisadas evidencia a utilidade delas nas experiências do futuro. “As abstrações, generalizações e classificações tem, tôdas elas essa significação e valor de direção futura” (DEWEY, 1965, p. 55). O método se constitui como um meio que direcionará a matéria de estudo ao alcance de seus fins propostos, de forma a empregar algum material tal objetivo, ou seja, ele forma um arranjo que a tornará mais eficaz. Nas palavras de Dewey (1959, p. 181):

O domínio próprio do método seria a consideração dos meios pelos quais essa matéria possa ser apresentada ao espírito e gravada no mesmo – ou a consideração dos meios com os quais o espírito possa ser externamente levado a entrar em contacto com essa matéria, de modo a facilitar sua aquisição e sua posse.

A função do método é facilitar a aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos escolares. Por isso, o método que o professor aplicar à matéria, não pode ser coisa externa, mas sim apenas um cuidado e um tratamento eficaz do material de estudo. Dewey (1959, p. 182, grifos do autor) explica que o

“Método significa êsse arranjo da *matéria* para tornar mais eficaz sua utilização”, e por isso, como vimos, o método deve reduzir a perda de tempo e de energia na aprendizagem, considerando a existência de alguma determinada meta ou objetivos.

Freire (1983, p. 68) nos ensina que o método precisa ser “[...] ativo, dialógico, crítico e criticista”, permitindo aos alunos, como sujeitos, a utilizarem técnicas para decodificarem as situações codificadas, onde se encontram os temas e conteúdos curriculares. Conforme Gutiérrez (2008, p. 80) nos esclarece:

Por ‘codificação pedagógica’ Freire entende aquela que representa uma situação existencial, uma situação-problema, uma situação, por isso mesmo, vivida pelos camponeses. Essa codificação tem o núcleo de seu significado amplo, expresso por um número plural de informações que, sendo de caráter problemático, implica a decodificação que se realiza dialogicamente entre educador-educando e educando-educador.

Pela decodificação, os indivíduos analisam as informações de uma situação existencial concreta, na qual vivem, a partir de suas partes. Deste modo, a realidade codificada vai sendo desvendada e compreendida em seu contexto concreto e teórico.

O método precisa explicitar a relação do indivíduo com o objeto de estudo, evidenciando a importância de seu aprendizado. Dewey (1959, p. 186) comenta que quando isso não acontece, o aluno não adquire uma atitude “autoconsciente e constrangida”, pois desconhece as razões e as finalidades da aprendizagem em sua vida. De tal modo, o encargo e a direcionalização de suas atividades ficam limitados. Na escola, o verdadeiro aprendizado só pode acontecer quando o aluno percebe e entende a posição em que se encontra a matéria que lhe fora apresentada, de forma a relacioná-la com a sua atividade, sabendo qual o fim em vista. Pela observação de um fato, o indivíduo precisa refletir sobre suas atitudes, e, usando os conhecimentos ao seu dispor, pensar a solução de seus problemas. Nesse sentido, o “[...] conhecimento dos métodos psicológicos e dos artifícios empíricos que foram úteis no passado” são imprescindíveis “[...] como auxiliares intelectuais para descobrir as necessidades, os recursos e as dificuldades das experiências particulares com que se acha a braços, [...]” (DEWEY, 1959, p. 189).

Dewey (1959, p. 169) aponta que “[...] a questão mais importante que possa ser proposta a respeito de qualquer situação ou experiência que tenham

o fim de fazer-nos aprender alguma coisa, é a qualidade do problema implicado nelas”. Do legado teórico-pedagógico freireano, temos o método da problematização. Freire (2011) nos ensina que é possível problematizar o conhecimento por meio do diálogo. Essa problematização dialógica nos possibilita compreender melhor o lugar das matérias de estudo na realidade para que assim eles nos auxiliem a transformá-la.

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento ‘experencial’), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (FREIRE, 2011, p. 65).

A problematização é imprescindível para o conhecimento científico e para a elaboração reflexiva. “Tudo pode ser problematizado” (FREIRE, 2011, p. 68) e o diálogo problematizador não pode se limitar nos conteúdos curriculares dependendo deles. De acordo com Freire (2011, p. 114), “Inseparável do ato cognoscente, a problematização se acha, como este, inseparável das situações concretas”. A problematização, além de implicar reflexões sobre os conteúdos, ao elucidar as relações do indivíduo com a situação concreta na realidade, implica conseqüentemente reflexão sobre as próprias práticas, ou seja, implica no desenvolvimento da *práxis*. Nas palavras do próprio Freire (2011, p. 114), “No fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade”.

De acordo com essa perspectiva freireana, a problematização dialógica se constitui como uma metodologia didático-pedagógica e deve imprescindivelmente fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, pois “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (FREIRE, 2012b, p. 79). Considerando então que a maneira como atuamos está relacionada com a maneira como entendemos e nos percebemos no mundo, essa metodologia permite ao aluno expressar-se com autonomia e liberdade, refletindo sobre a realidade que vive, para “ser mais”. Entendendo que a prática problematizadora “[...] propõe aos homens sua situação

como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham” (FREIRE, 2012b, p. 82).

Neste modelo educacional, “[...] a educação, como situação gnosiológica, significa a problematização do conteúdo sobre o qual se cointencionam educador e educando, como sujeitos cognoscentes” (FREIRE, 2011, p. 118). Nessa situação gnosiológica, o objeto de estudo se desvela aos sujeitos cognoscentes - professor e alunos - como algo presente num sistema estrutural da realidade, onde se relaciona direta ou indiretamente com eles, os sujeitos cognoscentes. Freire (2011, p. 118, acréscimos do autor) explica então que “Deste modo, o objeto (que pode ser uma situação-problema), inicialmente ‘ad-mirado’ como se fosse um todo isolado, vai-se ‘entregando’ aos sujeitos cognocentes como um subtudo que, por sua vez, é parte de uma totalidade maior”. Por consequência, gradativamente as partes constituintes dessa totalidade vão sendo percebidas de maneira interligadas solidariamente entre si na realidade.

De maneira geral, Freire (2003) entende que, a partir do momento em que as pessoas começarem a problematizar a realidade, os seus hábitos, costumes e paradigmas em meio ao diálogo, ao debate, à investigação, à discussão livre, à reelaboração e à reinvenção de teorias, ideias e conceitos, elas começarão também a vencer os problemas de “inexperiência” – principalmente no sentido da “[...] nossa inexperiência do diálogo, da inquirição, da investigação, da pesquisa que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática” (FREIRE, 2003, p. 89). Freire (1983) defende a necessidade de que os debates dialógicos cheguem a conclusões que girem em torno da dimensão humana – especialmente no meio educacional.

Podemos entender que, assim como na perspectiva pragmática, na perspectiva freireana, de certa forma, a experiência também se faz como um relevante critério de organização pedagógica para os conteúdos curriculares. O professor humanista toma como ponto de partida e preocupação permanente a visão de mundo dos educandos, seus hábitos e condições de vida. Se assim não for, a educação não pode contribuir com o desenvolvimento autêntico dos alunos, para o “ser mais” que está progressivamente se libertando do sistema opressor na totalidade da estrutura social. Portanto, se a educação não considera a experiência

dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano, conseqüentemente ela desumaniza. Freire (2012b, p. 93) comenta que:

[...] não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de 'invasão cultural, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas invasão cultural sempre.

O trabalho educativo que não se pauta nas experiências dos educandos é desumanizante porque, como vimos, é autoritário na imposição de conceitos, ideias, perspectivas e ideologias. Não trabalha o desenvolvimento da inteligência e do pensamento crítico-reflexivo a partir da própria realidade dos alunos, ao contrário, se lhes impõe uma realidade que não é vivenciada e, conseqüentemente, não pode ser bem compreendida. Freire (2012b, p. 93) explica que é “[...] a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política”. A realidade dos alunos passa então a exercer um papel mediatizador entre os alunos e os conteúdos escolares. A consciência desta realidade entre alunos e professores incide na busca e no exame dos conteúdos.

Desta maneira, é possível problematizar a situação concreta, presente e existencial dos alunos “[...] como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 2012b, p. 93). Contudo, é necessário que o professor tome cuidado com os exageros, pois os projetos muito complexos podem trazer conseqüências ruins para o desenvolvimento das crianças, atrapalhando e as induzindo a produzirem resultados inferiores e até mais grave ainda, a adotarem padrões inferiores. Quanto maior a complexidade, maior também a precisão de atenção e de dedicação que o indivíduo deverá desempenhar para com a referida atividade (DEWEY, 1959).

Os educadores não devem buscar aumentar as dificuldades dos problemas somente a fim de exigir o esforço intelectual do aluno, mas sim deve buscar aumentá-la para que “[...] ao lado da confusão natural originada pelos seus elementos novos, existam pontos claros e familiares, de que possam brotar sugestões utilizáveis” (DEWEY, 1959, p. 172). Nesse sentido, para que as capacidades e atividades intelectuais sejam despertadas, de maneira que os alunos

não reproduzam mecanicamente os conceitos teóricos, as apresentações introdutórias das matérias de estudo devem “[...] ser o menos acadêmica ou escolástica possível” (DEWEY, 1959, p. 169). A familiarização dos alunos com as temáticas de estudo deve anteceder a teorização dos fatos. Deste modo, a eficiência do processo de ensino-aprendizagem depende da maneira como estimula os alunos a refletirem e agirem de modo inteligente nas diversas situações que vivenciam fora da escola.

Por isso, é necessária a existência de dados percebidos nas experiências, para que o pensamento reflexivo seja estimulado perante as dificuldades da vida. Esses dados - que são formados por ações, fatos, acontecimentos e relações que se dão entre as coisas - serão conhecidos por meio de uma observação meticulosa e de uma cuidadosa recordação, podendo contribuir para a construção de planos. Esses dados, para além da experiência, devem penetrar o desconhecido, pois “[...] *todo* o ato de pensar é original quando faz surgir considerações que ainda não tinham sido anteriormente apreendidas” (DEWEY, 1959, p. 175, grifos do autor). Assim, a aprendizagem autêntica implica em compreensão das informações que são apreendidas e acumuladas (DEWEY, 1979).

O filósofo norte-americano explica que o anseio pela uniformidade dos processos e a obtenção de resultados prontos - que “aparentemente” são mais rápidos e perfeitos -, bem como os estudos forçados, constituem-se nos principais e comuns problemas escolares. O problema é que tais metodologias não dão espaço para uma atividade integrada pela plenitude de interesses e unidade de objetivos, que culminam no desenvolvimento da própria curiosidade dos alunos. Mais uma vez observamos a necessidade de cuidado e atenção pelos interesses dos alunos nas atividades pedagógicas:

Os desejos são exigentes. Quando as imposições e a vontade alheia lhes impedem a manifestação direta, êles se encaminham com facilidade para canais subterrâneos e profundos. São quase impossíveis a inteira submissão e a adoção sincera do modo de proceder exigido por outras pessoas. Podem resultar revoltas voluntárias ou tentativas deliberadas de iludir os outros. Mas o resultado mais freqüente é um confuso e diviso estado de interêsse com que a pessoa se engana a respeito de sua própria e verdadeira intenção (DEWEY, 1959, p. 194).

Nesses casos acontece uma restrição no desenvolvimento de outros variáveis modos para resolver as questões. Quando as imposições e vontades das

outras pessoas são impostas ao indivíduo de maneira a impedir a manifestação de seus desejos, esses são suprimidos em muitos casos. Contudo, pelo fato dos desejos não serem realmente anulados, a mente e os interesses do indivíduo se dividem, visto que a atividade mental não está sendo utilizada integral e completamente. Há, por isso, uma perda de energia intelectual. Assim, a atenção do aluno se desvia da matéria estudada em meio ao constrangimento e a frouxidão da atividade reflexiva, de forma com que esses desejos encobertos se manifestam por meio de outros caminhos ocultos, que não se ligam ao campo de previsão das consequências - o que, em muitos casos, os tornam desmoralizantes. Esse fato, segundo o filósofo norte-americano, acontece muito nas escolas, especialmente nos ambientes educativos onde as metodologias são pautadas em disciplinas severas.

3.4.1 A Leitura e a Compreensão de Mundo do Aluno

Como já foi mencionado, é importante observarmos que estudantes e professores possuem visões diferentes quanto à matéria, considerando que, pela diferença do tempo de vida, o professor que é o adulto da relação, já esteja familiarizado com ela e a compreenda mais facilmente. Deste modo, Dewey (1959, p. 201, grifo do autor) explica que “A matéria do estudante não é, [...] nem o pode ser, idêntica à matéria formulada, cristalizada e sistematizada do adulto, isto é, do modo que se encontra em livros, em obras de arte, etc. Esta representa as *possibilidades* daquela, mas não seu estado atual”. Portanto, o modo como o professor irá apresentar os conhecimentos não deve se limitar às sugestões dos manuais didáticos, mas deve atender as necessidades e interesses de seus alunos - principalmente considerando o nível de compreensão deles em relação aos conteúdos e, conseqüentemente, das concepções construídas no seu meio sociocultural.

Os livros são importantes para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, ajudando professores e alunos a encontrarem referências, suporte, apoio e organização. Contudo, os livros não devem se fazer como leis, sendo autoridade máxima de conhecimento na sala de aula, visto que se assim o for, os alunos se limitam a esses livros e ficam impossibilitados de amadurecer e exercitar o pensamento reflexivo, crítico e autêntico. Dewey (1979, p. 260) explica que “[...] os compêndios devem ser usados como meios, como instrumentos, não como fins.

Úteis para inspirar indagações e fornecer noções a fim de respondê-las, embotarão o pensamento se se lhes permitir ditar ou mesmo dominar o andamento da lição”. Os livros devem oferecer dados para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, mas não devem ditar o pensamento reflexivo. Além disso, como vimos na crítica à educação bancária, Freire (2012b) explica que os conteúdos escolares não podem ser narrados e dissertados, visto que perdem sua vitalidade tornando-se estáticos, mortos e autoritários.

Para os estudantes, a leitura dos livros didáticos e a leitura de outros materiais literários, pode se constituir como importante experiência educativa. Na leitura, as pessoas encontram oportunidades para conhecer experiências de outras pessoas, adentrando em perspectivas diversas sobre as coisas do mundo, da cultura, da ciência e da vida. O indivíduo pode enriquecer sua compreensão de mundo pela “[...] leitura de bons escritores, de bons romancistas, de bons poetas, dos cientistas, dos filósofos que não temem trabalhar sua linguagem à procura da boniteza, da simplicidade e da clareza” (FREIRE, 1998, p. 37), encontrando subsídios intelectuais para aperfeiçoar ou transformar atitudes e, assim, enriquecer suas experiências futuras.

Como Freire (1998) aclara-nos, o texto media o encontro do autor com o leitor. Entretanto, “[...] o leitor, esforçando-se com lealdade no sentido de não trair o espírito do autor, ‘reescreve’ o texto” (FREIRE, 1998, p. 43). O estudante, não contrariando os dados concretos do texto, especialmente dos científicos, pode reescrever o texto, apropriando-se da significação do conteúdo, mas revivendo a história, ou reorganizando a estrutura lógica de pensamento pelo qual ele foi escrito, podendo acrescentar outras perspectivas, problematizando e enriquecendo o assunto com suas reflexões. O leitor, para Freire (1998, p. 43) tem que ser um “re-criador’ do texto que lê [...]”, pois a “compreensão” do texto não pode se achar “[...] depositada, estática, imobilizada nas suas páginas à espera de que o leitor a desoculte”. Ao apreender a compreensão do objeto de estudo, em lugar de memorizá-lo, o aluno torna-se capaz de pensar sobre as relações entre esse objeto e, em decorrência deste conhecimento conquistado, pode produzir novos conhecimentos. Desta maneira, Freire (1998, p. 44-45, grifos do autor) explica que:

Quando o leitor alcança criticamente a inteligência do objeto de que o autor fala, o leitor *conhece* a inteligência do texto e se torna co-autor desta inteligência. Não fala dela como quem apenas dela ouviu falar. O leitor trabalhou e retrabalhou a inteligência do texto por isso ela não estava lá, imobilizada, à sua espera. Nisto se encontra o *difícil* e o *apaixonante* do ato de ler.

A experiência da leitura, por isso, é sempre desafiadora e fascinante em seu aspecto cognitivo e educativo, segundo o autor. “[...] há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora [...]” (FREIRE, 1998, p. 8). Esse movimento, quando vivido integralmente, culmina no desenvolvimento da criticidade no sujeito, especialmente no processo de ensino-aprendizagem, no qual ele se desenvolve. Todavia, o desnudamento de uma temática, objeto de estudo, não significa conhecimento absoluto, pelo qual o sujeito “[...] possua a última palavra sobre a verdade dos temas que discute” (FREIRE, 1998, p. 9).

Deste modo, uma leitura pode se tornar uma experiência significativa para o aluno a partir do momento em que ele considera seriamente o assunto com o qual está doando uma parcela de seu tempo, de forma comprometida. A partir deste comprometimento, as considerações que estão sendo conhecidas ajudam ao leitor refletir criticamente suas atitudes, e por consequência, mudá-las. “A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito” comenta Freire (2010, p. 27). A leitura, portanto está relacionada ao comprometimento da pessoa consigo mesma, pelo seu próprio crescimento e a transformação de sua realidade no mundo – nesse sentido, o ato de ler pode se relacionar também ao interesse em “ser mais”.

No ato de escrever, a pessoa está a exercitar seu raciocínio reflexivo em torno de algum assunto específico, organizando ordenadamente as informações, na profunda apropriação da significação e da razão do objeto de pensamento. No ato de escrever, nas relações sobre “[...] *pensar, fazer, escrever, ler, pensamento, linguagem, realidade, [...]*”, o sujeito experimenta “[...] a *solidariedade* entre esses diversos momentos, a total impossibilidade de separá-los, de dicotimizá-los” (FREIRE, 1998, p. 7, grifos do autor).

Freire (1998) aclara a significação do ato de ler e escrever como uma experiência significativamente educativa, envolvida na experiência de leitura de

mundo dos estudantes. Para ele, o aprendizado da leitura não pode ser separado do exercício da escrita, pois como ele mesmo diz, “Não é possível ler sem escrever e escrever sem ler” (FREIRE, 1998, p. 43). O aluno para ter um estudo eficaz, disciplinado, tem que estar constantemente lendo e escrevendo sobre o que entende, buscando sistematizar experiências reflexivas e produzir conhecimentos. Deste modo, Freire (1998) defende que o professor precisa se preocupar com o ensino crítico da leitura e da escrita, pois são práticas fundamentais no processo escolar de conhecer, que envolvem engajamento na “experiência criativa” em torno da compreensão e comunicação. Ele explica que “[...] a experiência da *compreensão* será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na *experiência escolar* aos que resultam do mundo da cotidianidade” (FREIRE, 1998, p. 29-30, grifos do autor).

Assim como Dewey (1980) distingue as experiências entre primárias e secundárias, Freire (1998) faz uma distinção semelhante ao defender que a leitura e a escrita de um texto exige o exercício crítico de entender a passagem da “experiência sensorial” a “generalização” – esta última que entendemos como experiências reflexivas no sentido da elaboração teórica –, pois segundo ele, a capacidade de generalizar “[...] caracteriza a ‘experiência escolar’” (FREIRE, 1998, p. 31). O filósofo exemplifica a questão com a história de uma aluna sua, alfabetizanda, que trabalhava com a criação de jarros de barro e entendeu que a prática de seu trabalho também era uma forma de fazer cultura. Para o autor, as relações entre as linguagens teóricas, específicas para os alunos no mundo escolar, precisam ser relacionadas ao seu mundo concreto tangível.

Dewey (1959) faz um alerta dizendo que, se as matérias ensinadas na escola acabarem por se isolar das coisas referentes à vida prática e à experiência, a transição da educação direta à formal tornar-se-á vaga e livresca. Neste ponto Freire (2003) nos adverte contra o perigo de nos perdermos na sonoridade da palavra, enquanto deveríamos estar preocupados com a experiência do processo educativo. Cultivamos uma cultura fortemente livresca em nossa sociedade, a qual é “[...] erradamente chamada, às vezes, de teórica” (FREIRE, 2003, p. 99). A palavra nesses casos é esvaziada da realidade e não tem ligação com a prática. Como muitas coisas que são ensinadas na escola estão guardadas por símbolos, Dewey (1959) explica que é necessário que eles relacionem aos interesses práticos da realidade para que não se tornem técnicos e superficiais.

A relação entre a teoria e a prática proporciona vitalidade para as experiências ordinárias, estimulando o desenvolvimento de atitudes mentais sociais. Já a educação que não se relaciona com a vida prática, “[...] cria homens meramente ‘eruditos’, isto é, especialistas egoístas” (DEWEY, 1959, p. 9). Para Freire (2003), o que falta é a integração do educando com sua realidade, vivendo e agindo nela de maneira crítica e consciente, para que ele não crie uma “falsa concepção” desta realidade de maneira ingênua. Contudo, todos os sistemas simbólicos que o professor utiliza na sala devem ser inteligíveis aos alunos, visto que são eles que possibilitarão aos alunos entenderem, analisarem criticamente e problematizarem a realidade (FREIRE, 2011).

Nesse sentido, diante da importância da compreensão significativa dos conhecimentos, para a manipulação inteligente de informações através do pensamento reflexivo, Dewey (1959, p. 175, grifo do autor) elucida que:

[...] nenhum pensamento ou idéia pode ser transferido como idéia de uma pessoa para outra. Quando uma idéia é dita, ela é para a pessoa a quem foi dita um fato e, não, uma idéia. A comunicação pode servir de estímulo para a outra pessoa compreender a questão e conceber uma idéia semelhante, ou pode abafar seu interesse intelectual e aniquilar seu incipiente esforço para pensar. Mas aquilo que ela aprende *diretamente* não pode ser uma idéia. Só refletirá, só obterá idéias lutando, de primeira mão, com as condições do problema, procurando e encontrando seus próprios caminhos.

Considerando a relevância e a necessidade impreterível de estimular o pensamento e os hábitos reflexivos dos alunos, para que aprendam as significações das matérias de estudo e consigam aplicá-las em suas vidas, a comunicação de informações jamais poderá acontecer de maneira unilateral, sem penetrar as experiências reflexivas do aluno. O conhecimento não se faz na memorização, mas no ato cognoscitivo. O objeto de estudo, para ser conhecido deve ser posto como encontro (incidência) do ato cognoscente, mediatizando a reflexão crítica entre o professor e os alunos (FREIRE, 2012b).

3.4.2 As Experiências Concretas

Embora a leitura e a escrita sejam atividades fundamentais no processo de ensino-aprendizagem - pelos quais os estudantes podem enriquecer sua compreensão de mundo, exercitar o pensamento crítico-reflexivo, sistematizar e

produzir conhecimentos -, observamos que os dois filósofos defendem a ênfase das metodologias didático-pedagógicas nas “experiências concretas” – experiências primárias (DEWEY, 1980) – para que as experiências secundárias, que são mais teóricas e reflexivas aconteçam de maneira mais natural, significativa e autêntica. Dewey (1979) explica que o concreto, por se voltar para a ação, permite uma ligação mais rápida com ocupações familiares e vitais em nossa vida. Em suas próprias palavras explica:

Já que o concreto indica o pensamento que se volta para a ação, a fim de resolver dificuldades que se revelam como ‘práticas’, ‘começar pelo concreto’ significa que deveríamos, no começo de cada nova experiência de aprendizagem, realizar muito do que já é familiar e, se possível, ligar os novos tópicos e princípios à busca de um fim, em alguma ocupação viva (DEWEY, 1979, p. 221).

Freire (2012b, p. 91), por sua vez, comenta que “Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de ‘bom homem’, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos”. A realidade em que vivemos que está muito distante de diversos “ideais” e precisa, por isso, ser analisada e compreendida para que possa ser conseqüentemente transformada. Assim, Freire (2011) entende que as experiências concretas na escola são importantes para traduzir e demonstrar os conhecimentos dos conteúdos. Deste modo, o professor precisa organizá-las para que evidenciem os conteúdos que precisam ser descobertos nas atividades humanas. Ele exemplifica:

Uma coisa é 4 x 4 na tabuada que deve ser memorizada; outra coisa é 4 x 4 traduzidos na experiência concreta: fazer quatro tijolos quatro vezes. Em lugar da memorização mecânica de 4 x 4, impõe-se descobrir sua relação com um quefazer humano (FREIRE, 2011, p. 66).

Nas demonstrações experimentais os alunos precisam perceber o “[...] sentido do saber como busca permanente” (FREIRE, 2011, p. 66). O aluno tem que saber utilizar os conteúdos, e não só aprender por aprender, deve compreender sua significação e utilidade. Dewey (1959, p. 314) explica que não deve haver distinção entre os interesses humanos e o mundo mecânico e físico na experiência, pois “A morada do homem é a natureza; a execução de seus intuítos e objetivos depende das condições naturais [...]”. Por este motivo, a educação deve ajudar os

educandos a compreenderem esta interdependência que existe entre as ciências naturais e as inúmeras disciplinas humanas, desenvolvendo métodos que possibilitem aos alunos resolver problemas referentes a questões sociais, por meio de coleta de dados, da criação de hipóteses e da comprovação nas atividades. As ocupações e os recursos familiares devem ser utilizados para orientar a observação e a experimentação e por consequência assegurar o conhecimento dos princípios fundamentais da matéria estudada. Freire (1983), por sua vez, entende que o trabalho pedagógico do professor deve possibilitar o desenvolvimento da distinção entre mundo da natureza e da cultura, para que o aluno consiga perceber as possibilidades de atuação na cultura e transformação da realidade.

Seguindo esta lógica, na perspectiva freireana, “Estudar é desocultar, é ganhar a *compreensão* mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria” (FREIRE, 1998, p. 33, grifo do autor). Como vimos, o ser humano é um ser ontologicamente criador. Segundo Dewey (1959), se observarmos o desenvolvimento de uma criança, notaremos que as aprendizagens dependem do “fazer”.

O saber que primeiro se adquire e que fica mais profundamente gravado é o de *como fazer as coisas* – como andar, falar, ler, escrever, patinar, andar de bicicleta, fazer funcionar um maquinismo, calcular, guiar um cavalo, vender objetos, tratar as pessoas e assim por diante, indefinidamente (DEWEY, 1959, p. 203, grifos do autor).

Nesse sentido, podemos entender melhor a significação vital da máxima “aprender fazendo”. “As coisas que melhor conhecemos são aquelas que mais usamos, [...]” (DEWEY, 1959, p. 204). Freire (2012b) defende que o saber dos alunos deve deixar de ser o de experiência narrada ou transmitida para ser o de “experiência feito”. De tal modo, os alunos não devem só ouvir de “experiência”, mas precisam vivenciá-la também, a medida do possível. É essa vivência que tornará a compreensão mais clara e autêntica. É na lógica da necessidade de sentir as experiências que se engendra a crítica às experiências narradas. Daí a necessidade de pensarmos em atividades mais práticas, onde os alunos possam praticar os conhecimentos e criar outros. Por exemplo, em uma de nossas experiências, na docência escolar, organizamos dois projetos para ensinar conceitos matemáticos, como frações, porcentagens e números decimais concomitantemente a realização

de aulas de culinária. Na primeira experiência, fizemos pizzas e na segunda experiência fizemos lanches naturais com sucos de frutas. As atividades foram proveitosas, tanto para a disciplina de Matemática, como para a disciplina de Língua Portuguesa (pela leitura de textos informativos, produção de textos e sistematização de ideias e informações) e também para a disciplina de Ciências (aproveitamos a oportunidade para estudarmos sobre alimentação e estilo de vida saudável). A finalização da segunda experiência se resultou em uma confraternização na sala de aula. Pareceu-se que os momentos foram de grande felicidade para os alunos que, depois de discutir e escolher os ingredientes, saborearam algo que fora criado pelas próprias mãos. Tais experiências potencialmente podem se aperfeiçoar qualitativa e quantitativamente conforme o desenvolvimento, a predisposição e a criatividade do professor. O próprio Dewey (1959, p. 221) deixa outro exemplo sobre a potencialidade educativa de alguns projetos na escola:

Não é indispensável, por exemplo, que se ensine a jardinagem com o intuito de preparar futuros jardineiros ou como um agradável passatempo. Ela proporciona meios de conhecer o lugar que ocupavam a agricultura e a horticultura na história da humanidade e qual o que ocupam na presente organização social. Praticada em um ambiente regulado educativamente constitui meio para se fazer o estudo dos fatos do desenvolvimento das plantas, da química do solo, do papel da luz do ar e da umidade, dos animais daninhos e úteis, etc. Nada existe no estudo da botânica elementar que não possa ser trazido à baila, associado de modo frutífero aos cuidados com o desenvolvimento das plantas. Em vez de pertencer essa matéria a um estudo particular denominado botânica, pertencerá à vida, e encontrará, além disto, suas correlações naturais com os fatos do solo, da vida animal e das relações humanas. [...]. É claro que o mesmo exemplo se aplicará às outras ocupações escolares – trabalhos em madeira, cozinha e assim por diante.

Nesta perspectiva pragmática, os projetos educativos devem intermediar os alunos por meio da continuidade entre as matérias escolares em suas vidas, proporcionando atividades que tenham valores sociais inerentes a si. Dessa maneira, devem possibilitar aos alunos se depararem com problemas que lhes despertem a curiosidade e os estimulem na busca por sua resolução. Os projetos ainda precisam potencialmente despertar novas questões e empreendimentos, levando os alunos ao trabalho reflexivo, às previsões de consequências e à execução de hipóteses e ideias (DEWEY, 1979). Freire (2011) destaca a necessidade do processo de ensino-aprendizagem ser movido aos conteúdos

curriculares de uma maneira ampla diante de suas relações e implicações na história da humanidade até a presente realidade. De acordo com o autor, “É preciso que discuta o significado deste achado científico; a dimensão histórica do saber, sua inserção no tempo, sua instrumentalidade. E tudo isto é tema de indagação, de diálogo” (FREIRE, 2011, p. 66).

É inegável que a existência ampla e múltipla de recursos e materiais didático-pedagógicos é importante para a organização educativa das experiências escolares nas atividades e projetos e, se bem utilizados, fazem total diferença no desenvolvimento dos alunos. Todavia, considerando que a realidade das escolas públicas brasileiras, em grande parte dos casos, é marcada pela precariedade de recursos e materiais didático-pedagógicos, “[...] êste estado de coisas não serve de desculpa aos professôres para cruzarem os braços e persistirem em métodos que afastam, isolam e tornam inúteis os conhecimentos escolares” (DEWEY, 1959, p. 179). Os professores precisam lutar contra a realidade posta, acreditando nas possibilidades de mudança e fazer seu trabalho da maneira mais significativa, o quanto for possível.

As atividades entre as disciplinas devem ser pensadas de maneira que se inter-relacionem (interdisciplinarmente), fundamentando-se no princípio da continuidade. Por exemplo, quando, na docência, experimentamos passar aos estudantes tarefas, um pouco mais complexas que às habituais, e demos o prazo de uma semana para se organizarem – objetivando o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade nos próprios alunos sobre seus compromissos -, houve pouco retorno, interesse e comprometimento na realização das atividades. Notamos que o erro partiu de nós e não dos estudantes, pois acabamos que criando rupturas e rompendo com a “continuidade” que deve ligar as experiências pedagógicas entre as atividades no processo de ensino aprendizagem. Muitos fracassos escolares derivam-se do abismo existente entre a vida dos alunos e os conteúdos. Não adianta tentar fazer aulas diferentes por simplesmente “só fazer” e “fugir do tradicional”. O aspecto da continuidade é um princípio em que deve se ancorar o trabalho do professor. Nós professores falhamos várias vezes nesse aspecto, mas é ele que fará uma diferença qualitativa na aprendizagem educativa.

Para que o professor consiga avaliar ou, ao mínimo, perceber se está respeitando esse princípio da continuidade entre a vida de seus alunos e a aprendizagem das matérias de estudo, precisa verificar:

[...] (a) o progresso na compreensão da matéria; (b) a capacidade de usar o aprendido como instrumento de ulterior estudo e aprendizagem; (c) a melhoria dos hábitos e atitudes gerais, que são o substrato do pensamento: curiosidade, ordem, aptidão para rever, para resumir, para definir, franqueza e honestidade de espírito, e outros (DEWEY, 1979, p. 264).

Os resultados qualitativos da aprendizagem se refletirão nas atitudes dos alunos perante as aulas e atividades. Estarão conseqüentemente mais interessados nas aulas, agirão com mais autonomia e curiosidade, exercitando sua inteligência e entendendo as temáticas consecutivas com mais facilidade. “Quanto mais a pessoa apreende e percebe, tanto maior será a sua capacidade para assimilação ulterior” (DEWEY, 1959, p. 229). A razão consiste no fato de que a pessoa está continua e progressivamente a desenvolver hábitos reflexivos perante as experiências que vivencia.

Todavia, é importante observarmos que, muitos professores, ao tentarem fazer atividades mais experimentais, diferenciadas, mais vivas para que os alunos consigam experimentar os conteúdos de forma concreta, acabam se frustrando com imprevistos e perda de controle da turma, pela inexperiência em realizar atividades diferenciadas desta maneira. Essa realidade é comum. Muitos professores acabam se frustrando nessas primeiras experiências e logo desistindo de continuar tentando. Embora as primeiras experiências possam ser decepcionantes, em razão da inexperiência do professor, com persistência, sem desanimar perante as possíveis eventualidades, essas experiências vão se aperfeiçoando na prática e, com o tempo, ele vai aprendendo organizar as atividades e os próprios alunos de uma maneira mais qualitativa. É possível melhorar. Por isso, a perseverança é importante, mesmo diante de fracassos.

3.4.2.1 Jogos, brincadeiras e ocupações ativas

Para que os educadores possam tomar a experiência, de maneira a aproveitar as aptidões inatas dos educandos em meio à atividade educativa, Dewey (1959) sugere a escolha de atividades nos jogos e nos trabalhos, que se assemelhem as atividades cotidianas destes educandos quando estiverem longe da escola. Os jogos e os trabalhos ativos “[...] correspondem, ponto por ponto, aos característicos da fase inicial do ato de aprender, que consistem, [...] em aprender

como fazer as coisas e no familiarizar-se com as coisas e processos aprendidos ao fazê-las” (DEWEY, 1959, p. 215). A relevância destas atividades se fundamenta no desenvolvimento da intelectualidade e da sociabilidade e, por isso, devem ter um lugar definido no currículo. Dewey (1959, p. 223) explica que:

Aquilo que chamamos ocupações ativas, tanto compreende os jogos como o trabalho. [...]. Ambos subentendem fins conscientemente demandados, e seleção e adaptação de materiais e processos destinados a conseguir os desejados fins. A diferença entre os dois é em grande parte a de duração de tempo, influenciando na conexão direta dos meios com os fins. Nos jogos ou brinquedos o interesse é mais imediato.

Por meio dos jogos e destas ocupações ativas é possível ocupar os alunos com trabalhos que os possibilitem exercitarem-se física, técnica e intelectualmente perante os propósitos e objetivos das atividades que estejam executando. Consequentemente, as atitudes então implicarão em “[...] previsões de resultados que estimulam as suas reações atuais” (DEWEY, 1959, p. 224). Assim sendo, os jogos, os brinquedos e as ocupações construtivas não devem ser usados “[...] meramente como distrações agradáveis” (DEWEY, 1959, p. 215), pois eles se harmonizam com muitos interesses sociais e intelectuais dos alunos, contribuindo para a redução do abismo estabelecido entre a vida na escola e fora dela. Quando os programas de estudos privilegiarem as atividades que atendam as tendências sociais inatas dos educandos, o aprendizado ficará mais fácil e eficaz, favorecendo a dedicação total dos alunos a estes estudos. Desta maneira, Dewey (1959) acredita que a disciplina deixará de ser um fardo.

Se os trabalhos escolares não proporcionarem ensejo para recreações salutaras e não exercitarem a aptidão para procurá-las e encontrá-las, os instintos recalçados se expandirão por tôda a espécie de válvulas ilícitas, às vêzes abertamente, outras confinados nas fantasias imaginativas. Nenhuma responsabilidade da educação é mais séria do que a de fornecer adequada provisão de lazeres recreativos - não só no direto benefício da saúde, como também, e mais ainda, se possível, para produzirem duradouros efeitos nos hábitos do espírito. A atitude artística, novamente o dizemos, é que satisfaz esta exigência (DEWEY, 1959, p. 226)²⁹.

Considerando que para os alunos os jogos e as brincadeiras proporcionam um momento agradável, sendo também uma forma de interação, o

²⁹ Temos o desejo de nos aprofundarmos futuramente na análise das relações que se estabelecem entre as atividades artísticas no campo da estética com a educação.

professor tem aqui a oportunidade de elaborar uma recreação dirigida entre todos. É necessário o exercício da criatividade, pois dependendo do contexto e necessidades da turma, o professor pode perceber a conveniência de adaptar jogos e brincadeiras aos próprios conteúdos – por exemplo, é possível adaptar jogos de mímica, brincadeiras com música, bingos e cartas em diversas temáticas da organização curricular. O professor então pode trabalhar exercícios físicos e expressão corporal (já que os alunos ficam sentados em suas carteiras na maior parte do tempo). É importante ao professor ainda conhecer as brincadeiras que os alunos gostam e deixá-los escolher o que querem fazer em algumas aulas. Todavia, também é importante que o professor apresente brincadeiras e jogos diferenciados para que os alunos vivenciem experiências diversificadas e novas – que lhes proporcionarão novos conhecimentos e ampliarão as perspectivas.

Notamos ainda que, quando o professor brinca junto com os alunos em suas brincadeiras e jogos, as relações de afetividade e amizade dos alunos para com ele se desenvolvem e fortalecem de uma maneira mais forte – os alunos gostam e se sentem muito animados. Temos aí uma oportunidade importante para a interação da turma, principalmente na relação professor-aluno. As relações humanas nesses momentos se tornam agradáveis e felizes para os envolvidos que experimentam oportunidades para compartilharem objetivos em comum e auxílio mútuo.

Os jogos, os trabalhos e ocupações construtivas são muito importantes socialmente e podem ser muito proveitosos aos professores e alunos, facilitando o desenvolvimento mental, físico e moral dos educandos, principalmente, considerando que o ato de aprender consiste em “aprender a aprender” como fazer as coisas. Conforme Dewey (1959, p. 218) explica, “Quanto mais humano for o desígnio, ou quanto mais se aproximar dos fins providos de interesse da experiência cotidiana, mais real será o conhecimento”. Além disso, da mesma forma como as ocupações ativas representam coisas a fazer, podem também representar situações sociais. Portanto, considerando a seriedade da questão em relação às necessidades, utilidades e benefícios dos jogos e das ocupações ativas, bem como brincadeiras e atividades recreativas, esses não podem passar despercebidos das discussões e preocupações educacionais.

Todavia, do que apreendemos na perspectiva freireana, é importante lembrarmos que o professor também precisa se atentar para o sentido ideológico

implícito nas práticas das brincadeiras e jogos que traz para a sala de aula, para que estejam harmonizados com um ideal verdadeiramente libertador e humanista. Por exemplo, não adianta nada ensinarmos as crianças que não podem praticar a violência com seus colegas, se as expusermos ingenuamente, sem nenhuma análise crítica, perante jogos e mídias onde existam práticas de violência na maior parte do tempo, mesmo que no “faz de conta”.

Outra observação importante a ser considerada pelos educadores consiste no fato de que estes jogos, brincadeiras e ocupações ativas, em geral, não podem se prender a moldes únicos. O professor precisa ser dinâmico na organização e disposto a experimentar novas possibilidades, principalmente considerando que os alunos possuem predisposições de aprendizagens diferentes entre si, e ele precisa atendê-los de forma geral. Contudo, como o professor é responsável por coordenar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo experiências novas e diferenciadas aos alunos, deve sempre interferir quando vê que as experiências não promovem crescimento – como, por exemplo, quando as escolhas se dão no sentido da bagunça, da perda de foco nas atividades, ou causam injustiças e prejuízos aos alunos.

Como vimos, o professor precisa provocar e desafiar a curiosidade dos alunos para que não apenas compreendam o objeto de estudo, mas que também produzam conhecimentos sobre ele. Pela curiosidade que se torna crítica na conscientização, o estudante encontra oportunidade para pensar e questionar os condicionamentos da realidade. Assim, a curiosidade crítica se faz como uma armadura aos sujeitos, pois além de servir como um meio de aquisição e conquista de conhecimentos, ela também se faz como mecanismo de defesa contra os discursos ideológicos da classe opressora e das práticas e hábitos desumanizantes nos quais nos prendemos ou somos presos (FREIRE, 2010).

No processo educativo, o educando vai desenvolvendo a sua autonomia intelectual e aprendendo a pensar seus problemas e encontrar soluções para a transformação de sua realidade. Ao deflagrar o processo de desvelamento da realidade trabalhando criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos, o professor está instigando a curiosidade do educando para que ela saia de seu estado de ingenuidade caracterizado pelas atitudes de adaptação e passividade. Deste modo, Freire (2010, p. 119) explica que o papel do professor é

[...] apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica. (FREIRE, 2010, p. 119).

À medida que o aluno vá desvelando e se conscientizando de suas condições existenciais no e com o mundo, desenvolvendo uma curiosidade mais crítica e, conseqüentemente, agindo com mais autonomia, ele vai se transformando no sujeito de sua existência. Na escola, passa então a produzir sua própria inteligência de mundo e, ao lutar pela transformação da realidade, ao invés de se formar a partir dos ideais postos pelas classes dominantes, ele cria seus ideais e torna-se sujeito de sua própria educação. Assim, o aluno vai “[...] assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *receptor* da que lhe seja transferida pelo professor” (FREIRE, 2010, p. 124, grifo do autor).

3.4.3 Desafios Didático-Pedagógicos

Como já ficou claro neste trabalho, é impossível negar o fato de que as pessoas aprendem umas com as outras por meio da comunicação e do diálogo, onde acontecem as trocas de experiências. Nas práticas educacionais que seguem metodologias tradicionais, as quais Freire (2012b) denomina de bancárias, não existe comunicação, somente depósitos na extensão de conhecimentos e conteúdos. Todavia, considerando que somos seres sociais, o sentido da vida humana só é possível na comunicação. Assim, segundo o filósofo brasileiro, a comunicação implica convivência e simpatia entre os sujeitos e é essencial na relação professor-aluno:

[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade (FREIRE, 2012b, p. 70-71).

Para o autor, se é a ação do sujeito sobre o mundo que gera o pensar significativo, o pensar ganha significação socialmente vital quando está

mediatizando consciências na comunicação. Assim, é incoerente pensarmos em um modelo educacional onde um ser humano se sobreponha ao outro. Embora o professor, pressupostamente, tenha vivenciado mais experiências em torno dos objetos de estudo, compreendendo-o de maneira mais clara que os alunos, na sala de aula, seu conhecimento só adquire significação humana, potencialmente para “ser mais”, quando considera as experiências de seus educandos aprendendo com e sobre elas.

Em defesa da metodologia dialógica, Freire (1998) esclarece que a experiência dialógica, na discussão de textos e temas de estudo, é muito importante, visto que na imersão dos pontos de vista diferentes que são expostos uns aos outros, é possível construir uma compreensão grupal das coisas que são lidas e estudadas. Assim, avaliando reflexivamente a si mesmos no mundo, em convivência com as opiniões e necessidades dos outros, na experiência dialógica, educadores e educandos desenvolvem uma maneira autêntica de pensar e atuar. Estão pensando “[...] a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação” (FREIRE, 2012b, p. p. 79).

Em suas estratégias didáticas, é importante que o professor, na promoção das experiências dialógicas, explique aos alunos os objetivos e motivos pelos quais seleciona as atividades e organiza o trabalho pedagógico na sala. É uma possível via de se trabalhar a “conscientização”, pelo interesse pelo “aprender”. Nesse contexto, é importante mostrar as ligações dos conteúdos com a vida, explicando os tipos de capacidades e habilidades deles que queremos desenvolver e quais novos conhecimentos que queremos que eles aprendam.

Às vezes a organização de uma discussão dialógica – como, por exemplo, na roda de conversa – é difícil para o professor, pois, os alunos, por não serem acostumados a tais experiências, manifestam reações diversas, onde muitos se entusiasmam para falar, não deixam os colegas se expressarem também, enquanto outros mudam os assuntos - é importante ficar atento, pois essas falas também podem ser oportunidades significativas ao trabalho pedagógico - e outros ficam quietos e não querem falar, tanto por insegurança como também por medo e vergonha. Em muitas dessas discussões, os estudantes, especialmente os mais novos, ainda se cansam com facilidade, principalmente quando a sala possui muitos alunos. No entanto, é uma necessidade ao professor aprender a organizar inteligentemente as discussões dialógicas de forma que todos possam se expressar,

tendo domínio próprio para controlar o egocentrismo e a paciência para ouvir os demais colegas. Talvez muitos somente encontram a oportunidade de experimentar o diálogo na escola.

Assim, para que a aprendizagem das matérias de estudo aconteça de maneira mais qualitativa, é importante ao professor planejar atividades que possibilitem a interação social entre todos os alunos na classe – e até mesmo, se for possível, em parceria com os colegas de trabalho, organizar a interação social entre todos os alunos da escola. Rodas de conversa, atividades em duplas, trios e/ou grupos, entrevistas com os colegas e a comunidade, de forma geral, são exemplos de atividades que requerem interação social na escola. É a partir da interação que os alunos vão percebendo a relevância da convivência social e, por conseguinte, vão construindo conhecimentos morais e éticos. Segundo Dewey (1959, p. 392):

Aquilo que é aprendido em uma ocupação que tenha um objetivo e implicando cooperação com outras pessoas é conhecimento moral, quer o considerem, ou não, conscientemente como tal. Pois ele cria um interesse social e confere a compreensão necessária para tornar esse interesse eficaz na vida prática.

Os conteúdos escolares precisam se voltar para o pensar reflexivo e crítico e, especialmente em nosso contexto. Elucidando a necessidade da coerência ética no trabalho pedagógico do professor, entre o ensino e o testemunho de vida, Freire (2010, p. 94-95) explica que não é “[...] possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos”, pois nossos conhecimentos, crenças e valores se revelam nas práticas de nossa vida.

Portanto, diante dos problemas sociais que enfrentamos, esses conteúdos precisam se voltar interdisciplinarmente para os valores morais e éticos. Esses temas são importantes porque auxiliam os alunos a repensarem suas atitudes – conforme veremos melhor no tópico seguinte deste capítulo. Embora a mudança de comportamento faça parte de um processo de experiências existenciais, se desenvolvendo com o tempo, podemos sentir diferença no comportamento dos alunos. É uma maneira de fazê-los pensar e perceber aspectos de relevância da sociedade, do grupo social e da união entre eles na sala de aula.

Todavia, conscientes da necessidade de experiências mais concretas, dialógicas e desafiantes, nós professores muitas vezes manifestamos dificuldades em relação às ideias e criação de atividades pedagógicas. Freire (2003)

entende que essa dificuldade é muito forte principalmente porque faz parte de um problema histórico, cultural e, portanto, ideológico consequente de nossa inexperiência democrática na realidade brasileira. Por nossa inexperiência de pensar, fazer e criar, estamos acostumados às práticas mecânicas e prontas. Essas dificuldades ideológicas então se manifestam na maneira como conduzimos pedagogicamente as aulas e se agravam também em meio a outros problemas que precisam ser enfrentados na estrutura social e, conseqüentemente, no sistema educacional. Por exemplo, uma grande parcela de professores em nosso país está sobrecarregada pela carga horária de trabalho, enquanto muitos ainda encontram-se até mesmo despreparados profissionalmente na formação pedagógica.

Nesse contexto, notamos a necessidade da comunicação solidária de experiências bem sucedidas entre os profissionais da área em prol do desenvolvimento social da educação. O diálogo sobre os problemas, a observação do trabalho e das práticas do colega e o diálogo com ele sobre os problemas pedagógicos que são enfrentados na sala de aula são muito importantes e significativos para o desenvolvimento profissional do professor – devem ocorrer de maneira respeitosa, sem competições, sem rivalidade, sem arrogância, mas com humildade. Mesmo a internet pode ser potencialmente aproveitada como um importante meio de comunicação de experiências docentes entre os educadores.

Como já foi mencionado nesse trabalho, vemos que a pesquisa e a continuidade dos estudos na formação do professor são importantes para o aprimoramento de concepções, ideias, práticas e hábitos pedagógicos. Muitas vezes ficamos fechados em nossas próprias perspectivas pessoais (nossos “mundinhos”) e não conseguimos perceber a rede de relações e perspectivas pelas quais podemos olhar a realidade e encontrar maneiras melhores de agir nela.

4.5 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA ESCOLA

Conforme Freire (2012b), a relação professor-aluno deve se edificar no impulso conciliador entre os sujeitos. A relação contraditória entre educador e educandos, deve ser superada, se quisermos construir outra modalidade educativa efetivamente libertadora e humanizadora. A superação da contradição só é possibilitada mediante o diálogo, que se faz entre “[...] educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 2012b, p. 75). O diálogo é o elemento integrador dos

elementos contraditórios, pois a superação se faz nele. De tal modo, reconhecendo-se, junto ao aluno, como um ser inconcluso programado para aprender, o professor precisa buscar estabelecer uma relação de companheirismo para tornar possível a prática de uma educação progressista. Nessa relação professor e alunos se reconhecem como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, tendo muito que aprender juntos, pois “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2012b, p. 75). Assim como o professor - com as suas experiências e o seu trabalho - contribui com o crescimento e amadurecimento do aluno, da mesma maneira, o aluno - com seu comportamento, conhecimentos e suas experiências de vida – também contribui para com o crescimento e amadurecimento intelectual do professor.

Deste modo, junto com os alunos, o professor se assume também o seu papel de sujeito cognoscente. No ato de ensinar, o professor e o aluno são especialmente “[...] mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer” (FREIRE, 2011, p. 29). O objeto cognoscível deve se constituir no ponto de mediação de experiências comunicadas e trocadas entre alunos e professores. Deve ser o ponto de trocas e construção de conhecimentos. Nessa relação, há uma renovação contínua de significações da experiência que culmina diretamente no “[...] desenvolvimento dos indivíduos imaturos e do grupo em que eles vivem” (DEWEY, 1959, p. 354).

Para que a transformação das atitudes dos alunos seja impulsionada em meio às aprendizagens, primeiramente é preciso que o professor estimule o desenvolvimento dos níveis de percepção da realidade. Essas percepções contribuirão com o entendimento de que fazem parte da totalidade. Deste modo, é importante que, a princípio, conheçam melhor, ou, ao mínimo comecem a perceber, a própria cosmovisão de mundo enfrentando-a em sua totalidade. De acordo com Freire (2011), cada um irá distinguir sua visão de mundo das outras, na medida em que conhecer as outras. Por consequência, só poderão conhecer as outras nas relações comunicativas e dialógicas, onde há trocas de experiências, conceitos, ideias e opiniões. O conhecimento dessas experiências dará a base para o entendimento e a resolução de problemas em situações (experiências) futuras – como, em nosso entendimento, Dewey (1959) está de acordo.

Nenhuma dificuldade justifica o antidiálogo, “[...] do qual a invasão cultural é uma consequência” (FREIRE, 2011, p. 62). O antidiálogo não promove a liberdade humana, mas sim o autoritarismo. Por exemplo, quando na escola, a direção não comunica aos professores as informações referentes ao próprio funcionamento e às atividades de cada um - como as informações sobre o lugar onde todas as coisas ficam guardadas ou sobre como tirar a fotocópia de um documento -, os funcionários sempre dependerão da “disposição” e “boa vontade” de uma autoridade superior para resolverem seus problemas. O autoritarismo se manifesta nessa dependência desnecessária. A autonomia não é prezada e o desenvolvimento qualitativo da escola é atrasado. Esse fato também pode acontecer na relação professor-aluno. Podemos evitar muitos problemas e “maus entendidos” na escola e na própria sala de aula com a comunicação e com o diálogo. O diálogo, na comunicação de informações, expressa respeito pelo outro, se fazendo humanista na promoção de seu desenvolvimento e autonomia.

Contudo, é normal encontrarmos dificuldades na relação dialógica, pois “Há razões de ordem histórico-sociológica, cultural e estrutural que explicam sua recusa ao diálogo. Sua experiência existencial se constitui dentro das fronteiras do antidiálogo” (FREIRE, 2011, p. 59). A experiência antidialógica resulta-se da convivência na estrutura social opressora que sempre tivemos. Deste modo, mesmo que na sociedade, e, especialmente, nas relações escolares a direção seja antidialógica, o professor precisa lutar contra essa estrutura, a começar pela maneira com que lida com seus alunos, os seus educandos, promovendo conscientização. Freire (2011, p. 70-71) explica que:

Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação.

Na comunicação de conhecimentos, ideias, opiniões e pontos de vista, ou seja, na troca de experiências, as pessoas vão encontrando dados que as estimulam a reflexão e a revisão de suas próprias ideias e conceitos de vida, de maneira a aperfeiçoá-los. É nesse sentido que o diálogo permite a transformação do mundo, pois na medida em que a pessoa começa a refletir sobre seus próprios

conceitos começa também a exercitar a *práxis*, transformando suas experiências. As pessoas não podem se fechar no seu “mundo” de maneira sectária. Segundo Freire (2003, p. 23),

[...] nem todas as coisas vistas como boas e certas do nosso ângulo o são, realmente, do ângulo do operário. E não há outra solução, senão a de tentarmos a sua adesão pelo esclarecimento, pela possibilidade de experiência da coisa proposta. Nunca pela imposição.

As pessoas compreendem as coisas de maneira diferenciada a partir do local em que se encontram no contexto histórico-social em que vivem. Por isso, possuem perspectivas diferentes sobre as coisas no mundo. Por exemplo, como vimos, o tempo dos alunos não é o mesmo do professor. Esses fatos se refletem na compreensão dos conteúdos que, independentemente do sucesso do aluno, a este sempre se diferenciará da compreensão do professor – razão pela qual ele deve tomar cuidado na hora de avaliar. Assim, o diálogo na relação professor-aluno deve contribuir para com a diminuição da distância entre as expressões significativas do professor e as percepções dos alunos (e vice-versa) em torno dos conhecimentos e experiências. Se não tivermos uma postura “dialógica” com a realidade, a “inexperiência” pode nos tornar “arbitrários” e impenetráveis, sufocando nossa existência e nossa humanização.

Deste modo, percebemos que muitos problemas que temos com os alunos podem ser solucionados ou amenizados na sala de aula com o “diálogo” do professor com os alunos. O diálogo é o que proporciona a oportunidade para refletirem sobre a situação, sobre as práticas pedagógicas e os objetivos educacionais na escola. Por isso, mesmo diante das dificuldades, o professor deve investir e insistir nas situações e atitudes dialógicas na sala de aula. É uma forma de trabalhar com o aluno e os problemas de suas experiências, além de também construir e fortalecer a relação de confiança e afetividade entre os sujeitos envolvidos. O professor deve demonstrar e deixar claro que eles tem liberdade para se expressarem, falarem, serem eles mesmos, bem como também, o professor deve deflagrar a percepção nos alunos de que a qualidade da aprendizagem também dependem deles - do engajamento deles em suas próprias causas.

Todavia, como sabemos bem, a relação professor-aluno, em muitos momentos é uma relação difícil, complicada e angustiante - especialmente para o professor, que precisa gerenciar as aulas. Existem alunos que interferem

negativamente nas aulas por meio de um comportamento pouco polido civilizada e socialmente. Pelo modo como agem na sala, geram muita angustia e *stress*, tanto para os professores e alunos colegas, como para si mesmos, de maneira que dificuldades adicionais são engendradas no processo de ensino-aprendizagem. Sabemos que o comportamento da criança na relação professor-aluno é também marcado pelas condições emocionais e psicológicas, que estão ligadas à possibilidade de outros problemas e relações, com os quais o professor não tem acesso, como, por exemplo, na esfera familiar. As questões que se relacionam as influências da família no processo de ensino-aprendizagem são sérias e inegáveis.

Os hábitos cultivados em casa se refletem e manifestam no comportamento dos alunos na sala de aula de maneira positiva ou negativa, pois é na família que o educando vive suas primeiras experiências de vida, no seu mundo imediato (FREIRE, 2012a), as quais fundamentam as reações perante as experiências subsequentes na esfera social. Os problemas vivenciados em casa no dia a dia cotidiano fortemente afetam a criança provocando reações que se manifestam em seu comportamento fora de casa – por exemplo, insegurança, rebeldia, etc. Contudo, a despeito de tais influências determinantes, embora careçamos de estrutura e profissionais mais qualificados para auxiliarem os professores e educadores a enfrentarem tais desafios, não existe desculpa para isentar o professor de suas responsabilidades educacionais na escola perante a aprendizagem de seus alunos. Todavia, a pergunta que fica a nós professores é: “O que fazer?”.

Muitos professores perante tais situações já assumem um “autoritarismo” voltando-se para a “metodologia tradicional”. Realmente para “controle” dos alunos é a forma mais “eficaz”, mas essa metodologia é também eficaz para transformar a mentalidade do aluno de maneira mais qualitativa pelo exercício do pensamento reflexivo e crítico? Como vimos nas explicações de John Dewey e Paulo Freire, não. O aluno perde sua humanidade não encontrando possibilidades para desenvolver um pensamento reflexivo e crítico sobre o próprio comportamento e a relevância da aprendizagem na escola. Sem poder desenvolver uma autonomia de pensamento e comportamento, o aluno é “coisificado” se submetendo passiva e illogicamente à autoridade e ao mundo do professor. Suas experiências perdem significação, pois o princípio da continuidade é quebrado e um abismo se estabelece entre sua vida escolar e sua vida extraescolar. A utilidade

social da escola e das matérias de estudo desaparece. E, na esfera social, as experiências democráticas continuam sendo dificultadas, se fazendo como inexperiência. De tal modo, continua-se a colaborar com a manutenção do *status quo* de uma sociedade aristocrática dentro da nossa corporação que se institui como democrática.

Como esperar de autoritários e autoritárias a aceitação do desafio ele aprender com os outros, de tolerar os diferentes, de viver a tensão permanente entre a paciência e a impaciência como esperar do autoritário ou autoritária que não esteja demasiado certos de suas certezas? O autoritário, que se alonga em sectário, vive no ciclo fechado de sua verdade em que não admite nem dúvidas em torno dela, quanto mais recusas. Uma administração autoritária foge da democracia como o diabo da cruz (FREIRE, 1998, p. 18).

Muitas vezes quando fugimos do autoritarismo, a metodologia “aparentemente” e “momentaneamente” mais eficaz, somos tidos como “bonzinhos”, que passam a “mão na cabeça”. O caso é que estamos tentando ser dialógicos com os alunos, respeitando a liberdade de reflexão e escolha. Mas a “escolha” é outro tema problemático. Os alunos, conforme Dewey (1959) explica, possuem um grau de maturidade menos desenvolvido que o dos adultos, e fazem muitas escolhas ingênuas e até mesmo irreflexivas, quando pautados em suas vontades e sentimentos momentâneos. Aprendemos com Dewey (2010) que o professor precisa interferir nas experiências dos alunos, quando perceber que estas são deseducativas. Por exemplo, ele explica que a “Indulgência excessiva pode afetar negativamente a educação” (DEWEY, 2010, p. 38), contribuindo para que a criança se torne exigente perante seus desejos e caprichos, limitando então seu crescimento e a capacidade de enfrentar situações mais difíceis. Esse tipo de condescendência

Faz com que a criança busque por tipos de situação que a possibilitem fazer o que gostaria de fazer no momento, mostrando-se adversa a situações que requeiram esforço e perseverança para superar obstáculos e tornando-a, assim, relativamente incapaz de enfrentar tais situações (DEWEY, 2010, p. 38).

O professor precisa se preocupar com a direção em que o crescimento e o desenvolvimento da criança estão caminhando, de acordo com suas atitudes, suas tendências e seus hábitos. O educador, desta maneira, precisa estar atento às condições ambientais que modelam a experiência dos alunos e “[...] deve saber como utilizar as circunstâncias físicas e sociais existentes, delas extraindo

tudo o que possa contribuir a construção de experiências válidas” (DEWEY, 2010, p. 41). Como vimos, Freire (2012b) defende que o professor trabalhe para que o aluno “seja mais”, em sua humanização. Logo, entendemos que os dois filósofos concordam que o professor tem o dever de interferir e ajudar a reorientar o caminho da criança quando perceber que suas experiências contribuirão para que ela “seja menos”. O filósofo brasileiro também explica que:

‘É importante vivermos a experiência equilibrada, harmoniosa, entre falar *ao* educando e falar *com* ele’. Quer dizer, há momentos em que a professora, enquanto autoridade, fala *ao* educando, diz o que deve ser feito, estabelece limites sem os quais a própria liberdade do educando se perde na licenciosidade, mas estes momentos, de acordo com a opção política da educadora, se alternam com outros em que a educadora fala *com* o educando (FREIRE, 1998, p. 85, grifos do autor).

Muitos professores, de uma forma geral, não possuem muita clareza sobre a relação e o equilíbrio que deve existir entre a autoridade do professor e a liberdade dos alunos. O espontaneísmo não consiste em atitudes inteligentes, uma vez que é emotivo e inconsequente. A falta de criticidade nas ações impossibilita a autenticidade da liberdade. Nesse sentido, o espontaneísmo é contraditório, pois “O clima de licenciosidade que ele cria, de vale-tudo, reforça as posições autoritárias” (FREIRE, 1998, p. 85).

O professor e educador verdadeiramente democrático precisa então falar “ao” aluno e falar “com” o aluno, seu educando. Diante das decisões que precisa tomar, o professor deve ter o “bom senso” de utilizar a sua autoridade em meio às relações dialógicas, explicando aos alunos os motivos que fundamentam suas decisões. Esse diálogo é imprescindível, pois consiste no respeito que o professor manifesta às opiniões e aos interesses dos alunos, especialmente quando o professor sabe que precisará falar “não”, porque as opiniões e interesses deles não colaboram com o bem comum da turma, culminando em experiências deseducativas. Contudo, o professor deve sempre lembrar que deve trabalhar mudanças, transformações e até mesmo revoluções “com” os alunos e não “para” os alunos (FREIRE, 2012b).

Os procedimentos autoritários e verticais são “[...] incontestavelmente restritivos e inadequados às experiências de participação e de decisão, cada vez mais necessárias a nós, nas nossas condições faseológicas

atuais” (FREIRE, 2003, p. 45). Esses procedimentos autoritários são restritivos e inadequados porque no fundo, restringem o crescimento da pessoa, pois a criança aprende apenas a obedecer, sem pensar, agindo de forma maquinal. Para Dewey (2010), isso consiste em uma experiência deseducativa, considerando que pensamento, reflexão, plasticidade nos hábitos são exigências necessárias perante os problemas de nosso mundo. Assim, pelo autoritarismo as “Experiências de decisão [são] negadas a nossos meninos que crescem numa sociedade que exige deles exatamente decisão”. (FREIRE, 2003, p. 45, acréscimos nossos). Portanto, o professor deve proporcionar aos seus alunos experiências de decisão e participação, tendo em vista as consequências e relações que são estabelecidas pelas atitudes de cada um. Refletindo sobre os efeitos e consequências das decisões as pessoas encontram oportunidade para irem desenvolvendo responsabilidade pelos seus atos. As imposições sempre alimentaram nossa inexperiência democrática e nossa irresponsabilidade pelas nossas atitudes, pois segundo Freire (2003), as imposições não propiciam o pensamento crítico e o crescimento intelectual e responsável. Não adianta falarmos de democracia e tentar praticá-la subitamente, se o que vivemos na realidade são imposições e experiências autoritárias – assim, sofreremos mais para entendermos essa democracia e teremos mais dificuldades com os obstáculos. A democracia, por sua vez, pode ser exercitada não só no diálogo, mas também em diversas situações na sala de aula. Em situações que vão desde as votações e discussões para tomadas de decisões, quanto à realização de trabalhos, atividades, correção de comportamentos inapropriados dos alunos, até mesmo quando à questões rotineiras simples, como decidir se a porta e as cortinas da sala devem ficar abertas ou fechadas, se os ventiladores devem ficar ligados ou desligados, etc.

Refletindo sobre a liberdade de escolha dos educandos, especialmente considerando os casos de determinados alunos que manifestam comportamentos antissociais, é importante que o professor saiba que muitas escolhas e decisões ficam no campo da subjetividade e individualidade de cada um. Perante todo o esforço educativo do professor, considerando as aulas, as experiências educativas e os aprendizados dos alunos, no final, cada aluno que irá traçar o caminho de sua própria vida dentro de suas condições sociais. Não tem como uma pessoa decidir pela outra que ela tem que mudar. A pessoa tem que escolher e decidir por si mesma sair de sua zona de conforto, crescer, buscar

possibilidades para mudanças qualitativas, ao invés de simplesmente continuar levando a vida como está posta, continuando a agir da mesma forma como sempre. Uma das formas que o professor pode ajudar seus alunos é estimulando o pensamento com experiências primárias ou secundárias que o façam refletir sobre sua própria vida e as consequências de suas escolhas, para que assim consiga desenvolver a responsabilidade e a autonomia pelas suas decisões. Dewey (1959) elucida que as decisões devem ser analisadas racionalmente, de maneira que as atitudes do indivíduo se fundamentem no trabalho intelectual pela determinação de objetivos. Freire (2010, p. 107) defende que “[...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”.

No entanto, a relação com aqueles alunos - que mencionamos acima - conhecidos como os “rebeldes” e “indisciplinados” consiste em um problema que aflige de forma mais intensa a maioria dos professores. Para esses professores, o relacionamento com esses alunos são os mais complicados. Muitas vezes nós professores, em nossas relações com os alunos, ficamos indignados e sentimos raiva de suas atitudes de rebeldia, de violência e desinteresse pelo aprendizado. Em outros momentos, ao olharmos para a situação, sentimos pena e compaixão e procuramos ter mais paciência com os alunos. A relação para o professor se constitui pelas diversas emoções que influem fortemente em suas atitudes. É interessante notar que, a partir do momento em que ele tenta olhar para a situação de uma maneira mais ampla, buscando compreender a totalidade, ele se compadece da situação dos alunos e com mais paciência, tenta ajudá-los.

De acordo com a perspectiva freireana, a educação verdadeiramente humanista e libertadora se fundamenta no amor. Como o próprio Freire (1983, p. 29) explica, “Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita”. Se o professor não tiver amor pelos seus alunos educandos, como vai compreendê-los e respeitá-los? Uma das maiores necessidades na sociedade atual, e especialmente no contexto da sala de aula é cultivar-se o amor. De acordo com Freire (1998), sem a amorosidade pelos alunos e pelo próprio processo de ensinar, o trabalho educativo perde sua significação. O amor, além de ser importante pela afetividade, apreciação e bem-estar

desenvolvidos nos indivíduos perante outros, também implica na prática de atitudes pautadas nos princípios éticos e morais, encorajando a luta e a briga pela autonomia e liberdade humana no direito de “ser mais”.

As situações são difíceis e complexas, mas o importante para o professor é refletir sobre elas buscando entender os condicionamentos dos comportamentos dos sujeitos envolvidos na relação. Precisa avaliar suas atitudes e caminhar para a melhora com esperança. Segundo Freire (1983, p. 29-30), “Uma educação sem esperança não é educação”. A esperança dá sentido ao trabalho do professor, dá sentido ao compromisso social. Ela problematiza e prevê a abertura de caminhos de maneira a incentivar a busca pela construção de possibilidades.

Todavia, refletindo sobre as experiências escolares vivenciadas diariamente em muitas escolas brasileiras, uma das questões mais inquietantes para muitos professores - e que é tema para muitas opiniões e discussões - refere-se à dúvida de como agir perante alunos malfeitores, perversos ou bandoleiros. O problema da violência nas escolas, por exemplo, é um dos mais complicados e, a cada dia, assombra muitos professores em nosso país. Tal assunto é tema para estudos e pesquisas apartes. Todavia, podemos apreender algumas lições neste estudo que, se bem consideradas, podem nos ajudar a, no mínimo, amenizá-lo.

Como vimos, o amor pelos alunos e pelo próprio processo de ensinar é fundamental. O amor é algo cultivável que se desenvolve a partir da simpatia e interesse do professor pela vida dos alunos. O amor também possibilita o “respeito”. O respeito, conforme a própria opinião de muitos professores, é fundamental à prática docente. Os alunos precisam perceber que o professor o respeita, que se interessa pelo seu bem, pelo seu aprendizado e pelo seu crescimento humano e social. O respeito que parte do professor para o aluno possibilita o respeito que parte reciprocamente do aluno para o professor.

Contudo, o professor verdadeiramente humanista, embora tenha que respeitar o direito de ser e de escolher de cada um, também não pode ser passível ou cúmplice de injustiças. Conforme Freire (2010, p. 102-103), o professor tem que ser “[...] a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda”. Deste modo, em suas práticas e atitudes, o professor deve demonstrar que é “[...] contra qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 2010, p. 102-103). Ele precisa se posicionar com segurança e seriedade, tomando

decisões a favor do bem comum, do que é ético e certo. De acordo com Freire (1998), as atitudes do professor sempre devem se fundamentar em objetivos pedagógicos, científicos, humanos e políticos. Na luta contra o sistema de opressão, o professor precisa defender os mais fracos que são explorados pelos mais fortes. Deste modo, o professor deve testemunhar aos seus educandos que está disposto “[...] em favor da justiça, da liberdade, do direito de ser. [...] É importante, também, neste empenho de todos os dias, mostrar aos alunos como há boniteza na luta ética” (FREIRE, 1998, p. 77).

Assim, diante da necessidade de correções e até mesmo punições, terá que discutir e analisar coletivamente, junto aos próprios alunos, à direção da escola e, se precisar e for possível, até mesmo junto à assessoria jurídica na rede educacional para estudar os caminhos legais, pedagógicos e humanamente corretos que devem ser seguidos. Os alunos precisam vivenciar experiências que os auxiliem no entendimento da relevância e necessidade da ética e da moral. Por isso, principalmente as crianças, se não forem corrigidas enquanto são pequenas - enquanto estão no momento de aprendizagem, formando a personalidade, o caráter e estabelecendo alguns hábitos que levarão para os anos seguintes - acabarão cultivando o desenvolvimento de consequências sérias para a própria vida e para outras pessoas na sociedade em geral. Além de não vivenciarem experiências éticas e morais, acabarão achando que as atitudes anti-éticas são normais, passando estas a virarem hábitos. Portanto, a correção deve ser uma postura ética do professor perante o aluno, para o bem dele, para o bem de outras crianças, para o bem da escola e da sociedade, de forma geral - considerando que esses comportamentos influem em outras instâncias, esferas e âmbitos da comunidade social trazendo sérias consequências e se intensificando no futuro. Se fundamentada nos princípios pedagógicos, científicos, humanos e políticos, a correção é uma atitude ética também para com colegas de classe e professores futuros, pois se a criança desrespeitar as pessoas hoje sem ser corrigida, achará isso normal e esse comportamento se intensificará, engendrando continuamente novos problemas para essas pessoas com as quais tenha que conviver no futuro.

Mas o professor precisa tomar um sério cuidado com as atitudes e decisões inconsequentes. Conforme Dewey (1959) nos ensina, precisa pensar nas consequências e implicações de suas atitudes. Quando decidir corrigir algum aluno, precisa analisar se suas atitudes ajudarão verdadeiramente o aluno a repensá-las e

mudá-las, ou se vão ser negativas, mantendo-o no mesmo ciclo de opressão. Por exemplo, Dewey (2010, p. 58) comenta que “Em certas situações, talvez a exclusão seja a única medida possível, mas não é a solução”. Notamos que a frequente retirada de um aluno da sala de aula, muitas vezes vira-lhe um hábito e para ele uma rotina que não lhe faz mais diferença. É imprescindível que os motivos das correções fiquem bem claros e explicitados aos alunos e que, principalmente, o professor não se faça um novo opressor. O diálogo, como vimos, é imprescindível e pode auxiliar na reflexão tanto ao professor como aos alunos para melhorarem as suas atitudes.

Todavia, sabemos que existem momentos ao professor que a situação entre ele e o aluno se torna desesperadora. Ele tenta a conversa, tenta o diálogo, se esforça para ter mais paciência, para ser mais atencioso e, até mesmo em detrimento dos outros alunos, ele acaba sempre gastando mais energia com esse aluno. É fato que não há como determinarmos e prevermos completamente como será as atitudes das pessoas, pois elas são muito singulares subjetivamente. Quando parece ao professor que seus esforços são em vão, é como se a situação se tornasse obscura impedindo-o de enxergar a realidade de forma mais profunda e crítica, impedindo de pensar suas atitudes de forma mais adequada. A grande tendência, que é muito forte e acontece com a maioria dos professores, é voltar aos moldes tradicionais no momento, assumindo uma postura autoritária e descreditando completamente no aluno. A tendência é buscar “solucionar” o problema desta maneira que é mais fácil e “aparentemente” mais eficaz.

O problema é que nós professores que estamos buscando aprender ser humanistas, buscando a coerência entre nossas teorias com nossa prática, entramos em um grande conflito nesse momento. A situação se torna paradoxal. Ao mesmo tempo em que o aluno é responsável por suas atitudes, as quais geram certo desconforto e desequilíbrio na prática do processo de ensino-aprendizagem, nós também nos deparamos com a nossa “culpa” refletindo posteriormente as atitudes e métodos diferenciados que poderíamos ter exercido para melhorar. Para quem vive a situação problemática na sala de aula, ela se apresenta de maneira muito intensa, confusa e desafiante, principalmente ao professor. Ele sabe que suas atitudes tem um peso que poderá marcar seus alunos diante da aprendizagem destes durante a vida. O conflito é angustiante para ele e é muitas vezes nesse momento que se torna

vulnerável a cometer falhas, desacreditando no seu aluno, na sua capacidade de mudar.

Freire (1998, p. 79) nos explica que “[...] nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo”. Diante dessas considerações, é importante que o professor busque meditar nas sugestões e conselhos teóricos de filósofos e intelectuais da educação, esforçando-se a todo o momento para não perder a constância na *práxis* - principalmente diante dos momentos de dificuldades. É importante também que esteja nutrindo o sincero desejo de fazer melhor e não desistir de sua responsabilidade diante dos sérios e fortes desafios que a realidade lhe apresenta. Precisa buscar se aperfeiçoar, fazer o melhor e não desistir, para que o trabalho educativo não perca o seu sentido. A *práxis* é então imprescindível. O professor precisa refletir suas atitudes nas experiências que vivencia, pois diante da subjetividade humana e das mudanças sociais e naturais do mundo, diariamente novos desafios lhe irão surgir, exigindo reflexão para solucioná-los. Neste caso, não existem “receitas prontas”, pois o que vale é o hábito da reflexão.

Freire (1998) também observa que, diante das dificuldades, o professor não pode ser fraco e indefeso. Por mais que tenha medo, sentimento normal aos seres humanos, precisa ter coragem para enfrentar os desafios. Não podemos ficar paralisados diante dos medos e emoções que nos surgem em consequência dos obstáculos e dificuldades. Segundo o autor:

Diante do medo, seja do que for, é preciso que, primeiro, nos certifiquemos, com objetividade, da existência das razões que nos provocam o medo. Segundo, se existentes, realmente, compará-las com as possibilidades de que dispomos para enfrentá-las com probabilidade de êxito. Terceiro, o que podemos fazer para, se for o caso, adiando o enfrentamento do obstáculo, nos tornemos mais capazes para fazê-lo amanhã (FREIRE, 1998, p. 40).

O professor precisa entender as razões que sustentam seus medos e inseguranças, identificando possibilidades de ação e superação. Não pode se entregar ao medo, pois se assim o for estará se negando. Freire (1998, p. 76) menciona que o professor “[...] que testemunha constantemente fraqueza, debilidade, insegurança, nas suas relações com os educandos [...]” não está se assumindo como uma autoridade na sala e, conseqüentemente, está deteriorando essas relações.

Nesse sentido, podemos observar que o “testemunho” é “[...] a melhor maneira de chamar a atenção do educando para a validade do que se propõe, para o acerto do que se valora, para a firmeza na luta, na busca da superação das dificuldades” (1998, p. 75). Pela seriedade e coerência ética com que o professor vive e se porta na sala de aula, ele pode ensinar mais lições aos alunos educandos pelo seu comportamento do que pelas suas palavras. De acordo com o filósofo brasileiro, se a coerência entre a fala e as atitudes do professor inexistir, a prática educativa se torna desastrosa. As opiniões, as falas e o próprio discurso do educador se tornam desacreditados e impotentes aos alunos, em consequência das opiniões a que estes chegam através de suas experiências de convivência com o professor.

Enfatizemos a importância do testemunho de seriedade, de disciplina no fazer as coisas, de disciplina no estudo. Testemunho no cuidado com o corpo, com a saúde. Testemunho na honradez com que o educador realiza sua tarefa. Na esperança com que luta por seus direitos, na persistência com que *briga* contra o arbítrio. As educadoras e os educadores deste país têm muito o que ensinar, ao lado dos conteúdos, aos meninos e meninas, não importa a que classe pertençam. Têm muito o que ensinar pelo exemplo de combate em favor das mudanças fundamentais de que precisamos, de combate contra o autoritarismo e em favor da democracia (FREIRE, 1998, p. 79, grifo do autor).

Podemos observar que o testemunho da coerência ética entre teoria e prática é imprescindível ao educador e deve ser prezado como objeto de suas constantes preocupações. Conforme Freire (2010) explica, o professor não pode escapar à apreciação dos alunos, pois a maneira como esses o percebem é essencial ao seu desempenho. Assim, o professor deve estar atento à leitura que os alunos fazem de sua atividade com eles. Não é uma tarefa fácil, mas é um modo de se posicionar politicamente na sociedade, lutando por transformações. Diante de nossa inconclusão humana, nesta sociedade que está cada vez mais se complexificando, nunca seremos perfeitos e sempre teremos o que aprender. Todavia, Freire (1998, p. 81) explica que:

É exatamente como seres humanos, com seus valores e suas falhas, que devem testemunhar sua luta pela seriedade, pela liberdade, pela criação da indispensável disciplina de estudo de cujo processo devem fazer parte como auxiliares, pois que é tarefa dos educandos gerá-la em si mesmos.

O testemunho ético do professor na coerência entre teoria e prática, influi no comportamento dos educandos estimulando-os a observar a relevância da disciplina de estudos. Serão estimulados a tomarem as próprias obrigações com a mesma seriedade com que o professor toma as suas. O professor, em sua presença política e educativa, deve revelar aos alunos, pelo seu testemunho ético e coerente em prol da justiça e da verdade, a sua “[...] capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper” (FREIRE, 2010, p. 98).

Refletindo na relevância do testemunho ético do professor, Freire (1998; 2010) menciona a necessidade de o professor saber “escutar”, ouvir seus alunos. Na escuta, o professor está ensinando ao educando a experiência de ouvir o outro com respeito, e, por conseguinte, está ensinando o educando a ouvi-lo. Conforme Freire (2010) explica, a verdadeira escuta não diminui no professor, em nada, a sua capacidade de exercer o direito de discordar, de se opor e de se posicionar, pois é escutando que ele se prepara para melhor se colocar ou situar o ponto de vista de suas ideias. Voltamos então mais uma vez a enfatizar a necessidade defendida pelo autor de vivenciarmos uma experiência equilibrada e harmoniosa entre a atitude de falar “ao” educando e falar “com” ele (FREIRE, 1998; 2010).

A escuta neste sentido também pode ser vista como um mecanismo de avaliação para o professor a fim de este passe a conhecer melhor a realidade de seus alunos e a realidade do mundo. Escutando os alunos o professor pode então conhecer sua a leitura de mundo para tomá-la como ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem, a fim de ampliá-la.

Todavia, no aspecto que tange aos procedimentos metodológicos de ensino, como já vimos na teoria deweyana, o professor precisa fundamentar as atividades escolares nas finalidades sociais para que os indivíduos identifiquem ativamente seus interesses com essas finalidades e consigam proceder moralmente na sociedade. O filósofo elucida que “[...] o maior perigo que ameaça o trabalho escolar é a ausência de condições que tornem possível a impregnação de espírito social; e êste é o máximo escolho de uma eficiente educação moral” (DEWEY, 1959, p. 393). As qualidades sociais e morais são idênticas e não podem ser dicotomizadas, pois “Moral é tôda a educação que desenvolve a capacidade de participar eficazmente da vida social” (DEWEY, 1959, p. 396).

Deste modo, para Dewey (1959) quando existe dicotomia expressas na conduta de um indivíduo entre seus próprios interesses e os princípios morais, significa que o indivíduo não entende a razão de tais princípios. Para que ele proceda harmonicamente com os princípios morais na sociedade, precisa compreendê-los e entender a justificativa de suas ações, aprendendo com a experiência o melhor modo de agir. Deste modo, a moral imposta pela autoridade acarreta consequências negativas, entre as quais sua redução à rotina inerte e maquinal, ao desconhecimento do valor ético das atitudes ensinadas na sociedade e, especialmente ao desenvolvimento de resultados indesejáveis na comunidade. Portanto, é importante que o professor trabalhe o ensino da moral de maneira dialógica na escola, pois ele consiste no “[...] ensino daquilo que outras pessoas pensam sobre a virtude e o dever” (DEWEY, 1959, p. 389). Assim, a eficácia deste ensino variará proporcionalmente de acordo com o apoio que receber do grupo, da comunidade e da sociedade, de forma geral. As opiniões das pessoas na comunidade precisam ser consideradas porque, segundo o filósofo norte-americano, todos os nossos hábitos e atitudes, em algum aspecto ou momento, mesmo que indiretamente, afetam outras pessoas.

O fato é que a moral tem a mesma latitude que as nossas relações com os outros homens. E potencialmente isto inclui todos os nossos atos, mesmo se não pensarmos em seu alcance social na ocasião em que os praticarmos. Pois cada ato, pelo princípio do hábito, modifica nossa mentalidade - fixa certas espécies de propensões e desejos. E é impossível dizer quando o hábito, que dêste modo foi robustecido, pode ter influência direta e perceptível em nossa associação com os outros homens (DEWEY, 1959, p. 392-393).

Portanto, de acordo com o autor, a moral compreende integralmente todas as formas e manifestações do caráter e do comportamento humano. Sendo assim, é normal que compreendamos como morais por excelência os traços de caráter que a pessoa manifesta, pelos quais conecta inúmeras atitudes positivas nas relações sociais. Por exemplo, o amor, a verdade e a honestidade, entre outros do gênero, são traços de caráter que possuem conexões bem claras com as relações sociais (DEWEY, 1959).

Para que a educação moral seja eficiente, faz-se necessário proporcionar condições em que a compenetração da mentalidade social se torne possível nos educandos. Assim, na medida do possível, os educadores devem

tornar o ambiente escolar mais semelhante à vida social, pois “A compreensão social e os interesses sociais só se podem desenvolver em um meio genuinamente social, onde exista o mútuo dar e receber, na construção de uma experiência comum” (DEWEY, 1959, p. 394). Com a ajuda de uma variedade de materiais didático-pedagógicos sendo utilizados inteligentemente em um ambiente educativo, também planejado inteligentemente, é possível ao professor estabelecer intercâmbios, comunicações e cooperações entre os alunos, a fim de que a percepção das conexões entre os seres, as coisas e os fenômenos no mundo aconteça mais facilmente. Assim, é possível amenizar as separações entre a vida acadêmica e a vida cotidiana estabelecendo uma continuidade entre as aprendizagens, para que conseqüentemente os alunos consigam sentir mais prazer ao perceber a necessidade dos estudos adquiridos na escola, os quais poderão ser aplicados durante a vida.

Seguindo tal lógica, Dewey (1959) deixa claro que os profissionais da educação precisam se esforçar para descobrirem as aptidões inatas de cada educando e propiciarem oportunidades, capacitando-os para que eles possam desempenhar estas ocupações, visto que esta será uma forma de obter máxima satisfação sobre os afazeres das pessoas, com o mínimo de atrito possível. Segundo nosso autor, “Descobrir aquilo que uma pessoa está mais apta a fazer, e assegurar uma oportunidade para fazê-lo, é a chave da felicidade” (DEWEY, 1959, p. 340). Por esta razão então, podemos entender que a plena ocupação das vocações pertencentes ao indivíduo proporcionará felicidade a si mesmo e também aos demais membros de seu grupo social, pois eles estarão sendo beneficiados “[...] com o melhor serviço que a referida pessoa poderia prestar-lhes” (DEWEY, 1959, p. 341).

A escola então precisa ocupar seus alunos com atividades que siga um curso de continuidade movido por propósitos e objetivos. Nesse caso, entendemos que o professor precisará da ajuda de outros profissionais, recebendo apoio do Governo por meio das secretarias de educação, da direção escolar e da comunidade, na criação e organização de projetos e oficinas diversas que incluam atividades práticas no campo da arte, do esporte, da pesquisa científica, da literatura, etc. No município de Londrina, mesmo com as dificuldades burocráticas, políticas e financeiras, a Secretaria Municipal de Educação está a se preocupar mais com tais questões e começou a gradativamente implantar uma espécie de educação

integral - oferecendo às crianças no período contraturno, atividades a partir de oficinas e projetos -, o que acreditamos ser um primeiro “passo” para a possível melhora de tais problemas.

Dewey (1959) nos explica que só podemos preparar nossas ocupações futuras a partir do que fazemos no presente. Todavia, como o futuro é desconhecido, não devemos nos preocupar com a predeterminação de futuras ocupações, visto que, diante das imprevisibilidades, poderemos prejudicar o desenvolvimento de uma preparação mais conveniente às necessidades que sobrevierem. Por esta razão, as preparações para as vocações devem ser aconselháveis, permitindo ao educando descobrir e refletir sobre as aptidões pessoais que possui, afim de consiga escolher inteligentemente as atividades com as quais deseja continuar a se dedicar no futuro. A inteligência precisa estar sob um contínuo processo de desenvolvimento no fluxo temporal, podendo revisar e reorganizar seus objetivos e métodos sempre.

Como podemos observar, tais questões abordadas não se restringem somente a relação professor-aluno, mas influem fortemente sobre essa relação. O trabalho pedagógico-educativo do professor humanista é um trabalho difícil. As práticas experimentais e dialógicas exigem-lhe paciência, persistência, autocontrole e firmeza diante dos objetivos e obstáculos. Além da ciência e da técnica, a prática pedagógica também depende de qualidades emocionais que precisam ser exercitadas nas atitudes do professor, como “[...] amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, [...]” (FREIRE, 2010, p. 120). Estas qualidades, que também são virtudes, inegavelmente farão a diferença em seu trabalho. É importante que os alunos percebam o zelo, a paciência e a persistência no esforço do professor para com eles. Todavia, bem sabemos que, por outro lado, também depende deles a mudança, pois são eles que precisam decidir o rumo pelo qual querem conduzir a história da própria vida. Por tais razões, um dos papéis essenciais do professor consiste em ajudar aos estudantes, seus alunos educandos, a colocarem-se “[...] numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas e dos problemas de sua comunidade” (FREIRE, 2003, p. 16).

Para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de maneira crítica, Freire (2010, p. 26) explica que os professores e alunos, educadores e

educandos, devem ser “[...] criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. Esse é o ideal da educação. Somente desta maneira, professores e estudantes, como sujeitos do fenômeno educacional no processo de ensino-aprendizagem poderão viver uma experiência autêntica. Freire (2010, p. 24) comenta que:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

O ser humano precisa se esforçar na aproximação de uma coerência perfeita entre todos os campos de sua reflexão e atuação. A autenticidade se engendra nesse esforço, o qual possibilita a existência e o desenvolvimento de uma “experiência total”. Entendemos assim que a experiência de vida, tanto de professores, como de alunos, não pode ser vivida parcialmente, pois se assim o for, será uma experiência deficiente. A experiência precisa ser total, para que assim seja também autêntica. Nesta lógica, percebemos também a relevância de que o sujeito se atente reflexivamente para a qualidade das experiências que esteja vivenciando. Especialmente aos professores, que reflitam sobre a necessidade e as viabilidades pelas quais pode deflagrar a reflexão nos próprios alunos sobre as próprias experiências, para que estes se façam sujeitos autênticos de sua própria história de vida, e, conseqüentemente da história da humanidade também. Por tais razões, obsevemos que nosso dever como educadores é lutar por uma escola em que os alunos possam viver experiências verdadeiramente autênticas, exercitando a reflexão crítica em todos os campos que compõe a totalidade de sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entendermos, com a ajuda de John Dewey e Paulo Freire, a natureza da experiência na relação que se estabelece entre professor e alunos, primeiramente foi-nos necessário buscar o conceito de experiência. A partir de então pudemos introduzir-nos ao entendimento das principais diferenças teóricas entre os

autores à luz de tal conceito. Os pressupostos necessários que devem ser considerados na compreensão de cada elemento da relação professor-aluno, a nosso ver, encontram-se no campo da antropologia e da epistemologia. A análise antropológica nos ajuda a entendermos quem são esses sujeitos, professor e aluno, pertencentes a uma sociedade tão particular. Quanto à análise epistemológica, nos auxilia na compreensão de como esses sujeitos conhecem a realidade na qual estão inseridos. Sabendo quem são essas pessoas e como elas conhecem, obtemos dados para refletirmos sobre que tipo de seres humanos e de sociedade queremos ajudar a formar por meio da educação e, ainda, o que precisamos fazer para concretizarmos esse ideal.

O tema da antropologia e da epistemologia nos abre espaço para muitas reflexões e aprofundamentos teóricos, os quais podem ser objeto de futuras pesquisas reflexivas. Neste espaço, o que teríamos a destacar no momento é a maneira como os dois filósofos concebem o ser humano a partir de um aspecto educativamente social. De forma geral, os autores querem melhorar a experiência dos indivíduos e ajudá-los a exercitarem a inteligência no âmbito do pensamento crítico-reflexivo.

John Dewey trata a experiência a partir de uma elaboração conceitual mais acadêmica e filosófica. Como filósofo, educador e professor acadêmico, sua preocupação mostrou-se direcionada ao campo universitário na formação de professores. Podemos perceber em seus escritos uma forte preocupação pela sistematização de seu pensamento na linha de raciocínio de uma nova corrente filosófica de sua época, o pragmatismo. A leitura e o conhecimento do pensamento deweyano se mostraram importantes aos educadores que querem aperfeiçoar seu trabalho pelo conhecimento de conceitos que os fazem compreender melhor seus alunos e a realidade social a partir de uma perspectiva mais naturalista e filosófica. Entendemos que o conhecimento de sua teoria é imprescindível nos cursos de formação de professores, pois, embora suas contribuições se destaquem no campo da Filosofia e da Psicologia, ele nos evidencia a necessidade de buscarmos enxergar, interligadamente, as relações entre as pessoas, as coisas e os fenômenos no mundo em uma rede cósmica mais ampla.

Conforme a perspectiva deweyana, a experiência é sinônimo de vida e educação para os seres humanos porque, ao se fazer contínua e sucessivamente

em suas vivências, possibilita contínuos e sucessivos aprendizados. Portanto, a experiência é um fenômeno na natureza, pois faz parte dela, ao mesmo tempo em que, em sua essência, também é social, visto que em meio as interações sociais ela pode ser compartilhada e ampliada. Deste modo, ela é possibilitada nas condições oferecidas pelo ambiente e pelos meios imediatos, e seu valor se determina na direção em que se move. Por isso, existem experiências que são educativas e experiências que são deseducativas (DEWEY, 2010).

Já Paulo Freire trata o conceito de experiência de uma maneira indireta, pois não tem a preocupação de sistematizar uma corrente filosófica, mas sim expressar suas ideias na tentativa de conscientizar a sociedade sobre a realidade de opressão, na qual todos se encontram submersos. O filósofo brasileiro evidencia a relevância da experiência quando utiliza suas próprias experiências como ponto de partida e exemplificação de seu raciocínio teórico.

Dewey (1980) entende as experiências como parte da natureza. Por isso, reforça a relação do homem com ela, entendendo a ação humana no decorrer da história e no contexto social, mas se dando, efetivamente, no mundo da natureza. Já para Freire (2011), a ação do homem sobre o mundo extrapola a dimensão de natureza e se transforma na tessitura da cultura e da história, especialmente. Por meio da consciência e da reflexão crítica sobre sua situação e atuação, o ser humano pode então transformar sua realidade, transformando-se nela também. A nosso ver, a noção de experiência em relação à natureza, é construída pelos autores aqui em análise, segundo diferentes perspectivas, o que acarreta pontos importantes a serem observados. Dewey preocupa-se com a fundamentação explicativa da natureza humana a partir, primeiramente, da base darwinista. Já Freire discute a condição do homem na história e na cultura que constrói, como traços decisivos de sua própria humanidade, cuja realização se efetiva em sua experiência existencial, manancial da vida humana.

Na perspectiva freireana, a experiência humana se faz na existência. Existir é mais que viver, pois envolve pensamento e reflexão do homem sobre as próprias práticas, pelas quais consegue transformar sua realidade e seu suporte, de maneira a criar seu mundo e fazer sua história. Nesse sentido, as próprias experiências do indivíduo se constituem como um ponto de partida para a reflexão sobre sua própria existência, possibilitando então que a vida aconteça de maneira

mais autêntica. Em sua historicidade, essa existência vai se significando nas experiências que o indivíduo vivencia.

As experiências acrescentam e ampliam o que somos ao longo do tempo. Contudo, semelhantemente ao entendimento de Dewey (1959), tais experiências podem ser comunicadas e compartilhadas na sociedade. Aliás, como vimos em vários momentos neste trabalho, a comunicação está relacionada ao diálogo, o qual, na perspectiva freireana, se constitui no instrumento necessário para a educação e a conscientização das pessoas sobre a realidade posta. O diálogo é imprescindível, pois por meio dele o professor pode proporcionar oportunidades para que uma comunicação significativa seja estabelecida entre si e seus alunos, fortalecendo os laços de afetividade, melhorando a comunicação e o entendimento das informações, e ainda, propiciando uma melhor interação entre os sujeitos, fundamentando-se no respeito de uns para com os outros e no princípio democrático.

Uma das questões em nosso trabalho é saber se as experiências de alunos e professores são idênticas, próximas ou diferentes, e, em que medida podem ser assim consideradas. Como visto, o professor, por ser o adulto nesta relação, pressupostamente tem uma construção de conhecimentos mais sólida em torno dos objetos de estudo, que decorre das experiências vivenciadas nos anos de sua vida. Nesse sentido, considerando que o tempo, a mentalidade, o contexto social e as particularidades familiares e subjetivas de cada um, entre tantos fatores variáveis, as experiências não podem ser iguais e, por mais idênticas que sejam, serão percebidas por cada um de maneiras e perspectivas distintas. Todavia, existem certos tipos de experiências que são vivenciadas coletivamente por um grupo social, as quais podem se referir às formas de vida, regimes governamentais, períodos históricos, e etc. Tais experiências, de modo generalizado, também marcam a formação e o desenvolvimento das pessoas, influenciando fortemente sobre a maneira pela qual encaram os problemas da vida, constroem sua mentalidade e direcionam o rumo do desenvolvimento social.

A qualidade das experiências, tanto de professores como de alunos, depende da maneira como elas são percebidas e executadas. Se o professor, com todo o acúmulo de experiência adquirido nos anos de sua vida, não aprender a utilizar o pensamento reflexivo e crítico sobre suas atitudes, agindo de maneira mecânica e alienada, perde oportunidades para perceber significações e qualidades

em suas experiências que podem lhe ajudar a crescer e a proceder de maneira melhor. Se o aluno, por outro lado, utilizar o pensamento reflexivo, estará possivelmente tornando as suas experiências mais significativas e autênticas.

Por ser um indivíduo mais maduro nos seus anos de experiência, o professor tem muito o que compartilhar com os mais jovens. Contudo, a qualidade de seu trabalho dependerá de uma preparação científica a fim de continuar aprendendo novos conhecimentos e conseguir ensiná-los com mais facilidade aos seus alunos. A qualidade de seu trabalho, além disso, dependerá dos fins pelos quais submeterá suas atitudes e do modo como utilizará sua inteligência para alcançá-los.

Dewey (1959) nos aclara que, qualquer tipo de educação que seja fornecida num grupo social tenderá a socializar os seus membros. No entanto, o tipo dessa socialização variará de acordo com os hábitos, os desejos e os objetivos de cada grupo. Aqui podemos entender que para Paulo Freire, o detalhe consiste no fato de que, essa socialização, pode se dirigir para a humanização e para o contínuo desenvolvimento da sociedade, ou, por outro lado, para a opressão das pessoas e a manutenção do *status quo*, por uma classe dominante.

Como vimos, ao professor cabe o papel da responsabilidade social pelo ato de ensinar, impulsionando o exercício do pensamento reflexivo do aluno para que este desenvolva sua autonomia e aprenda a solucionar seus problemas de maneira inteligente. Todavia, junto ao professor, o aluno precisa perceber que é o sujeito de sua própria vida e, por conseguinte, assumir a responsabilidade pela direção de sua própria história, empenhando-se no processo de ensino-aprendizagem para que consiga se desenvolver e conquistar sua liberdade para “ser mais”. Deste modo, ambos, professor e aluno, compartilham uma responsabilidade social que é, além disso, política.

Aliás, uma das considerações que nos prendeu a atenção na teoria freireana se refere ao papel político do professor. Sabemos, ou ao mínimo frequentemente ouvimos dizer, que temos que nos posicionar politicamente na sociedade. Contudo, pudemos compreender melhor - com a ajuda da visão “antidualista” de Dewey - que se nossas atitudes se relacionam com as coisas, pessoas e fenômenos no mundo e, de alguma maneira, afetam outras pessoas, mesmo que indiretamente. Portanto, precisamos nos preocupar com as consequências de todas as nossas atitudes, incluindo aquelas que nos são

“aparentemente” mais insignificantes. A partir de então podemos exercer a criticidade em nossa *práxis*, refletindo inteligentemente sobre nossos hábitos e atitudes, o que implica na coerência ética, moral e política. Por se relacionarem com as pessoas, nossas atitudes, de alguma forma, podem colaborar para com a manutenção do *status quo* da sociedade ou para sua transformação. Portanto, todos os nossos atos são políticos.

Para entendermos quais os pontos de partida do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem, precisamos também entender como a experiência dos dois ocorre. É-nos evidente que a experiência, tanto de um como de outro, consiste no ponto de partida para as atitudes na sala de aula. Todavia, o ponto de partida do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem deve ser as experiências de vida dos alunos. Tanto Dewey, quanto Freire - aos seus próprios termos e maneira de expressar-se -, confirmam a relevância das experiências de vida dos discentes como o ponto de partida para a organização do trabalho educativo. Tais experiências, se relacionadas com as matérias de ensino, potencializam as atividades intelectuais do indivíduo para um pensamento reflexivo e crítico, a partir do qual pode atribuir significados autênticos às novas aprendizagens percebidas nas suas próprias experiências, podendo assim produzir inteligência para transformar os condicionamentos de sua realidade.

Assim sendo, por meio das experiências concretas os seres humanos aprendem. A aprendizagem não depende somente de experiências reflexivas, no âmbito da atividade intelectual. Sobretudo, a aprendizagem depende também das experiências primárias, no âmbito das atividades concretas. Portanto, o professor, para aprender como dar aula, além de se preparar intelectualmente pelo conhecimento de teorias pedagógicas, precisa também vivenciar experiências na docência, aprendendo a refletir sobre suas práticas, seus problemas e seus desafios. Da mesma forma acontece com os alunos. O mundo escolar é um mundo que lhes é diferente, sobretudo nos seus primeiros anos. Para que as aprendizagens das matérias escolares aconteçam de maneira qualitativa, o aluno precisa entender o lugar dos objetos de estudo em sua realidade. Portanto, o professor precisa evidenciar as relações de tais objetos de estudo com a sua vida. Para que tais relações possam ser percebidas, é necessário que, a princípio, os alunos vivenciem experiências primárias, no concreto, para que conseqüentemente as experiências reflexivas lhes sejam despertadas.

O professor não pode ter controle sobre as experiências reflexivas dos alunos, porque tais experiências dependem de processos que são subjetivamente internos aos indivíduos. Contudo, a vivência de experiências primárias, concretas, pode ser organizada inteligentemente pela maneira como o professor arranja o ambiente de aprendizagem e utiliza-se dos materiais didático-pedagógicos disponíveis.

A teoria freireana ainda nos despertou o raciocínio de que as experiências coletivas estão intimamente relacionadas com o desenvolvimento de ideologias. As predisposições mentais que são “cultivadas” nos indivíduos, além de influírem sobre a maneira pela qual interagem nas situações gnosiológicas, também estão a sustentar a estrutura social. O filósofo brasileiro então denuncia a estrutura opressiva da sociedade, especialmente a brasileira, que está continuamente sendo conservada por uma educação bancária, fundamentada na experiência do autoritarismo e na inexperiência democrática, que colabora com a alienação da grande massa social. A negação de direitos mínimos para a dignidade de vida dos sujeitos implica em negação do direito ontológico deles, como seres humanos, que, ao invés de crescerem para “ser mais”, cada vez mais se definham na alienação. Pela negação dos direitos ontológicos da maioria dos seres humanos, em detrimento da vaidade e do luxo esbanjado por uma minoria dominante, experiências de crescimento e desenvolvimento lhe são negadas.

Portanto, para Freire (2003), um problema social nessa estrutura opressora que se reflete na sala de aula é o problema da inexperiência. Se o aluno não vivenciou experiências no exercício da reflexão, do diálogo, da decisão, da responsabilidade, da democracia, da leitura, da escrita, etc., terá dificuldades quando, na sala de aula, tais atitudes nessas esferas de atuação lhe forem requeridas - as quais lhe são desconhecidas pela sua inexperiência. Cabe então ao professor, buscar entender a situação e, tomando uma postura política a favor da transformação, libertação e da humanização social, não negar tais experiências no ambiente de ensino-aprendizagem, mas sim proporcionar oportunidades para que elas sejam vivenciadas continuamente.

Em relação à educação brasileira, Freire (2003, p. 83) reivindica que “Necessitamos de todo um clima favorável ao desenvolvimento da decisão”. São esses os tipos de experiências que o professor tem que proporcionar e, por isso, aqui vemos a relevância de uma educação democrática, única que pode propiciar

situações onde os professores junto aos alunos tenham oportunidade de realizar reflexões críticas e tomarem decisões no espaço escolar e, principalmente, na sociedade. Nessa linha de raciocínio, o professor tem que trabalhar e proporcionar experiências coletivas para despertar a “consciência do grupo” e a “solidariedade” entre os membros – onde cada um aprenda a respeitar e a valorizar a individualidade dos outros, concebendo-a como elemento fundamental para a constituição e o enriquecimento do grupo social.

Aliás, a defesa da democracia consiste em um ponto em comum entre os autores. Ambos defendem a democracia não somente como forma de governo, mas especialmente como forma de vida. Portanto, na relação professor-aluno, as práticas do educador devem ser fundamentadas no princípio democrático, o qual é humanizador e vital à plenitude existencial das pessoas na sociedade.

Embora os professores e alunos sejam os personagens principais da relação que se estabelece na sala de aula, há outros personagens que influem sobre o relacionamento entre os dois. Por exemplo, o trabalho do professor, mesmo que indiretamente, depende do apoio da direção da escola, dos seus colegas de trabalho, das secretarias de educação, do sistema burocrático educacional, assim como também do apoio e da interação das famílias, da comunidade e da sociedade. De forma geral, as pessoas que estão envolvidas nessas esferas sociais influem, mesmo que indiretamente, nas atitudes e reações de professores e alunos na sala de aula. É nesse sentido que a escola, quer queira ou não, reproduz em si os valores e ideologias construídos na sociedade.

O relacionamento entre alunos e professores é marcado e influenciado por todas as dimensões da experiência vivida no processo de ensino-aprendizagem, e até mesmo da formação humana como um todo. Deste modo, para poder ensinar bem, o professor também precisa aprender com seus alunos, aprender com eles novas perspectivas de mundo, novos hábitos, novas ideias, novas atividades, etc. Assim, por meio de tais aprendizagens, o professor vai ampliando seus conceitos, ideias e perspectivas de mundo, e se tornando um professor melhor.

Observamos então a relevância de o professor refletir sobre seu próprio posicionamento na sua relação com o aluno, seu educando, a fim de enxergar as possibilidades de melhorá-la para que, conseqüentemente, o seu trabalho seja mais fecundo qualitativamente. O professor é o sujeito determinante na

gestão das aulas, podendo transformar os caminhos da relação que estabelece com seus alunos. É o sujeito que, pressupostamente, sendo mais maduro, assumiu uma responsabilidade social diante dos alunos. Contudo, o professor não pode esquecer que o aluno é o sujeito principal do processo educativo, sendo ele a razão de seu trabalho, e, por isso, o aluno deve ser sujeito de sua aprendizagem.

Não somos professores perfeitos, mas diante de nossas falhas, devemos ter esperança de que melhoraremos nossas práticas e nosso trabalho no tempo a partir da *práxis*. Cometemos falhas, mas com a ajuda dos filósofos e pensadores da educação, dentre outros, devemos buscar repensar nossas práticas, pois estamos inseridos em um constante processo de aprendizagem. A cada ano recebemos turmas novas, nos inserimos em contextos diferenciados, temos que aprender a lidar com os mais diversos tipos de alunos e, por isso, diante das contingências e das mudanças do mundo, a cada dia surge novas experiências desafiantes. Principalmente para os professores iniciantes, talvez as primeiras experiências sejam mais angustiantes, mas as propostas teóricas de John Dewey e Paulo Freire nos estimulam a repensar as nossas práticas e vislumbrar possibilidades de melhora. Essas teorias educacionais nos estimulam no engajamento da luta pela melhoria da educação, mesmo em uma esfera menor que é a própria sala de aula. Estimulam-nos a acreditar, a ter fé, na possibilidade de que nossas ações pedagógicas possam se refletir e marcar uma esfera mais ampla da sociedade também.

Na maioria dos casos, nós professores não acreditamos e confiamos na capacidade dos alunos em realizarem determinadas reflexões e, pelo diálogo, de nos ajudarem a tomar decisões ou solucionar até mesmo simples problemas da sala de aula. O professor precisa se esforçar quanto ao aspecto da dialogicidade e da confiança nos alunos. A fé na humanidade, logo nos alunos, é um desafio ao professor pelo qual ele tem que responder (FREIRE, 2012b). É um desafio para a coerência de sua prática, perante seu engajamento, sua paciência, sua perseverança, sua esperança.

Muitas vezes, nós, professores, que estamos estudando em busca de um aperfeiçoamento profissional e humano, nos vemos no dilema referido por Freire (2012b), quando se refere à dualidade presente nos oprimidos, que hospedam opressores. Não é fácil trabalhar com a liberdade. Às vezes queremos fazer uma coisa, mas somos cobrados pelo contrário. As expectativas que são depositadas em

nós, muitas vezes se mostram desumanizantes e, nessa situação, temos que lutar contra todo um paradigma estereotipado de “bom professor”, “bom aluno”, etc. Temos que agir sendo oprimidos pelo sistema social que se reflete de forma desumanizante na direção escolar, em nós professores e nos próprios alunos. A libertação de todos é a coisa mais difícil para nós porque somos todos seres compostos também por aspectos subjetivos, interagimos de diferentes maneiras na realidade e exercemos ações uns sobre os outros, diante de uma rede de relações que envolvem os professores, os alunos, os familiares, a direção da escola, a comunidade, etc. Assim, a libertação de todos, primeiramente, precisa acontecer na esfera da individualidade, para que gradativamente se consiga contaminar os demais por meio de atitudes transformadoras e pelo diálogo. De tal modo, Freire (2012b, p. 39) explica que “A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 2012b, p. 39).

É inegável que o bom relacionamento entre professor e alunos influi fortemente sobre a qualidade das aprendizagens. Nesse sentido, como Freire (2012b; 1998) observa, é imprescindível que o professor nutra em si mesmo os sentimentos de amor pelos alunos e pelo próprio trabalho, alegria, esperança, humildade, seriedade, dentre outras qualidades virtuosas e éticas as quais o autor se refere. Como Freire (2012b, 1998) nos lembra, se o professor não nutrir um amor pelo seu trabalho e pelos seres humanos, de uma forma geral, dentre os quais encontra o seu aluno educando, o trabalho educacional não terá sentido. Desta maneira, o professor pode testemunhar sua fé na humanidade e sua esperança de melhora.

Para finalizar, gostaria de observar que, no período em que estivemos pesquisando, estudando e escrevendo a presente dissertação, concomitantemente ao exercício da docência, percebemos que a reflexão sobre as próprias práticas fundamentadas nas contribuições teóricas dos referidos filósofos foram muito importantes para nosso amadurecimento intelectual e profissional. Percebemos ainda que a prática foi também imprescindível para elucidar os conceitos teóricos de tais teorias. Se não estivéssemos vivenciando a experiência da docência, possivelmente a nossa compreensão e os encaminhamentos deste trabalho seriam diferenciados.

Tentamos fazer um esboço geral do pensamento dos dois autores e percebemos que em alguns aspectos eles se parecem, não obstante os contextos históricos e políticos se deram em sociedades distintas nas quais viveram, sendo ainda, a teoria educacional de cada um fundamentada em perspectivas diferentes. Nosso objetivo não foi tentar fazer o pensamento de Dewey se converter ao pensamento freireano, e nem fazer o pensamento de Freire se converter ao pensamento deweyano. Tentamos trazer as contribuições conceituais dos autores diante da problemática central de nosso interesse, buscando construir uma linha de raciocínio para uma elaboração reflexiva mais consistente em torno dos condicionamentos da relação professor-aluno. Ainda que tenhamos cometido algum equívoco, acreditamos que a partir de então, temos mais condições e fundamentação teórica para refletir sobre as implicações da experiência nessa relação e darmos continuidade a novas pesquisas e discussões no futuro.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. **Dewey: Filosofia e Experiência democrática**. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1990. (Debates).

ANDREOLA, Balduino. Existência. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 184-185.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2012.

CARVALHO, Viviane Batista. **O Pragmatismo de John Dewey e a Educação Infantil Municipal de Londrina: Relações Possíveis?**. 2011. 208 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina – Londrina, 2011.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey. **Revista brasileira de educação**. Mai/Jun/Jul/Ago. 1999, n. 11, p. 86-98. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_09_MIRIAM_WAIDENFELD_CHAVES.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2013.

CUNHA, Fátima Ferreira Pinto. **Filosofia da Escola Nova: do ato político ao ato pedagógico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: Universidade Federal Fluminense/EDUFF/PROED, 1986.

CUNHA, Marcos Vinicius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arles, 1994.

DEWEY, John. **Como Pensamos: Como se relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo, uma Exposição**. Trad. Haydée Camargo Campos, 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

_____. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959.

_____. **Experiência e Educação**. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. (Coleção Textos Fundantes da Educação).

_____. Experiência e Natureza. Trad. Otávio Rodrigues Paes Leme. In:

CIVITA, Vitor (ed.). **Dewey**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Cap. 1, p. 3-28. (Os Pensadores).

_____. **Vida e Educação.** Trad. e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 5. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

ELIAS, John L. Paulo Freire e a Educação Religiosa. In: GADOTTI, Moacir et al (coord). **Paulo Freire: Uma Biobibliografia.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996. p. 608-609.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012a.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Educação e Mudança.** Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e Mudança, volume 1).

_____. **Extensão ou Comunicação?** Trad. Rosiska Darcy de Oliveira. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Impresso em 2010.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012b. (Saraiva de Bolso). [edição especial].

_____. **Professora Sim, Tia Não.** São Paulo: Olho d'Água, 1998.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade Epistemológica. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 117-119.

GADOTTI, Moacir. **Convite à Leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1991.

_____. A Voz do Biógrafo Brasileiro: A Prática à Altura do Sonho. In: GADOTTI, Moacir et al (coord). **Paulo Freire: Uma Biobibliografia.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996. p. 69-115.

_____. Educação e Ordem Classista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 9-14. (Coleção Educação e Mudança, volume 1).

GERHARDT, Heinz-Peter. Uma Voz Européia: Arqueologia de um pensamento. In: GADOTTI, Moacir et al (coord). **Paulo Freire: Uma Biobibliografia.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996. p. 149-170.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Filosofia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

GUTIÉRREZ, Hernando Vaca. Codificação/Decodificação. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 80-82.

MEDEIROS, Valéria Antonia. **O Conceito de Experiência em Educação: John Dewey versus Formadores de Opinião.** 1994. 174 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, 1994.

MOLINA, Rosane Kreuzburg. . In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 186-187.

MURARO, Darcísio Natal. Democracia e educação: aproximações entre as ideias de John Dewey e Paulo Freire. **Cognitio-Estudios: Revista Eletrônica de Filosofia.** São Paulo: CEP/PUC-SP, v. 9, n. 2, jul.-dez., 2012. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pragmatismo>>. Acesso em: 03 jun. 2012.

_____. Democracia e Educação: Relações entre concepções de John Dewey e Paulo Freire. In: I Congresso Latinoamericano de Filosofia da Educação: Identidade e Diferença da Filosofia da Educação na América Latina. 2011, Campinas. **Anais...** Disponível em: <<http://www.alfe-filosofiadelaeducacion.org>>. Acesso em: 5 jul. 2012.

OZMON, Howard A; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos Filosóficos da Educação.** 6.ed. Trad. Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso. Apresentação. In: **Experiência, Educação e Contemporaneidade.** Marília: Editora Poiesis, 2010. p. vii-xii.

PAGNI, Pedro Angelo. Um Lugar para a Experiência e suas Linguagens ente os Saberes e Práticas Escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: **Experiência, Educação e Contemporaneidade.** Marília: Editora Poiesis, 2010. p. 15-34.

REGO, Teresa Cristina. Na Contramão da Tradição. **Revista Educação: História da Pedagogia: John Dewey.** São Paulo: n. 6, p. 5, 2010. p. 5.

ROMÃO, José Eustáquio. Contextualização: Paulo Freire e o Pacto Populista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. p. XIII-XLVIII.

_____. Educação. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 150-152.

SANTOS, Marcela Calixto dos. **A Concepção de Experiência e Educação em John Dewey.** 2011. 100 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (coord). **Filosofia da Educação Brasileira.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1991, p. 19-44.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

STRECK, Danilo Romeu. **John Dewey's and Paulo Freire's views on the political function of education, with special emphasis on the problem of metod.** 1977. 209 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Rutgers The State University of New Jersey. New Brunswick, 1977.

SHOOK, John R. **Os Pioneiros do Pragmatismo Americano.** Trad. Fabio M. Said. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Introdução. In: **Democracia e Educação.** Trad. Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959. p. xix-xi.

TORRES, Carlos Alberto. A Voz do Biógrado Latino-Americano: Uma Biografia Intelectual. In: GADOTTI, Moacir et al (coord). **Paulo Freire: Uma Biobibliografia.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996. p. 117-147.

ZITKOSKI, Jaime José; REDIN, Euclides; STRECK, Danilo Romeu. Paulo Freire: Uma breve Cartografia Intelectual. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 19-26.