

Tessitura do conceito de liberdade nas teorias educacionais de John Dewey e Paulo Freire*

*Leyla Menezes de Santana***

*Marizete Lucini****

Resumo

O objetivo deste texto é discutir o conceito de liberdade nas teorias educacionais de John Dewey e Paulo Freire. Oriunda de incursões teóricas, a produção do presente discurso perpassou a seleção da literatura relevante dentro do escopo conceitual aqui apresentado, bem como de textos elaborados por comentadores desses teóricos, o que resultou numa reflexão acerca da liberdade como via operante nos processos educativos de concepção deweyana e freireana. A primeira concebendo a liberdade como finalidade da educação e a segunda como fio condutor de toda prática educativa, tornando-se modo de ser, sempre arraigado na história dos sujeitos.

Palavras-chave: Processo educativo; Liberdade; Dewey; Freire.

* Este artigo corresponde ao trabalho final da disciplina Fundamentos da Educação II, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Ministrada pela Prof.^a Dr.^a Neide Sobral, a disciplina proporcionou uma imersão nos textos clássicos da educação (de Comenius a Rousseau), passando pela ruptura no cenário teórico educacional com as ideias de John Dewey e Paulo Freire e aportando em teorias contemporâneas, a exemplo das contribuições de Foucault para a educação. Com discussões importantes acerca da finalidade da teoria educacional, a disciplina exigia o não deslocamento das ideias dos teóricos do seu tempo e, acima de tudo, provocava-nos com a tríade: que tipo de homem se queria formar? Para que sociedade? Com qual finalidade?

** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe - BR. Bolsista Fapitec-SE. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI). Contato: leyla.menezes@gmail.com.

*** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI). Contato: marizetelucini@gmail.com.

Texture of the concept of freedom in the educational theories of John Dewey and Paulo Freire

Abstract

The purpose of this text is to discuss the concept of freedom in the educational theories of John Dewey and Paulo Freire. The production of the present discourse was the result of a theoretical reflection on the selection of relevant literature within the conceptual scope presented here, as well as texts elaborated by commentators of these theorists, which resulted in a reflection about freedom as an operant way in the educational processes of the Deweyian and Freirean conceptions. The first understanding the freedom as the purpose of education and the second as the guide line of all educational practice, becoming a way of being, always rooted in the history of subjects.

Keywords: Educational process; Freedom; Dewey; Freire.

Tesitura del concepto de libertad en las teorías educacionales de John Dewey y Paulo Freire

Resumen

El objetivo de este texto es discutir el concepto de libertad en las teorías educativas de John Dewey y Paulo Freire. La producción del presente discurso pasó a la selección de la literatura relevante dentro del ámbito conceptual aquí presentando, así como de textos elaborados por comentaradores de esos teóricos, lo que resultó en una reflexión acerca de la libertad como vía operante en los procesos educativos de concepción deweyana y freireana. La primera concebiendo la libertad como finalidad de la educación y la segunda como conductor a toda práctica educativa, convirtiéndose en el modo de ser, siempre arraigado en la historia de los sujetos.

Palabras clave: *Proceso educativo; Libertad; Dewey; Freire.*



Preâmbulo: um convite a pensar a liberdade

Ao recebermos o convite¹ para a escritura deste texto, optamos por pensar conceitualmente a liberdade dentro dos processos educativos, fundamentada especificamente nas concepções de John Dewey e Paulo Freire. Nas primeiras incursões da escrita do texto, uma estória contada por Rubens Alves à filha, na obra *A menina e o pássaro encantado*, nos arrebatou. No livro, lançado em 1986, o escritor brinca com as palavras por meio de uma emocionante estória de uma menina que amava um pássaro encantado, que lhe visitava periodicamente e lhe contava estórias. Mas, sempre que o pássaro tinha que despedir-se, a menina descontente chorava. Certo dia, após o pássaro lhe contar as estórias e dormir, a menina o prendeu numa gaiola de prata. E “[...] o pássaro, sem poder voar, perdeu as cores, perdeu o brilho, perdeu a alegria, não mais tinha estórias para contar”. A estória diz que a menina levou muito tempo para descobrir que não amava o pássaro engaiolado e sim o pássaro que voava livre e que voltava quando queria. “E ela soltou o pássaro que voou para longe”, mas que voltaria, quando quisesse (ALVES, 2002, p. 19).

Mesmo descrita aqui de forma tão resumida, é possível perceber que a estória lança um olhar reflexivo acerca da liberdade, objeto de análise deste ensaio teórico. Não é em Rubens Alves que buscaremos conceituações para compreender a liberdade e suas associações com os processos educativos – objetivo principal deste artigo –, mas recorreremos a esta alegoria do pássaro encantado, livre e contador de estórias para entender como, vez ou outra ou quase sempre, arriscamo-nos em aprisionar os que nasceram para voar, para a liberdade. De certo “um pássaro voando é um pássaro livre, [...] impossível manipulá-lo, usá-lo, controlá-lo [...], ele está além das maquinações dos homens” (ALVES, 2002, p. 20). Neste sentido, a estória nos interroga: Quem é o pássaro? Quem é a menina? O que seria a gaiola de prata? Diríamos que, a grosso modo, são alegorias profícuas para se pensar a liberdade vinculada às práticas educativas.

É indiscutível a relação que existe entre educação e liberdade. Assim como é incontestável, principalmente para os dias atuais, a relação existente entre educação e os bens mais essenciais e elementares como saúde, alimentação, segurança. Muitos pensadores e educadores, a exemplo de John Dewey (1859 – 1952) e Paulo Freire (1921 – 1997), que nos antecederam e que são representativos de um tempo e de um lugar, discutiram a liberdade como via operante nos processos educativos. Lançando mão de sinônimos ou não, esses pensadores propuseram como imperativo para a educação o princípio do educar para a liberdade, do educar com liberdade, do educar como ato de liberdade.

¹ Apesar do artigo ser uma atividade final obrigatória da disciplina, nos sentimos convidadas pela Prof.ª Dr.ª Neide Sobral, pois a resposta, materializada aqui nesta escrita orientada, privilegiou aspectos teóricos da pesquisa que desenvolvemos no âmbito do doutorado, que trata de trajetórias de educadoras populares que alfabetizaram adultos numa perspectiva freireana: educaram para a liberdade, para a consciência crítica, para a autonomia. Desta forma, dialogar sobre liberdade entrelaçada com a educação neste texto é também abrir caminhos na feitura da tese.



E o que vem a ser liberdade vinculada aos processos educativos? Para responder a esta indagação se faz necessário primeiramente entender o conceito de educação e liberdade e as possíveis associações com os processos educativos. Para isso recorreremos às ideias dos já citados John Dewey e Paulo Freire, que conceituam em suas teorias a liberdade no campo educacional. Embora haja diferença espacial e temporal entre esses pensadores, sabe-se que o segundo foi influenciado pelas ideias do primeiro (MURARO, 2013, p. 814), resultando assim num princípio basilar que os aproxima: educar para a vida, como “[...] processo direto da vida, tão inelutável como a própria vida.” (DEWEY, 1965, p. 7). Mediados por esse princípio, procuraremos assim estabelecer relações entre liberdade e processos educativos a partir de ideias deweyanas e freireanas.

Para tanto, selecionamos a literatura mais relevante dentro do escopo conceitual aqui recordado, a saber: *Democracia e educação: capítulos essenciais* (2007) e *Vida e Educação* (1965) de John Dewey; e *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do oprimido* (2017) de Paulo Freire.

Deste modo, a abordagem metodológica que nos possibilitou a escrita deste texto privilegiou a seleção e leitura dos textos; os debates na sala de aula; a escuta atenta à voz da professora; a esquematização e análise dos conceitos; resultando na materialização do texto. As fontes teóricas dos autores, juntamente com as fontes secundárias, elaboradas pelos comentadores das obras já citadas, constituíram o método deste estudo.

Este modo de operar/escrever exigiu rigor e focalização na ideia inicial da pesquisa, com cuidado para não fugir do eixo da análise a partir das concepções dos teóricos, o que culminou num movimento de aprendizagem, em que o ato de pesquisar revelou-se como sendo, segundo Sobral (2016, p. 36):

[...] abrir avenidas nem sempre lineares, mas com a (in)certeza de que a escrita, esta escrita, pode ser o emblema, o rascunho, os sentidos mais significativos que revelam (nos relevando) como sujeitos racionais (porque emocionais), no projeto sempre complexo de entender os fenômenos educacionais.

O processo investigativo favoreceu este desvelamento dos fenômenos educacionais experienciados temporalmente por Dewey e Freire e transcritos nas suas perspectivas teóricas. Mesmo com o recorte conceitual apontando para os aspectos da liberdade enquanto fio condutor dos processos educativos foi possível vislumbrar uma compreensão, mesmo que aparente, da aplicabilidade prática de suas ideias no terreno da educação. Exemplos como a experiência desenvolvida pelo educador norte-americano John Dewey dentro da escola-laboratório na Universidade de Chicago e do educador brasileiro Paulo Freire no interior do estado do Rio Grande do Norte, no município de Angicos, são desveladores desses fenômenos educacionais.

Na escola-laboratório (criada em 1896 para testar novos métodos de ensino) Dewey resgatou o conceito de experiência, tendo em vista o distanciamento que ao longo dos séculos este havia tomado da vida, sempre a contrapondo à razão. Na escola experimental o objetivo “[...] consistia em proporcionar às crianças ‘experiências de primeira mão’ sobre situações problemáticas, em grande medida a partir de experiências próprias” (WESTBROOK, 2010, p. 25).

A tônica era mobilizar os interesses, aprender com os erros, sempre a partir da participação de todos, pois apesar de ser importante como escola experimental “[...] da psico-



logia funcional e do pragmatismo de Dewey, foi mais importante ainda como expressão de sua ética e de sua teoria democrática” (WESTBROOK, 2010, p. 26), que consistia fundamentalmente em defender que **democracia é liberdade** e que era possível praticá-la, numa integralização entre teoria e prática a partir de um celeiro propício, a escola sistematizada.

Na contramão² da experiência deweyana – que fora executada no âmbito do sistema formal de ensino, mas que embrionariamente já sinalizava para a função social da educação e para o exercício democrático das práticas educativas a partir da liberdade – está o processo educativo freireano, uma experiência que privilegiou a educação não formal, mas que também exerceu impacto nas propostas de renovação do sistema escolar, principalmente no tocante à alfabetização de adultos. Em terras angicanas, interior do nordeste brasileiro, no ano 1962, Freire implementou uma proposta de alfabetização de adultos, que resultou em 300 trabalhadores alfabetizados em cerca de 45 dias.

De acordo com Beisiegel (2010, p. 41) “a eficiente propaganda da experiência iniciou a construção da imagem do educador em âmbito nacional” e consequentemente colaborou na difusão das suas ideias. Dentre essas ideias, destaque para o tema da educação como afirmação da **liberdade** que fora, logo após a experiência de Angicos, materializado no livro *Educação como prática da liberdade*, escrito durante a sua permanência no Chile, por ocasião do exílio, no ano de 1965, que também apresenta a educação “[...] como diálogo entre os participantes, como um exercício de reflexão crítica sobre as condições da existência popular, como formação da personalidade democrática e como exercício da democracia” (BEISIEGEL, 2010, p. 78), o que identificamos como uma aproximação da concepção de Dewey sobre democracia e liberdade.

Nos “círculos de cultura” – unidade de ensino que substituiu a escola e espaço de exercício da democracia – a liberdade era a “[...] matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (WEFFORT, 1967, p. 11).

O que se considerou até aqui é válido como introdução aos apontamentos que serão aprofundados a seguir. Até o momento direcionamos o olhar para a nascente do conceito de liberdade na perspectiva dos dois teóricos, principalmente a partir de amostras dos processos educativos vivenciados por eles. Agora o exercício teórico segue na tentativa de apresentar as tessituras do conceito e o seu entrelaçamento no campo amplo da educação.

Educação segundo John Dewey e Paulo Freire

Em Dewey educação é vida. O autor não coloca em polos opostos aquilo que para ele estão imbricados, pois a educação não está reservada a este ou aquele período da vida. Ela compõe a vida, é condição inevitável que se dá por meio das experiências. Anísio

2 Na contramão está sendo utilizado aqui no sentido geográfico, temporal, experimental, pois sabemos que “a influência original de Dewey, via Anísio Teixeira, compõe um dos alicerces das propostas pedagógicas de Freire” que pactuava “uma educação contra a memorização/transmissão de um conhecimento pronto e elaborado por outrem.” (SCOCUGLIA, 1999, p. 38).



Teixeira³ sublinhou sinteticamente o conceito de educação em Dewey como “[...] o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (TEIXEIRA, 1965, p. 17).

Ao fazer conexões entre educação e democracia, Dewey assegurava que práticas democráticas vinculadas à educação eram geradoras de conduta moral, por isso que para ele a “[...] função principal da educação em toda a sociedade é a de ajudar as crianças a desenvolver um ‘caráter’ – conjunto de hábitos e virtudes que lhes permitam realizar-se plenamente desta forma” (WESTBROOK, 2010, p. 19). Para tal, Dewey (1965, p. 42) sinalizou os elementos fundamentais do processo educativo, que são

[...] de um lado, um ser imaturo e não envolvido – a criança – e, de outro, certos fins, idéias e valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto. O processo educativo consiste na adequada interação desses elementos. A concepção das relações entre um e outro, tendente a tornar fácil, livre e completa essa interação, é a essência da teoria educativa.

Dewey ainda associa ao processo educativo questões ligadas ao interesse, como formas de impulsos que são capazes de mover os indivíduos na busca das suas realizações, e sugere mais uma integração, dessa vez entre interesse e esforço, como mecanismos de persistência e de tenacidade que colaboram no alcance dos objetivos.

E o que seria educação em Paulo Freire? Reforcemos o que já se caracteriza como lugar-comum, afirmando que “[...] não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 150). Precisamente Freire (2017, p. 81) discorre acerca de dois tipos de educação. A bancária que torna as pessoas menos humanas, pois

[...] o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

E a educação libertadora, para a qual importa que “[...] os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 2017, p. 166). Esta concepção deve ser desenvolvida a partir de uma ação educativa dialógica e fomentadora da consciência crítica.

No tocante à educação como processo, Freire (1996, p. 58) afirmou que:

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

3 Anísio Teixeira foi discípulo de Dewey, com ele estudou e trabalhou e na edição brasileira do livro *Vida e Educação* de John Dewey (1965) realizou um estudo vasto sobre a pedagogia do mestre.



Podemos assim afirmar que a concepção de educação em Freire nos remete à natureza humana, a critérios ontológicos. Está intimamente ligada à questão da inconclusão do ser humano, da sua incompletude e inacabamento, que, uma vez reconhecida, leva o homem e a mulher a vivenciar os processos educativos em seu permanente inacabamento.

Aproximações teóricas entre as concepções de educação em Dewey e Freire serão realizadas na sequência, enviesando a discussão por meio da perspectiva conceitual de liberdade dentro dos processos educativos.

A concepção de liberdade nos processos educativos a partir de Dewey e Freire

Reconhecemos que ambos os teóricos pensaram a liberdade dentro dos processos educativos. Dewey (1965, p. 9) sinalizava que a finalidade da educação é formar pessoas livres a partir da compreensão de que “somos livres na medida em que agimos sabendo o que pretendemos obter.” Freire (2017, p. 98) enfaticamente anunciava que porque o sujeito é livre, a prática educativa a qual este é submetido só tem razão de ser se for assumida como uma prática de liberdade que “[...] implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

Lourenço Filho⁴, comentando aspectos da obra de Dewey, declarou que ele não negava a liberdade, como disseram “pessoas pouco conhecedoras” ao interpretar a afirmação citada anteriormente, mas que o eixo da sua concepção educativa perpassava a ideia de que “ter propósitos claros e bem fundados, representa um bem em si, pois projetar e realizar seus projetos será viver em liberdade” (LOURENÇO FILHO, 1965, p. 9-10).

Esta concepção deweyana – de que à medida que, objetivamente, nutrimos pretensões, desejos e aspirações, estes, uma vez atingidos, gerarão a liberdade – é muito bem elaborada na obra *Educação e Democracia*, na qual o autor apresentou os objetivos da educação e destacou o principal que é “[...] habilitar os indivíduos a continuar sua educação” (DEWEY, 2007, p. 11), num movimento contínuo de aprendizagem, em que aprende-se a agir de forma inteligente, fazendo bom uso da mente, a partir de um estado consciente. Afirma Dewey (2007, p. 16-17):

Estar consciente é ter consciência do que estamos fazendo; consciente pressupõe os traços da atividade em que há deliberação, observação e planejamento. [...] é ter um objetivo, é agir com significado, diferentemente de uma máquina automática; é *significar* o fazer alguma coisa e perceber o significado das coisas sob a luz dessa intenção.

4 Prefácio à edição brasileira do livro *Vida e educação* de John Dewey (1965).



Esta definição equacionada de consciência ressoa nos escritos de Freire⁵ sobre a consciência crítica, em que conscientizar-se era um exercício permanente para se assumir a consciência, principalmente da condição de oprimido, na qual faltava-lhe, no dizer de Freire (1967, p. 42) :

[...] a marca da liberdade. Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora.

Em Freire a consciência crítica se dá, também, pelo aprendizado e esse deve encontrar-se “[...] intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (WEFFORT, 1967, p. 5). Como o próprio Freire afirma ao citar Álvaro Vieira Pinto (1967, p. 105)⁶: “A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. Cunha (2007, p. 17) ao tecer comentários aos escritos de Dewey na edição brasileira de *Democracia e educação*, diz que o autor formula uma definição operacional de consciência, pois retira-a da abstração e situa-a na ação concreta e pessoal: “Ter consciência (para Dewey) é estar ativamente envolvido com atividades que visam consecução de um objetivo.”

Podemos considerar que tanto em Dewey, quanto em Freire, a ideia de liberdade está imbricada com as questões de conscientização que se caracterizam como compromisso histórico. É partir duma inserção crítica na história, assumindo o homem uma posição de sujeito (FREIRE, 2017, p. 32) e agindo no mundo público e comum (DEWEY, 2007, p. 57), que este indivíduo alcança a libertação, pois “[...] não é um ato final, mas o ato constante que relaciona os sujeitos entre si em comunidade transformadora da realidade” (DUSSEL, 2012, p. 443) e inibidora de qualquer natureza de opressão.

Para Dussel (2012, p. 427), Freire, “[...] é um educador da ‘consciência ético-crítica’ das vítimas”, e seu pensar e fazer educação se voltava para “os oprimidos, os condenados da terra, em comunidade”, suscitando sempre uma empreitada educativa cuja proposta fundamental foi “[...] promover uma consciência ético-crítica no educando [...]”. Freire pensa na educação da vítima no próprio processo histórico, comunitário e real pelo qual deixa de ser vítima” (DUSSEL, 2012, p. 435) e o sujeito histórico adquire conscientização para educar-se a si mesmo. Na perspectiva freireana, é impossível pensar educação sem que o próprio educando assuma o leme do seu processo de libertação e consequentemente promova a transformação da realidade. Afirmam Freire e Betto (2009, p. 15) que:

5 No livro *Educação como prática da liberdade*, Freire (1967, p. 121) cita Dewey quando precisou tratar sobre as críticas que vinha recebendo acerca da originalidade do seu método: “[...] a respeito de originalidade sempre pensamos com Dewey, para quem ‘a originalidade não está no fantástico, mas no novo uso de coisas conhecidas’. (Democracia e Educação.)” Esta referência deweyana atesta o contato que Freire teve com as obras deste autor.

6 Álvaro Vieira Pinto (1909 – 1987) foi um pensador brasileiro, autor de vasta e profunda produção intelectual, que ainda necessita ser revisitado, debatido e aprofundado. Conhecido pela influência que suas ideias exerceram nas concepções de educação e pedagogia crítica de Paulo Freire, o impacto de sua obra é notadamente mais amplo. Participou dos grandes debates de sua época, foi uma referência para estudantes e intelectuais de sua geração, e nos deixou um legado que, apesar da tentativa de apagamento realizada durante a ditadura brasileira, ainda hoje oferece contribuições para a práxis na condição de subdesenvolvimento (GONZATTO; MERKLE, 2016, p. 287).



[...] “ler mundo” e “ler palavra”, no fundo, para mim, implicam “reescrever” o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo. A leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da transformação do mundo, que provoca a leitura dele e deve remeter-nos, sempre, à leitura de novo do mundo.

Paiva (2000), que pensa a educação de Freire também a partir do método, assinala que este não deriva apenas de ideias pedagógicas e filosóficas, não é uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informa a prática pedagógica e os seus meios. Formar um homem crítico, capaz de inserir-se na sua realidade política e social, constituía-se em tarefa extremamente árdua na discussão de todos os elementos que compõem o pensamento de Freire. Paiva (2000, p. 157) salienta que:

Encontramos em Freire a mesma preocupação com a formação de personalidades democráticas, de homens livres e cooperativos. Formá-los seria o mesmo que educar para a liberdade, num processo de educação social e não apenas escolar, que se realiza através das discussões em pequenos grupos.

Na ótica freireana, este modo de operar a partir duma consciência liberta e crítica não podia se limitar às relações internas do grupo, mas devia se apresentar na tomada de consciência que se realiza numa situação social. Para isso era necessário, segundo Scocuglia (1999, p. 34), “[...] pensar o sistema educacional inserido nessa realidade, ‘buscando diretrizes e métodos que respondessem a problemática nacional’”. Nesta direção, segue Scocuglia (1999, p. 38) afirmando que:

[...] Freire defendia uma proposta de educação ativa em sintonia com a realidade e adequada ao desenvolvimento nacional e à democracia liberal. O processo educativo era tido como instrumento democrático, gerado na comunidade pela discussão dos problemas da mesma.

Esta defesa de Freire por uma educação ativa possui raízes no pensamento deweyano que buscava assegurar processos educativos nos quais fosse privilegiada a iniciativa, a originalidade e o agir de forma cooperativa, tanto dentro dos espaços formais de ensino, nas instituições, quanto na educação não formal, essa realizada no cotidiano da vida. Anísio Teixeira (1965, p. 21), comentando a importância do pensamento educacional de Dewey, indica esse movimento proporcional:

Um dos grandes méritos da teoria de educação de Dewey foi o de restaurar o equilíbrio entre a educação tática e não formal recebida diretamente da vida, e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (*escola*), com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (*vida*).

Com Dewey é assegurada a não compartimentação entre o sujeito e o seu meio social, de modo que o processo educativo – que deve acontecer no meio escolar – colabore em grande medida para que “[...] o indivíduo liberte e realize a sua própria personalidade.” (TEIXEIRA, 1965, p. 27). Porém, esta libertação, por meio da atividade educativa,



só acontece quando dirigida e tal direção pode ocorrer muito mais pelo meio interior, que é onde nascem as “[...] tendências existentes no indivíduo, o qual participa, dêste modo, profundamente, da direção que tiverem os seus atos” (TEIXEIRA, 1965, p. 26), do que pelo meio exterior.

Dewey propõe este olhar para o interior ao sentenciar acerca das aplicações na educação, define que é o objetivo o meio da ação educativa e destaca que “[...] um objetivo educacional deve basear-se nas atividades e necessidades intrínsecas (incluindo instintos naturais e hábitos adquiridos) de determinado indivíduo a ser educado.” (DEWEY, 2007, p. 23). Neste percurso teórico, Dewey (2007, p. 21-22) evidencia a figura do **educador** e afirma que no processo educativo este precisa compreender que as condições em que ele está inserido “[...] têm uma constituição e um funcionamento próprios, independente do propósito dele” e que por isso o educador deve “[...] observar, planejar e fazer escolhas que liberem e direcionem as energias das situações concretas em que eles se encontram”.

Valendo-nos dos registros da experiência vivenciada por Paulo Freire quando esteve em Guiné-Bissau (1976 – 1980) para trabalhar com educadores e educandos da educação de adultos, destacamos aqui a participação do educador enquanto sujeito crítico no processo educativo. Para Freire (1978, p. 13)

[...] o que se coloca a tal educador é a procura dos melhores caminhos, das melhores ajudas que possibilitem ao alfabetizando exercer o papel de sujeito de conhecimento no processo de sua alfabetização. O educador deve ser um inventor e um reinventor constante desses meios e desses caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. [...] o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto.

Tanto em Dewey, quanto em Freire, visualizamos esta participação do educador. É um convite a auxiliar no processo educativo, facilitando principalmente nas escolhas do indivíduo. O educador deve também despertar no educando sua condição, seja ela qual for, pois a “[...] consciência não chega à vítima ‘de fora’, mas surge ‘de dentro’ da sua própria consciência despertada pelo educador. A importância do educador consiste no fato de dar ao educando maior criticidade, ao ensiná-lo a interpretar a realidade objetiva criticamente” (DUSSEL, 2012, p. 439).

Essa condição dada ao educador tanto por Dewey quanto por Freire de colaborar nos processos educativos de modo a legitimar a liberdade individual dos sujeitos, exigirá também perspicácia quando o assunto é licenciosidade. Tanto um, quanto outro chama atenção para não confundir liberdade com espontaneidade, que resulta na condenação da “[...] autoridade do professor e na perigosa ideia de que o ser humano imaturo não precisa de direção externa para alcançar a liberdade.” (CORREA; MATOS, 2014, p. 11).

Correa e Matos (2014, p. 16), que se fundamentam no livro *Como pensamos*, de Dewey, afirmam que na concepção do autor

[...] apenas a possibilidade da liberdade é inata no ser humano. Para que o seu desenvolvimento ocorra é necessário o concurso de condições específicas fornecidas pelo ambiente físico e social, em interação com as tendências instintivas do



indivíduo. Sob essa perspectiva, o fenômeno que Dewey indica como sendo a manifestação da liberdade é a conduta reflexiva [...] A liberdade nasce da formação de hábitos reflexivos. [...] para promover as circunstâncias favoráveis ao exercício do pensamento reflexivo, é necessário, sobretudo, um esforço consciente por parte dos mais experientes na educação dos membros imaturos da sociedade.

Aqui se instaura uma condicionante importante do pensamento deweyano sobre a nascente da liberdade que é regida por condições físicas e sociais imbricadas com as necessidades intrínsecas do sujeito. Como para Dewey somente pelo processo educativo se alcançará a liberdade, surge então o critério da direção, assumida sempre por pessoas mais maduras do que aquelas que estão sendo dirigidas. Essa direção poderá exercer “[...] condições que promovem ou impedem, estimulam ou inibem as atividades características do nosso organismo. E são tais condições que determinam a direção do processo educativo.” (TEIXEIRA, 1965, p. 21).

Parafraseando Paulo Freire (1996, p. 104), podemos então afirmar que a direção do processo educativo exige liberdade e autoridade, que se difere de formas licenciosas e autoritárias. É nesta ação diretiva que se pratica o exercício da aceitação dos limites que impossibilita o cometimento de arbitrariedades com relação às vontades e aos direitos alheios aos nossos. Streck, Redin e Zitkoski (2008, p. 249) consideram que:

Para Freire a pretensão da liberdade sem limites ou acima de qualquer limite – que ele identifica como licenciosidade – é tão negadora da liberdade quando a liberdade asfixiada ou castrada. Isso porque, a liberdade, para ele, é uma conquista do ser humano na realização da sua vocação de humanização; e a humanização não se dá contra a condição humana, mas na ‘ação de sujeitos que assumem seus *limites*’.

Para contrapor a tradição marcadamente autoritária dos processos educativos, incorre-se em práticas muitas vezes licenciosas, sem graus de limites e que ferem a condição humana. Para Freire, o grande desafio “[...] que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade” (FREIRE, 1996, p. 105), sem que para isso se abuse dos ajustamentos, pois “na verdade, no ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele” (FREIRE, 1967, p. 74).

Podemos afirmar que, em Dewey, esse exercício de impor limites está vinculado à disciplina, que é um traço moral, uma marca num “[...] indivíduo que é um valioso membro dessa sociedade que a educação visa promover” (DEWEY, 2007, p. 127).

O que se encerra dessas conexões, até aqui engendradas, entre o pensamento de Dewey e Freire a respeito da liberdade dentro dos processos educativos, são ressonâncias das ideias e concepções do primeiro no discurso do segundo. Tanto a ideia de liberdade, que aparece em Freire para além de um conceito ou um modo operante, quanto o conjunto de questões que obriga o interlocutor a comprometer-se com a luta da libertação (seja lá de qualquer natureza), em ambos as concepções deweyanas estão vinculadas. Muraro (2013, p. 813) afirma que:



[...] o pensamento deweyano ecoa na obra freireana e ajuda a compreender a sua maneira original de tecer seus conceitos. Freire leva adiante a ideia deweyana de democracia como forma de vida guiada pelo pensamento reflexivo. Ele viu no diálogo problematizador e gerador dos sentidos da ação transformadora da situação social e histórica um processo educacional que pode conscientizar, humanizar, libertar e, assim, superar a opressão que também é historicamente criada pelo próprio homem.

Esse processo educacional que liberta o homem – que para Freire, nasceu livre, mas que em Dewey conquista essa liberdade – também aprisiona quando estimula os impulsos, promove atividades sem reflexão e cultiva ações antidialógicas. Esse processo, desprovido de uma conduta consciente, é gerador de sujeitos dependentes e alienantes.

Interações finais

Ao ritualizar a concepção teórica de Dewey acerca da liberdade vinculada às práticas educativas, nos deparamos com uma equação diferente da freireana, com alteração da ordem dos fatores, mas não dos resultados, pois na concepção deweyana a liberdade é fim e não meio.

Dewey apresenta a liberdade como uma possibilidade fim da educação. Sendo finalidade ou/e resultado da educação, para alcançá-la se faz necessário criar condições e ambientes propícios, principalmente assumindo um pensamento reflexivo – consciência crítica em Freire – por parte daqueles que estão à frente do processo, replicando, por meio duma educação diretiva, as ideias que mais prevalecem como educativas, sempre levando em consideração a participação efetiva do educando por intermédio do meio social.

Quando, no início deste texto, lançamos um olhar para a metáfora da menina e o pássaro encantado, quisemos fazer uma representação do que, para nós, significa a liberdade dentro dos processos educativos. Ao final deste texto, podemos considerar que a nossa tentativa em apresentar uma perspectiva conceitual a partir daquela metáfora, em certa medida, tinha muito da concepção freireana de liberdade, tendo em vista a reflexão que provocamos ao afirmar que quase sempre aprisionamos os que nasceram para voar, para a liberdade.

Onde há aprisionamento, há opressão e o conhecimento dessa inspira a necessidade de implementar lutas pela libertação, que se realiza pela ascensão da consciência crítica, no dizer de Freire. Sendo assim, o que se descreveu aqui, é, para nós, o rito da concepção de liberdade freireana: se nasce livre, por condições de opressão perde-se a liberdade, recupera-a no momento que se toma consciência da condição de não livre, que se dá por meio de educação fundamentada numa prática de liberdade.

Em Dewey a liberdade não é essência, mas sim resultado da experiência dos indivíduos nos processos educativos, daí a concepção como finalidade da educação. Já em Freire a liberdade é modo de ser, é “destino” do sujeito, que só tem sentido se estiver plenamente arraigada na história desses sujeitos. Por isso que ela é início e meio, principalmente como método, uma vez que toda a prática educativa proposta por Freire possui como fio condutor a liberdade, a ponto dela não aparecer apenas como conceito ou como aspiração, mas como promoção das condições que a produzem, devolvendo



ao sujeito a sua humanização, o que nos arriscamos em dizer ser esta a finalidade da educação em Freire.

Outro aspecto que consideramos na análise foi o limite da liberdade a partir dos dois teóricos. Em Dewey vimos a necessidade de não confundir liberdade com espontaneidade e em Freire de não a transgredir a ponto de exercer práticas licenciosas, que careceram do uso excessivo de autoridade, beirando o autoritarismo. Na perspectiva freireana, dentro dos processos educativos, não cabe apenas ao educador a imposição dos limites, pois pode rotineiramente incorrer no erro de querer acomodar ou ajustar os sujeitos, indo de encontro à liberdade, mas cabe também aos sujeitos, mediante o exercício da consciência crítica, reconhecerem e assumirem os seus limites. Já em Dewey, os limites da liberdade estão vinculados à disciplina que por sua vez é orquestrada por uma direção externa, sempre exercida por uma pessoa mais experiente dentro dos processos educativos.

Quando começamos a descortinar o conceito de liberdade em Dewey e Freire vimos que o nosso entendimento mais parecia um bordado ao avesso, com múltiplas linhas confusas, com direções diversas. Porém, à medida que tangencialmente íamos contornando as concepções, raspando num ou noutro comentador dos teóricos, observamos as aproximações entre eles, a influência do primeiro sobre o segundo e consequentemente substanciamos o que aqui se corporificou.

Referências Bibliográficas

- ALVES, R. *Um mundo num grão de areia: o ser humano e seu universo*. Campinas, SP: Verus editora, 2002.
- BEISIEGEL, C. de R. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- CORREA, R. F.; MATOS, J. C. O crescimento da liberdade como fim educacional: a relação entre o pensamento reflexivo e a liberdade na obra de John Dewey. Brasília: *Rev. bras. Estudos pedagógicos* (online), v. 95, n. 239, p. 11-30, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 2 jan. 2018.
- CUNHA, M. V. da. Apresentação e Comentários. In: DEWEY, J. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.
- DEWEY, J. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.
- DEWEY, J. *Vida e educação*. Tradução: Anísio S. Teixeira. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.
- DUSSEL, E. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FREIRE, P.; BETTO, F. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. 14. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- GONZATTO, R. F.; MERKLE, L. E. Vida e obra de Álvaro Vieira Pinto: um levantamento biobibliográfico. Campinas: *Revista HISTEDBR On-line*, nº 69, p. 286-310, set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644246/15197>>. Acesso em: 5 jan. 2018.



LOURENÇO FILHO, M. B. Prefácio. In: DEWEY, J. *Vida e educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965, p. 7-11.

MURARO, D. N. Relações entre a Filosofia e a Educação de John Dewey e de Paulo Freire. Porto Alegre: *Revista Educação & Realidade*, v. 38, n. 3, p. 813-829, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n3/07.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

PAIVA, V. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo: Graal, 2000.

SCOCUGLIA, A. C. *A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999.

SOBRAL, M. N. Interfaces da pesquisa em Educação. In: _____ M. N.; BRETAS, S. A. (Org.). *Pesquisa em educação: interfaces, experiências e orientações*. Maceió: Edufal, 2016. p. 17-40.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TEIXEIRA, A. S. A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965. p. 13-41.

WEFFORT, F. C. Educação e Política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967. p. 8-26.

WESTBROOK, R. B. *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

