

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA

GREGÓRIO FANUCCHI MAHLOW

Autonomia e Democracia em Educação, segundo Paulo

Freire e John Dewey

SÃO PAULO

2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA

GREGÓRIO FANUCCHI MAHLOW

Autonomia e Democracia na Educação, segundo Paulo

Freire e John Dewey

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagogo, da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.

Orientadora: Profa. Dra. Alda Luiza Carlini

SÃO PAULO 2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – CURSO DE PEDAGOGIA

GREGÓRIO FANUCCHI MAHLOW

Autonomia e Democracia na Educação, segundo Paulo

Freire e John Dewey

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientador: Profa. Dra. Alda Luiza Carlini

1º. Examinador: Prof. Dr. _____

2º. Examinador: Prof. Dr. _____

São Paulo, de de 2011

SÃO PAULO

2011

Dedicatória

Dedico esse trabalho e a conclusão desta graduação a toda a minha família, amigos e namorada que me aguentaram nesse período que, muitas vezes, nos privam de eventos e mexem com nosso humor.

Gostaria de deixar um agradecimento especial para a minha Mãe, meus avós e meus padrinhos, maiores incentivadores.

Obrigado!

RESUMO

MAHLOW, Gregório Fanucchi. **Autonomia e Democracia na Educação, segundo Paulo Freire e John Dewey**. 2011. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. 2011.

Este trabalho de conclusão de curso é a continuação de uma pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida durante o curso de graduação com o objetivo de identificar a importância do jogo para a socialização da criança. Ao final da pesquisa, foi necessário aprofundar estudos em relação ao conceito de democracia e sua importância para a educação. Para tanto, esta pesquisa foi realizada na forma de investigação bibliográfica e pautada em dois autores que discutem o conceito de democracia associado à educação: Paulo Freire e John Dewey. Baseado na leitura de suas obras, foi possível relacionar os conceitos de educação, democracia, autonomia e sociedade democrática, no contexto escolar. O trabalho foi organizado em quatro capítulos, que apresentam as ideias geradoras da investigação, as ideias de Paulo Freire e John Dewey e a relação entre os conceitos expressos pelos dois autores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, autonomia, democracia, sociedade democrática.

ABSTRACT

MAHLOW, Gregório Fanucchi. Autonomia e **Democracia na Educação, segundo Paulo Freire e John Dewey**. 2011. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. 2011.

This conclusion term course paper is the continuation of a Scientific Initiation Research developed during the graduation course with the aim of identifying the importance of the game to the child's socialization, at the end of the work, it was necessary to make a profound study towards the democracy concept and its importance to education. To reach this, the research was done in a way of bibliographical investigation and based in two authors that discuss the concept of democracy related to education: Paulo Freire and John Dewey. Based in the reading of their books, the studies could relate the concepts of education, democracy, autonomy and democracy society in the school context. The work was organized in four chapters that represent the generative ideas of the investigation: Paulo Freire and John Dewey's ideas expressed by both authors.

KEY WORDS: Education, autonomy, democracy, democracy society.

SUMÁRIO

Introdução	08
Capítulo 1	
A Pesquisa de Iniciação Científica: A origem do TCC	13
Capítulo 2	
Paulo Freire	19
Capítulo 3	
John Dewey	23
Capítulo 4	
Convergências no pensamento dos dois autores.....	28
Considerações Finais	30
Referências	

Introdução

O presente trabalho de conclusão de curso se constitui a partir de um projeto de iniciação científica realizado entre março de 2009 e fevereiro de 2010. Entretanto, para se compreender melhor como esses dois trabalhos se complementam, é preciso que me conheçam.

Nasci em uma família com vários educadores, desde minha bisavó, que lecionava em uma fazenda no interior de São Paulo, passando por meu avô, até chegar à minha mãe. Apesar de sempre admirá-los como pessoas e como profissionais, eu nunca me interessei pela área educacional. Estudei durante a maior parte da minha vida em um colégio tradicional de São Paulo e, talvez por todo esse tradicionalismo, eu não gostava de estudar. Sempre fazia apenas o mínimo para passar de ano.

Isso começou a mudar quando, no ensino médio, minha mãe me colocou no Colégio Equipe. Lá era tudo diferente da minha antiga escola: eu não tinha mais notas, tinha conceitos; português e matemática tinham o mesmo número de aulas semanais que as outras disciplinas. Lá, havia matérias optativas, como cinema e artes cênicas. Nós tínhamos vários projetos sociais promovidos pela escola. Fazíamos um trabalho de campo por ano, mas não eram trabalhos de campo comuns. Lembro-me de um que fizemos em Cubatão, onde fomos visitar as fábricas e, depois, fomos conhecer o mangue e a comunidade que se instalou sobre ele. Aquele realmente era um trabalho interdisciplinar e com um enfoque social.

Essa mudança drástica de sistema de ensino me fez mudar. Comecei a gostar de estudar, passei a “ir bem” na escola e a me interessar por coisas diferentes. Na época, essa transformação não foi tão clara. Entretanto, agora, com uma maior experiência de vida e um maior embasamento teórico sobre educação, percebo o quanto essa escola mudou minha vida – como educando, como educador e, principalmente, como pessoa.

No tempo em que não gostava de estudar, dedicava-me à prática esportiva, que sempre foi – e continua sendo – minha grande paixão. Já pratiquei de tudo um pouco: judô, natação, tênis, futebol, *squash*, mas me dediquei, mesmo, ao handebol, modalidade que cheguei a jogar profissionalmente. No esporte, aprendi a superar meus limites; aprendi respeito, companheirismo; aprendi a trabalhar em equipe, a perder e a ganhar. Por isso, entendo que o esporte contribuiu em grande parte para a constituição de minha personalidade e, conseqüentemente, para a formação do educador que sou hoje.

Comecei minha vida de professor lecionando handebol para o curso de Odontologia da OSEC – Organização Santamarense de Educação e Cultura, em Santo Amaro. Essa oportunidade de lecionar surgiu em um campeonato interno da faculdade, onde me destaquei, como jogador da equipe de Educação Física, e tornei-me técnico da Odonto. Essa primeira experiência como professor foi interessante, pois eu estava no primeiro ano de faculdade, tinha 17 anos e dava aulas para pessoas mais velhas que eu. Logo, os resultados começaram a aparecer: eu assumi, também, o time de handebol da Educação Física e, no ano seguinte, fui contratado por uma escola da zona norte de São Paulo para ser treinador das equipes de handebol. Eu estava decidido. Queria trabalhar com handebol.

Entretanto, no penúltimo ano de faculdade, comecei a ter aulas de educação física escolar. Nessa disciplina, era necessário realizar o estágio obrigatório em escola. Eu escolhi fazer o estágio no Colégio Equipe, onde havia estudado e, novamente, essa instituição mexeu com meu ego. Eu estagiava com crianças do Ensino Fundamental II e comecei a ir muito bem. Tinha um bom relacionamento com os demais professores e, principalmente, com as crianças. Ao final do estágio, eu já não estava tão certo do caminho a seguir: o de técnico de handebol ou de professor de educação física escolar.

Ao concluir a faculdade, eu estava confuso. Entreguei meu currículo em vários clubes e em várias escolas, mas ainda estava indeciso. Precisava de um tempo para refletir.

Ganhei de presente de formatura dos meus padrinhos uma viagem para a

Europa, onde passei trinta dias de mochila, viajando por vários países. Essa viagem me fez refletir bastante sobre o futuro, sobre o que realmente eu queria fazer da minha vida. A experiência do estágio tinha mudado tudo que eu havia planejado. Eu decidi pela Educação Física Escolar.

Já no fim da viagem, recebi um telefonema de minha mãe, dizendo que haviam ligado de uma escola e queriam marcar uma entrevista comigo. Fiquei animadíssimo, liguei para a escola e agendei a entrevista para o dia seguinte ao da minha volta. Voltei de viagem no final de julho, fiz a entrevista e, no primeiro dia de agosto, já estava assumindo todas as turmas do Ensino Fundamental I, do Fundamental II e do Ensino Médio da escola.

Sentia-me muito feliz com meu trabalho, tinha autonomia para elaborar todo o currículo de educação física e, obviamente, procurei me pautar no estágio e naquilo que eu havia vivido e aprendido com os dois professores de educação física do Colégio Equipe – Nelson Conegundes e Francisco Togonato – que foram dois grandes mestres e, hoje, são dois grandes amigos. Muito mais do que ensinar aspectos motores ou coordenativos em suas aulas, eles ensinavam respeito, cooperação, superação e desenvolviam a autonomia da criança. Eu queria ser um professor como eles.

Com o passar do semestre, apareceram algumas dificuldades e alguns questionamentos meus, em relação ao meu trabalho. O curso de educação física era muito técnico, e me faltava um amparo didático, pedagógico e psicológico para o trabalho que eu pretendia realizar. Foi, então, que resolvi fazer Pedagogia, para procurar preencher essas lacunas da minha formação e, conseqüentemente, melhorar minhas aulas.

A Pedagogia foi fundamental para mim. Eu conseguia relacionar as leituras com o meu trabalho e isso me ajudou demais, tanto em minhas ações didáticas como em meu relacionamento com os alunos.

No segundo ano de faculdade, eu cursei no currículo um eixo temático ligado ao lúdico e à criança, com a Profa. Dra. Maria Ângela Barbato Carneiro. Logo, houve uma empatia entre aquilo que ela dizia e o que eu acreditava. Comecei a fazer parte do grupo de estudos do Núcleo de Cultura, Estudos e

Pesquisas do Brincar, onde pude conhecer novos autores e fundamentar ainda mais meu trabalho. A partir daí, surgiu a ideia da Iniciação Científica, onde, sob a orientação da professora Maria Ângela, desenvolvi uma pesquisa analisando como o jogo pode ajudar no processo de socialização da criança. Essa pesquisa será melhor detalhada no capítulo I.

A pesquisa de campo realizada no projeto de Iniciação Científica procurou estabelecer alguns critérios para observar o processo de socialização da criança. Um desses critérios foi a democracia. Entretanto, na análise dos dados da pesquisa, comecei a perceber que a democracia, como característica ou adjetivo de um processo de socialização, estava ligada a todos os demais critérios, como: respeito aos colegas, comunicação, cooperação e respeito às regras, sendo impossível dissociá-los.

Dessa forma, o trabalho de conclusão de curso, ofereceu uma oportunidade para desenvolver melhor o conceito de democracia em minha pesquisa e na educação de forma geral. Todavia, tornou-se necessário compreender também o conceito de autonomia, fundamental e diretamente relacionado à democracia.

Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir a afirmação várias vezes feitas neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. (FREIRE, 1996, p. 66)

Para tanto, busquei um amparo teórico em Jean Piaget, principal referência teórica do trabalho de iniciação científica, e em outros dois autores que foram estudados no curso de Pedagogia e em minha pesquisa de iniciação científica e que dedicaram grande parte de seu trabalho a questões relativas à democracia e à autonomia: o filósofo americano John Dewey e o educador brasileiro Paulo Freire.

Nesse intuito, procurei conhecer melhor a produção dos dois autores, por

meio de publicações como: **Democracia e Educação, Experiência e Educação, Vida e Educação**, de Dewey; e **Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia, Educação como prática de liberdade** de Freire, o que possibilitou configurar os objetivos desta pesquisa, no sentido de:

- Identificar o conceito de democracia, segundo John Dewey e Paulo Freire.
- Caracterizar, no pensamento dos dois autores, as relações possíveis entre autonomia e democracia, como conceitos indissociáveis e fundamentais para uma educação em prol da formação de um cidadão ativo e reflexivo, e para o estabelecimento de uma sociedade democrática.

Para atingir esses objetivos, o texto foi organizado em três capítulos: no primeiro, descrevo a pesquisa de iniciação científica, seu embasamento teórico e o processo de desenvolvimento da pesquisa de campo, seus critérios e a análise de dados. A partir dessa leitura, se delineia o caminho percorrido na análise do trabalho dos dois autores, que se apresenta nos capítulos seguintes.

No capítulo dois, foram apresentadas as ideias e conceitos de Paulo Freire, relacionadas à democracia, à autonomia e à educação, localizadas nas obras estudadas. No capítulo seguinte, a análise recai sobre as obras selecionadas de John Dewey, no intuito de capturar o seu olhar sobre a sociedade democrática.

O quarto capítulo destina-se ao processo de comparação e relação entre as ideias e conceitos dos dois autores estudados. E as Considerações Finais apontam novas perspectivas para a compreensão dos conceitos de democracia e de autonomia e sugerem a realização de outros estudos nessa direção

Capítulo I

A Pesquisa de Iniciação Científica: A origem do TCC

O trabalho de iniciação científica intitulado: “*O jogo: do Egocentrismo à Socialização da Criança (um estudo de caso)*” teve duas etapas. A primeira consistiu em um levantamento teórico, que abordou o tema sob diferentes perspectivas, com o objetivo de fundamentar a investigação. A segunda etapa teve caráter prático, ou seja, foi realizada por meio de pesquisa de campo, na forma de uma pesquisa-ação qualitativa.

A utilização da pesquisa qualitativa segundo Lankehear e Knabel (2008) se justifica por poder descrever diferentes etapas do trabalho, porque permite que o professor seja ele próprio investigador de suas atividades e que pode contribuir de maneira demonstrável para melhorar o ensino. (MAHLOW, 2009)

O objetivo do trabalho era analisar como o jogo, estruturado, particularmente o jogo de regras, é um rico instrumento de socialização entre as crianças do segundo ano do ensino fundamental. Procurei também observar que comportamentos e habilidades a criança apresenta na passagem do jogo egocêntrico para o jogo socializado e que avanços podem ser observados no processo de comunicação.

Para tanto, tive como principal referencial teórico Jean Piaget e a obra **Pensamento e linguagem da criança**. Essa obra, mais do que um estudo linguístico, é um estudo do desenvolvimento cognitivo, intelectual e social da criança. As pesquisas de Piaget basearam-se em anotações minuciosas, durante um mês, de todas as frases ditas por duas crianças e seu respectivo contexto. A partir das anotações, o autor classificou as frases em dois grandes grupos: Linguagem Egocêntrica e Linguagem Socializada.

O que diferencia esses dois grandes grupos é que nas frases do primeiro a criança só fala de si mesma, não tem preocupação em colocar-se no ponto de vista do interlocutor, e não provocam nenhuma reação adaptada por ele. Quando ela começa a pensar no interlocutor, se está sendo compreendida, se há interesse no que está sendo dito, existe aí uma linguagem socializada.

(MAHLOW, 2009)

Baseado na pesquisa de Piaget, eu elaborei cinco critérios fundamentais para o desenvolvimento da socialização: Cooperação; Respeito aos colegas; Respeito às regras; Democracia e Comunicação. Esses critérios foram analisados minuciosamente durante três meses nas aulas de Educação Física.

Na fase em que se encontravam os sujeitos da pesquisa, alunos do 2º. Ano do ensino fundamental, com cerca de oito anos, segundo Piaget, a criança experimenta um processo de assimilação de regras. O primeiro estágio desse processo é chamado de anomia (ausência de regras). Nesse estágio, o pensamento da criança passa por interpretações subjetivas e, portanto, ela ainda não compreende o objetivo das regras.

Num segundo estágio, denominado heteronomia (cumprimento das regras), a criança começa a sentir a necessidade de estabelecer e cumprir regras comuns para o convívio ou para a brincadeira que pretende desenvolver em grupo. O último estágio, a Autonomia, ocorre quando a criança compreende plenamente a necessidade de regras. Ela não só as obedece, mas também torna-se co-construtora de novas regras, por exemplo, quando ajuda a construir ou a modificar as regras de um jogo ou de uma brincadeira.

Tendo em vista este conceito de Piaget e as fases de desenvolvimento por ele descritas, escolhi para realizar as observações a “queimada”, como um jogo de regras. A escolha desse jogo obedeceu a vários critérios. Além de ser um jogo tradicional, de que as crianças gostam muito, é um jogo que propõe diversas situações de conflito, como, por exemplo, quem lança a bola. Entendo que essas situações de conflitos foram importantes para ajudar a estabelecer os critérios de análise durante as observações.

As observações foram realizadas em quatro sujeitos com idade entre sete e oito anos, que cursavam o segundo ano de ensino fundamental. Dos sujeitos, dois eram do sexo feminino e dois do sexo masculino. Embora não fosse objetivo da pesquisa estabelecer diferenças entre os dois sexos, isso poderia ocorrer. As observações eram feitas individualmente. Eu analisava um sujeito por dia, segundo os seguintes critérios:

1. Cooperação: nessa categoria foi observada a maneira como a criança joga/brinca, como ela se comporta e coopera com os demais colegas, considerando três possibilidades.

- a) Egocêntrica: Atua no jogo de forma individual, mesmo quando se trata de uma atividade coletiva.
- b) Cooperação elementar: A criança coopera com alguns colegas, aqueles que têm maior facilidade ou habilidade na atividade, e exclui os que possuem maior dificuldade.
- c) Cooperativa: Consegue cooperar de maneira coletiva independentemente de outros aspectos ou características.

2. Respeito às regras: nessa categoria foi observado tanto o cumprimento ou não da regra, como o nível de compreensão que a criança tem dela.

- a) Sem respeito: A criança não compreende a necessidade da regra e, portanto, não a cumpre.
- b) Respeito elementar: A criança começa a compreender a necessidade da regra, mas ainda não a cumpre.
- c) Respeito maduro: A criança compreende a necessidade da regra e a cumpre integralmente.

3. Respeito aos colegas: nessa categoria foram observados aspectos da relação interpessoal.

- a) Respeito imaturo: a criança não respeita as diferenças físicas, as habilidades dos colegas e as condições existentes no ambiente.
- b) Respeito elementar: a criança começa a perceber e se relacionar com as diferenças, mas, em alguns momentos, ainda se mostra alheia a elas.
- c) Respeito maduro: a criança compreende claramente as diferenças entre os colegas e consegue agir de forma respeitosa com eles.

4. Democracia: nessa categoria foi observada a capacidade da criança exercer democraticamente sua participação na atividade.

- a) Não democrática: a criança ainda age de forma egocêntrica, não entende que se trata de uma atividade coletiva.
- b) Semi-democrática: A criança começa a perceber o coletivo, mas ainda busca atender às suas necessidades individuais.
- c) Democrática: A criança compreende que faz parte de um grupo e respeita a necessidade da maioria.

5. Comunicação: nessa categoria foi observada a capacidade que a criança tem de se comunicar oralmente com seus colegas.

- a) Não se comunica: A criança não fala com os colegas nem solicita sua ajuda no jogo.
- b) Pouco se comunica: A criança quase não fala e, algumas vezes, solicita a ajuda dos colegas no jogo.
- c) Comunica-se: A criança fala com os colegas e solicita freqüentemente seu auxílio no jogo.

Não procurei aqui estabelecer novos estágios ou parâmetros de classificação, mas somente organizar uma linha de pensamento, que mostre de uma forma prática o processo de desenvolvimento de um ser egocêntrico para um ser socializado.

Os critérios selecionados foram divididos em três subitens, referentes ao estágio em que a criança se encontrava, representados em tabelas da seguinte maneira:

Sujeito 1 - Observação 1 - data: 14/10/09

Critério	A	B	C
1 – Cooperação	X		
2 - Respeito aos colegas			X
3 - Respeito às regras		X	
4 – Democracia		X	
5 – Comunicação	X		

Nessa tabela era possível fazer uma análise individual de cada critério em cada sujeito, em uma observação. Foi feita uma tabela dessa observação para

cada dia de análise de cada sujeito.

Na segunda etapa foi analisado o desenvolvimento de cada critério. Para tanto, desenvolvi a seguinte tabela: Por exemplo, para o sujeito 1, em relação à cooperação:

Critério	Observação 1			Observação 2			Observação 3		
Cooperação	A	B	C	A	B	C	A	B	C

Nessa tabela, foi possível analisar o desenvolvimento do critério cooperação, nas três observações realizadas com o sujeito 1. Esta tabulação foi feita para cada critério de cada sujeito.

Na última etapa de análise, procurei acompanhar o desenvolvimento de cada critério de uma perspectiva mais ampla, analisando os quatro sujeitos simultaneamente, conforme tabela a seguir, elaborada para o critério 3: Respeito aos colegas:

Respeito aos colegas	Observação 1			Observação 2			Observação 3		
Sujeito 1	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Sujeito 2	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Sujeito 3	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Sujeito 4	A	B	C	A	B	C	A	B	C

Uma tabela semelhante a essa foi desenvolvida para cada critério.

A partir das observações, da tabulação dos dados e do embasamento teórico, pude reconhecer a importância do trabalho de pesquisa-ação e a oportunidade que ele desencadeia, muito interessante, de ação-reflexão-ação.

Outro aspecto importante observado refere-se à questão do desenvolvimento da autonomia, pois pude perceber claramente os estágios descritos por Piaget. Mas, o que mais chamou minha atenção, inclusive tendo

sido registrado em minhas considerações finais, foi a série de observações relativas ao critério democracia.

Ao desenvolver os critérios de observação, tinha muito claro o que poderia identificar em cada um deles. Isso de fato ocorreu, com exceção do critério democracia, em relação ao qual tive dificuldade de análise, quando considerado de forma isolada, uma vez que ele parece ser indissociável, e mesmo constituinte, de todos os outros critérios.

Segue os resultados obtidos nas tabelas de democracia:

Democracia	Observação 1			Observação 2			Observação 3		
Sujeito 1	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Sujeito 2	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Sujeito 3	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Sujeito 4	A	B	C	A	B	C	A	B	C

Nesse sentido, a investigação mostrou que a origem dos acordos entre os sujeitos e o respeito a eles formalizam uma prática democrática, que não pode ser analisada isoladamente, mas que estava presente em todos os outros critérios estabelecidos. (MAHLOW, 2010, p 58)

Capítulo II

Paulo Freire

Entre todos os autores estudados, durante o curso de Pedagogia, Paulo Freire foi, sem sombra de dúvidas, aquele com quem mais me identifiquei. Seus conceitos, ideias e pensamentos sobre educação vão muito além da transmissão de conteúdos. Seus estudos tinham preocupações sociais. Além de sua vasta experiência na área pedagógica como professor, orientador, educador de jovens e adultos, Freire também produziu trabalhos vinculados a grandes universidades, como Cambridge, Harvard e PUC/SP. Na área administrativa, atuou como Diretor do Departamento de Educação e Cultura, do Serviço Social, no estado de Pernambuco. E, no exílio, provocado pela ditadura militar, partilhou sua experiência, por cinco anos, no Chile, onde trabalhou no Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã. Na volta do exílio, filiou-se ao partido dos trabalhadores e, mais tarde, foi nomeado Secretário de Educação da cidade de São Paulo.

Paulo Freire lutava contra aquilo que ele chamava de educação bancária, alienante, e defendia uma prática educativa transformadora, pautada na ética, no respeito à dignidade e à autonomia do educando.

O outro problema que eu também te coloco é até que ponto a escola (...) vem insistindo com seus procedimentos, com seus comportamentos em estimular posições passivas dos educandos, através dos seus procedimentos autoritários. (Freire, 1982, p. 36)

Esse autoritarismo pode ser identificado em diversas situações, por exemplo, no discurso do professor, na transmissão do conhecimento em pacotes fechados e absolutos, ou ainda na seleção de conteúdos, que são estabelecidos pelas escolas sem levar em consideração as necessidades dos alunos.

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local vivendo as circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto: a da intimidade com eles, a da pesquisa, em vez da mera, perigosa e enfadonha

repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. (FREIRE, 1981, p. 37)

Para Paulo Freire, *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas, é um ato político, libertatório. Somente a educação pode mudar a condição de “ser menos”, de desumanizados impostas por políticas públicas opressoras. Esse tema foi vastamente discutido em uma de suas mais famosas publicações: **Pedagogia do Oprimido**. Nesta obra, Freire defende a luta de oprimidos contra os opressores e afirma que a maior arma dessa luta é a educação. Não esta, a que estamos sujeitos, que pelo contrário defende os interesses dos opressores, mas aquela defendida por Freire, transformadora, crítica e, principalmente, formadora.

Entretanto, o primeiro passo para superar a situação opressora “[...] implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que, através de uma situação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais.” (FREIRE, 2005, p. 37)

No conceito de Educação Bancária, o principal sujeito do processo educativo é o educador e não o educando. Aqui, o educador é o agente, cuja missão é depositar os conteúdos pré-estabelecidos nos educandos, “conteúdos que são retalhados da realidade e desconectados da totalidade em que se engedram e em cuja visão ganhariam significação.”(FREIRE, 2005, p. 66.)

A simples narração destes tipos de conteúdos, em que o educador é o sujeito, leva os educandos à memorização mecânica dos fatos e informações. Nesse tipo de educação, o bom educador é aquele que consegue depositar a maior quantidade de conteúdos em seus alunos, independente de sua compreensão. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.” (FREIRE, 2005, p. 66)

A principal característica desse tipo de educação é a falta de significação dos conteúdos para o educando. Ele fixa, repete, decora e memoriza que cinco vezes cinco é igual a vinte e cinco, ou que a capital do Espírito Santo é Vitória. Entretanto, não percebe que implicações ou aplicações diferentes podem ser dadas a essa simples operação, ou à importância de Vitória para o Espírito Santo,

do Espírito Santo para o Brasil e do Brasil para o Mundo. A Educação Bancária não valoriza a curiosidade do aluno e nem suas descobertas.

Freire defendia uma Educação Libertadora, na qual o principal sujeito do processo educativo é o aluno. Entretanto, o professor também tem papel importante, não mais por depositar pacotes de conteúdos prontos, mas por valorizar a curiosidade de seus alunos, seus interesses, estimulando-os a novas descobertas,. Um professor que também é educando, na medida em que também aprende com o processo educativo.

Desta maneira, 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. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra elas* (FREIRE, 2005, p. 79)

Nessa citação é possível perceber alguns pontos importantes na proposta de educação defendida por Paulo Freire. O primeiro deles, é que o processo educativo é um processo social, em que educador e educando são co-constructores do conhecimento e que a aprendizagem acontece na relação entre eles. Outro aspecto importante é que, diferentemente da Educação Bancária, onde o educador é uma autoridade instituída, Freire defendia a educação em que o professor é uma autoridade reconhecida.

Em sua obra **Pedagogia da Autonomia**, Freire discute os saberes necessários à prática educativa. Ele defende que não há docência sem discência e discorre sobre algumas características importantes para um educador democrático, como a rigorosidade metódica; sobre a necessidade do reconhecimento e assunção de sua identidade cultural e a importância sobre a reflexão crítica de sua prática. Entretanto, o conceito que orienta esta investigação está presente em todas as obras de Paulo Freire a que tive acesso. Todavia, em **Pedagogia da Autonomia**, essa discussão ganha um tom poético:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (FREIRE, 1997, pp 59)

Provavelmente, deveria ter começado este capítulo sobre Paulo Freire, discutindo esse conceito de inconclusão ou inacabamento do ser humano. Para o autor onde há vida há inacabamento. Entretanto, somente o homem se tornou consciente desse inacabamento. Essa capacidade ou qualidade é própria da experiência vital, e é por meio dela que deve incidir o processo educativo, pois: “Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento.” (FREIRE, 1997, p. 61)

Sendo assim, a prática educativa problematizadora, defendida por Freire, só existe no conhecimento de sermos seres históricos, éticos e sociais e, portanto,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros, e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos (...) É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*” (FREIRE, 1997, p. 46)

Capítulo III

John Dewey

Diante das questões propostas pela pesquisa de iniciação científica e dos objetivos deste trabalho de conclusão de curso, foi necessário reorganizar meus conhecimentos relativos ao pensamento de Dewey, referentes à educação, suas concepções e idéias, revelando com clareza sua concepção de educação e de democracia.

Para John Dewey,

o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou recompensa da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante. Entretanto, essa idéia não pode ser aplicada a **todos** os membros de uma sociedade, mas apenas quando a relação de um homem com outro é mútua e existem condições adequadas para reconstrução de hábitos e instituições sociais por meio de amplos estímulos originados da distribuição equitativa de interesses. (DEWEY, 2007, p. 9)

Essa concepção de educação pode remeter a diversas reflexões, que ajudam a compreender os valores que permeiam o trabalho desse autor. Logo no primeiro trecho – “o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação” – é possível perceber a importância dada à participação do educando na sua educação. Dewey reconhece o educando como um ser autônomo, que deve fazer parte da elaboração do processo educacional. Essa necessidade também está explicitada quando afirma que: “Não há defeito maior na educação tradicional do que sua falha em assegurar a cooperação ativa do aluno na elaboração dos propósitos envolvidos no seu estudo” (DEWEY, 1976, p. 65)

Na segunda parte da frase citada, em que Dewey explicita o objetivo da educação, afirmando “que o objeto ou recompensa da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante”, ainda é possível destacar a valiosa ideia de que a educação é um processo infundável. Durante toda sua vida, o ser humano segue em processo de educação. Segundo Dewey, a educação é um

“processo direto da vida tão inelutável como a própria vida” (DEWEY, 1975, p. 7)

Na sequência, na mesma citação, o autor começa a segunda frase do parágrafo com a conjunção “entretanto”, dando a entender que existem ressalvas para que a concepção de educação apresentada possa mesmo ser real.

E continua: “(...) essa idéia não pode ser aplicada a **todos** os membros de uma sociedade (...)”. E aqui pode ser destacada outra reflexão importante. Vale esclarecer que o destaque conferido à palavra **todos** foi dado pelo autor, e que ele enfatiza a ideia de que suas concepções educacionais referem-se a uma sociedade específica: a sociedade democrática. Apenas na sociedade democrática o objetivo da educação pode ser efetivado realmente para todos. A sociedade democrática depende de alguns fatores básicos, que Dewey menciona na sequência “mas apenas quando a relação de um homem com outro é mútua e existem condições adequadas para reconstrução de hábitos e instituições sociais por meio de amplos estímulos originados da distribuição equitativa de interesses”. (DEWEY, 2007, p. 11)

Para Dewey, as concepções de educação e de democracia são indissociáveis e interdependentes. Para existirem, elas dependem de um “ambiente”, um contexto: a sociedade democrática.

No entanto, é possível afirmar que a sociedade contemporânea não é democrática. Dessa maneira, para entender os motivos do não desenvolvimento da educação, é preciso entender o que torna a sociedade contemporânea um “estado de não realização da democracia.”

Segundo Dewey, a origem de uma sociedade não democrática é antiga. A distinção entre “Educação Liberal” – aquela que não visa à formação profissional – e “Educação Profissional e Industrial” - educação voltada para trabalhos específicos como, por exemplo, a marcenaria ou o artesanato - tem início na Grécia Clássica (V – VI a.C.). Nesse período, os cidadãos que não precisavam trabalhar podiam dedicar-se ao lazer, às artes e à filosofia. Esse ócio produtivo é responsável pelo grande desenvolvimento da filosofia grega e também por uma profunda estratificação de classe, entre os que precisavam trabalhar para sobreviver e os que não tinham necessidade. Ou seja, entre a classe dominada e

a classe dominante.

Assim como na sociedade contemporânea, a classe dominada da Grécia Clássica trabalhava não só por sua sobrevivência, mas para suprir as necessidades da classe dominante.

A preparação para o trabalho útil será vista de cima para baixo com desprezo, como coisa sem valor, somente quando a divisão desses interesses coincidir com a divisão entre uma classe social superior e uma inferior, fato que permite concluir que a rígida identificação do trabalho com interesses materiais e do lazer com interesses ideais é em si um produto social. (DEWEY, 2007, p. 30)

Nasce, portanto, na Grécia Clássica, o dualismo filosófico e educacional. Segundo Dewey, entre os motivos para a sociedade não ser democrática estão os dualismos existentes, como o trabalho e o lazer, o indivíduo e a sociedade, atividade prática e atividade intelectual, homem e natureza etc. Os dualismos nascem a partir de um conflito de interesses, que, por sua vez, surge com a estratificação de classes. É um círculo vicioso.

Ao fazer uma analogia, tanto na Grécia Clássica como na sociedade contemporânea, a Educação e a Sociedade são marcadas pelos dualismos. Conforme Dewey, a “questão central não é teórica, e sim social. Os problemas em pauta não decorrem primeiramente de uma concepção filosófica equivocada, mas daquilo que gera essa filosofia: o modo de organização da sociedade.” (DEWEY, 2007, p. 38)

Com base nessa reflexão, é possível identificar que o que torna a sociedade contemporânea “um estado de não realização da democracia” são as rupturas sociais, cuja formulação intelectual tem origem em diversos dualismos ou antíteses já mencionadas. Essas diferentes oposições envolvem os principais problemas filosóficos, como a mente e a matéria, o corpo e a mente, a mente e o mundo e a relação do indivíduo com os outros.

Outro problema relativo à educação, apontado por Dewey, é a forma como ela é descrita. Segundo o autor, ela ainda é entendida como uma ciência, entretanto deveria ser compreendida como uma filosofia.

Como visto, a filosofia se trata de problemas originados nos conflitos e nas

dificuldades da vida social. Segundo Dewey, ela é reflexo direto das experiências concretas dos homens na sociedade, e procura fornecer uma visão compreensiva da realidade. Para ele, “a filosofia tem sido geralmente definida de maneiras que implicam certa totalidade, generalidade e finalidade última, tanto acerca de determinado assunto quanto do método.” (Dewey, 2007, p. 75)

É possível perceber a relação direta da filosofia com a maneira de conduzir a vida. Todas as antigas escolas de filosofia, nada mais eram do que uma maneira organizada de viver estabelecida por doutrinas, normas de condutas e valores, com vínculo direto com a Igreja Romana.

Da mesma maneira, vale salientar algumas ideias importantes acerca da filosofia e da ciência. Enquanto a ciência busca uma resposta, um processo finalizado, a filosofia busca o oposto, busca a ação. Sua investigação é baseada em um processo, em algo inacabado.

A ciência formula concepções generalizantes sobre a realidade, como, por exemplo, as leis que regem determinado fenômeno. A filosofia também o faz, mas sua ocupação primordial é refletir sobre o modo como agimos diante das realidades sistematizadas pela ciência; diz respeito, portanto à conduta do homem perante o mundo. (DEWEY, 2007, p. 77)

Diferente da ciência, que é baseada em fatos, a filosofia é permeada de incógnitas e incertezas. Isso ocorre, pois seu objeto de estudos - o homem e o mundo – também o são. Por mais hipóteses, especulações ou teorias, na filosofia não existe certeza. Não é possível estabelecer um padrão de atitudes, de moral ou de valores. Diante desse contexto, a reflexão filosófica é, inevitavelmente, marcada pela controvérsia.

Entendidas as diferenças entre filosofia e ciência, torna-se possível estabelecer a relação, como compreendida por Dewey, entre filosofia e educação.

A educação é a atividade em que melhor se percebe a função da filosofia, motivo, pelo qual esta se define de modo amplo, como a teoria do processo educacional. Tal afirmação tem sentido quando se entende que a finalidade da educação é discutir as atitudes do homem perante o mundo e que a filosofia não é um conjunto de dogmas, mas uma reflexão sobre as condutas morais e intelectuais. (DEWEY, 2007, p. 82)

Assim como na filosofia, o objeto de estudo da educação é o homem e o

mundo. Ambas as áreas de conhecimento se baseiam (ou pelo menos deveriam se basear) em um processo, de cunho intelectual e moral. Segundo Dewey, “se desejamos conceber a educação como o processo de formar disposições fundamentais, intelectuais e emocionais perante a natureza e nossos semelhantes, a filosofia pode ser definida como a teoria geral da educação.” (DEWEY, 2007, p. 82)

Essa afirmação de Dewey faz ainda mais sentido quando se pensa a escola como uma minissociedade. Sociedade onde existem regras de conduta, valores e regras de convivência. Uma sociedade multicultural, multisseriada, em que o aluno aprende por meio de experiências dos mais diferentes níveis sociais, psíquicos, motores, cognitivos ou afetivos. Educar é, portanto, um ato social. E deve ser analisado pela área de conhecimento que estuda o homem e a sociedade: a filosofia.

Dewey entende que “educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem” (DEWEY, 1973, p. 17)

Capítulo IV

Convergências no pensamento dos dois autores

Ao longo desta pesquisa bibliográfica, foi possível aprofundar estudos em relação ao pensamento de dois autores importantes na história da educação brasileira. Paulo Freire e John Dewey tem uma linha de pensamento parecida, mesmo tendo vivido em contextos diferentes. Ambos compreendem a educação como um fenômeno social, em que a aprendizagem acontece na relação entre os seres humanos, e essa idéia permeia todo pensamento dos dois autores e seus conceitos, relativos à educação, se desdobram a partir dessa ideia central.

Por se tratar a educação de um fenômeno social, o contexto em que ela acontece é fundamental. Dewey explicita essa necessidade quando discute a sociedade democrática e a luta entre as classes dominante e dominada, luta que é também vastamente discutida por Freire, que os designa como opressores e oprimidos. A educação, segundo esses autores, passa primeiramente por um desenvolvimento coletivo, em que toda a sociedade deve ter objetivos e metas comuns, e somente assim pode acontecer a aprendizagem de forma individual.

Outro conceito que ambos discutem é o de que o Homem é um ser inconcluso, inacabado. Estamos, portanto, em pleno desenvolvimento, e nossa aprendizagem acontece o tempo todo. A consciência desse inacabamento é o que nos diferencia dos outros animais.

Freire e Dewey reconhecem o educando como o principal sujeito da aprendizagem e acreditam que é baseado nele que a escola e o professor devem pautar seus conteúdos e planejamentos. O significado desses conteúdos para o educando estimula e facilita a aprendizagem, pois determina uma relação direta entre ele e o objeto de estudo. O desenvolvimento da autonomia também é vastamente discutido na concepção de educação dos autores.

No decorrer da pesquisa foi possível reconhecer a importância da

educação na vida das pessoas. Não só a importância em relação ao desenvolvimento e aprendizagem de novos conteúdos, mas principalmente identificar a diferença que esses conteúdos podem fazer na vida de alguém, em termos da aquisição de habilidades e competências que proporcionam.

Aprender a ler e escrever são conteúdos importantíssimos na vida de um sujeito, mas mais importante ainda será a possibilidade de aprender a usar essas ferramentas para se informar, opinar, protestar, tornar-se cidadão e exercer sua cidadania.

A educação, como entendida por Paulo Freire e John Dewey tem de ser um ato político, libertatório, pautado em valores éticos e morais e não apenas em conteúdos distantes e sem significados. Cada nova aquisição de conhecimento deve significar necessariamente uma transformação da realidade de cada ator do processo educativo.

Considerações Finais

Ao final deste Trabalho de Conclusão de Curso, pude fazer uma reflexão sobre toda a minha trajetória ao longo desta segunda graduação e refletir sobre o tipo de Educador que eu pretendo ser. Ao ingressar neste curso de pedagogia esperava, principalmente, alguns amparos didáticos e pedagógicos, que me auxiliassem em minha prática docente como professor de educação física.

Por já possuir outra graduação, obtive equivalência em algumas unidades temáticas, e comecei a cursar a graduação no segundo semestre. Logo de início, tive contato com várias legislações e políticas públicas relacionadas com a educação, como a Constituição, as LDBs (Lei de Diretrizes e Bases) e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que eu não tinha estudado de forma aprofundada no curso de educação física. Também, nesse primeiro semestre, sanei muitas de minhas dúvidas em didática, o que me ajudou muito no meu trabalho. Por ser um professor novo, me faltava uma organização melhor em meu planejamento e as aulas de Formas de Organização das Práticas Pedagógicas me ajudaram demais nesse aspecto.

No ano seguinte, tive contato com um nível de ensino em que não esperava trabalhar, mas que hoje também faz parte da minha realidade profissional: a Educação Infantil. Esse nível, marcado por características específicas e peculiares, foi exaustivamente trabalhado nesse ano letivo, seja com a análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, seja em unidades temáticas ligadas à brincadeira, ao brincar e a ludicidade.

Nesse ano também começamos a trabalhar com a alfabetização, área onde tive o prazer de estagiar na EMEI Pedroso de Moraes. Essa experiência foi marcante em minha graduação, tendo em vista que toda minha vida de estudante tinha sido realizada em escolas particulares e toda minha vida docente, até então, também se limitava à rede particular de ensino. Entendo que é fundamental um educador conhecer a rede pública de ensino. E espero, em breve, voltar a atuar

na rede pública, não mais como estagiário, mas sim como professor.

O terceiro ano da graduação foi o ano que mudou minha vida, como educador e educando. Nesse ano, começamos a trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental e com a Educação de Jovens e Adultos, mas a grande mudança veio com o meu ingresso no grupo de estudos do **Núcleo de Cultura, Estudos e Pesquisas sobre o Brincar** e com o início do projeto de Iniciação Científica.

O quarto ano foi o ano em que discutimos a docência e a gestão educativa em diferentes ambientes. No estágio de gestão tive, pela primeira vez, contato com aspectos administrativos de unidades escolares. Aspectos esses de fundamental importância, não para o presente, mas para o futuro, quando pretendo atuar como coordenador, diretor, ou quem sabe supervisor de ensino.

Tenho convicção de que, ao final desta graduação, construí um embasamento teórico, didático e prático, para desenvolver uma prática educativa libertadora, uma prática educativa como a discutida no capítulo anterior, prática que pretendo desenvolver em toda minha docência, pois entendo ainda melhor agora que

O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, distorce-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que minha própria capacitação científica faz parte (FREIRE, 1996, p.163)

Referências

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho**. 11ª imp. Rio de Janeiro, Campus, 1988.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos**. 2ª Ed. Santos: Re-Novada, 1999.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CHATEU, J. **O Jogo e a Criança**. São Paulo: Summus, 1987.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. Apresentação e comentários Marcus Vinicius da Cunha – São Paulo: Ática, 2007.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 9ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens** São Paulo: Perspectiva, 1971.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. GUIMARÃES, S. **Sobre Educação** (diálogos) volume I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2005.

LANKSHEAR, C. e KNABEL, M. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto a implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. e VIGOTSKII, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone/Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MOYLES, J. R. **A Excelência do Brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOYLES, J. R. **Só Brincar?**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

MURCIA, J. e colaboradores. **A aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KAMII, C. e DE VRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**: Implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1980.

KISHIMOTO T. M. (org) **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

PIAGET, J. **O Pensamento e a Linguagem da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. **O Julgamento Moral da Criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, J. **Problemas de Psicologia Genética**. 2ª. Ed. São Paulo: Abril, 1983.

VYGOTSKY, A. S. **A formação social da mente**. 2ª. Ed. São Paulo: Martin Fontes, 1988.