



Paulo Freire e a educação na infância em sete categorias que se complementam

Paulo Freire and early childhood education in seven categories that complement each other

 Jason Ferreira Mafra

Doutor Educação

Universidade Nove de Julho (Uninove).

São Paulo, SP – Brasil.

jasonmafra@gmail.com

 José Walter Silva e Silva

Doutor em Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)

Teresina, PI – Brasil.

waltersilva@ifpi.edu.br

 Gustavo Mota

Mestrando em Educação

Universidade Nove de Julho (Uninove).

São Paulo, SP – Brasil.

gustavomota_94@hotmail.com

Resumo: Conhecido e reconhecido como uma das mais relevantes produções do Século XX para o campo pedagógico, o legado teórico-metodológico de Paulo Freire foi discutido até o final dos anos de 1990, prioritariamente, no âmbito da educação de pessoas jovens e adultas. Todavia, com a redescoberta e expansão de suas ideias, desde o início da primeira década do século XXI, o trabalho do eminente educador e pensador brasileiro tem sido problematizado em diferentes áreas do conhecimento e incorporado como referência teórico-prática por uma infinidade de movimentos sociais crítico-humanistas. Nesse mesmo período, a infância tem sido uma das modalidades mais destacadas na renovação pedagógica ao encontrar nos subsídios freirianos importantes aportes conceituais e práticos para o fazer cotidiano educacional, nessa etapa tão fundamental da educação. Com o propósito de contribuir para esse debate, a presente reflexão elegeu sete categorias freirianias que, dentre outras, ajudam a entender tanto o processo ontológico quanto o processo de aprendizagem nos primeiros anos, seja no mundo da escola, seja fora do ambiente escolar. Esperança/utopia, amorosidade, diálogo, leitura do mundo, inconclusão, ingenuidade e curiosidade são alguns dos aportes conceituais centrais que, discutidos aqui a partir do legado freiriano, contribuem para os fundamentos de uma práxis radicalmente emancipadora desde a infância.

Palavras chave: infância; educação infantil; Paulo Freire; epistemologia freiriana; educação emancipadora.

Abstract: Known and recognized as one of the most relevant productions of the 20th century for the pedagogical field, Paulo Freire's theoretical-methodological legacy was discussed until the end of the 1990s, primarily within the scope of education for young people and adults. However, with the rediscovery and expansion of his ideas, since the beginning of the first decade of the 21st century, the work of the eminent Brazilian educator and thinker has been questioned in different areas of knowledge and incorporated as a theoretical and practical reference by an infinity of social movements. critical-humanists. During this same period, childhood has been one of the most outstanding modalities in pedagogical renewal, finding in Freire's subsidies important conceptual and practical contributions to daily educational activities, in this very fundamental stage of education. With the purpose of contributing to this debate, this reflection chose seven freirian categories that, among others, help to understand both the ontological process and the learning process in the early years, whether in the world of school or outside the school environment. Hope/utopia, loveliness, dialogue, reading the world, inconclusion, naivety and curiosity are some of the central conceptual contributions that, discussed here from the Freirian legacy, contribute to the foundations of a radically emancipatory praxis since childhood.

Keywords: childhood; child education; Paulo Freire; freirian epistemology; emancipating education.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

MAFRA, Jason Ferreira; SILVA, José Walter Silva e; MOTA, Gustavo. Paulo Freire e a educação na infância em sete categorias que se complementam. *Dialogia*, São Paulo, n. 42, p. 1-13, e23499, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/42.2022.23499>.

American Psychological Association (APA)

Mafra, J. F., Silva, J. W. S. e., & Mota, G. (2022, set./dez.). Paulo Freire e a educação na infância em sete categorias que se complementam. *Dialogia*, São Paulo, 42, p. 1-13, e23499. <https://doi.org/10.5585/42.2022.23499>.

Introdução

Para quem tem uma leitura mais sistemática de Paulo Freire não é novidade afirmar que o universo categorial e conceitual do pensador é bastante vasto e original. Esta é, sem dúvida, uma das razões pelas quais suas ideias foram incorporadas em tantas e distintas áreas do conhecimento. Além de ter sido um grande criador de neologismos e metáforas (SIMÕES, 2013), a originalidade de suas abordagens pode ser vista, também, nas frequentes ressignificações conceituais de categorias utilizadas ou criadas por outros autores. Desde a concepção de “leitura do mundo”, um dos primeiros e mais conhecidos conceitos freirianos, até “dodiscência”, noção explicitada apenas no seu último livro em vida, “Pedagogia da autonomia” (1996), esse arcabouço categorial tem sido discutido quase sempre no âmbito da educação de pessoas jovens e adultas.

Ainda que o pensador recifense não tenha escrito nenhum livro exclusivamente dedicado às crianças, uma leitura hermenêutica de sua obra, conforme explica Balduino Andreola (2020, p. 17-27), permite afirmar que a infância esteve sempre presente em seus escritos. Isso pode ser verificado a partir de uma gama de trabalhos (dissertações, teses, artigos) que vêm sendo produzidos desde o final da primeira década do século XXI, nos permitindo dizer que há uma verdadeira reinvenção da obra freiriana agora no campo da educação infantil. Como não é possível tratar aqui de todo o universo categorial freiriano, elegemos aqui sete categorias que, em nosso entendimento, trazem relevantes contribuições para uma pedagogia da infância inspirada no legado do educador brasileiro. A partir delas, percebemos que, de fato, como propõe a perspectiva de Paulo Freire, a infância não é apenas uma faixa etária, mas uma condição ontológica do ser humano (MAFRA, 2016, p. 28).

Esperança/utopia

Embora Paulo Freire dedique um livro todo à discussão da esperança (FREIRE, 2021) e trate da utopia em distintas obras, em nosso entendimento, na abordagem freiriana, essas duas categorias são interdependentes, razão pela qual serão abordadas simultaneamente nesta parte.

O motor dialético que leva os seres humanos a perceberem a própria existência como histórica, porque é dotada e promotora de cultura, ou seja, capaz de transformar o mundo, é o mesmo que promove a percepção de que a possibilidade de mudança é, antes de tudo, uma esperança no ato político de compreender o inédito como possibilidade histórica. Em outras palavras, as mesmas tensões que provocam em mulheres e homens a assunção das suas existências como históricas também cimentam o sonho de tornar viáveis situações ainda inéditas, renovando-lhes a esperança na mudança, agora, percebida como possível.

A possibilidade de transformar uma realidade historicamente opressora em outra possível de ser construída, a partir das forças políticas que mulheres e homens podem dispor esteticamente e eticamente, revela um ponto de partida indispensável para o conceito de utopia em Paulo Freire. É a partir das tensões entre a denúncia dessa realidade e o anúncio de um futuro a ser construído que o autor põe de ponta a cabeça a ideia de não-lugar, de lugar impossível ou inexistente atribuído à utopia. Para Freire a utopia é esse novo lugar possível, posto que as forças que o farão emergir de uma realidade socialmente tensionada são históricas e, como tal, não se imobilizarão ao construí-lo, mas continuarão a partir de novas relações de denúncia e anúncio (FREIRE, 2021).

A utopia, na perspectiva freiriana, é dialética, praxica, coletiva e fundamentalmente dinâmica. Ela é um porvir constante, porque constante é a percepção da inconclusão humana e a busca pela sua superação, melhor dizendo, na esperança da sua superação. Esse é o seu motor propulsor: a esperança que mulheres e homens têm de serem mais, de alcançarem inéditos-viáveis capazes de transformar a realidade. É assim, impulsionando mulheres e homens a transformarem o mundo, que a esperança se entranha na forma como Freire concebe a educação, reafirmando o seu caráter antropológico em todos os estágios da aprendizagem e da existência humana.

Dialetizando a própria esperança, Paulo Freire a assume como uma necessidade ontológica dos seres humanos, ao mesmo tempo em que apresenta a desesperança na concretude das condições históricas que vulnerabilizam a existência de mulheres e homens, levando-os a sucumbirem ao desespero e ao fatalismo. E assim, devido mesmo à desesperança, Freire admite: “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico (2021, p. 14).

Mas se os seres humanos são os únicos animais que têm consciência histórica e por isso buscam a superação da sua incompletude, da sua inconclusão e do seu inacabamento, não há como imaginar que a esperança e a utopia, suas companheiras indissociáveis, também não apresentem as mesmas limitações, condição que, por si só, já as conduzem à busca da completude, da conclusão e do acabamento. Não é por outro motivo que Mafra nos alerta:

Ao mesmo tempo que a esperança se funda como categoria da aprendizagem ela também é incompleta, inconclusa e inacabada. Por não existir esperança pronta é que a própria esperança precisa ser educada. Daí, uma educação ou uma pedagogia da esperança. Paulo Freire [...] expõe que uma das tarefas da educadora e do educador progressista é “desvelar as possibilidades para esperança”. (2016, p. 177-178)

A partir do pensamento de Mafra é possível perceber como opera a didiscência dialética da esperança. Retomando a ideia central da esperança em Freire, a que conduz mulheres e homens no sentido da superação das condições históricas que os limitam nas suas vocações ontológicas de serem mais, a esperança assume um caráter semelhante à dos antigos *paidagogós*, denominação dada às pessoas escravizadas que tinham a função de conduzir as crianças gregas para a escola. Assim

como os *paidagogós*, que exerciam a sua função possibilitando às crianças a interação com um mundo que extrapolava o universo familiar, proporcionando-lhes a ampliação da leitura do mundo que iria preceder a leitura da palavra, a esperança assim o faz com seres humanos; ela expõe a natureza amorosa de mulheres e homens que, em comunhão e mediatizados pelo mundo, lutam por serem mais.

Contudo, se, de um lado, nem todos os processos de libertação promovem libertação real, de outro, nem todas as pautas emancipatórias se integram aos projetos civilizatórios, configurando vezes que não são estranhos à humanidade e que resultam em desesperança e desespero de muitos. Sem embargo dessa ameaça à humanização, mas por causa dela, a esperança aprende e inaugura novas possibilidades históricas, pois traz consigo a condição de que somente a partir da ação, da prática capaz de concretizar a transformação, podem, os seres humanos, continuar esperando em busca da liberdade, conscientes de que estão acerca das armadilhas dos caminhos que levam à espera vã. Foi isso que Freire apontou ao afirmar: “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (2021, p. 15).

Embora algumas vezes apareçam como sinônimos, em Freire, esperança e utopia são categorias distintas e complementares. De um lado, a esperança antecede a utopia, porque é “categoria ontológica do ser humano”, de outro ela é condição para a própria utopia, já que só é possível pensar em um projeto utópico (um outro lugar e não um “lugar nenhum”), quando se acredita que o amanhã pode ser diferente. É essa convicção que constitui a base sobre a qual pessoas, grupos e culturas podem se mobilizar para a construção dos projetos inéditos, porém viáveis. E, assim, tanto a esperança quanto a utopia podem conduzir os seres humanos na superação da pura espera pelo quefazer, dinamizando a história a partir de práxis radicalmente emancipadoras.

Amorosidade e diálogo

Se é verdade que o pensamento freiriano se fez conhecer pela centralidade na ideia de uma humanidade em processo de humanização, ou seja, a de seres humanos que perseguem a superação dos condicionantes que os oprimem e impedem o cumprimento da sua vocação ontológica de ser mais, também é verdade que o amor constitui uma categoria sempre presente na vida e na obra do autor pernambucano. Entendendo o amor como uma categoria que precede todas as demais, Paulo Freire o situava como sentimento imprescindível à humanidade, aquele cuja ausência é inconcebível

nas lutas em prol da plenitude a que homens e mulheres podem alcançar a cada momento histórico, quando buscam a libertação.

O amor, na perspectiva freiriana, é o amor dos encontros humanos, aquele que se manifesta na forma do diálogo verdadeiro, das culturas, das revoluções, da educação voltada à transformação social. Esse amor, por conseguinte, não se realiza no individualismo e nas ideias dele derivadas, incompatíveis com a solidariedade, com a coletividade e com a alteridade. Nessa perspectiva, o egoísmo do individualismo, a sloganização do sectarismo e a opressão das discriminações tornam-se incompatíveis com o gênero humano e deletérios para a humanidade.

Reconhecendo a transitividade do verbo amar, o amor freiriano é ação que se concretiza ou busca concretizar-se com a outra pessoa, jamais se satisfaz em si mesmo e, por isso, é ato político. Ainda que a opção pela amorosidade política seja fundante do seu pensamento, e por isso recorrentemente encontrada na sua obra, Freire a torna explícita em diferentes momentos. Um deles pode ser visto no último parágrafo de um dos seus mais importantes trabalhos, a *Pedagogia do oprimido*: “Se nada ficar destas páginas, algo pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens, na criação de um novo mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 2018, p. 475).

Sendo o amor esse verbo transitivo, “verbo político” que não se consome ao realizar-se, pelo contrário, se expande, é ele quem vai fundar e conectar importantes categorias do pensamento de Paulo Freire, como, por exemplo, o diálogo. Para o educador, “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (*ibidem*, p. 189). E continua: “Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (*ibidem*).

Em *Extensão ou comunicação*, o amor é reafirmado como condição para o diálogo, entendido como “o encontro amoroso dos homens [e mulheres] que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1979, p. 43). Mais ainda, sendo o diálogo esse encontro amoroso, jamais ele pode ser, “por isso mesmo, um encontro de inconciliáveis” (*ibidem*), ou de antagônicos, como está exposto em *Pedagogia, diálogo e conflito*: “na Pedagogia do Oprimido digo que o diálogo só se dá entre iguais e diferentes¹, nunca entre antagônicos” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 2015, p. 161).

¹ A distinção feita por Silva entre os termos “diferentes” e “desiguais” pode ajudar a compreender os motivos que possibilitam o diálogo entre diferentes, mas jamais entre desiguais: “Recorrendo à etimologia [...], observa-se que o prefixo de origem grega ‘di’ denota uma ideia de duplicidade, facilmente percebida em termos como ditongo, diálogo e disfunção, onde a existência do oposto jamais pode ser negada, sob pena, mesmo, de eliminação da palavra original e do próprio sentido – o que ocorre, por exemplo, com a palavra ‘diálogo’, que sem o outro transforma-se em monólogo. A diferença compreende, portanto, a coexistência do outro, a contrariedade existente entre os gêneros homem e mulher ou nas diversidades étnica e cultural. Já no tocante à desigualdade, será o prefixo latino ‘des’ que imputará à palavra a ideia de negação da igualdade, de impossibilidade de coexistência com o seu antônimo, mesmo sentido encontrado em palavras como desequilíbrio, desinformação, desorientação, dentre outras” (2018, p. 58).

O que o autor jamais deixou escapar é que o diálogo somente pode ocorrer mediante condições² que o qualificam enquanto ato amoroso. Assim, é analisando as condições que conferem existência ao diálogo que Paulo Freire identifica a natureza do fenômeno, mas também do amor: ambos não podem acontecer se uma das partes não deseja o desenvolvimento da outra, se busca oprimir e dominar pela palavra oca, dissimulada e astuciosa, ao invés de convencer (vencer juntos) e libertar pela palavra verdadeira. De fato, se os inconciliáveis, assim como os desiguais, caracterizam-se pela negação da conciliação e da igualdade, postura individualista, autossuficiente e arrogantemente opressora, os diferentes se apresentam como elementos componentes da diversidade que caracteriza a espécie humana, tanto nos seus aspectos biológicos quanto nos socioculturais. Mais ainda, ao se encontrarem, anunciando a palavra verdadeira, o que poderiam os diferentes buscar senão, amorosamente, o estabelecimento da convivência (viver juntos)?

Um registro feito por Freire durante os trabalhos que coordenou em Guiné-Bissau reflete bem tudo o que foi dito até agora, pois chamou a atenção do autor o que faziam os jovens voluntários guineenses nos seus horários de folga do trabalho voltado à reconstrução nacional:

Há algo que me parece importante salientar. A margem de liberdade que têm os estudantes na sua participação no trabalho. Um grupo, por exemplo, que se dedica seriamente ao cultivo das flores no Hospital Simão Mendes, pensa na mensagem de vida que uma rosa possa trazer diariamente aos enfermos. Amam as rosas que plantam tanto quanto a terra que preparam para a sementeira de árvores frutíferas. O seu amor à vida tem que ver com o esforço de reconstrução revolucionária de sua sociedade. (2011, p. 110)

Ao optarem por cultivar rosas com o mesmo amor com que trabalhavam pela reconstrução nacional, sendo este também um ato de reconstrução, os jovens guineenses encarnavam o amor compreendido por Freire na sua forma mais explícita. Sem comprometer o cuidado pela revolução, perceberam que também poderiam cuidar da saúde mental dos enfermos do Hospital Simão Mendes cultivando rosas. Afinal que distinção pode haver entre o amor à vida e o amor à liberdade?

Longe de ser um conjunto de ações fortuitas, o que enreda todo esse cenário é uma profunda amorosidade, possível de ser entendida como essa disposição para amar as pessoas, os encontros, a liberdade, mas também de se indignar, por isso mesmo, com a desumanização, com os exílios, com as injustiças e com a opressão, legitimando a inscrição da justa raiva como ato amoroso. É a natureza do que o poeta Thiago de Mello conseguiu captar, quando, na segunda estrofe da *Canção para os fonemas da alegria*, declara: “Sucedee que só sei dizer amor // quando reparto o ramo azul de estrelas // que em meu peito floresce de menino” (FREIRE, 1987, p. 27).

² Além do “amor ao mundo e às pessoas”, os demais componentes do diálogo são: a humildade, a fé nas pessoas, a esperança e o pensar crítico (FREIRE, 2018).

Leitura do mundo

Leitura do mundo é outra categoria central na obra de Paulo Freire. Em livros como *Pedagogia da Autonomia* e *A Importância do Ato de Ler*, por exemplo, ele destaca, enfaticamente, a necessidade de uma educação que respeite a leitura de mundo³ dos educandos e das educandas no processo de alfabetização.

Em *Pedagogia da Autonomia*, o pensador brasileiro reitera que a leitura de mundo é o processo em que o educando e a educanda constroem as suas inteligências sobre o mundo, reconhecem o lugar em que vivem e aprendem, antes mesmo de ler a palavra, a partir da compreensão de tudo aquilo que os rodeiam. De acordo com Freire, “a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo.” (FREIRE, 2019, p. 121).

Segundo Freire, em certos contextos, é a “visão ingênua” da criança sobre a realidade que a cerca. Nós, educadoras e educadores, necessitamos respeitá-la, reconhecê-la como legítima e, ao mesmo tempo, potencializá-la a partir de uma educação emancipadora, se quisermos uma educação que, desde a infância, crie bases para a realização da “passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica⁴” (FREIRE, 1987, p. 86).

Freire nos alerta que “respeitar a ‘leitura de mundo’ do educando [...] saber escutá-lo”, não significa [...] *concordar* com ela, a leitura de mundo, ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua” (FREIRE, 2019, p. 120, grifos do autor). Não nos é necessário tomá-la como verdade absoluta sem a contestar. Pelo contrário, para que desenvolvamos a educação crítica por meio de uma prática dodiscente, precisamos não apenas partir da realidade discente, mas, com as educandas e os educandos, ressignificar e reler o mundo. Reconhecer a leitura de mundo dos alunos e alunas é respeitar a curiosidade que emana deles e delas. De acordo com o educador brasileiro,

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura de mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. (FREIRE, 2019, p. 120)

³ Mantivemos aqui as duas formas usadas por Freire, em distintas obras, para se referir à condição de conhecimento inerente a todo ser humano: leitura do mundo e leitura de mundo.

⁴ Transitividade ingênua e transitividade crítica são expressões cunhadas por Freire para exemplificar as fases da consciência humana. Trata-se de um processo humano que, nascendo de uma visão imediata de mundo, transforma-se em visão crítica, na medida mesma em que a própria realidade é problematizada.

Essa categoria se torna imprescindível no processo de alfabetização infantil não apenas pelo fato de a leitura de mundo e a leitura da palavra estarem juntas no processo de alfabetização crítica, mas, também, porque a simples memorização mecânica não permite o reconhecimento da realidade em que o ser humano está inserido. De acordo com o pensador pernambucano, “por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.” (FREIRE, 1994, p. 18).

Em *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire ensina que a primeira fase da educação crítica, e uma das mais importantes no processo de alfabetização, é o “levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará” (FREIRE, 1987, p. 111). Por meio dos círculos de cultura, desenvolvidos junto aos educandos e às educandas, os educadores e as educadoras procedem um levantamento dos principais vocábulos geradores⁵. Para Freire, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1994, p. 11-12). Assim, se “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, a leitura do mundo não é privilégio das pessoas adultas, mas uma condição que se estabelece desde os primeiros momentos da vida social. Paulo Freire não apenas problematiza teoricamente esse processo, ele o testemunha biograficamente, como podemos observar no fragmento a seguir:

Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz.
Por isso é que, ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos, [...], já estava alfabetizado. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo”. (FREIRE, 1994, p. 16-17)

Partir da realidade das crianças para alfabetizá-las não é apenas uma possibilidade, mas um caminho que ressignifica todo o processo educacional, quando almejamos a construção de uma alfabetização para a liberdade.

Inclusão, ingenuidade e curiosidade

“O mundo não é. O mundo está sendo”. Esta conhecida citação de Paulo Freire tem sido utilizada em diferentes contextos e grupos. Em 2001, a máxima inspirou o grande movimento

⁵ Palavras que, segundo os critérios de Paulo Freire, possuem riqueza fonética e uma maior pluralidade de formação e importância na realidade social, cultural e política dos educandos e educandas.

global que organizou a primeira edição do Fórum Social Mundial (FSM), realizado na cidade de Porto Alegre e, daí para frente, em diferentes países nos anos seguintes.

Ao congregiar pessoas e instituições governamentais e civis de mais de cem países, com o propósito de compartilhar os principais problemas do planeta e propor caminhos para suas soluções, o FSM adotou o lema “Um outro mundo é possível”. Essa ideia era tão marcadamente freiriana que, já na primeira edição do evento, decidiu-se criar o Fórum Mundial de Educação (FME) que passou a reunir, primeiramente no interior do FSM e depois em diversos contextos e países, um número extraordinário de educadoras e educadores para discutirem e proporem “uma outra educação possível”. Apenas na edição de 2004, o Fórum Mundial de Educação reuniu em São Paulo, durante uma semana, 106 mil pessoas vindas dos quatro continentes para debater temas e propor ações destinadas à melhoria da educação global.

Esse princípio macro, “o mundo não é. O mundo está sendo”, que pode ser constatado no domínio da história, nasce, de fato, de um mundo micro, o da ontologia humana que, por analogia, afirma “o ser humano não é. O ser humano está sendo”. Essa é a base do sentido ontológico de Freire: a inconclusão. Para Freire, que se aporta tanto na dialética histórica quanto na dialética da natureza, todas as coisas estão em constante transformação. Todavia os processos de mudanças são distintos quando comparamos as transformações ocorridas na vida humana com as demais formas de vida do planeta. Todas as plantas e animais de nossa biosfera, como demonstram os estudos da ciência, não existem desde sempre como tais, já que resultam de mudanças ancestrais, sendo, igualmente, bases para o surgimento de outros seres num futuro distante. Sobre isso, Freire afirma:

A questão substantiva não está por isso no puro inacabamento ou na pura inconclusão. A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconclusos somos nós, mulheres e homens, mas inconclusos são também as jabuticabeiras que enchem, na safra, o meu quintal de pássaros cantadores; inconclusos são estes pássaros como inconcluso é Eico, meu pastor alemão, que me "saúda" contente no começo das manhãs. (FREIRE, 2019, p. 54)

Ocorre que os seres humanos, distintamente de outros bichos e das plantas, ainda que resultem de processo evolutivo semelhante, se sabem assim. O saber-se inconcluso, inacabado e incompleto é o que tantos pensadores chamam de consciência existencial. Mas, aos seres humanos, o atributo de consciência de si está marcado pela consciência para si. Isso significa que, conscientes de seus processos contínuos de transformação, mulheres e homens intencionalizam o presente e, por sua vez, o futuro. Sobre isso, Paulo Freire faz a seguinte observação:

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele. (*ibidem*)

A inconclusão é, assim, uma condição básica do ser mais e a marca mais evidente da diversidade cultural. Freire radicaliza esse aspecto a tal ponto que, para ele, quando o ser humano, conscientemente ou não, abre mão dessa condição ele entra em processo de desumanização, numa espécie de vida necrófila.

A inconclusão é sustentada, também, por outras categorias, dentre as quais, a ingenuidade. No senso comum, o termo tem um sentido negativo: sujeito ignorante, acrítico, “inocente”, sem conhecimento. De fato, se considerarmos a vastidão de temas, fenômenos e desafios aos quais nos deparamos por toda a vida, esses verbetes são plenamente aplicáveis a todos os seres humanos. Afinal, sobre quantos fenômenos, temas ou desafios podemos realmente afirmar nosso conhecimento absolutamente científico? Certamente, poucos ou nenhum. Sócrates, maieuticamente dialógico como Freire, já afirmava que sua única certeza era a incerteza: “só sei que nada sei”, disse o ateniense, muito antes de nosso educador.

Para além do sentido comum, vale considerar que o substantivo “ingênuo” comporta outros sentidos. Ele tem origem no verbete latino *ingenuus*, que, dentre outras significações, estabelece relação direta com a ideia de liberdade. No período da Roma Antiga (sec. VIII AEC. ao século V EC), ainda no contexto escravocrata do estado imperialista, o Direito Romano reconhecia que os *ingenui* eram todas as crianças que nasciam livres.

Ao tomarmos, portanto, a ingenuidade em sentido positivo, percebemos que ela é condição para o processo contínuo do ser mais, já que a autêntica busca pelas respostas aos desafios que se apresentam à humanidade só pode acontecer no contexto de liberdade. Assim, ao propugnar a “educação como prática da liberdade”, Paulo Freire reconhece a condição ingênua como *sine qua non* do processo educativo. É que, nessa perspectiva, a ingenuidade é a primeira fase da curiosidade, outra marca que, presente em todos os seres vivos, de diferentes formas, caracteriza mulheres e homens em processo de humanização.

De acordo com Freire, a curiosidade ingênua não é o aspecto negativo da curiosidade, mas a condição mesma de todo ser humano no processo de criação e de recriação. Ela não apenas deve ser reconhecida, respeitada, mas cultivada. É dessa curiosidade primeira que, ao prosseguirmos no processo de busca, chegamos ao nível crítico da mesma curiosidade, o epistemológico. Nas palavras do mestre,

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma *ruptura*, mas uma *superação*. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 2019, 32, grifos do autor)

No entendimento do pensador recifense, “a curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito” (FREIRE, 2019, p. 31). Função da educadora e do educador, seja na educação da infância, seja no trabalho pedagógico com pessoas jovens e adultas, é cultivar a curiosidade. É a partir desse cultivo que o conhecimento, estruturado inicialmente de forma sincrética, pode, gnosiologicamente, avançar na direção do pensar certo. No entendimento do criador da *Pedagogia do oprimido*:

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. (FREIRE, 2019, p. 31)

Observemos que Paulo Freire valoriza tanto a curiosidade ingênua quanto a curiosidade metodologicamente rigorosa, no processo de estruturação do pensamento. Para ele o pensar certo

tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente. (FREIRE, 2019, p. 31)

É possível notar que, ao falar da “promoção” da ingenuidade à rigorosidade, Freire lança mão das aspas no uso do verbete. É que, para ele, o processo de humanização não estabelece hierarquias entre os diferentes estágios do saber. Coerentemente com o seu conceito de cultura, ele recorre às distinções para captar a diversidade dos saberes e não para, meramente, classificá-los. Assim, inconclusão, ingenuidade e curiosidade são categorias organicamente interrelacionadas que estabelecem bases para o longo e contínuo processo de construção do conhecimento que nasce na infância e se estende por toda a existência.

Considerações finais

Esperança/utopia, amorosidade, diálogo, leitura do mundo, inconclusão, ingenuidade e curiosidade. Tratam-se de categorias recorrentes nas obras de Paulo Freire, desde os seus primeiros escritos até os últimos trabalhos publicados postumamente.

Elemento comum entre essas ideias é o caráter dialeticamente estruturante de cada uma no percurso existencial humano. Se, de um lado, como campos de reflexões, emergiram nas investigações de Paulo Freire para dar respostas a um antigo e atual problema brasileiro, o analfabetismo de pessoas adultas, de outro, em muito extrapolaram essa modalidade. Como pensar o processo educativo sem elas? Como imaginar uma educação libertadora com as crianças sem considerar tais noções?

Desde a primeira década do século XXI, um número significativo de pesquisadoras, pesquisadores, educadoras e educadores, brasileiros e de outros países, tem realizado experiências e investigado com grande afincamento as contribuições freirianas à educação infantil (SILVA; MAFRA, 2020).

Não sendo miniaturas de pessoas adultas, as crianças são seres completos em seu inacabamento. Como pessoas em qualquer fase da vida, humanizam-se e buscam serem mais, porque a inconclusão é condição de toda vida. E toda pessoa que vive substantivamente o faz com os pés no presente e no futuro, por isso, “utopicizam” e “esperançam”. Mas a esperança e a utopia, percepções da consciência, só ganham materialidade a partir de uma compreensão da realidade que se objetiva pela leitura do mundo. Segundo Freire, os seres humanos leem o mundo não apenas pela sobrevivência imediata ou por curiosidade, mas, também, para transformá-lo. Sua transformação, que é igualmente transformação da própria condição humana, é movida, como afirmaram tantas mulheres e homens que dedicaram suas vidas às mudanças, por profundos sentimentos de amor, condição básica para o diálogo, o real começo, meio e fim da educação emancipadora, urgente, necessária e possível desde a infância.

Referências

- ANDREOLA, Balduino Antonio. Prefácio. In: SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira. *Paulo Freire e a educação das crianças*. São Paulo: BT Acadêmico, 2020, pp. 17-27.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 6. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes e práticas necessários a educação. ed. 62. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019. [1996]

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 28. ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* (o manuscrito). 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Universidade Nove de Julho (UNINOVE); Big Time Editora/BT Acadêmica, 2018.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MAFRA, Jason Ferreira. *Paulo Freire, um menino conectivo: conhecimento, valores e práxis do educador*. São Paulo: BT Acadêmica / Brasília: Liber Livro, 2016.

SILVA, José Walter Silva e. *Cultura... culturas: tensões pentecostais no ensino da religiosidade afro-brasileira*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

SILVA, José Walter Silva e. *A consciência que vem do tambor: uma leitura freiriana sobre a pedagogia afrocarnavalesca de Salvador*. 2022. 571 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2022.

SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira. *Paulo Freire e a educação das crianças*. São Paulo: BT Acadêmico, 2020.

SIMÕES, Sérgio Lourenço. *A pedagogia do neologismo: a linguagem de Paulo Freire e a educação libertadora*. 2013. Tese (Doutoramento) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.