

PEDAGOGIA DO INACABAMENTO: implicações para a prática educativa

UNFINISHED PEDAGOGY: implications for the educative practice

Antonio Flávio Ferreira de Oliveira¹ - UEPB
Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento² - UFRN

RESUMO

Este trabalho apresenta uma discussão em favor de uma pedagogia do inacabamento em obras/textos/discursos de Paulo Freire, dialogando com o pensamento de Mikhail Bakhtin. Para isso, lança mão de uma abordagem qualitativa e interpretativa. A investigação aponta a presença de uma concepção de sujeito, de conhecimento, de realidade, de história, a partir da valorização de uma pedagogia do inacabamento. E, em decorrência disso, mostra implicações positivas dessa perspectiva na práxis docente.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia do inacabamento; Paulo Freire; Mikhail Bakhtin

ABSTRACT

This article presents a discussion in favor of an *unfinished pedagogy* in Paulo Freire's works/texts/discourses, and it dialogues with the Bakhtin's thought. Thus, it was done in accordance with an interpretative and qualitative approach. The investigation points at the presence of a conception of subject, of knowledge, of reality, of history, from the unfinished valorization. In result, it shows positive implications of this perspective in the pedagogical practice.

KEYWORDS: Unfinished pedagogy; Paulo Freire; Mikhail Bakhtin

DOI: 10.21920/recei72020618506518

<http://dx.doi.org/10.21920/recei72020618506518>

¹Professor do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba. Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: flaviocaa@hotmail.com / ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9758-270X>

²Professor do Departamento de Educação - CERES/UFRN. Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: ilderlandionascimento@yahoo.com.br / ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3654-614X>

INTRODUÇÃO

Defensor de uma concepção de História sempre dinâmica, em movimento, que pode ser mudada, transformada, porque é feita por sujeitos dinâmicos, Paulo Freire se entendia não como alguém que foi, mas como sujeito que continua sendo (FREIRE, 2018). Sem dúvidas, sua obra, sua visão de vida e educação fazem com que ele *continue sendo* atual. Considerado, justamente, o patrono da educação brasileira, a trajetória de vida de Paulo Freire é marcada por lutas em favor dos oprimidos. Seus discursos/textos são perpassados por um ativismo em prol de uma educação de qualidade, princípios democráticos, inclusão dos menos favorecidos, liberdade da palavra, autonomia, defesa de uma compreensão ético-crítico-política da educação.

Para estabelecer diálogo com Freire, este trabalho mobiliza a perspectiva filosófica oriunda dos escritos de Mikhail Bakhtin. Os escritos desse pensador russo têm contribuído significativamente com os estudos da linguagem, o ensino de língua, estudos da cultura, da história, enfim, com os estudos desenvolvidos em várias áreas das ciências humanas. Neste trabalho, essas duas vozes (de Freire e de Bakhtin) são mobilizadas para se pensar (em) uma *pedagogia do inacabamento*, sendo essa uma perspectiva de sujeito, de realidade, de objeto de conhecimento, de educação, enfim, uma práxis educativa.

Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, vivendo as tensões do século XX, cada um em seu contexto, desenvolveram estudos que permanecem atuais. Tendo isso em vista, neste trabalho, para pensar uma pedagogia do inacabamento, dialoga-se com alguns textos/discursos de Paulo Freire, como Pedagogia do compromisso (2018); Pedagogia da autonomia (2019); Pedagogia do oprimido; Ação cultural para a liberdade (1981); A importância do ato de ler: três artigos que se completam (1989); e de Mikhail Bakhtin, a saber, Os gêneros do discurso (2011a); Reformulação do livro sobre Dostoiévski (2011b); Apontamentos de 1970-1971 (2011c); Metodologia das ciências humanas (2011d), que compõem o volume Estética da Criação Verbal (2011); Problemas da poética de Dostoiévski (2010); Questões de literatura e estética: a teoria do romance (2014). Metodologicamente, este estudo pode ser caracterizado como qualitativo e interpretativo, pois faz uma (re)leitura de alguns escritos de Paulo Freire e de Mikhail Bakhtin, para pensar uma perspectiva aqui denominada de pedagogia do inacabamento.

Após essas informações introdutórias, no próximo tópico, será discutida, à luz dos escritos de Paulo Freire e em diálogo com Mikhail Bakhtin, a possibilidade de uma pedagogia do inacabamento. Logo em seguida, discutem-se as implicações dessa perspectiva – a pedagogia do inacabamento – para a práxis educativa.

POSSIBILIDADES DE UMA PEDAGOGIA DO INACABAMENTO

Embora se possa inferir a tese da pedagogia do inacabamento, do conjunto de textos de autoria de Paulo Freire, este trabalho opta por apontar, nos escritos freireanos, momentos/passagens que fornecem argumentos para a defesa de uma pedagogia do inacabamento na obra do pensando-brasileiro. Além disso, cabe esclarecer que, ao elencar e analisar algumas obras do autor, não se seguirá uma ordem cronológica de tais obras, tendo em vista esse não ser um aspecto relevante para a aferição do proposto no objetivo deste estudo.

No livro a Pedagogia do oprimido, Freire apresenta uma concepção de homem como ser inconcluso, em seu permanente movimento de busca do ser mais. Essa visão se contrapõe à concepção e à prática “bancária”, imobilista, “fixistas”, pois essas terminam por desconhecer os

homens como seres históricos (FREIRE, 2019). Em contraponto, Freire (2019) propõe uma educação problematizadora, que parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens.

Ao considerar o inacabamento do homem, Freire (2019) comenta:

Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um querer-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade (FREIRE, 2019, p. 102 grifos do autor).

Desta maneira, uma pedagogia do inacabamento implica pensar a educação num constante se re-faz na práxis. O olhar do docente é direcionado para outra concepção, a saber, aquela que pensar a educação não como algo pronto e acabado, já dado, mas como algo em construção, algo que (re)faz no estar sendo. Portanto, nessa perspectiva, a prática educativa é sempre passível de reinvenções, reformulações, mudanças, transformações, repensada, considerando as necessidades de cada situação.

Cabe pontuar, ainda, a concepção de homem que perpassa a citação em destaque. Um traço distintivo do humano não é somente o inacabamento, pois outros animais também o são. O que marca o ser humano é a consciência de sua inconclusão, de seu inacabamento. Esse traço está na origem da própria criação de práticas educativas, pois o homem, diferentemente de outros animais, representa, conta, registra, investiga, pensa, sua própria existência, seu próprio inacabamento.

Além disso, é pertinente dizer que o que está em questão são concepções de sujeito e de mundo que influem diretamente nas práticas. A pedagogia do inacabamento leva os sujeitos a conceberem o futuro, e mesmo a realidade presente, como algo ainda em construção, ou seja, como resultado da ação desses próprios sujeitos na História, que buscam *ser mais*, no processo de emancipação.

Já Bakhtin (2011c), no texto Apontamentos de 1970-1971, que faz parte do volume *Estética da Criação Verbal*, ressalta a “definição de sujeito (pessoa) nas relações entre sujeitos: concretude (nome), integridade, responsividade, etc., inesgotabilidade, inconclusibilidade, abertura” (BAKHTIM, 2011c, p. 374). Nesse caso, o pensador russo está marcando o elemento da inesgotabilidade, da inconclusibilidade e da abertura do sujeito no que compreende sua relação com outros. Bakhtin (2011c), assim como Paulo Freire, pensa o sujeito a partir do inacabamento, pois focaliza seu aspecto relacional, dialógico.

Conforme dito inicialmente, a defesa por uma concepção humana a partir do inacabamento, da inconclusão, perpassa os discursos de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, ou seja, não é um assunto localizado em apenas uma de suas obras. Assim, por exemplo, essa perspectiva do inacabamento é retomada em vários textos que compõem o livro *Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular* (FREIRE, 2018), por exemplo, no texto *Prática da pedagogia crítica* (FREIRE, 2018a), que compõe o volume. Nesse texto, Freire (2018a, p. 26) diz que o “inacabamento consciente de si mesmo é o que nos vai permitir perceber o não-eu. O mundo é o primeiro não-eu”. Assim, a relação eu-outro entra em cena na discussão acerca do inacabamento.

Tal relação (eu-outro) é cara aos dois pensadores. Veja-se a seguir o que diz Bakhtin (2011c):

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. Os elementos de infantilismo da autoconsciência (“Será que um tipo assim mamãe amava...”) às vezes permanecem até o fim da vida (a concepção e a noção de mim mesmo, do meu corpo, do meu rosto e do passado em tons carinhosos). Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro. Mais tarde começa a adequar a si mesmo as palavras e categorias neutras, isto é, a definir a si mesmo como homem independentemente do *eu* e do *outro* (BAKHTIN, 2011c, p. 373-374).

Como se percebe, na perspectiva bakhtiniana, o outro está presente na constituição do sujeito. O eu se constitui a partir do olhar do outro, do discurso do outro, da perspectiva do outro. Esse mesmo pensador, no texto ‘Reformulação do livro sobre Dostoiévski’, afirma:

[...] Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu). [...] Não se trata do que ocorre dentro, mas *na fronteira* entre a minha consciência e a consciência do outro, *no limiar*. [...] O próprio ser do homem (tanto interno quanto externo) é *convívio mais profundo*. Ser significa *conviver*. Morte absoluta (o não ser) é o inaudível, a irreconhecibilidade, o imemoriável. Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos* ou *com os olhos do outro* (BAKHTIN, 2011b, p. 341 grifos do autor).

Como se percebe, Bakhtin (2011b) concebe a construção do sujeito na interação com o outro, com o mundo. Ele não assume uma perspectiva subjetivista, que focaliza o sujeito centralizado, senhor da verdade, dono do sentido. Por outro lado, também não assume a concepção fatalista e determinista de ser humano. Ao contrário disso, Bakhtin (2011b) pensa o sujeito se constituindo na fronteira, no limiar, no convívio mais profundo. O homem, para Bakhtin e para Freire, não é, mas está sendo com os outros, pois são os outros que lhe dão sentido, que completam sua existência.

[...] Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca). A justificativa não pode ser *autojustificativa*, o reconhecimento não pode ser *autorreconhecimento*. Do outro eu recebo meu nome, e este existe para os outros (autonomeação – impostura). É impossível também o amor a si mesmo (BAKHTIN, 2011b, p. 342).

Nesse trecho em destaque, percebe-se o descentramento do eu. No seu lugar, Bakhtin coloca a relação eu-outro. O outro está presente em todos os momentos, pois se existe em relação

ao outro e para o outro. Ao mesmo tempo, a relação entre o eu e o outro instaura o inacabamento, pois os sentidos estão nas fronteiras, nos limites, nas relações. A busca, que sinaliza a incompletude do ser, segundo pensamento freireano, é uma marca do ser humano. Por outro lado, “se há algo que contraria a natureza do ser humano é a não-busca e, portanto, a imobilidade” (FREIRE, 2018a, p. 28).

Essa busca, que se coloca como busca absoluta e não uma busca pontual, traz implicações para as práticas educativas. Freire (2018a, p. 29) questiona, por exemplo, “como posso educar sem estar envolvido na compreensão crítica de minha própria busca e sem respeitar a busca dos alunos e alunas?”. Uma pedagogia do inacabamento implica a liberdade de busca, o respeito à inquietação, o movimento, a dinamicidade, a mudança. “Não há imobilidade na História. Sempre há algo que podemos fazer e refazer” (FREIRE, 2018a, p. 33).

A pedagogia do inacabamento tem a ver com a mobilidade, com a abertura às mudanças e às diferenças. Por isso, tal pedagogia é necessária e atual. No texto ‘Elementos da situação educativa: a luta não se acaba, se reinventa: perguntas dos participantes’, que compõem o mesmo volume (FREIRE, 2018), Freire (2018b, p. 51) diz que “o professor e a professora que quer ser coerente com sua posição democrática e ética tem a obrigação de entender e respeitar as opiniões diferentes das suas”. Nesse sentido, a práxis educativa não pode negligenciar o posicionamento democrático, mais precisamente no que compreende o respeito às opiniões, aos pontos de vista, às escolhas do outro, do diferente. É evidente que Freire não está defendendo uma postura licenciosa por parte dos professores, mas está combatendo posturas autoritárias no exercício da prática docente.

No livro ‘Ação cultural para a liberdade’, que reúne textos escritos entre 1968 e 1974, Freire (1981), entre outros assuntos relacionados à educação, apresenta seu modo de conceber a teoria e a prática. Nessa discussão, no texto ‘A alfabetização de adultos – crítica de sua visão; compreensão de sua visão crítica’ (FREIRE, 1981a), ele suscita elementos argumentativos que corroboram a interpretação em torno de uma pedagogia do inacabamento. Essa se constitui enquanto modo de conceber a relação entre a fundamentação teórica e a prática. Nas palavras do autor:

A fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, prática e teoria, se fazem e se re-fazem. Desta forma, muita coisa que hoje ainda me parece válida, não só na prática realizada e realizando-se, mas na interpretação teórica que fiz dela, poderá vir a ser superada amanhã, não só por mim, mas por outros. A condição fundamental para isto, quanto a mim, é que esteja, de um lado, constantemente aberto às críticas que me façam; e outro, que seja capaz de manter sempre viva a curiosidade, disposto sempre a retificar-me, em função dos próprios achados de minhas futuras práticas e da prática dos demais (FREIRE, 1981a, p. 14).

É interessante destacar que o autor apresenta a fundamentação teórica de sua prática (e a própria prática) não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico. Isso exige, do professor, humildade e sabedoria para compreender que as teorias utilizadas para fundamentar determinada prática (e a própria prática docente) não estão prontas e acabadas, mas estão sempre sujeitas a passar por reformulações, ajustes, revisões. Desse modo, a pedagogia do inacabamento propõe uma outra forma de conceber a prática, mais precisamente, a partir da pesquisa, da escuta do outro, do diálogo com o ponto de vista diferente, da crítica e, principalmente, da abertura

para a inovação/retificação diante das necessidades. Esse olhar sensível às mudanças resulta do exercício de pesquisa, de investigação da própria prática e da prática do outro.

Essa perspectiva entra em acordo com o que diz Bakhtin (2011b), especialmente quando discute a noção de compreensão. Vejamos o que diz o autor:

Compreensão e avaliação. É impossível uma compreensão sem avaliação. Não se pode separar compreensão e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral. O sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. Em certa medida, essas posições determinam a sua avaliação, mas neste caso elas mesmas não continuam imutáveis: sujeitam-se à ação da obra que sempre traz algo novo. Só sob uma inércia dogmática da posição não se descobre nada de novo em uma obra (aí, o dogmático continua com o mesmo conhecimento que já possuía, não pode enriquecer-se). O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (BAKHTIN, 2011b, p. 378)

Destaque-se, desse trecho, o fato de que o sujeito da compreensão não é dogmático, chegando ao ponto da insensibilidade e fechado às possibilidades do novo, tal como funciona os dogmas religiosos. Segundo Bakhtin, essa postura dogmática impede o enriquecimento, o conhecimento novo. Outro aspecto importante diz respeito às possibilidades de mudança e de renúncia aos pontos de vista e posições já prontos. Bakhtin pensa um sujeito de possibilidades, que está disposto à mudança, pois esta traz enriquecimento, visto que pautada na descoberta de conhecimento novo.

Essa visão comunga com a perspectiva da pedagogia do inacabamento. Nessa perspectiva, pensando a práxis docente, o sujeito docente precisa estar constantemente aberto às críticas, pois entende que sua prática, suas concepções teórico-metodológicas não são colocadas como dogmas, como verdades absolutas, mas como construções passíveis de melhoramentos, de ajustes, visando (a) o ser mais. Essa visão da práxis docente é pertinente e atual, principalmente quando se constata atualmente o apego demasiado e dogmático às teorias, e se percebe a inflexibilidade diante da adoção de práticas nem sempre promovedoras do aprofundamento, da descoberta e da humanização dos sujeitos educandos.

Outra implicação da pedagogia do inacabamento diz respeito à recepção que se faz das propostas de ensino (teoria e prática). Freire (1981a) entendia que nenhuma prática educativa se dava no ar, sem contexto concreto, sem estar situada no contexto histórico, social, cultural, político e econômico. Consequentemente, não há prática educativa idêntica, pois os contextos instauram as diferenças. Desse modo, Freire (1981a), voltando-se para os que utilizam como exemplo a sua prática (de Freire), propõe que eles se esforcem por recriar sua teoria, repensando também seu pensamento.

Na visão de Freire (1981), a realidade não é acabada, mas dinâmica, ou seja, a realidade não é, mas está sendo. Essa concepção de realidade muda a postura do pesquisador, principalmente quanto à compreensão da construção do conhecimento. No mesmo volume, em uma entrevista concedida ao Instituto de Ação Cultural de Genebra, em 1973, intitulada Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire, Freire (1981b) diz que:

[...] o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo. Por isto mesmo não pode aceitar que o ato de conhecer se esgote na simples narração

da realidade nem tampouco, o que seria pior, na decretação de que o que está sendo deve ser o que deve ser. Pelo contrário, quer transformar a realidade para que o que agora está acontecendo de certa maneira passe a ocorrer de forma diferente (FREIRE, 1981b, p.111).

A noção de inacabamento do conhecimento é acompanhada do entendimento de que esse conhecimento é um processo social, ou seja, diz respeito à sociedade, às transformações operadas pelos humanos na história. O inacabamento torna possível a mudança, a transformação da realidade, sendo que essa, por sua vez, não é, mas está acontecendo. A transformação operada pelos sujeitos sociais faz com que determinada realidade passe a acontecer de forma diferente. Isso traz implicações para a práxis docente, pois afasta o fatalismo dos discursos que forjam as práticas.

Bakhtin (2011b), no texto ‘O autor e a personagem na atividade estética, que também compõe a coleção Estética da criação verbal, pensa o seguinte:

[...] De dentro da minha consciência participante da existência, o mundo é o objeto do ato, do ato-pensamento, do ato-sentimento, do ato-palavra, do ato-ação; seu centro de gravidade situa-se no futuro, no desejado, no devido e não no dado autossuficiente do objeto, em sua presença, em seu presente, em sua integridade, em sua já-exequibilidade. Minha relação com os objetos do meu horizonte nunca é concluída, mas sugerida, pois o acontecimento da existência é aberto em seu todo; minha situação deve mudar a todo momento, eu não posso demorar ou ficar em repouso. A contraposição espacial e temporal do objeto – eis o princípio do *meu horizonte*; os objetos não me rodeiam, não rodeiam meu corpo exterior em sua presença e em sua concretude axiológica, mas a mim se contrapõem como objetos do meu propósito de vida ético-cognitivo no acontecimento aberto e ainda arriscado da existência, cujos sentidos, valor e unidade não são dados mas sugeridos (BAKHTIN, 2011b, p. 89).

Como se nota no trecho em destaque, Bakhtin (2011) pontua que o mundo, objeto do ato-pensamento, do ato-sentimento, do ato-palavra, não é dado, autossuficiente. Ele diz mais: a relação do sujeito com os objetos, com o mundo, nunca é concluída, pois o acontecimento da existência é aberto em seu todo. Assim como pensa Freire, Bakhtin ressalta a possibilidade de mudança a todo momento. Para ele, o sujeito não demora a ficar em repouso, pois o movimento, isto é, a dinamicidade, é o que marca sua existência.

Ainda, Bakhtin (2011), no texto ‘Os gêneros do discurso, que compõe Estética da criação verbal’, ao explicar elementos do enunciado concreto, aponta para aspectos da natureza do objeto, da temática de um enunciado. Para tanto, considere a seguinte citação:

[...] a exauribilidade semântico-objetual do tema do enunciado – é profundamente diverso nãos diferentes campos da comunicação discursiva. Essa exauribilidade pode ser quase extremamente plena em alguns campos da vida (as questões de natureza puramente factual, bem como as respostas factuais a elas, os pedidos, as ordens, etc.) [...] Nos campos da criação (particularmente no científico, evidentemente), ao contrário, só é possível uma única exauribilidade semântico-objetual muito relativa; aqui só se pode falar de um mínimo de acabamento, que permite ocupar uma posição responsiva. O objeto é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar *tema* do enunciado (por exemplo, de um trabalho científico) ele ganha uma relativa conclusibilidade em

determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados objetos colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma ideia *definida do autor* (BAKHTIN, 2011e, p. 281).

Esse trecho em tela traz para o debate a relativa conclusibilidade de determinado tema/assunto/objeto de discussão. Conforme Bakhtin (2011e), o objeto é objetivamente inexaurível, mas ganha uma conclusão relativa quando se torna *tema* de um enunciado. Essa compreensão, sem dúvidas, entra em consonância com as ideias de Paulo Freire quanto ao inacabamento da realidade e do conhecimento.

A pedagogia do inacabamento do conhecimento, da realidade social, pode causar impacto revolucionário nas consciências dos sujeitos, principalmente dos oprimidos, pois agora eles compreendem que a realidade pode ser transformada, que ela não possui uma existência inquestionável, inabalável. Mas que é uma construção social e, sendo construção social, é passível de transformação pela própria sociedade.

Em especial, a pedagogia do inacabamento tem impacto importante na prática educativa. No livro ‘A importância do ato de ler: em três artigos que se completam’ (FREIRE, 1989), mais precisamente, no artigo ‘Alfabetização de adultos e bibliotecas populares – uma introdução’, Freire (1989) ratifica a ideia de inacabamento/inconclusão do conhecimento, apontando para como isso muda a perspectiva/a postura do educador na interação com o educando. Vejamos o que ele diz:

Na verdade, para que a afirmação “quem sabe, ensina a quem não sabe” se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém ache tudo e que ninguém tudo ignora. O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui (FREIRE, 1989, p. 18).

O conhecimento que o educador possui acerca da natureza do conhecimento, como se vê, pode influir nas posturas educativas. Freire (1989) retoma o problema do autoritarismo, que surge também de uma falsa interpretação da natureza do conhecimento. Posturas autoritárias podem estar associadas, assim, à falsa ideia de que o conhecimento é algo concluído, acabado, imobilizado, sendo o educador o detentor desse conhecimento, e o educando aquele que precisa receber esse conhecimento (educação bancária). Essa concepção equivocada instaura, de forma autoritária, relações de poder e a hierarquia entre os sujeitos no espaço educativo.

Ao contrário disso, uma concepção de conhecimento pautado por uma pedagogia do inacabamento entende os sujeitos educandos e o conhecimento não como algo dado, mas como processo, como construção constante. Essa concepção pode resultar em práticas educativas mais humanizadoras, no sentido de levar o educador a se perceber como sujeito que também aprende, que também é um ser em processo. Nesse caso, com o afastamento dos fechamentos, dos acabamentos e das conclusões, entram em cena, na práxis docente, possibilidades de problematização, de dúvida, de questionamento, de crítica, de diálogo aberto, na construção de novos conhecimentos etc.

Essa postura na prática educativa diz respeito ao pensar certo. A ideia de pensar certo é recorrente nos escritos de Freire. Por exemplo, em Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, Freire (2019), faz o seguinte comentário:

E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. [...] O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, históricos como somos, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se faz velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A ‘dodiscência’ – docência-discência – e a pesquisa, indicotimizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 2019, p. 30).

O trecho em questão revela a atualidade do pensamento freireano sobre a docência. Além de pontuar a inseparabilidade entre ensino e pesquisa na prática educativa, o pensador ressalta a dialogicidade no processo interativo entre os sujeitos e os conhecimentos. A dialogicidade ocorre porque a prática educativa acontece na interação com os conhecimentos já produzidos e, ao mesmo tempo, com a possibilidade de construir novos conhecimentos. A abertura para essa dialogicidade, que considera o conhecimento humano em sua historicidade, compreende a dimensão do *saber certo* da prática docência.

Esse modo de compreender a construção do conhecimento, ou seja, a partir do diálogo entre o conhecimento novo, que supera outro que antes foi novo e se faz velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã, encontra apoio na perspectiva dialógica presente nos escritos de Bakhtin. Por exemplo, em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin (2010, p. 293) discute a noção de diálogo nos seguintes termos: “quando termina o diálogo, tudo termina. Daí, o diálogo, em essência, não pode nem deve terminar”. Evidentemente, o diálogo, na perspectiva bakhtiniana, não significa conversa face a face. Também não se restringe a acordo entre dois ou mais sujeitos. A noção de diálogo é ampla, implicando relações profundas com outros discursos. Para Bakhtin (2010, p. 293), “uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência”.

A relação dialógica que todo discurso estabelece com outros discursos é explicada de forma lúcida no texto ‘Questões de literatura e estética: a teoria do romance’ (BAKHTIN, 2014). Assim, conforme postula esse autor:

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, o discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo o diálogo vivo (BAKHTIN, 2014, p. 89).

Nesse sentido, à luz dessa citação, podemos presumir que as relações dialógicas constituem o elo flexível e movente para o encontro de discursos que, na palavra, se refletem e se refratam. Dessa maneira, são dos momentos da vida, constituídos na história e na cultura, que essas (des)amarras discursivas se projetam como conjunto valorativo fundamentais para as

diversas tomadas de posições de sujeitos sociais. Assim, os discursos são mobilizados na enunciação do presente como respostas passadas e futuras, visto que é nessas respostas e para respostas outras que se (des)constroem os discursos, razão pela qual, no tempo, constroem-se a atmosfera em que pairam os pontos de vista ideológicos de um imaginário social.

Isso é dito para evidenciar que o fazendo pedagógico se instaura como uma construção de atos que se forma atemporalmente, sobretudo como um fazer contínuo que se (re)faz em ordens sociais diversas. Em atos educativos que, por sua vez, atravessam o modus operandi de uma realidade escolar imediata que se funda em atos moventes de tempos e espaços, uma projeção arquitetônica na qual e para qual se pensa a construção subjetiva não apenas de sujeitos alunos, mas também de sujeitos docentes em devir de interação. Sujeitos que, através da relação pedagógica, constroem seus agires, especialmente suas identidades alteras, suas formas contínuas de se fazerem sujeitos e se enquadrarem nas realidades de seus mundos.

IMPLICAÇÕES DA PEDAGOGIA DO INACABAMENTO

Essa visão, portanto, focaliza o aspecto dinâmico, movediço, inacabado do conhecimento e dos sujeitos envolvidos no processo educativo (professores e alunos). A pedagogia do inacabamento nos leva a compreender o ensino como uma construção dialógica. Ao apresentar sua visão progressista de educação, Freire (2019, p. 47) argumenta que “saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Ele continua: “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (FREIRE, 2019, p. 47)

A consciência do inacabamento faz a diferença, colocando-se como uma necessidade para uma prática docente humanizadora e progressista. Isso é colocado textualmente por Freire (2019, p. 49), quando diz que “ensinar exige consciência do inacabamento”. Essa consciência resulta positivamente na disposição para as mudanças, na aceitação do diferente, na busca pela experimentação do novo.

Uma pedagogia do inacabamento desloca o ser humano da ideologia fatalista, que o concebe apenas como produto, como objeto. Nesse deslocamento, o ser humano passa a ser visto enquanto produto e produtor de cultura, sujeito histórico e construtor da História, inacabado e consciente do inacabamento. “Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onda há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”, postula Freire (2019, p. 50). Segundo o mesmo autor, a consciência do inacabamento permite ir além dele, posicionando-se não na condição de objeto, mas de sujeito da História.

A consciência da inconclusão, do inacabamento, é o que marca o diferencial entre humanos e outros seres vivos. Conforme Freire (2019), é essa consciência que insere homens e mulheres num permanente processo social de busca. Ele argumenta: “histórico-sociocultural, 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” (FREIRE, 2019, p. 54).

Ademais, cabe frisar que a consciência do inacabamento não resulta em irresponsabilidade, mas no compromisso com a ética, a liberdade etc. De acordo com Freire (2019, p. 55), “a consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, não fez seres

responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo”. Quando há educação, é na inconclusão do ser que ela se funda, num processo permanente. A consciência da inconclusão é que gera a educabilidade de mulheres e homens. No entender de Freire (2019, p. 57), “este é um saber fundamente da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida”. Freire (2019) conta seu relato pessoal:

[...] quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, ‘programados, mas para aprender’, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos fazamos (FREIRE, 2019, p. 58).

Nesse dizer fica explícito que uma pedagogia do inacabamento não tolhe a liberdade de criar, de pensar, de buscar, mas, ao contrário, faz do ensino um espaço de procura, de aprendizagens. O que está em jogo não é simplesmente uma concepção de educação, de prática e de sujeito, mas, também, uma práxis emancipadora e revolucionária de educação. Entre outros, os resultados visados por uma pedagogia do inacabamento buscam o respeito à autonomia do ser educando.

A consciência do inacabamento, na visão freireana, ressalta a postura ética dos seres humanos. Daí a importância dessa consciência na prática educativa, pois “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” (FREIRE, 2019, p. 58). Mas como o professor pode transgredir essa ética? Freire (2019) cita alguns casos, a saber:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosa e presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2019, p. 58-59).

É possível dizer, a partir dessas afirmações, que uma postura docente marcada pela transgressão ética é uma postura que viola o princípio do inacabamento do ser. Essa transgressão, como visto, pode ser materialidade em atos aparentemente simples, como desrespeitar a curiosidade do educando ou ironizar sua linguagem. Além disso, é importante assinalar que a transgressão ética também ocorre quando o professor não estabelece limites para a liberdade do educando, ou seja, quando deixa que se instaure a licenciosidade. Segundo Freire (2019, p. 86), “o autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade”. Do mesmo modo, transgredir a ética o professor que deixa de acompanhar a experiência formadora do educando.

Como visto, os escritos de Freire oferecem base suficiente para se ressaltar uma pedagogia do inacabamento como um dos pilares de seu pensamento educacional. Não somente isso, mas é um modo de compreender e de tratar a realidade. Em outros termos, a tese que se procurou defender ao longo deste trabalho é a de que, no pensamento freireano, o inacabamento é

constitutivo do ser humano, da realidade, do conhecimento etc. E o que distingue o ser humano na história é exatamente a consciência do inacabamento.

Portanto, a pedagogia do inacabamento é um modo de compreender os sujeitos, a realidade, o conhecimento. É também uma perspectiva de enfrentamento, uma posição política diante das ideologias que resultam em posturas autoritárias e fatalistas. Ademais, é pertinente dizer que a pedagogia do inacabamento é esperançosa, motivada pela perspectiva de que determinado estado de coisas existe enquanto construção social, sendo passível de transformação. Nesse sentido, considerando a práxis docente como também uma ação política, a motivação para a luta por uma realidade melhor, mais digna, mais humana, encontra a razão de ser na possibilidade real de transformação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011a, p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. Mikhailovich. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, Mikhail. Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011b, p.337-357.

BAKHTIN, Mikhail. Mikhailovich. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail. Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011c, p.367-392.

BAKHTIN, Mikhail. Mikhailovich. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011d, p.393-410.

BAKHTIN, Mikhail. Mikhailovich. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, Mikhail. Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011e, p. 3-186.

BAKHTIN, Mikhail. Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Direta do russo de Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Mikhailovich. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini [et al]. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação Popular**. Organização Ana Maria Araújo Freire. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. Prática da pedagogia crítica. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação Popular**. Organização Ana Maria Araújo Freire. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a, p. 25-34.

FREIRE, Paulo. Elementos da situação educativa: A luta não se acaba, se reinvente: Perguntas dos participantes. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação Popular**. Organização Ana Maria Araújo Freire. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b, p. 34-54.

FREIRE, Paulo. A confrontação não é pedagógica e sim política. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação Popular**. Organização Ana Maria Araújo Freire. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a, p. 55-63.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019 [1996].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos - crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a, p. 11-20.

FREIRE, Paulo. Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981b.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. 23º ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Alfabetização de adultos e bibliotecas populares - uma introdução. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. 23º ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

Submetido em: junho de 2020

Aprovado em: outubro de 2020