

# FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE DEWEY E FREIRE

Darcísio Natal Muraro / UEL  
murarodnm@gmail.com

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é investigar as relações entre a filosofia, ciência e educação na perspectiva de John Dewey e Paulo Freire. O trabalho analisa a filosofia da experiência ancorada no processo reflexivo, crítico e transformador. A filosofia da experiência se contrapõe aos dualismos e às filosofias expectadoras ou ingênuas do conhecimento que mantêm uma relação não democrática ou opressiva. O papel da filosofia da experiência é o de racionalizar as possibilidades da experiência humana por meio da articulação entre pensamento, comunicação e ação. A filosofia da experiência é condição de possibilidade para a vida democrática e para uma educação voltada para o desenvolvimento das capacidades individuais e sociais.

**Palavras-chave:** Filosofia. Ciência. Pensamento. Educação. Dewey. Freire.

O interesse de nossa análise conceitual das relações entre a filosofia e a educação referenciadas no pensamento de Dewey e Freire visa compreender suas proposições para o campo da formação humana num mundo repleto de conflitos e contradições.

Na primeira parte da análise buscaremos compreender como Dewey coloca o problema do fazer filosófico como um método genético, e como este fazer filosófico pode contribuir com a educação crítica. Na segunda parte, abordaremos o fazer filosófico freireano como possibilidade de uma educação emancipadora.

Dewey denominou sua filosofia pelos termos naturalismo empírico, empirismo naturalista e ainda humanismo naturalista. Por sua vez, o termo naturalismo ou naturalista refere-se à experiência humana no mundo.

Esta experiência parte do pressuposto biológico de interatividade e continuidade da vida, explicitado na visão deste autor de que “[...] um organismo não vive *em* um meio, vive em virtude de um meio circundante.” (Dewey, 1960, p. 25, itálico do autor) A sobrevivência do organismo dependerá de suas interações, processo este chamado de adaptação. Este termo, quando atribuído ao ser humano recebe o nome de experiência. Sobrevivência nada mais é do que continuidade de existência. Afirmar a continuidade é reconhecer a descontinuidade ou a contingência do universo: “[...] a evidência de que o mundo das coisas empíricas inclui o incerto, imprevisível, incontrolável e perigoso.” (Dewey, 1958, p. 42) A dialética da existência, da vida, se dá pela relação entre necessidade e satisfação. O processo adaptativo é

um processo que requer a função da inteligência. Assim, para o autor, a origem, função e lugar da mente está na natureza: “[...] a interação do organismo e meio, levando a certa adaptação que assegura a utilização deste último, é o fato primeiro, a categoria fundamental. O conhecimento está relegado a uma posição derivada, secundária por origem, implicada no processo em virtude do qual se mantém e se desenvolve a vida.” (DEWEY, 1954, p. 87) Neste sentido, a filosofia de Dewey faz um deslocamento da tensão existencial da polarização do homem com os outros homens para o mundo dos problemas do homem em relação ao seu meio natural. A naturalização do homem não exclui a condição privilegiada de seu potencial inteligente de conduzir seu próprio destino, atribuindo a sua experiência significado de valor. O movimento de sua filosofia que busca naturalizar o homem, busca também humanizar, moralizar e dignificar a natureza. Em segundo lugar, quando o autor refere-se a sobrevivência humana, entende que esta pressupõe a associação e a comunicação. Conclui-se um ciclo de importante na sua filosofia ao conceber que a sobrevivência humana significa sobrevivência social e que esta somente é possível por meio do pensamento inteligente do homem, um bem social que permite enfrentar as necessidades e problemas comuns.

Conforme expusemos, o problema basilar para Dewey consiste em compreender a lógica do pensar na experiência humana associada, problemática, conflitiva e em contínua mudança. Ele questionou o pressuposto das teorias lógicas formadas por concepções que determinam previamente as próprias conclusões, fazendo-se necessário o trabalho da crítica a estas lógicas do pensar: “Nossas conclusões são assim controladas pelas próprias noções que necessitam de crítica e revisão.” (DEWEY, 1953, p. 107) Desta forma, ele explicitou a tarefa de criticidade da filosofia em relação ao processo do pensamento reflexivo: “[...] um dos objetivos da teoria lógica é precisamente nos fazer criticamente conscientes da significância e influência destas várias distinções, mudá-las de pressupostos prontos por concepções controladas.” (DEWEY, 1953, p. 106)

A crítica impede que a adoção de significados seja feita sem análise de como foram instituídos, de sua influência sobre como pensamos e agimos, estabelecendo maior controle do pensar sobre o pensar. O próprio pensar necessita ser submetido à crítica. Um dos aspectos do trabalho filosófico de Dewey em suas principais obras consiste na análise lógica da investigação, ou a investigação da investigação, ou, ainda, a investigação de como pensamos. Ele justificou a necessidade de filosofar sobre o pensamento reflexivo: “Nós não sabemos qual o sentido há de se assinar à expressão ‘pensamento reflexivo’ exceto em termos do que é descoberto pela investigação da investigação.” (DEWEY, 1960, p. 21) Assim, Dewey desloca a reflexão filosófica da investigação da lógica do conhecimento para a lógica do pensar

reflexivo a partir da experiência problemática. Sua discussão filosófica acerca do pensar se redireciona para o campo do método experimental. Para ele, tanto racionalismo quanto empirismo têm pressuposto problemático por se guiarem pelo dualismo razão e experiência, teoria e prática, concepção e percepção, cada um valorizando respectivamente um polo desta relação. O método experimental se apresentava como caminho promissor para investigar os diferentes aspectos filosóficos da experiência: lógico (tratado como epistemológico), ético, político, estético, antropológico, educacional, religioso. Sobre o método experimental adotado por Dewey, Ratner esclareceu:

[...] este processo acumulativo e corretivo é a matriz natural pela qual se desenvolvem novas variedades de método experimental. Pois, o método experimental não consiste de uma única e linear regra. Ele é multidimensional e multi-potencializado, adquirindo diferentes formas específicas através do uso em diferentes situações específicas e revelando novos poderes em cada novo caminho em que é usado. (RATNER, 1939, p. 56)

Para Ratner, o método experimental rompia com a lógica linear de pensar racionalista ou empirista e criava uma matriz de investigação das situações problemáticas. Este processo investigativo se alimenta do acúmulo de significados gerados em cada experiência e, ao mesmo tempo, guia-se pelo princípio do falibilismo que considera os significados acumulados como provisórios e hipotéticos e não certezas absolutas. A investigação experimental, reflexiva é mediada e mediadora de significados em contínua reconstrução no processo de solução de situações problemáticas. O princípio falibilista se funda na crítica como condição da autocorreção dos significados fomentando o crescimento e ampliação do processo investigativo. Este caminho mantém abertas as portas da investigação contribuindo para a formação de um pesquisador guiado pela crítica. Por outro lado, é possível inferir que a formação humana centrada no acúmulo de conhecimento sem a crítica leva à rotina inerte ou ao fundamentalismo. Noutro extremo, a crítica sem o acúmulo do conhecimento leva ao imobilismo ou ao relativismo.

Para o autor, fazer a crítica ao conhecimento especialmente à perniciosa separação da experiência corresponde ao verdadeiro sentido etimológico da palavra Filosofia como “amor à sabedoria” para diferenciá-la do entendimento de filosofia como conhecimento – um saber – a ser transmitido ou aplicado. O amor à sabedoria consiste na própria atividade de pensar os problemas que surgem na experiência comum e social e que por integrar à humanidade tem sentido universal. Amor à sabedoria se converte num amor à experiência como campo da vida social. A atividade da filosofia está intimamente ligada aos problemas culturais de cada época. Para ele, fundamentalmente os problemas culturais vitais decidem os problemas filosóficos.

Suas palavras são claras neste ponto: “Eu considero a filosofia de qualquer período como reflexo das maiores e mais profundas necessidades, conflitos, problemas e realizações culturais.” (DEWEY, 1939, p. 522)

A análise deweyana do papel da filosofia ganha destaque na obra *Reconstrução em Filosofia*, escrita em 1919, como resultado de conferências realizadas na Universidade Imperial do Japão. Em 1948, por ocasião de uma nova edição desta obra, Dewey, com 89 anos, escreveu uma nova introdução em que enfatiza a relevância e atualidade deste trabalho considerando o agravamento das condições gerais da humanidade devido às duas grandes Guerras Mundiais e reafirma o postulado básico acerca do papel da Filosofia:

[..] a função distinta da filosofia, seus problemas e campos de estudos decorrem das severas pressões e sobrecargas da vida da comunidade humana, em cujo seio surge certa forma de filosofia, e que, conseqüentemente, seus problemas específicos variam de acordo com as transformações por que constantemente passa a vida humana, que, às vezes, constituem uma crise e um ponto de reversão na história humana. (DEWEY, 1951, p. 8)

A função da filosofia é responder aos problemas, conflitos, crises e transformações da comunidade humana de um modo de pensar para outro. A preocupação do autor com a filosofia é no sentido de reverter a função desta porque ela pode se afastar dos problemas da comunidade humana. Neste sentido, o fazer da filosofia deve ser compreendido sob o ponto de vista histórico e social de cujos conflitos ela emerge e dos quais não deve distanciar-se. Na obra que mencionamos, o autor emprega o método genético, uma possibilidade da matriz experimental, como meio mais eficaz para explicitar a origem das filosofias a partir dos elementos sociais e emotivos. Assim, o autor se contrapõe à concepção clássica que postulava a origem da filosofia a partir da razão separada da experiência e voltada exclusivamente ao estudo sistemático do Ser Absoluto ou da Última e Absoluta realidade.

O estudo de Kaplan (2010) sobre a obra de Dewey nos fornece outra interpretação do método genético como característica da filosofia do pragmatismo: “[..] o pragmatismo aplica o método genético à filosofia, do mesmo modo que o aplica a outros campos do pensamento. As ideias devem ser compreendidas em termos de suas origens históricas e suas funções sociais, como já haviam enfatizado Marx e Nietzsche.” (KAPLAN, 2010, p. 13)

O método genético levou Dewey à reconstrução da filosofia, tarefa que requer investigar as causas e forças dos modos de pensar do homem, a origem de seus problemas e as conseqüências das soluções dadas para a vida humana evidenciando a função social que ela exerce em cada tempo. Nesta perspectiva, a história da filosofia não pode ser apenas história das ideias, mas a vinculação do pensamento filosófico com certo desenvolvimento da

civilização na construção de determinada cultura do agir humano. As crenças que envolvem certa concepção de ser humano, da ética, da religião, da literatura, das instituições sociais, da política dentre outras são atuantes e se traduzem em ações. O método genético não é refutação lógica das teorizações filosóficas, mas clarificar a forma como ela tem se ocupado com o conflito de valores incrustados nas tradições sociais que orientam as práticas dos seres humanos.

O método genético é o método de pensar o acontecimento do pensamento a partir da história social em que se dá o surgimento e desenvolvimento do ser humano. Neste sentido, Dewey observa como surgem e interagem os fenômenos da comunicação, da linguagem, da memória, da imaginação e das relações de poder que elas geram constituindo-se um processo crescente de experiência.

O naturalismo de Dewey enfatiza as mudanças dramáticas no meio social, ambiente especificamente humano, operado pelas crenças envolvendo o processo comunicativo. Na verdade, Dewey insiste ao longo de suas obras que "o social" fornece à filosofia a categoria "inclusiva", e é por isso que o divórcio contemporâneo entre o natural e o sociocultural é tão devastador. Fenômenos sociais, especialmente a linguagem e o discurso ordenado (lógica), são a fonte suprema de significado, conhecimento e valor. Dewey enfatiza que o processo de conhecer cria um valor em torno do conhecido, constituindo a crença. Para Dewey, Estes são os produtos concretos da interação humana. No entanto, o poder da linguagem é tão grande que, muitas vezes não podemos resistir a hipostaziar o *logos* e tratando-o como algo que subsiste além das práticas sociais comuns. As ideias e os ideais orientam qualquer prática. De acordo com Dewey, produzimos essas ideias e ideais (por exemplo, teoria) no processo de produzir os objetos de prática. Nós hipostaziamos sempre que tratamos ou representamos as entidades abstratas de nossa criação como uma realidade independente do processo que a produziu.

Neste processo histórico-social, Dewey alerta que a filosofia não nasceu e se desenvolveu de "[...] modo imparcial e de origem franca e livre de preconceitos." (DEWEY, 1951, p. 40) O trabalho da filosofia consistiu em justificar, a partir de fundamentos racionais separados da experiência, o espírito das crenças sociais criando uma forma dualista de ver o mundo espelhado na divisão da sociedade em classes. Neste sentido, Dewey mostrou como se dá a articulação do saber com o poder:

As crenças religiosas, bem como as poéticas, por se terem investido de funções e representarem valor social e político, passam à guarda das classes mais elevadas, diretamente associadas com os elementos dominantes da sociedade. Os operários e artífices, que possuem os conhecimentos práticos,

prosaicos, tendem a ocupar uma posição social inferior, e aquela espécie de conhecimentos que possuem é afetada pelo mesmo menosprezo, pelo mesmo desprezo em que são tidos os operários manuais empenhados em atividades úteis ao corpo. (DEWEY, 1951, p. 36)

Esta hierarquização dos saberes adiou o desenvolvimento do método experimental, uma vez que a classe dos artífices foi colocada apenas um grau acima do escravo fazendo com que seus conhecimentos e métodos fossem destituídos de prestígio e autoridade, portanto de racionalidade. Por sua vez, como a filosofia assume um lugar altaneiro: “[...] reclama para si a função de demonstrar a existência de uma realidade transcendental, absoluta ou oculta, bem como de revelar aos homens a natureza e as feições desta última e mais elevada realidade.” (DEWEY, 1951, p. 43) A pretensão da filosofia é a de possuir um conhecimento mais elevado que o da ciência positiva e da experiência ordinária.

O método genético nos leva a perceber que a atividade da filosofia não pode ser exercida no vácuo, mas lida com os conflitos que se originam em cada tempo, obrigando-a a tomar uma posição. Para o autor, o método genético de ler a história a partir do dualismo razão e experiência leva a compreender o problema central do nosso tempo do qual derivam os outros que é a conflitiva relação entre o desenvolvimento das ciências e os valores: “Seu problema central é a relação que existe entre as crenças sobre natureza das coisas *devida à ciência natural* e as crenças sobre valores.” (DEWEY, 1939, p. 256, itálicos do autor)

Este problema tem alcance vital porque requer ajustar as crenças elaboradas pela ciência e tecnologia que se chocam com as crenças no campo dos valores e objetivos da conduta. Outro conflito central da filosofia ocidental é a defasagem que existe na luta entre as forças ativas do conhecimento científico e do poder da tecnologia e a dispersão gerada pelo atraso e a inércia dos hábitos e crenças. Resulta daí a necessidade da filosofia como atividade contínua de reconstrução das instituições, costumes, crenças de toda sorte para harmonizar ou ajustar criticamente com as potencialidades da ciência e tecnologia. Nesta perspectiva, a tarefa da filosofia é pensar reflexivamente “[...] o problema da relação da ciência física com as coisas da experiência comum.” (DEWEY, 1939, p. 523) Assim, o pensar reflexivo pode romper com o isolamento entre a supremacia da experiência cognitiva como fonte de conhecimentos e a experiência comum relegada a um *status* inferior e sem valor. Para o autor é neste campo da experiência comum ou ordinária, na sua heterogeneidade e plenitude, que os problemas se originam e que os resultados da experiência cognitiva, reflexiva deveriam produzir seus frutos, transformando-a. Nesta perspectiva, Dewey entende haver uma relação instrumental cooperativa entre as duas dimensões experienciais: “Eu acredito que a conclusão de qualquer análise séria tornará o modo cognitivo intermediário entre um tipo mais antigo,

menos organizado, mais confuso e fragmentado de conteúdo experienciado, e um outro mais esclarecido, mais livre, mais rico e sob melhor controle quanto à sua ocorrência.” (DEWEY, 1939, p. 526)

A busca de uma radical cooperação entre as duas espécies de experiência é a única forma da filosofia romper com a tarefa de ser um poderoso instrumento da justificação do poder numa sociedade de classes. Para Dewey, esta crítica à filosofia significa recolocar seu papel que é o de enfrentar o problema dos dualismos, pois eles representam a criação e uso de uma linguagem como instrumento de dominação. Assim, trata-se de fazer a crítica ao dualismo gerado no campo da tradição filosófica entre o que foi estabelecido, por uma determinada classe, como conhecimento verdadeiro e, por isso, privilegiado em relação à experiência ordinária. Para Dewey, as filosofias tradicionais “[...] se desviaram do caminho pela falta de conectar seus resultados reflexivos com os assuntos da experiência dia-a-dia (DEWEY, 1958, p. 32)

Na análise deste pensador, as filosofias dualistas pressupõem a existência de uma “realidade” superior à precariedade e contingência da vida. Entrincheirada em concepções consideradas como valores absolutos, elas acusam a ciência como a culpada das mazelas da humanidade e da crise dos valores. Acusam também o senso comum como fonte de erros e desvios da verdade e perpetuação dos preconceitos. Dewey toma posicionamento crítico mostrando a insustentabilidade das filosofias que se ocupam com a “busca da certeza” e propõe a filosofia experimental que se guia pela contínua investigação a partir da experiência existencial, reconstruindo permanentemente os valores.

Para o autor, a filosofia da experiência mostrou-se caminho para operar a síntese dos dualismos: eu e mundo, alma e corpo, natureza e Deus, inteligência e emoção, teoria e prática, objetivo e subjetivo, real e aparente, mental e físico, saber e fazer, espírito e corpo, trabalho e lazer. Para ele, os dualismos têm base social, ou seja, eles se originam numa sociedade dividida em classes douradas e classes trabalhadoras, ricos e pobres, nos que mandam e nos que são mandados. Os dualismos representam as rupturas sociais de continuidade e legitimam a continuidade dessa divisão de classes por meio da perpetuação de práticas autoritárias em todas as esferas da vida. Neste sentido, Dewey (1951, p. 118) criticou esta autoridade que tutela o pensamento servindo-se do dualismo: “Onde quer que impere a autoridade, o pensamento é tido como duvidoso e nocivo.” Assim, a crítica aos dualismos é a crítica à cultura permeada pelos dualismos que perpassam todos os âmbitos da vida. A crítica ao dualismo é, mais especificamente, uma forma de crítica social e política.

Podemos depreender dessa vinculação da filosofia tradicional com estruturas sociais autoritárias a necessidade de uma revisão da própria prática filosófica: fazer a crítica sobre si mesma e, por decorrência, crítica à cultura. O filosofar sobre a filosofia passa a ser a reflexão sobre as próprias condições de produção da filosofia: “A filosofia repudia investigações sobre origens e finalidades absolutas, a fim de explorar valores específicos e condições específicas de sua produção.” (DEWEY, 1965, p. 13) Neste sentido, Dewey procurou resgatar a função da filosofia como reflexão experimental sobre os problemas que se originam do conflito gerado pelos dualismos em diversas áreas da vida como a lógica ou epistemológica, social, ética e política, estética, educação, etc. A finalidade primeira da filosofia é pensar os problemas da vida: “[..] a filosofia deverá se tornar um método de localizar e interpretar os mais sérios dos conflitos que ocorrem na vida, e um método de projetar meios para tratá-los: um método de diagnóstico e prognóstico moral e político.” (DEWEY, 1965, p. 18) Por ser uma filosofia da experiência, a sua especulação hipotética deve transformar a própria experiência: “[..] uma filosofia que tem a modesta pretensão de trabalhar para projetar hipóteses para a educação e a conduta da mente, individual e social, está, desse modo, sujeita a provar na prática as ideias que ela propõe.” (DEWEY, 1965, p. 18) Na continuidade desse argumento, Dewey (1965, p. 18) enfatiza: “[..] o papel da filosofia futura é o de clarificar as ideias dos homens quanto aos embates sociais e morais de seus dias.”

Dewey criticou radicalmente a epistemologia característica da filosofia moderna porque ela adota os dualismos como pressuposto de suas construções teóricas nas quais os conceitos de sujeito, a afirmação do individualismo autônomo, e objeto figuram como coisas separadas. Nesse caso, o conhecimento é tratado como posse de uma representação do mundo por uma mente individual pensante independente do mundo externo. Dewey chamou esta filosofia de teoria expectadora do conhecimento que toma a mente como um espelho da realidade, traduzindo-a numa imagem mental. O sujeito tem, assim, uma cópia da realidade. Este pressuposto resultou em filosofias da aceitação que se ocupam de descobrir uma realidade antecedente que fornece uma verdade como certeza logicamente demonstrada. Assim, essas filosofias transformam o que é encontrado na existência natural em “[..] um refúgio, um asilo de contemplação, ou um tema para elaborações dialéticas.” (DEWEY, 1958, p. 51) Diante deste quadro Garrison (2012, p. 202), sumariza a análise do método genético num texto introdutório à obra *Unmodern Philosophy* de Dewey da seguinte forma:

Dentro do método genético-funcional de Dewey, fatos (dados e assim por diante), hábitos (incluindo hábitos de inferência), fins-em-vista (isto é, ideais de ação), idéias, normas, teorias, essências (entidades, ontologia), símbolos,

mental, material e muito mais são todas as subfunções que construímos dentro de um desenvolvimento emergente e temporal de linguagem e lógica. Portanto, eles sempre permanecem não só falsificáveis, mas também contingentes. Todos eles são eventos em evolução, não entidades - ou, em vez disso, o que chamamos de entidades (conceitos, idéias, ideais) são eventos muito estáveis e que se movem lentamente. Criados, esses eventos emergem e evoluem no curso da investigação humana, que é a conversa da humanidade ao longo de milênios. Mais uma vez, precisamos apenas separar a existência qualitativa anótica imediata fazendo descrições lingüísticas por advérbios e substantivos (essências significados, ideais e similares)

Nesta perspectiva, Dewey entende que a filosofia tem um papel de oferecer um controle inteligente, intencional na orientação da experiência por meio do processo de reconstrutivo ou criativo da conceituação ou significação. Uma mudança radical ocorre quando olhamos as "coisas" – pessoas, objetos, deuses, etc. - simplesmente como uma teia de eventos interagentes retirados do contexto sócio-temporal. Por sua vez, quando elas são instituídas por meio da linguagem como coisas (entidades cognitivas verdadeiras) tornam-se instituintes de condutas e poderes. Por isso, a filosofia ou o pensar é uma função ética e política.

Consideramos que esta crítica ao modo como as novas gerações são formadas na cultura ocidental justifica a dedicação de Dewey à investigação filosófica como forma de reconstruir o método a ser empregado para filosofar, ou seja, a reconstruir o método experimental por meio da análise do papel do pensar reflexivo.

A investigação filosófica acerca da lógica do pensar está ancorada no método genético que levou Dewey analisar o desenvolvimento histórico e social de *como* pensamos *da, na e para* a experiência. Parte desta análise vem sendo feita implicitamente na discussão anterior acerca da filosofia da experiência. Trataremos aqui de conceituar com mais precisão este termo. O pensamento reflexivo é definido como uma atividade que exige esforço consciente e voluntário para reconstruir os significados da experiência em uma situação problemática: “O pensamento reflexivo *faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega.*” (DEWEY, 1979a, p. 18, itálicos do autor)

Dewey identifica o pensamento reflexivo como a própria atividade da investigação, conforme podemos ver nesta definição: “A *investigação é a transformação controlada ou dirigida de uma situação indeterminada em outra que é de tal modo determinada nas suas distinções e relações que a constituem que converte os elementos da situação original em um ‘todo’ unificado.*” (DEWEY, 1960, p. 104/5, itálicos e aspas do autor) Pela investigação, a experiência problemática é transformada permitindo a continuidade da vida. O pensamento

reflexivo tem como função primeira o restabelecimento da continuidade da vida. A experiência é uma interação organismo-meio em um determinado contexto cujas conexões entre o agir pensando e o pensar agindo resulta na transformação do indivíduo e do meio, gerando acúmulo de significados naquele.

Ressaltamos que, segundo o autor, a lógica da reflexão não é uma forma lógica externa à experiência, um *a priori* extraído pela mente ou pelo pensamento, mas construída no próprio processo da investigação da experiência problemática. Segundo Doll a reflexão é o veículo de transformação entre o processo e o produto. Para ele, o problema dos intérpretes de Dewey se deve ao fato de que “[...] muitas vezes não veem a reflexão como intermediário que liga a primazia da experiência prática com a experiência secundária da ‘investigação reflexiva continuada’.” (DOLL, 1997, p. 155) Para Doll, Dewey criou uma nova epistemologia na qual o conceito de reflexão somente se sustenta numa prática transformativa e recursiva:

[...] a reflexão é o veículo para preencher a lacuna que as filosofias passadas estabeleceram entre pensamento teórico e prático: o primeiro praticado apenas por aqueles formalmente treinados nos métodos especiais da filosofia; o último, pelas pessoas comuns na vida cotidiana da experiência humana. A reflexão toma a experiência e a examina criticamente, variadamente, publicamente: isto é, conecta as nossas experiências com as experiências dos outros, construindo uma rede de experiência em que o passado, presente e o futuro estão inter-relacionados. [...] ela é uma reconstrução das ações realizadas; é um exame dos significados criados. [...] É crucial que esta reflexão seja recursiva: que, uma vez realizada, seja uma orientação para novas práticas, que seriam em si mesmas uma ocasião para novas práticas. (DOLL, 1997, p. 157)

A análise da filosofia da experiência deweyana permite romper com as leituras científicas acerca do pensar e da própria filosofia que colocam esta como serva da ciência, criando, assim, confusão sobre o papel de ambas. Urge interpretar o pensamento deste autor captando o significado de filosofia como esta atitude reflexiva caracterizada pela criticidade que abarca as dimensões de totalidade, generalidade, radicalidade e criatividade diante dos acontecimentos que tecem a experiência. (cf. Dewey, 1979b) Dewey reconhece que o pensar (lógico), a reflexão e mesmo a criticidade são conceitos desenvolvidos no campo filosófico, no entanto, culminou nos dualismos. Faz-se assim necessário reconstruir estes conceitos no campo da experiência. A filosofia representa a atitude reflexiva diante do conhecimento, especialmente do conhecimento científico, procurando responder às suas exigências. O texto a seguir é muito esclarecedor desta questão:

É de vantagem identificar a filosofia com o ato de pensar enquanto distinta do conhecimento. O conhecimento, isto é, o conhecimento fundamentado, é ciência; ele representa as coisas que foram estabelecidas, ordenadas, dispostas racionalmente. Quanto ao ato de pensar, aplica-se a coisas em

perspectivas. *É ocasionado por uma incerteza* e visa dissipar uma perturbação. Filosofia é pensar o que aquilo que é conhecido requer de nossa parte – qual a atitude de *cor+respondência* que ele exige. É uma idéia do que é possível, e não um registro de fatos consumados. Por essa razão é hipotética, assim todo o ato de pensar. Ela assinala alguma coisa a ser feita – alguma coisa a ser tentada. Seu valor não está em proporcionar soluções (o que só pode ser conseguido com a ação) e sim em analisar as dificuldades e sugerir métodos para nos avirmos com elas. Pode-se quase definir a filosofia como o pensamento que se tornou consciente de si mesmo – que generalizou seu lugar, função e valor da experiência. (DEWEY, 1979b, p. 359)

Nesta perspectiva, à ciência cabe explicar os fatos deste mundo; à filosofia pensar a atitude permanente e ativa diante das descobertas da ciência para manter a continuidade da vida. Para marcar essa diferença, demos voz ao autor: “Esta direta e íntima conexão da filosofia com uma visão de vida, a diferencia da ciência.” (DEWEY, 1979b, p. 357) Para ele, a filosofia é uma atitude total diante da experiência atravessada pelos conflitos, como diz ele “[...] por existir a necessidade de integrar na ação os vários interesses em conflito, da vida.” (DEWEY, 1979b, p. 359)

A filosofia, concebida como investigação da experiência, busca exprimir os profundos conflitos e as infindas incertezas da civilização. Seu esforço é o de descobrir uma nova ordem de relações não patentes e fornece novos significados proporcionando clareza à própria experiência. Nessa perspectiva, o método genético proporciona repensar a tarefa da filosofia é assim colocada pelo autor: “Sua primeira incumbência é clarificar, emancipar e estender os bens inerentes às operações da experiência naturalmente originada.” (DEWEY, 1958, p. 407) O pensamento reflexivo tem papel imprescindível na filosofia do porvir: “[...] o papel da filosofia futura é o de clarificar as ideias dos homens quanto aos embates sociais e morais de seus próprios dias. Seu objetivo será o de se tornar, tão humanamente quanto possível, um órgão com a função de cuidar desses conflitos.” (DEWEY, 1951, p. 45) Por isso, ela tem amplo valor humano e libertador, na medida em que sugere direção inteligente à ação, à emoção e ao relacionamento social. Ao invés de perder-se na especulação contemplativa como um espectador que afastado da natureza aprecia as coisas absolutas em si, destinará a atividade inteligente para pensar a vida. Neste sentido, Dewey salienta a posição dissidente de William James que afirmou que a “[...] ‘filosofia é visão’ e que a sua principal função é libertar o espírito humano de preconceitos e propensões, bem como ampliar-lhe a concepção do mundo.” (DEWEY, 1951, p. 42) Dewey se contrapõe também àquelas pretensões ambiciosas colocada para a filosofia: “Dizer, sem reboços, que a filosofia nada oferece além de hipóteses e que estas hipóteses têm mérito somente quando tornam a mente do homem mais sensível à vida, parece igualmente uma negação da própria filosofia. (DEWEY, 1951, p. 42)

Por outro lado, a experiência está saturada com classificações e interpretações produzidas pelas reflexões das gerações passadas e que parecem material fresco e ingenuamente empírico, mas são convencionalismos. São apelos ao preconceito e fanatismo. (cf. DEWEY, 1958, p. 33) Se mesmo desconhecendo as fontes e a autoridade de quem as produziu elas forem consideradas preconceitos, independentemente de serem verdadeiras ou falsas, a filosofia faz a crítica dos preconceitos. Assim, a outra tarefa da filosofia em continuidade com a anterior é a de detectar e refletir sobre os resultados das reflexões passadas que se encontram soldados aos materiais da experiência de primeira mão, ou seja, tornaram-se hábitos ou habituais conservando os preconceitos.

A filosofia desnuda intelectualmente os hábitos, os quais foram adquiridos na assimilação da cultura, sem terem sido inspecionados criticamente para ver do que são feitos e de que nos servem adotá-los, sem impedir o avanço inteligente da própria cultura. Caso contrário, eles frequentemente ofuscam e distorcem:

Uma filosofia empírica é, de qualquer modo, algo como despir-se intelectualmente. Não podemos nos despojar permanentemente dos hábitos intelectuais que contraímos e vestimos quando assimilamos a cultura de nosso tempo e de nosso lugar. Mas o progresso inteligente da cultura exige que abandonemos alguns desses hábitos, que os inspecionemos criticamente, a fim de descobrir sua constituição e seu uso para nós. Não podemos retornar à primitiva ingenuidade. Não obstante há uma ingenuidade cultivada dos olhos, dos ouvidos e do pensamento, a qual é atingível, mas só pode ser adquirida através da disciplina de um pensamento rigoroso (DEWEY, 1958, p. 37)

A “disciplina de um pensamento rigoroso” denota a tarefa crítica da filosofia diante do conhecimento de seu tempo e espaço: “[..] objetiva a crítica das crenças, instituições, costumes e da política com respeito a seu significado sobre o bem.” (DEWEY, 1958, p. 408) Desta forma, a crítica aos preconceitos significa para Dewey “[..] clarificação e emancipação, quando eles são detectados e atirados fora.” (DEWEY, 1958, p. 37) Podemos concluir o raciocínio do autor na defesa da filosofia como atividade crítica capaz de desenvolver métodos críticos: “[..] filosofia como um método crítico de desenvolvimento de métodos de crítica.” (DEWEY, 1958, p. 408) Assim captada, a tarefa genética da prática filosófica é potencializar a matriz de pensamento reflexivo e crítico, podendo-se entender o pragmatismo como crítica, ou pragmatismo crítico.

Dewey concebe a filosofia como sendo inerentemente crítica, entendendo que ela tem uma posição distinta entre os vários modos de crítica em geral: ela é a crítica da crítica. A necessidade da crítica advém da tendência dos objetos se tornarem rígidos compartimentos não comunicativos e, portanto, não interativos. Dewey menciona a variedade de

especializações como a ciência, a indústria, a política, a religião, a arte, a educação, a moral, etc. que quando se institucionalizam ou profissionalizam se isolam e se petrificam. Daí a necessidade da tarefa crítica da filosofia numa prática comunicativa:

A super-especialização e a divisão dos interesses, as ocupações e os bens criam a necessidade de um meio geral de intercomunicação, de uma crítica mútua em torno da tradução de uma região ilhada da experiência à outra. Assim, como um órgão de crítica, a filosofia resulta, com efeito, um mensageiro, um oficial de conexão, fazendo reciprocamente inteligíveis as vozes que falam línguas provincianas, e desta forma, ampliando e retificando as significações de que estão grávidas. (DEWEY, 1958, p. 410)

A atividade filosófica é compreendida aqui como este meio de intercomunicação em que se exerce a investigação, a crítica mútua, a reciprocidade da inteligível das vozes na reconstrução e a ampliação das significações que orientam a ação. Esta perspectiva encontramos também no pensamento de Freire, embora este autor não se ocupe com o desenvolvimento de um sistema filosófico à moda clássica. Os aspectos filosóficos da antropologia, epistemologia, ética, estética, política e educação são eixos que se entrecruzam e se alimentam mutuamente no pensamento freireano. Em muitos aspectos, o modo de compreender a filosofia por Dewey ecoa no pensamento de Freire, especialmente considerando que este pensador foi um leitor das obras de Dewey.

Podemos começar destacando que o conceito basilar do pensamento de Freire é a experiência existencial em que interagem as dimensões da fala, do pensamento e da ação. O autor enfatiza que a comunicação dialógica é feita através da pronúncia autêntica da palavra, que representa a capacidade do pensamento de captar a problematidade do mundo. Esta relação palavra-pensamento está conectada vitalmente com a ação, uma vez que estão situados no mundo. A palavra pronunciada numa relação de diálogo é geradora do movimento da reflexão e ação transformadora da situação. Conscientização, curiosidade epistêmica, problematização e criticidade criam um processo interativo e orgânico de libertação e transformação crescente do mundo.

A existência humana se transforma em experiência significativa por meio da crítica tecida no relacionamento dialógico-dialético, isto é, os homens são constroem no pronunciamento da palavra autêntica, verdadeira, palavra-ação que transforma o mundo. O autor busca suprimir o dualismo teoria e prática, pensamento e ação, pronúncia do mundo e prática. Nesta perspectiva, a transformação do mundo significa transformação do próprio homem, uma vez que a característica da nossa existência no mundo é o inacabamento e a vocação é “ser mais”. Pronunciar a palavra é um ato de crítica, é um ato de existência. Nesse

sentido, tornar-se humano é pronunciar a palavra que tem conseqüências práticas, históricas e culturais. A pronúncia da palavra não encerra o processo, mas o gera e o renova permanentemente, na medida em que o que é problemático não se esgota. Dizer a palavra como um ato de pensar é um direito de todas as pessoas, e por esse motivo, ninguém pode dizer a verdadeira palavra sozinho, nem ninguém pode roubá-la dos outros, ninguém pode impor a outro sem que isso resulte em opressão. Daí a indissociável relação entre dizer a palavra no mundo de outros que também a pronunciam e a libertação.

A educação dialógica e problematizadora implica, portanto, uma pedagogia do questionamento, que é uma pedagogia que busca a compreensão da palavra autêntica, em interação com a realidade para problematizá-la e transformá-la em uma nova situacionalidade humanizada. Nesta perspectiva, o diálogo é uma prática que não se envolve no autoritarismo ou na licenciosidade. A pronúncia crítica da palavra consiste em uma atividade filosófica porque questiona os conceitos - palavras - que são usados para entender a realidade. Como esses conceitos - temas geradores - são construídos historicamente, faz-se necessário um tratamento reflexivo e crítico para criar condições para um uso autêntico e autônomo da própria linguagem, ou o que Freire diz (2000, p. 82) como “Esta inteligência dos signos vai-se dando na dialogicidade que, desta forma, possibilita a compreensão exata dos termos, através dos quais os sujeitos vão expressando a análise crítica do problema em que se acham empenhados”. Ressaltamos a diferença que Freire faz entre a curiosidade ingênua e a curiosidade epistêmica, entendendo esta como a busca dialógica pela “inteligência radical do conceito.” (FREIRE, 1997, p. 83), expressando assim a totalidade da atividade de filosofar. Nesse sentido, a atividade filosófica para Freire e Dewey tem que ver com o processo de criticar conceitos permeados pelos dualismos ou ideologias ou preconceitos e criar novos significados que promovem a libertação.

Na perspectiva freiriana, a atividade filosófica, essencialmente crítica-dialógica, articula dialeticamente o movimento reflexivo de compreensão dos signos com a “análise dos problemas” concretos da experiência existencial dos sujeitos. Neste caso, a filosofia da experiência tem papel fundamental para provocar a emersão da cotidianidade, despertar a curiosidade problematizadora e pela inserção num processo libertador.

Freire é insistente em na defesa da educação como uma “situação gnoseológica.” (FREIRE, 1983, p. 90) Seguidamente ele faz a relação entre educação e o ciclo gnoseológico para mostrar o potencial de libertação que a educação carrega, implicando a sua politicidade. Ele entende o ciclo gnoseológico da seguinte forma: “[..] ensinar, aprender, pesquisar lidam

com esses dois momentos do ciclo gnoseológico: o que se ensina e se aprende o conhecimento existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.” (FREIRE, 2000, p. 31) Na obra de Freire, esta compreensão de educação repousa na concepção de homem como um ser que conhece, um ser em permanente processo de busca que faz e refaz seu saber: “[..] e é por isto que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado como saber novo.” (FREIRE 1983, p. 47) Tal afirmação parece ser bastante inspirada na afirmação de Dewey acerca o processo do pensamento reflexivo que opera com os conhecimentos acumulados (saber velho) e conhecimentos novos como transformação da matéria desconhecida: “É infinito esse processo em espiral: matéria desconhecida a transformar-se, pelo pensamento, em possessão familiar; possessão familiar a instituir-se em recursos para julgar e assimilar outra matéria desconhecida.” (DEWEY, 1979a, p. 285/6)

Podemos aprofundar ainda mais essa correlação entre a educação e a própria situação do homem no mundo como ser histórico que problematiza a sua própria condição de seu fazer-se humano:

Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente de outros animais, que são apenas inacabados, mas não históricos, os homens se sentem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontra as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. (FREIRE, 1987, p. 72-73)

Na condição de seres conscientemente inconclusos, transformadores e criadores, os seres humanos se transformam em seres históricos-sociais: “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.” (FREIRE, 1987, p. 92) Percebendo a tridimensionalidade do tempo (passado, presente e futuro) o homem é capaz de perceber a continuidade histórica como resultante de sua ação no mundo.

A crítica de Freire é mordaz àquela prática de problematização que se converte num entretenimento intelectualista, mero jogo de perguntas e respostas que serve para o controle autoritário do professor. Nesta linha, a problematização é alienada e alienante, fuga da ação, negação do real.

Para o autor, há dialeticidade na problematização de forma que esta implica necessariamente comprometer-se com o processo reflexivo em torno da existência. Nas palavras do autor: “Ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização.” (FREIRE, 2000, p. 82) Estamos

falando de processo, ou seja, de um movimento progressivo de compreensão e questionamento que não se encerra com a resposta do professor ou de um aluno. Nem cabe ao professor a resposta definitivamente certa: “Todas as perguntas merecem resposta, e nós, talvez, nunca tenhamos a resposta, mas, possivelmente, uma das respostas. Devemos evitar o dogmatismo e o desrespeito.” (FREIRE, 1986, p. 110) Antes, a resposta gera novos questionamentos, alimentando indefinidamente o processo dialógico. Assim, enquanto os educandos “ad-miram” o objeto problematizado, o educador “re-ad-mira” por meio da problematização. Nas palavras de Freire: “[..] na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a ‘palavra geradora’, na pós-alfabetização, busca e investiga o tema gerador.” (FREIRE, 1987, p. 59)

Cabe aqui ressaltar a centralidade dos temas geradores para a educação dialógico-problematizadora, que entendemos ser uma dimensão importante do trabalho da crítica. Nesta perspectiva, Freire nos dá uma importante indicação para o trabalho filosófico a ser feito em diferentes níveis da educação. Na medida em que a educação enfrenta esta tarefa de pensar as “palavras geradoras” ou os “termos geradores”, ou seja, pensar reflexivamente os conceitos centrais de nossa experiência existencial, ela se converte numa situação gnosiológica em torno da experiência do educando. Daí a importância da dimensão dialógico-praxiológica defendida por Freire, uma vez que, ela possibilita diferentes modos de ver as palavras e a problematizadora da realidade, como forma de ler, compreender e se relacionar com o mundo. Traduzindo em termos pedagógicos, diálogo e problematização podem acontecer desde a mais tenra idade, da experiência existencial da educação infantil ou nas mais diversas experiências escolares e extra-escolar da criança, na medida em que se criam condições para a emersão no plano do pensamento e da ação dos temas geradores. Isto aponta a necessidade dos professores aprofundarem os aspectos filosóficos e pedagógicos para gerarem uma prática educacional crítica: reflexiva-dialógica-problematizadora-transformadora de maneira contínua na educação básica.

A educação dialógica-problematizadora está intimamente ligada à postura democrática. Para Freire, “O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas.” (FREIRE, 2011, p. 162-163)

Ressaltamos que Freire desenvolve o conceito de democracia intimamente ligado à prática da reflexão e diálogo capaz de modificar a consciência e o comportamento humano, constituindo-se como pressuposto da vida social e política. A democracia está também

inacabada, e como tal, o seu “ser mais” depende da criticidade. Esta é a formulação freiriana de democracia:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe. (FREIRE, 2000, p. 80)

Vejamos a semelhança dessa formulação do conceito de democracia de Freire com a concepção elaborada por Dewey: “[..] uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, essencialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.” (DEWEY, 1979, p. 93) Para este autor, a democracia é uma experiência comunicativa, dialógica em torno dos problemas comuns. E acrescenta dois critérios para aferir-se o valor da democracia: a extensão de compartilhamento dos interesses comuns entre todos os componentes do grupo social e a interação, reciprocidade, plenitude e liberdade cooperativa entre as diferentes formas de associação ou grupos sociais. Democracia é aquela forma de vida que permite a discussão pública inteligente em torno de problemas comuns. Ela permite o livre intercâmbio e comunicação da experiência interna e externamente. O voto como instrumento político é um efeito. Por si só este não produz democracia. A sociedade democrática está baseada na comunicação, cooperação e livre interação entre todos os indivíduos envolvidos nos problemas e não no uso da força para solucionar os conflitos. O argumento deweyano para defender o método da inteligência como método da democracia repousa, em última instância, no pressuposto de que “[..] conforme sejam os meios usados, assim serão os fins conseguidos, isto é, as consequências.” (DEWEY, 1970, p. 85) Por isso, o método da democracia, ao se deparar com os interesses conflitantes na sociedade, estes deveriam ser julgados considerando-se a defesa do interesse da grande maioria, sem prejuízo para alguma minoria. Esse método permite “[..] trazer esses conflitos para o público, onde em aberto podem ser vistos e avaliados, onde podem ser discutidos e julgados à luz dos interesses mais amplos do que os representados por cada uma das partes separadamente.” (DEWEY, 1970, p. 80) Ele observa que o contrário dessa prática é o método da violência em pleno vigor: “É verdade que a ordem social está largamente condicionada pelo uso da força coercitiva, explodindo, por vezes, em violência franca.” (DEWEY, 1970, p. 83) Por isso, o experimento da democracia deve ser praticada da base ao topo da sociedade e não o inverso.

Freire (2000) faz uma análise detalhada da “inexperiência democrática” ao longo da história do Brasil cujo processo colonizador de política tutelar vertical e impermeável ao povo representou a negação da experiência democrática e do processo de humanização. Tal

processo ainda vige na mentalidade das elites brasileiras. Para o autor, a democracia não pode ser dada nem mantida à custódia, pois resulta de um processo de luta ética e política que exige a mobilização, participação e solidariedade. A vida democrática é aprendida pela experiência: “[..] na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático.” (FREIRE, 2000, p. 92)

Neste sentido, faz-se uma prerrogativa para os educadores o envolvimento existencial com a prática democrática em contraposição ao que Freire chamou de educação bancária e opressora. Trata-se criar o modo de vida democrático com os educandos, um modo de agir dialógico e problematizador, vale dizer, reflexivo e crítico. Desta forma, a educação crítica exerce sua função libertadora por ser uma prática que desenvolve a autonomia do pensamento, ou seja, permite ao sujeito ser crítico frente a sua realidade e agir democraticamente no processo de transformação do mundo, destacando-se o caráter político do pensamento e da educação. Este pensar crítico, como mencionamos, cria a possibilidade de se libertar na medida em que homens e mulheres se percebem inconclusos, limitados, condicionados, mas não determinados. Como seres históricos são participantes de uma experiência de opressão, mas responsáveis pela libertação de si mesmos e também dos que os oprimem. A esta percepção, há outra luta a ser travada, segundo Freire (2011, p. 100): “É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo.”

Na evolução das concepções freirianas a criticidade pode ser caracterizada como o pensar certo, um pensar a partir da dimensão existencial, de uma experiência socialmente construída, de um contexto histórico, social, político, um pensar inacabado que se faz “ser mais” pelo diálogo, reflexão, problematização, curiosidade crítica e práxis transformadora. Nas palavras pronunciadas pelo autor, o pensar certo se articula com o ciclo crítico gnosiológico: “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, 1996, p. 14) A criticidade tem caráter epistêmico e ético, pois, além de rigorosidade metódica na pesquisa e argumentação, exige profundidade, autocorreção, capacidade de discordar, de correr risco com a novidade e coerência no agir:

Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-la. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que

não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente. (FREIRE, 1986, p. 16)

Pensar certo é também um agir certo e este implica a dimensão política e ética como destacadas. Como expõe o autor: “Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra.” (FREIRE, 1996, p. 69-70, itálicos do autor) Assim, Freire atualiza o que Aristóteles já havia anunciado ao dizer que homem é um animal político, um animal de logos, um animal crítico. Animal que tem potencial de crescimento pela via democrática ancorada na reflexão, problematização, diálogo e transformação do mundo. Nesta perspectiva, como afirma Ghiggi (2001, p. 6):

Freire porque busca refundamentar a educação tanto em sua base epistemológica, ética e política. É um pensador/educador que põe em cena o sujeito da educação não em perspectiva metafísica pura, mas na própria condição histórica em que vive, possibilitando-lhe tornar-se ator de relações dialéticas de comunhão e confronto com outros sujeitos.

Freire, ao filosofar sobre os problemas da educação de sua época, constrói uma filosofia da educação. Exploramos a dimensão da criticidade, mas não esgotamos esta temática, assim como, reconhecemos a existência de inúmeras outras contribuições presentes na obra deste pensador que permanecem abertas para novas pesquisas. Sua filosofia da educação oferece bases importantes para se pensar a educação filosófica na perspectiva da crítica, da libertação, da autonomia e da emancipação humana, aspectos condizentes com a perspectiva de construção do processo democrático.

Estas considerações nos levam a entender que a filosofia da educação destes autores somente pode ser operada numa filosofia da democracia numa escola de experiência democrática. Neste sentido, podemos entender que para os autores – Dewey e Freire –, o professor reflexivo não pode abrir mão de um fazer filosófico na reconstrução da experiência, condição para cada um ser educador de si na comunidade democrática. A comunidade democrática é educadora para além dos espaços da escola e nela todos têm oportunidade de pensar sua formação constituindo um meio e fim da educação.

Consideramos fundamental conceber a educação como “alfabetização filosófica”, um trabalho que implica o pensar crítico dos conceitos ligados à existência humana. O aporte do pensamento deweyano-freiriano acerca da concepção de criticidade nos permitiu apreender que esta não consiste num julgamento apressado e ingênuo sobre o mundo ou uma análise altamente racionalizada, intelectualista, mecanicista e neutra, afirmando-se como um modo de agir dialógico, problematizador e democrático, abarcando, de forma integrada, diversas dimensões: antropológica, histórica, epistemológica, ética, política, educacional. Resulta, assim, um esforço de articular o aspecto do inacabamento humano ou imaturidade com a

condição existencial de estar sendo, numa experiência reflexiva, histórica, datada, temporalizada, contingente, também inacabada, mas significada no processo de construção social e comunitário. Como sujeito portador de uma experiência de significados do e no mundo em que se acha e está sendo, a criticidade se faz dialogia, problematização, curiosidade epistêmica, leitura do mundo potencializando a leitura da palavra, práxis intencionada de inserção e transformação do mundo. A criticidade ressignifica o sentido da filosofia como amor à sabedoria por amor ao mundo. Esta amorosidade se consubstancia num um pensar e agir certo no sentido de reflexão com rigorosidade metódica na pesquisa e argumentação, profundidade, autocorreção, capacidade de concordar e discordar, de correr risco com a novidade, coerência, acolhimento da diferença e práxis libertadora e humanizadora rompendo com as condições opressoras.

Assim intuída e também inacabada, a educação filosófica, como educação crítica, não pode fugir ao compromisso com a experiência humana na qual estão ancorados os temas geradores. Por outro lado, exige uma leitura crítica da palavra escrita pelos filósofos, estabelecendo com estes um diálogo, um encontro amoroso, não menos conflitivo. A criticidade é a condição de possibilidade para a educabilidade humana em que se dá a assunção da pronuncia da palavra como caminho para autonomia na prática democrática. Assim, a filosofia pode ter um papel formador na medida em que se faz criticidade em todas as palavras que pronunciamos. A própria filosofia está incabada, inconclusa, fazendo-se na renovada pronúncia crítica da palavra. A pronúncia da palavra não pode ser desvinculada do agir transformador do mundo. Formação crítica articula o pensar e o agir críticos ou pensar certo e agir certo. Nesta perspectiva, o papel formador da filosofia se realiza mais plenamente numa experiência de “formagir”, criando um modo de vida dialógico e problematizador em que se articulam as dimensões epistemológica, ética e política.

### **Referências:**

DEWEY, John. *A arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Human nature and conduct*. New York: Prometheus Book, 2002.

\_\_\_\_\_. *Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1979a. *Atualidades pedagógicas*; vol. 2.

\_\_\_\_\_. *Democracia e educação*. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b. *Atualidades pedagógicas*; vol. 21.

- \_\_\_\_\_. *Essays in experimental logic*. New York: Dover publications, 1953.
- \_\_\_\_\_. *Experience and nature*. New York: Dover Publications, Inc., 1958.
- \_\_\_\_\_. *Experience, knowledge and value*. In: Schilpp, Paul A. (Editor) *The Philosophy of John Dewey*, Chicago: Northwestern University, 1939. p. 515-608.
- \_\_\_\_\_. *Logic. The theory of inquiry*. New York: Henry Hold and Company, 1960.
- \_\_\_\_\_. *Reconstruction in philosophy*. New York: Mentor Books, 1951.
- \_\_\_\_\_. *The influence of Darwin on Philosophy and other Essays in contemporary Thought*. Bloomington: Indiana University Press, 1965.
- \_\_\_\_\_. *The public and its problems*. 12a. ed. Ohio: Ohio University Press, 1991.
- \_\_\_\_\_. *The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action*. 12 ed., New York: Minton, Balch & Company, 1929.
- DOLL JR., William E. 1997. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1997.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo; SHOR, I. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GHIGGI, Gomercindo. Paulo Freire e o conceito de autoridade em programas de formação de professores. *Currículo Sem Fronteiras*, V.1, N.2, PP. 151-170, JUL/DEZ 2001.
- GARRISON, Jim. Book Review. In: DEWEY, John. *Unmodern philosophy and modern philosophy*. Southern Illinois: University Press, 2012.
- KAPLAN, Abraham, Introdução. In: DEWEY, John. *A arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.