

John Dewey e Paulo Freire: educação e transformação social

Darcisio Natal Muraro

Resumo:

O objetivo deste artigo é desenvolver a seguinte problemática: em que bases o conceito de experiência contribui para pensar uma educação voltada para a transformação social na perspectiva de Dewey e Freire? O objetivo do estudo é analisar os conceitos de experiência, diálogo e educação no pensamento de Dewey e Freire. A metodologia da pesquisa é qualitativa de caráter bibliográfico, centrada nos procedimentos de análise filosófica dos conceitos mencionados no objetivo deste estudo. Para os autores em estudo, a filosofia e a educação não podem ficar alheias aos problemas que afetam e empobrecem a experiência humana historicamente situada. A experiência está ameaçada pelas forças autoritárias, negacionistas, antidialógica e excludentes favorecendo os interesses neoliberais. Como resultado a pesquisa considera que a educação como modo de vida democrático de compartilhamento da experiência pelo diálogo, reflexão, problematização e busca de objetivos comuns se constitui na alternativa para a transformação social na perspectiva libertadora e humanizadora. Experiência dialógica é prática ética e política da educação na transformação do mundo. Ela torna possível a experiência democrática como prática da liberdade, da capacidade de decidir e da autodeterminação dos sujeitos na construção da história.

Palavras-chave:

experiência; diálogo; transformação social; democracia.

John Dewey and Paulo Freire: education and social transformation

Abstract: The objective of this article is to develop the following problem: On what basis does the concept of experience contribute to thinking about education aimed at social transformation from the perspective of Dewey and Freire? The objective of the study is to analyze the concepts of experience, dialogue, and education in the thinking of Dewey and Freire. The research methodology is qualitative with a bibliographical character, centered on the procedures of philosophical analysis of the concepts mentioned in the objective of this study. For the authors under study, philosophy and education cannot be ignored by the problems that affect and impoverish the historically situated human experience. The experience is threatened by authoritarian, denialist, anti-dialogical and exclusionary forces favoring neoliberal interests. As a result, the research considers that education as a democratic way of life of sharing experience through dialogue, reflection, problematization and the search for common goals constitutes an alternative for social transformation in a liberating and humanizing perspective. Dialogical experience is the ethical and political practice of education in the transformation of the world. It makes possible the democratic experience as a practice of freedom, the ability to decide and the self-determination of subjects in the construction of history.

Keywords: experience; dialogue; social transformation; democracy.

John Dewey et Paulo Freire : éducation et transformation sociale

Résumé: L'objectif de cet article est de développer le problème suivant: sur quelle base le concept d'expérience contribue-t-il à penser l'éducation visant la transformation sociale dans la perspective de Dewey et Freire? Le but de l'étude est d'analyser les concepts d'expérience, de dialogue et d'éducation dans la pensée de Dewey et Freire. La méthodologie de la recherche est qualitative à caractère bibliographique, centrée sur les démarches d'analyse philosophique des concepts évoqués dans l'objectif de cette étude. Pour les auteurs étudiés, la philosophie et l'éducation ne peuvent être ignorées par les problèmes qui affectent et appauvrissent l'expérience humaine située historiquement. L'expérience est menacée par des forces autoritaires, négationnistes, anti-dialogiques et d'exclusion favorisant les intérêts néolibéraux. En conséquence, la recherche considère que l'éducation comme mode de vie démocratique de partage d'expérience par le dialogue, la réflexion, la problématisation et la recherche d'objectifs communs constitue une alternative de transformation sociale dans une perspective libératrice et humanisante. L'expérience dialogique est la pratique éthique et politique de l'éducation à la transformation du monde. Elle rend possible l'expérience démocratique comme pratique de la liberté, de la capacité de décider et de l'autodétermination des sujets dans la construction de l'histoire.

Mots-clés: expérience; dialogue; transformation sociale; démocratie.

John Dewey y Paulo Freire: educación y transformación social

Resumen: El objetivo de este artículo es desarrollar el siguiente problema: ¿En qué se basa el concepto de experiencia para pensar la educación orientada a la transformación social desde la perspectiva de Dewey y Freire? El objetivo del estudio es analizar los conceptos de experiencia, diálogo y educación en el pensamiento de Dewey y Freire. La metodología de investigación es cualitativa con carácter bibliográfico, centrada en los procedimientos de análisis filosófico de los conceptos mencionados en el objetivo de este estudio. Para los autores en estudio, la filosofía y la educación no pueden ser ignoradas por los problemas que afectan y empobrecen la experiencia humana históricamente situada. La experiencia está amenazada por fuerzas autoritarias, negacionistas, antidialógicas y excluyentes que favorecen los intereses neoliberales. Como resultado, la investigación considera que la educación como forma de vida democrática de compartir experiencias a través del diálogo, la reflexión, la problematización y la búsqueda de objetivos comunes constituye una alternativa de transformación social en una perspectiva liberadora y humanizadora. La experiencia dialógica es la práctica ética y política de la educación en la transformación del mundo. Posibilita la experiencia democrática como práctica de la libertad, la capacidad de decidir y la autodeterminación de los sujetos en la construcción de la historia.

Palabras clave: experiencia; diálogo; transformación social; democracia.

Introdução

Este estudo buscou analisar o conceito de experiência como base para pensar uma educação voltada para a transformação social a partir das contribuições de John Dewey (1859-1952) e Paulo Freire (1921-1997). Os autores em tela são referências internacionais da filosofia da educação na abordagem da experiência e oferecem base conceitual relevante para pensar os desafios educacionais da atualidade. Consideramos que há diferenças marcantes no contexto histórico, social e cultural e que reflete na perspectiva filosófica acerca da experiência de cada um destes autores, mas não anula um diálogo produtivo em torno deste conceito principalmente se considerarmos o avanço do neoliberalismo como força de enfraquecimento da experiência. O diálogo conceitual proposto encontra amparo também no fato de Freire ser leitor de algumas obras de Dewey e de estudiosos que fizeram o trabalho de recepção do pensamento deste autor no Brasil, especialmente a memorável obra teórica e prática de Anísio Teixeira.

Dewey (1979) criticou a educação intelectualista, mnemônica de sua época e o fazer rotineiro que se apegava à lei, à ordem, à autoridade ou aos caprichos da elite que colocavam sérias ameaças ao avanço da democracia. Sua crítica (Dewey, 1910) ressalta as limitações à experiência pelo excesso do fazer ou excesso de receptividade que obstruem a reflexão e provocam a superficialidade e esvaziamento de sentidos. Freire (1989b, 1988) denunciou o autoritarismo da dominação do capitalismo colonialista que privilegia as elites, impõem o “mutismo” ao povo, o silenciamento das culturas, uma pedagogia subalterna (Streck, 2013, Torres, 2013), predominando a inexperiência da democracia e da cidadania na formação histórica do Brasil.

Preocupados com estas ameaças de enfraquecimento da experiência que repercutem na democracia, a questão que movimenta nosso estudo destes autores é: em que bases o conceito de experiência contribui para pensar uma educação voltada para a transformação social na perspectiva de Dewey e Freire?

A metodologia deste estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfica centrada nos procedimentos de análise filosófica de conceitos basilares nas obras de dois filósofos da educação: Dewey e Freire. O trabalho de análise e síntese conceitual procurou compreender as formulações que os autores elaboraram em seu tempo, buscando referências para pensar os desafios atuais de uma educação comprometida com uma prática crítica e criativa de humanização como orientação para a transformação social visando superar a ameaça de desaparecimento da experiência diante do domínio neocolonial do neoliberalismo. Para o trabalho de análise dos conceitos de experiência, pensamento, educação e democracia, tomaremos como base as obras de Dewey (1958, 1959a, 1959b, 1979a, 1979b, 1991, 2010a, 2010b) e de Freire (1979, 1980, 1988, 1989a, 1989b, 1996, 2001, 2011).

A análise apresenta a compreensão dos conceitos de experiência articulado com os conceitos de pensamento, educação e democracia no pensamento de cada autor, buscando estabelecer um diálogo entre elas, na perspectiva de pensar as condições para a transformação social em nosso contexto histórico.

A filosofia da experiência e educação democrática

O pressuposto que marca a obra de Dewey é o de que a atividade filosófica e educativa não pode ficar alheia aos problemas que afetam a experiência humana como acontecimento historicamente situado. Os problemas da filosofia “[...] se originam dos conflitos e das dificuldades da vida social” (Dewey, 1979b, p. 357). O mesmo pressuposto perpassa a obra de Freire que elabora suas concepções como forma de compreender e transformar a realidade marcada pela histórica divisão social de classes de origem colonialista que mantém o privilégio das elites e a opressão das massas. Nesse sentido, propomos um diálogo sobre as concepções de experiência destes dois autores que investigam filosoficamente a educação como forma de encontrar elementos que nos ajudem a pensar a realidade desafiadora de nosso tempo.

A experiência é um conceito basilar para compreender o ser humano na perspectiva histórica e social nas filosofias de Dewey e Freire. É no processo histórico da experiência que o ser humano se forja como sujeito de cultura. Ele não existe como criatura sobrenatural distinta e superior ao mundo. A experiência também não pode ser tomada como mera atividade isolada da dimensão existencial do ser humano. A experiência como um fazer técnico fechado, mecânico, repetitivo, rotineiro pode se voltar contra próprio ser humano, impedindo o crescimento das capacidades humanas próprias do ser imaturo nos termos de Dewey (1979b) ou inacabado para Freire (1988, 1996).

A cristalização da experiência nas tradições do passado tende a isolar o ser humano da realidade vivida no seu presente. Neste sentido, Dewey insiste na importância da filosofia e da educação na reconstrução da experiência: “transformar a experiência cega e rotineira da humanidade em esclarecido e emancipado experimento” (Dewey, 1979a, p. 215). Experimento tomado em sentido ampliado que envolve um modo de vida social em que os interesses são compartilhados e os conflitos são resolvidos pela comunicação guiada pela reflexão e ação conjuntas. O autor entende que a reconstrução da experiência implica a atividade compartilhada em que há reciprocidade no processo comunicativo do dar e receber na interação social “[...] de tal modo que cada um tenha de pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e de considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias” (Dewey, 1979b, p. 93). Dewey postula que a própria mente se forma neste processo social, contrapondo às concepções filosóficas metafísicas inatista, idealistas e racionalistas. Nesta perspectiva, a própria democracia adquire valor como prática social de constituição dos seres

humanos na comunicação e compartilhamento da experiência, por isso, ela é fator educativo ou, mais explicitamente, é educação que se faz na democracia e não apenas para a democracia, ressaltando-se que este processo implica a interdependência de meios e fins. Processo e produto operam conjuntamente na experiência educativa. Dewey conceitua a democracia articulando as dimensões educativa, ética e política: “[...] uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, essencialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (Dewey, 1979b, p. 93).

A experiência é, para Freire (1980), o conceito que permite pensar a democracia e a educação na transitividade da consciência no processo histórico como possibilidade de criação do humano no mundo. O diálogo permite uma experiência do “pensamos”, uma relação do eu com o outro em que se dá constituição do sujeito no processo dialético da pergunta que atiza a curiosidade na realização da vocação ontológica de ser mais humano na dignidade e liberdade. Nesta perspectiva, o diálogo é a condição do conhecimento e da constituição dos sujeitos autônomos, questionadores e dialógicos, por isso, éticos, epistêmicos e políticos. A condição de possibilidade da sua existência continuamente modificável de ser mais, de um ser inacabado, é o ato comunitário do pensamos e não o ato atomístico do “eu penso” como ato isolado, ensimesmado de receptividade de conteúdo. O autor resalta que este pensar dialogando é curiosamente inesgotável na problematização do mundo, ampliando a relação dialógica a outros sujeitos, a outros saberes, a outras indagações. O pensar dialógico permite a consciência da unidade da experiência como práxis de ação e reflexão.

Neste sentido, os autores se contrapõem ao pensar dualista¹, que separa conceito e ação, teoria e prática, reflexão e ação, eu e o outro. Nas concepções dualistas, a relação comunicativa é de caráter informativo, uma vez que o conhecimento é posse do grupo privilegiado que se ocupa de selecionar o que transmitir, ação esta que não é neutra de valores e interesses. Por isso, o combate aos dualismos é uma forma de romper com os preconceitos e privilégios que sustentam o autoritarismo, e a manutenção da rígida estrutura de classes sociais que divide a realidade entre os que possuem o conhecimento e posses materiais e os que são dominados por esse conhecimento e excluídos dos bens sociais. Para Dewey (1958, 1959a), o dualismo conhecimento *versus* experiência, deslegitima a experiência primária por considerá-la casual, acidental, contingente, desprezando seu valor cultural e origem e fim da investigação reflexiva. Assim, justifica-se a imposição do conhecimento assentado da cultura erudita, definido e seguro para as massas que ficam na condição de espectadores do conhecimento que não se funde e nega a experiência. Desta forma, o pressuposto fundamental do dualismo é a separação da mente ou pensamento da ação, do conteúdo lógica e formalmente organizado que se distancia do pensar psicológico da experiência. A mente ou pensamento, como atividade intelectual da razão é concebida numa perspectiva

individualista, autônoma e separada do corpo e da vida e interesses da comunidade. Em contrapartida, o rompimento do dualismo implica em conceber o desenvolvimento do pensamento por meio da atividade conjuntas, na associação e livre compartilhamento das experiências. Atividade que exige as condições físicas, a integralidade do corpo, os recursos materiais do ambiente natural e social. Atividade que transforma o ambiente natural e social, transformando os sujeitos autores e atores na atividade associada.

Freire (1980, 1988) critica a mistificação do conhecimento que se ampara na ciência pretensamente neutra e produz uma comunicação na forma de “comunicados” ou “extensão” do conhecimento da elite dominante às classes marginalizadas tomadas preconceituosamente como ignorantes ou sem cultura.

Em ambas as abordagens, hipostasiar ou mistificar o conhecimento gerando a compreensão dualista de mundo tem a função de justificar a relação de poder e a manutenção dos privilégios e caprichos da classe dominante em prejuízo das classes trabalhadoras.

Para romper com o *modus operandi* dualista, Dewey entende que o método de trabalho da filosofia deveria ser genético², descobrindo esses contextos experiências pressupostos nas significações, explorando suas contradições, preconceitos e conflitos que originaram as formulações ao longo da história e que se enredam e anuviam na trama complexa da experiência presente. Esta tarefa da filosofia se faz pelo pensamento reflexivo ou pensar experimental. Para Dewey (1958, p. 140) “[...] pensar é o método de reconstruir a experiência [...]”. Pensamento reflexivo é a atividade inteligente, exclusivamente humana, que exige esforço consciente e voluntário para reconstruir a experiência através da investigação: “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 apóiam e das conclusões a que chega*” (Dewey, 1979a, p. 18, itálicos no original). Assim sendo, Dewey estabelece claramente a função social e política do pensamento reflexivo para a democracia: o esclarecimento de crenças como forma de emancipação dos preconceitos que permeiam nossos conhecimentos herdados do passado oferecendo mais liberdade para o processo de pensar os problemas comuns. O método da experiência inteligente, crítica e reconstrutiva é o método da democracia (Amaral, 1990). O pensamento reflexivo se constitui numa experiência estética em que o agir inteligente e transformador cria uma situação harmonizada e humanizada de sentidos emancipados de preconceitos que permitem a continuidade da experiência. (Dewey, 1979a, 2010a).

Esta concepção de Dewey de pensamento reflexivo como prática indagadora do mundo dialoga com o que Freire chama de *Pedagogia da pergunta* (1985). Esta obra é escrita como resultado de uma experiência de diálogo entre Freire e o filósofo chileno Antônio Faundez sobre a ruptura da experiência de vida obrigando-os ao exílio por

motivo político de enfrentamento à ditadura em seus países. Neste sentido, Freire destaca importância de perguntar-se na cotidianidade da experiência como forma de refletir e tomar consciência dela. A pergunta é entendida como princípio do conhecimento, e tem no processo pergunta-resposta-ação um ciclo contínuo da transformação do mundo. Neste diálogo sobre pergunta e aprendizagem, os autores entendem que [...] é profundamente democrático começar a aprender a perguntar. (Freire & Faundez, 1985, p. 24). A educação consiste no processo de tornar-se um grande perguntador de si mesmo, perguntas essenciais da experiência social. A pergunta se articula com a existência humana: “A existência humana é, porque se fez perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar” (Freire & Faundez, 1985, p. 27). Desta forma, para os autores, é possível romper com o autoritarismo da educação bancária que reprime e castra a pergunta, reprimindo a curiosidade e a criatividade.

Na concepção de Dewey (1979a, 1979b), o pensamento reflexivo deve se constituir no princípio da educabilidade humana porque é a condição que dispomos e que necessita ser permanentemente aperfeiçoada para e pelo exame crítico, criativo e construtivo das crenças a partir dos conflitos, problemas, necessidades e possibilidades históricas e sociais estabelecendo o elo de continuidade da experiência inteligente conjunta. Trata-se de um princípio voltado para o crescimento da experiência tanto pessoal quanto social, condição para a formação de um público participativo na prática política da democracia (Dewey, 1991). A filosofia de Dewey, ao postular a educação no campo da experiência inteligente – reflexiva, crítica, comunitária, reconstrutiva – fez uma virada do padrão do modelo tradicional de educação centrado no ensino como transmissão do conhecimento para o educação reflexiva a partir da experiência: “Pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que utiliza e recompensa o espírito. (...) pensar é método, o método da experiência inteligente em seu curso” (Dewey, 1979b, pp. 168-169, grifo no original). Decorre, portanto que “é evidente que a educação, *quanto a seu lado intelectual*, está vitalmente relacionada com o cultivo da atitude do pensar reflexivo, preservando-o onde já existe, e substituindo os métodos de pensar mais livres por outros mais restritos, sempre que possível” (Dewey, 1979a, p. 85, itálicos no original). Na perspectiva de Dewey (1959a, 1979b, 2010b, 1991), a educação é concebida como experiência de pensamento, reconstrução comunitária, compartilhada, pública e histórica das crenças que orienta o agir humano. É oportuno citar sua definição de educação: “*é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta, e também, a nossa aptidão para dirigir o curso das experiências subsequentes*” (Dewey, 1979a, p. 83, grifos no original). A educação é compreendida como processo de agir pensando que envolve a integralidade corpo e mente, história e vida associada da pessoa, um agir “da” “na” e “para” a experiência como forma de resolver problema existenciais. Neste processo se

aperfeiçoa o próprio pensar, isto é, se aprende a pensar como processo de construir conhecimento pela investigação experiencial, alargando as condições de aprendizagem, condição para poder dar continuidade à experiência. A filosofia da experiência é a filosofia do aprender pensando ou do aprender a aprender, aprender a conduzir a ação a partir da deliberação epistêmica, ética, estética e política (Dewey, 1991, 1979b, 2010a). Para o autor, o princípio do pensar reflexivo pode ser traduzido como princípio de continuidade e interação da experiência integrando os aspectos históricos, sociais, pessoais e ambientais. Assim, o Dewey (2010b) aponta um critério para discriminar a experiência educativa da experiência deseducativa. A experiência educativa amplia as condições da aprendizagem modificando os hábitos e atitudes intelectuais e morais, permitindo o crescimento contínuo da experiência. A experiência deseducativa viola o princípio de continuidade e interação da experiência estabelecendo uma relação rotineira de depósito e acúmulo de informações desconexas entre si e desconectadas do contexto da vida dos estudantes, limitando a capacidade de crescimento das diferentes capacidades humanas.

A experiência é educativa na medida em que cria conhecimentos que nos permitem enfrentar com mais qualidade as experiências seguintes. Experiência educativa é aquela que educa para a continuidade da experiência. Se compreendemos que os fins da educação se encontram em proporcionar bases para mais educação, isto é o fim do desenvolvimento é o próprio desenvolvimento é porque, para o autor “O verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento *da* experiência e *pela* experiência” (Dewey, 1959b, p. 66, itálicos no original). A educação reflexiva cria um círculo virtuoso de crescimento pela reconstrução dos sentidos da experiência comum: “Educação é extrair do presente a espécie e a potência de crescimento que este encerra dentro de si” (Dewey, 1959b, p. 183). Assim, a experiência educativa é autogoverno inteligente diante da complexidade dos acontecimentos que envolvem a vida num mundo contingente e em contínua mudança. Ela se constitui como um *devoir* inteligente: a experiência como agir compartilhado e reconstruído pela comunicação e reflexão que balizam a ação transformadora do mundo.

Esta virada na concepção de conhecimento e educação elaborada por Dewey dialoga com a virada radical da perspectiva de Freire (1980, p. 77) ao dizer que educação “[...] é comunicação, é diálogo, é um encontro de sujeitos interlocutores que procuram a significação dos significados”. Freire se contrapõe à educação bancária porque, como negação do diálogo, ela consiste em depositar, narrar, dissertar, transferir conhecimentos e valores ao estudante. O caráter autoritário da educação bancária reduz o estudante à condição de objeto do processo de ensino. Apassivado, silenciado, paciente, espectador à descrição de conteúdos ele fica imerso na realidade. Assim, a educação bancária inibe o desenvolvimento de indivíduos epistemologicamente curiosos, abertos, indagadores de sua experiência histórica e social. Em contrapartida,

a educação dialógica e problematizadora se constitui como situação gnosiológica, desvela a realidade, busca a *emersão* das consciências e *inserção crítica* na realidade (Freire, 1988, 1996).

O ato de depositar é antidialógico, distorce a comunicação pela mistificação da realidade e reproduz as relações de dominação. A educação bancária não gera experiência transformadora porque não proporciona o desvelamento da realidade condição para a conscientização e emancipação. Para Freire (1988), a educação bancária se realiza como in experiência porque reproduz a dualidade contraditória e violenta do modo de ser: ao hospedar a “sombra” da consciência opressora, o oprimido se aliena e é proibido de ser mais, ser autenticamente na sua liberdade de pensamento, fala, criação e práxis transformadora. Em contrapartida, a emersão da consciência desta dualidade pelo processo dialógico, problematizador e reflexivo permite desvelar o mundo da opressão e criar condições de inserção crítica, como experiência de libertação e transformação. Scocuglia (2005) amplia consideravelmente este princípio educativo de Freire ao colocar o problema político do currículo escolar que continua sendo bancário pela imposição autoritária de cima para baixo, mantendo a hegemonia do sistema dominante neoliberal, cabendo aos sujeitos da educação aplicá-lo ou a consumi-lo. Em contrapartida, Scocuglia (2005, pp. 88 e 89) propõe a “reinvenção cotidiana do currículo, feita de maneira gnosiológica, reflexiva, dialógica e democrática.” Neste sentido, ele defende que não é suficiente conteúdos e metodologias gerais e fundamentais, mas “é necessário o exercício do direito de participar, interferir, sugerir, adendar, refletir, modificar, reinventar o currículo com base na prática reflexiva e crítica daqueles que fazem o processo educativo no seu dia-a-dia.” Nesta perspectiva, a reconstrução ou reinvenção permanente do currículo contribuiu para que ele ganhe criticidade e qualidade, dinâmica que permite também a reeducação dos educadores articulada com sua participação comprometida em termos sociais, políticos e culturais.

Este princípio de um currículo dialogado como base para a educação popular pode servir de base para pensar a educação superior de caráter emancipatória, popular e intercultural. Na visão de Gadotti (2013) o princípio educativo para o ensino superior é o “trabalho coletivo” sobre o currículo e sobre a gestão. Gadotti (2013, p. 155) argumenta que este princípio de Freire se justifica pela “sua visão interdisciplinar do currículo, das ciências, da cultura e da educação, e, de outro, pela defesa intransigente da gestão democrática.” Gadotti (2013, p. 156) aponta que o conceito de tema gerador de Freire implica num processo de reorientação curricular do trabalho pedagógico que busca a construção social da experiência numa práxis de ensino-aprendizagem de diálogo problematização e transformação com caráter inter e transdisciplinar: “O objetivo fundamental da interdisciplinaridade é experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na escola tradicional, é compartimentada e fragmentada.”

Tavares (2013) se debruçou na análise da contribuição de Freire para a educação superior:

A educação superior como educação popular implica a aceitação e o respeito por outras leituras e visões do mundo, o que quer dizer que se confere dignidade epistemológica aos saberes invisibilizados ao longo da história, mas também dignidade ontológica aos protagonistas desses saberes. Aqui reside a função revolucionária da educação que não é, apenas, uma luta política e ideológica, mas também pedagógica, epistemológica, ética e ontológica. (p. 75).

Nesta perspectiva, a educação concebida como instrumento de libertação em Freire pode ser estendida para todos os níveis e modalidades de ensino, ressaltando a tarefa dos intelectuais progressistas de tomada de posição pelos oprimidos e oposição ao poder hegemônico da reprodução da ideologia de ordem colonialista voltada à preservação do poder das classes dominantes.

Para Freire a educação não pode mais servir aos desígnios da ordem colonialista, neoliberal que transgredir a eticidade ao silenciar e negar o direito de ser das massas oprimidas. Para ser libertadora, seu compromisso é com o diálogo, problematização, conscientização e construção do inédito viável (Freire, 1988, 2011) na história que articula todas as componentes ressaltados por Tavares. Para compreender esse processo educativo libertador, Freire elabora o conceito de ciclo gnosiológico, ou ciclo do pensar crítico, em que se dá a articulação interdependente e não dicotômica entre o conhecimento existente e o conhecimento que se produz com a inserção deste saber na experiência presente:

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. (Freire, 1996, p. 28).

No ciclo gnosiológico crítico é fundamental o acesso, pelo ensinar e aprender por meio do diálogo, ao conhecimento existente na experiência dos sujeitos e nas experiências acumuladas na história humana. A pedagogia crítica de Freire (1996, 2011) valoriza o conhecimento histórico e cultural dos homens, mas também o conhecimento da experiência das pessoas, os “saberes de experiência feitos”. Conhecer os saberes das diversas experiências não pode se esgotar numa prática de transferência de saberes de um para outro, mas se justifica em função de necessidade de tomá-los dialógica e criticamente e gerar um novo saber, aquele saber ainda não existente e que se

produz tendo em vista o agir do homem na transformação das experiências, na transformação do mundo da opressão, permitindo realizar sua vocação ontológica de ser mais para poder ser mais humano, solidário, democrático. Assim, o ciclo gnosiológico dialoga com a perspectiva de Dewey que toma a filosofia como processo de crítica e mudança da cultura. Para ambos, a filosofia não pode ficar limitada a um saber estritamente teórico, verbalista ou simbólico, nem um deleite dos “escolhidos”, privilégio de poucos, nem dogmas arbitrários, mas abandonar por completo a falácia intelectualista e a espontaneísta e voltara-se para a tarefa histórica e social de um pensar a experiência concreta numa perspectiva transformadora tanto dos hábitos do sujeito pensante quanto das estruturas opressoras do contexto real em que estão agindo.

Freire (1979, 1980, 1988, 1996) analisa o processo de conscientização como passagem da consciência ingênua, imersa e dominada pela sombra do opressor, para a consciência crítica. A tomada de consciência pelo pensar crítico que desmistifica a condição de opressão e conseqüente cria condições de inserção ativa e transformadora da realidade engendra o processo de libertação e humanização. O autor ressalta o aspecto epistemológico da conscientização que tem como pressuposto a dimensão da curiosidade humana. Para ele, o processo de conscientização implica a passagem da curiosidade ingênua para curiosidade epistemológica crítica. A criticidade, a curiosidade e criatividade são as principais qualidades da democracia freiriana. Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire (1989b) ressalta o compromisso político da educação com a democracia por meio da criticidade: “E é precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática. (p. 123). Criticidade é “pensar certo”: um pensar a partir da realidade 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.

Pensar certo é também um agir certo e este implica coerência ética e política. Como expõe o autor: “Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra” (Freire, 1996, pp. 69-70, itálicos do autor).

A criticidade ou pensar certo, condição da politicidade da prática educativa, dependem de operacionalizar o conceito de “leitura de mundo” e “leitura da palavra” na compreensão crítica da alfabetização: “[...] a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra” (Freire, 1989a, p.19). A concepção de alfabetização de Freire tem amplo alcance no campo educacional, podendo ser praticada desde a alfabetização das crianças (Leite & Duarte, 2007).

A “leitura de mundo” corresponde ao que ele chama de “saber de experiência feito”. Esta, por sua vez, consiste na “Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou

sugerido ou escondido no que chamo ‘leitura do mundo’ que precede sempre a ‘leitura da palavra’” (Freire, 1989a, p. 32, aspas no original). Com este conceito, o autor procura expressar o movimento dialético entre o mundo e a palavra e a palavra e o mundo, movimento de criação e recriação, escrita e reescrita, que permite a emersão da consciência ingênua e a inserção transformadora pela práxis. Para Freire (1996), a conscientização tem uma dimensão estética articulada à epistêmica, ética e política, ao integrar a intuição, a emoção, o prazer, a amorosidade e a alegria na práxis educativa de transformação do mundo.

Na obra *A importância do ato de ler* (Freire, 1989a, p. 9), o autor entende que a leitura de mundo constitui a “[...] inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo.” E ainda mais, ambas estão em fecunda continuidade dialética como descreve em seu estilo de escrita dialógico e testemunhal. Freire (1989a, p. 9) esclarece essa dialética do processo de leitura reflexiva: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” Além disso, o processo pressupõe a compreensão da existência no mundo, não como ser isolado, mas relacionado: “Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1989a, p. 17). Consequentemente, existem diferentes “leituras de mundo”, considerando a diversidade cultural, que devem ser trazidas para o diálogo numa prática democrática: “O papel do educador ou da educadora progressista, que não pode nem deve se omitir, ao propor sua ‘leitura do mundo’, é salientar que há outras ‘leitura de mundo’, diferente da sua e às vezes antagônicas a ela (Freire, 2011, p. 155). Freire (2011, p. 155) assevera que a relação dialética da experiência democrático-educativa entre a leitura de mundo e a leitura da palavra, não pode prescindir do conteúdo: “Repitamos que não há prática educativa sem conteúdo”. Estes por sua vez, não podem ser tomados ou tratados magicamente como neutros, como tendo poderes em si de humanizar, formar o cidadão, preparar para o trabalho, socializar etc. o que manhosamente oculta uma escolha. Assim, o conteúdo necessita passar pelo crivo democrático da autoridade do educador, evitando dois extremos perniciosos do autoritarismo ou da licenciosidade numa pedagogia de *laissez faire*: “a exacerbação da autoridade do educador que se alonga em autoritarismo, de outro, a anulação da autoridade do professor que mergulha, então, num clima de licenciosidade e numa prática igualmente licenciosa.” (Freire, 2011, p. 155). Para Freire, (2011, p. 157) o critério regulador da escolha do conteúdo é: “nem autoritarismo, nem licenciosidade, mas substantividade democrática, é o que precisamos”.

Dewey (2010b) desferiu duras críticas à educação tradicional pelo seu caráter autoritário de imposição do conhecimento de cima para baixo e de fora para dentro, bem como, à educação nova que ao pretender dar liberdade ao estudante o deixa largado à espontaneidade, aos seus impulsos e interesses difusos. Em termos educacionais,

essas tendências expressam os dualismos da disciplina e liberdade, esforço e interesse, professor e aluno. O autor critica os dualismos ontológicos que legitimam a divisão social de classes que permeiam as filosofias como eu-mundo, alma-corpo, natureza-Deus, inteligência e ação, inteligência e emoção, teoria e prática, saber e fazer, espírito e corpo, trabalho e lazer. Para romper com a quebra de continuidade social ocasionada por estes dualismos, Dewey elaborou uma filosofia da experiência que embasa sua filosofia da educação. Para isso, ele postula os princípios de continuidade e interação entre experiência primária (imediate, ordinária, cotidiana) e experiência reflexiva, crítica e de reconstrução criativa das crenças para resolver os problemas comuns. Compreendemos que estes princípios dialogam com a noção freiriana de leitura de mundo e leitura da palavra especialmente porque apontam para a dimensão ativa do sujeito na experiência de transformação do mundo.

Freire entende que o desrespeito à “leitura de mundo” é característica da postura elitista, antidemocrática e não dialógica de quem autoritariamente visa “depositar comunicados”, na educação bancária. Neste sentido, como afirma Streck (2013) a educação bancária tem intencionalidade colonizadora pautada nas epistemologias dominantes. A crítica à educação bancária se deve ao seu dualismo intrínseco entre teoria e prática, conhecimento e experiência, saber e ignorância, professor e aluno etc. A educação problematizadora e dialógica supera os dualismos pela dialética da investigação crítica do ciclo gnosiológico que potencializa a mudança pela inserção criativa em busca de nova realidade humanizadora. Com isso, o autor insiste na importância da perspectiva democrática que procura “experimentar com intensidade a dialética entre “a leitura do mundo” e a “leitura da palavra” (Freire, 1996, p. 32) gerando a práxis transformadora das condições que obstaculizam a vocação ontológica de ser mais.

Na clássica e seminal obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (1988) aprofunda a concepção de práxis como libertação dialetizada pela reflexão e ação: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. A práxis é a própria experiência reflexiva, dialógica, problematizadora e transformadora pensada no contexto de opressão. Sem a práxis, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. (Freire, 1988, p. 38). A práxis reflexiva libertadora exige a inserção crítica dos oprimidos nesta realidade opressora que atinge a massa que é tratada como objeto nas relações capitalistas. É necessário pensá-la para objetivá-la e para agir sobre ela, para transformá-la. Deste seu entendimento decorre o processo dialético-pedagógico-político: “A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos” (Freire, 1988, p. 40). A pedagogia do oprimido resulta da reflexão de Freire de sua experiência política e pedagógica de alfabetização de Angicos, e

apresenta as bases para o desenvolvimento de educação dialógica, crítica, problematizadora como um ato ético pós-colonial de transformação social (Torres, 2013). Freire entende que a opressão é consequência do sistema capitalista cuja dominação ocorre de forma mais saliente por meio da exploração da classe trabalhadora, mas pode ser também de outras formas de dominação como sexismo, racismo, preconceitos, crenças religiosas etc. Neste sentido, a opressão é um problema mundial (Mayo, 2005) que vem se intensificando com a reorganização do capitalismo neoliberalista que se apoia no progresso do campo da tecnologia da informação (Carvalho, 2021) e no avanço do autoritarismo governamental que impõe políticas educacionais voltadas aos interesses da produção e do mercado, como enfatizado no início deste estudo. Para Freire, a educação exige uma pedagogia crítico-dialógica com os oprimidos para enfrentamento desta realidade.

Considerações finais

Este trabalho se concentrou na análise do conceito de experiência e suas relações com a educação e a democracia a partir do pensamento de Dewey e Freire tendo em vista o enfrentamento das violências impostas pelo neoliberalismo como o conservadorismo autoritário, o fascismo e a regressão à barbárie da alienação e opressão, da injustiça social e exploração econômica que negam o crescimento das potencialidades imaturas do ser humano ou a sua vocação ontológica do ser mais, de aprender a ser criador de si e de sua história.

Como pensadores dos problemas da filosofia da educação, eles apontam para as condições de uma experiência autenticamente formadora, contraposta à colonização opressora que empobrece a experiência. Eles qualificam a experiência educativa como experiência de pensamento dialógico, comunitário, problematizador, crítico, criador e conscientizador que se materializa na prática transformadora do mundo na busca pela dignidade, libertação e humanização.

O modo de vida democrático como experiência educativa lastreada na prática epistêmica, ética, política e estética de humanização e libertação abre na história a possibilidade de construção de um inédito viável do ser mais, de sujeitos que atuam deliberada e intencionalmente pela transformação social. A educação como experiência democrática em contínua recriação crítica é uma esperançosa possibilidade de realizar este modo de vida democrático que conscientiza, liberta, humaniza.

Notas

¹ É oportuno mencionar a obra de Anísio Teixeira (2006) que foi leitor de Dewey e considerado por Paulo Freire como seu mestre. Para ele, não é qualquer educação que forma o homem democrático. A própria escola não nasceu da democracia, mas para formar aristocratas. Ele aponta que a escola sofreu deformação social e pedagógica induzida pelos dualismos. Socialmente, a escola paternalista educa, por um lado, os governados para obedecer e fazer e, por outro, em oposição

àqueles, aos que mandam e pensam. Pedagogicamente copiou o modelo da escola intelectualista, escolástica e enciclopédica contraposta à experiência. Para Teixeira, a educação na e para a democracia depende de um cuidadoso embasamento teórico de enfrentamento crítico dos dualismos e que se oriente o planejamento intencional e lúcido da experiência democrática.

² Para saber mais sobre o método genético indicamos a leitura do artigo (Muraro, 2012) e a obra de Dewey (1959A), *Reconstrução em Filosofia*.

Referências Bibliográficas

- Amaral, M. N. C. P. (1990). *Dewey: Filosofia e experiência democrática*. Perspectiva/EDUSP.
- Carvalho, M. J. C. (2021). A colonização da escola pela racionalidade instrumental. *Revista Lusófona de Educação*, 54, 35-48. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle54.02
- Dewey, J. (2010a). *A arte como experiência*. Tradução: Harriet Furst Simon. Martins Fontes.
- Dewey, J. (2010b). *Experiência e Educação*. Ed. Vozes.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. Dover Publications, Inc.
- Dewey, J. (1959a). *Reconstrução em filosofia*. Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. Nacional.
- Dewey, J. (1959b) *Vida e Educação*. Tradução: Anísio Teixeira. 3ª ed. Nacional.
- Dewey, J. (1979a) *Como pensamos* como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4ª ed. Nacional, Atualidades pedagógicas
- Dewey, J. (1979b) *Democracia e educação*. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Nacional, Atualidades pedagógicas.
- Dewey, J. (1991). *The public and its problems*. 12a. ed. Ohio University Press.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Cortez e Moraes.
- Freire, P. (1980). *Extensão ou comunicação?* 7ª ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (1988). *Pedagogia do oprimido*. 18ª ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (1989a). *A importância do ato de ler*. Autores Associados: Cortez.
- Freire, P. (1989b). *Educação como prática da liberdade*. 19ª ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 49ª Paz e Terra.
- Freire, P. (2001) *Educação e Atualidade Brasileira*. 2. Ed. Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Esperança*. Paz e Terra.
- Freire, P., & Faundez, (1985). A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra.
- Freire, P., & Shor, I. (1986). *Medo e Ousadia*. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2013) O trabalho coletivo como princípio pedagógico. *Revista Lusófona de Educação*, 24, 155-164.
- Leite, O. S.L., & Duarte, J. B. (2007). Aprender a ler o mundo. adaptação do método de paulo freire na alfabetização de crianças. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 41-50.

- Mayo, P. (2005) Educação crítica e desenvolvimento de uma cidadania multi-étnica. uma perspectiva da Europa do Sul. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 47-54.
- Muraro, D. N. (2012). Democracia e educação: aproximações entre as ideias de John Dewey e Paulo Freire. *Cognitio-Estudos*, v. 9, n. 2, 205–226.
- Scocuglia, A. C. (2005). As reflexões curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 81-92.
- Streck, D. R, & Moretti, C. Z. (2013). Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. *Revista Lusófona de Educação*, 24, 35-52.
- Tavares, M. (2013). A universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos. *Revista Lusófona de Educação*, 24, 53-79
- Teixeira, A. (2006) *Educação e o mundo moderno*. Editora UFRJ.
- Torres, C. A. (2013). Fifty years after Angicos. Paulo Freire, popular education and the struggle for a better world that is possible. *Revista Lusófona de Educação*, 24, 15-34.

Darcísio N. Muraro

Professor Associado da Universidade Estadual de Londrina / PR
Departamento de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado)
Email: dmuraro@uel.br
ORCID: 0000-0002-5413-8385

Correspondência

Rodovia Celso Garcia Cid | PR 445 Km 380 | Campus Universitário
Cx. Postal 10.011 | CEP 86.057-970 | Londrina - PR