

## A filosofia e a experiência democrática e educativa na perspectiva de Freire e Dewey

*Philosophy and the democratic and educational experience in the perspective of Freire and Dewey*

*La filosofía y la experiencia democrática y educativa en la perspectiva de Freire y Dewey*

Darcísio Natal Muraro<sup>1</sup>

### RESUMO

O artigo tem a seguinte problemática a ser trabalhada: o que é uma experiência educativa e democrática para Dewey e Freire? O objetivo é analisar os conceitos de experiência na sua relação com a democracia e a educação no contexto de crise que passamos. A metodologia é qualitativa e de análise de discurso de caráter bibliográfico. Como resultado, o estudo discute o papel da filosofia de pensar os problemas que impedem a experiência humana como os dualismos e a estrutura social injusta e opressora. Para Freire, a experiência sofre os impactos da herança colonial e da opressão do sistema neoliberal desumanizador. A educação libertadora é dialógica e prática democrática. Para Dewey, a experiência é um experimento em que estamos todos envolvidos, necessitando socializar os bens para desenvolver as capacidades humanas que se convertem em benefícios sociais. A experiência como processo dialógico e reflexivo é prática ética, política e educativa de humanização e transformação do mundo.

**Palavras-chave:** Experiência. Diálogo. Transformação Social. Democracia.

### ABSTRACT

The article has the following problem to be addressed: What is an educational and democratic experience for Dewey and Freire? The aim is to analyze the concepts of experience in their relationship with democracy and education in the context of crisis we are going through. The methodology is qualitative and based on bibliographic discourse analysis. As a result, the study discusses the role of philosophy in thinking about the problems that impede human experience such as dualisms and the unjust and oppressive social structure. For Freire, the experience is impacted by the colonial heritage and the oppression of the dehumanizing neoliberal system. Liberating education is dialogic and democratic practice. For Dewey, experience is an experiment in which we are all involved, with the need to socialize goods to develop human capabilities that are converted into social benefits. Experience as a dialogical and reflective process is an ethical, political and educational practice of humanization and transformation of the world.

**Keywords:** Experience. Dialogue. Democracy. Social Transformation.

---

<sup>1</sup>Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil. E-mail: [dmuraro@uel.br](mailto:dmuraro@uel.br)  <https://orcid.org/0000-0002-5413-8385>

## RESUMEN

El artículo tiene el siguiente problema a abordar: ¿Qué es una experiencia educativa y democrática para Dewey y Freire? El objetivo es analizar los conceptos de experiencia en su relación con la democracia y la educación en el contexto de crisis que estamos atravesando. La metodología es el análisis cualitativo y bibliográfico del discurso. Como resultado, el estudio discute el papel de la filosofía en el pensamiento de los problemas que impiden la experiencia humana, como los dualismos y la estructura social injusta y opresiva. Para Freire, la experiencia está impactada por la herencia colonial y la opresión del sistema neoliberal deshumanizante. La educación liberadora es práctica dialógica y democrática. Para Dewey, la experiencia es un experimento en el que todos estamos involucrados, necesitados de socializar bienes para desarrollar capacidades humanas que se conviertan en beneficios sociales. La experiencia como proceso dialógico y reflexivo es una práctica ética, política y educativa de humanización y transformación del mundo.

**Palabras clave:** Experiencia. Diálogo. Democracia. Transformación Social.

## INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de pesquisa conceitual acerca do significado da experiência e suas implicações para a educação e a democracia na perspectiva de John Dewey e Paulo Freire. A experiência tem centralidade na filosofia da educação desses pensadores, pois ela representa a possibilidade de pensar os problemas onde eles surgem, isto é, no campo da formação humana, fazendo grande diferença na prática educativa para operar transformações no contexto histórico, social e político, dimensões da própria experiência. Por isso, entendemos que esse é um conceito basilar para a compreensão da educabilidade do ser humano na filosofia da educação de Dewey e Freire.

Na perspectiva desses pensadores, a experiência permite compreender a complexidade da nossa existência, pois ela está enredada numa realidade que é problemática, conflituosa e contingente. A experiência é um acontecimento histórico, social e subjetivo em que interagem múltiplas condições, entre as quais se destacam os dualismos ou dicotomias, as desigualdades, a injustiça e as diferentes formas de opressão. Essas condições concorrem para o enfraquecimento da experiência, fazendo-se necessário que a atividade filosófica se debruce sobre ela, buscando bases teóricas solidamente sustentadas para conduzir as práticas educativas na direção do crescimento das capacidades humanas. O arcabouço teórico da filosofia de Dewey e Freire foi criado como forma de responder aos problemas da experiência da comunidade de seu tempo e espaço, da qual eles são testemunhas. Como filósofos da experiência, eles deixaram um legado conceitual primoroso para continuarmos a pensar a problematidade da vida no mundo tendo em vista o enfrentamento de condições cada vez mais adversas para a educação e a democracia numa perspectiva libertadora e humanizadora.

A filosofia da experiência tem como exigência radical pensar os problemas da realidade histórica, social e educacional. Neste cenário, destacamos o acirramento das condições desfavoráveis à experiência com o avanço do neoliberalismo,<sup>1</sup> que se serve da democracia formal, do aparato jurídico

1 Para saber mais sobre as formas como o neoliberalismo vem atuando no contexto brasileiro, indicamos as seguintes fontes: Souza (2016), Mascaro (2018), Frigotto e Ferreira (2019), Miguel (2019) e Andrade, Côrtes e Almeida (2022).

e midiático para impor políticas autoritárias que favorecem os oligopólios e as elites dominantes. Um ponto de ruptura importante na história recente do Brasil foi a crise de 2016, que culminou com o golpe do governo legitimamente democrático de Dilma Rousseff. No centro dessas políticas autoritárias está a defesa da liberdade do mercado, do lucro e da competitividade como parâmetro econômico a controlar todas as outras dimensões da vida social, com destaque para a educação, a ciência, a cultura, o trabalho e o meio ambiente. Assim, as políticas neoliberais vêm realizando reformas que restringem os direitos sociais e trabalhistas, privatizam o patrimônio público, forçam o desinvestimento do Estado na área social, eliminam as formas de representação popular nos organismos governamentais e impõem uma legislação educacional de caráter tecnicista. Para impor seus interesses, a elite domina a comunicação por meio de um jornalismo defensor das reformas neoliberais e pouco crítica ao desmonte do estado de direitos e às consequências sociais dessas políticas, ao discurso de ódio e às falácias das *fake news*, ao enaltecimento de valores tradicionais de ordem religiosa e militar descolados da realidade, à mistificação do mercado, ao ataque às ciências, às humanidades e às instituições que seguem princípios democráticos. As forças políticas neoliberais estiveram no auge do poder ao elegerem um militar para presidente da república, que governou o Brasil no período de 2018 a 2022. Nesse período, a Presidência da República foi assumida por Jair Bolsonaro, que, com um discurso anticorrupção e declaradamente conservador, alinhou-se ao modelo fascista como forma de questionar a democracia, atacar seus opositores, minar as instituições públicas cortando verbas e substituindo servidores qualificados por adeptos dos interesses neoliberais, defender os privilégios das elites, opor-se aos direitos das minorias sociais e promover políticas meramente assistencialistas para as massas. Além disso, a tônica de seu discurso foi a exaltação do amor às armas, aos torturadores, às forças armadas, ao segmento do agronegócio e do extrativismo de riquezas predatórias da natureza, aos grupos religiosos de direita e aos líderes mundiais autoritários e conservadores. Como já havia alertado Dewey (1951, p. 144) acerca da ameaça autoritária à democracia: “Onde quer que impere a autoridade, o pensamento é tido como duvidoso e nocivo.” Essas práticas autoritárias visam impedir a continuidade da experiência democrática reduzindo a vida à reprodução das exigências do sistema capitalista numa rotina de consumo, de expropriação do trabalho e de uma educação aligeiramente bancária para atender às demandas do mercado.

Esse foi um período de empobrecimento da experiência. A crise econômica agravada pela pandemia da COVID-19 expropriou e empobreceu a classe trabalhadora. A propaganda fascista que dominou a comunicação produziu desinformação, confusão e medo, fatores que corroboram a adesão acrítica ao discurso de ódio dominante. Esse cenário de desesperança inibiu a capacidade de organização popular e a luta pela defesa dos direitos sociais e trabalhistas, ampliando ainda mais a in experiência democrática.

Dewey e Freire são referências imprescindíveis para pensarmos as condições da experiência nesse contexto recente de retrocesso à barbárie colonialista conduzido pelo bolsonarismo. Para os autores em tela, o diálogo, como alma da democracia, é a possibilidade de trazer para a reflexão pública aqueles problemas que bloqueiam a experiência e buscar alternativas de enfrentamento e transformação da realidade. Este é o ponto do qual emerge a necessidade da reflexão que propomos: o próprio diálogo como forma de resolver conflitos foi afrontado e negado, impedindo a prática democrática. Essa contextura histórica de embargo ao diálogo e à democracia pela imposição autoritária do discurso de caráter militarista, mandonista, racista, fascista e mercadológico é continuidade da opressão colonialista. Sob a roupagem de neoliberalismo, preponderam os ideais do individualismo, consumismo, tecnicismo, lucro e o trabalho alienado.

A história de democratização no Brasil está marcada por avanços e retrocessos, o que indica a existência de forças contraditórias no campo político, como bem expressa na última campanha

política presidencial de 2022. A eleição de Lula foi pautada pela volta da democracia e representa clara resistência ao modelo autoritário de Bolsonaro, que usou de todos os meios disponíveis na estrutura do governo para se reeleger. Entretanto, a força do bolsonarismo financiada pelo estado e pela elite econômica pavimentou a sua continuidade por meio da eleição da maioria de deputados e senadores. Isso significa que a política do neoliberalismo continuará agindo com força neste governo, comprometendo o avanço das pautas democráticas.

Dewey e Freire enfrentaram os avanços e retrocessos da democracia problematizando a experiência social dos homens e mulheres de seu tempo. Este trabalho busca resgatar e analisar os pressupostos da experiência conflituosa e problemática da vida do povo elaborados por esses autores, bem como indicar bases teóricas mais sólidas para orientar crítica e criativamente a prática educacional e democrática numa perspectiva emancipadora, humanista e libertadora. Por isso, a questão que movimenta o estudo desses autores para pensar o contexto de crise da experiência é: o que é uma experiência educativa e democrática para Dewey e Freire?

Para desenvolver esta tarefa focaremos a análise, pelo viés filosófico, na problemática que tem como pano de fundo a compreensão do conceito de experiência articulado aos conceitos de diálogo, democracia e educação. Por sua vez, argumentamos que esses conceitos são inerentes à prática filosófica como amor à sabedoria que perpassa pela experiência. A metodologia deste estudo consiste em uma pesquisa qualitativa de análise de discurso de caráter bibliográfico. Nesse sentido, o esforço é o de reconstruir criticamente os conceitos e argumentos acerca da experiência como base para a educabilidade democrática.

Para o trabalho de análise dos conceitos de experiência, diálogo, educação e democracia, tomaremos como referência as obras de Dewey publicadas no Brasil a partir de 1933, sendo, portanto, acessíveis a Freire: *Vida e Educação* (1959a); *Reconstrução em filosofia* (1959b); *Como pensamos* (1979a); e *Democracia e educação* (1979b). Ampliaremos este estudo com as seguintes obras: *Experience and nature* (1958) e *The public and its problems* (1991). Para analisar a perspectiva de Freire acerca desses conceitos, tomaremos como referência as seguintes obras: *Educação e Atualidade Brasileira* (2001); *Extensão ou comunicação?* (1980); *Pedagogia do oprimido* (1988); *Educação como prática da liberdade* (1989b); e *Pedagogia da autonomia* (1996).

Na primeira parte do estudo, analisamos a concepção de filosofia dos autores em foco procurando compreender a atualidade do “amor à sabedoria” como prática epistêmica, ética e política de enfrentamento do conflituoso e problemático mundo em que vivemos. Na segunda parte, o estudo desenvolve os conceitos de experiência, democracia e educação no intuito de buscar elementos para pensar os desafios por que passamos, especialmente aqueles que movimentam o processo de regressão à barbárie colonialista autoritária.

Antes de entrar na análise proposta, consideramos pertinente esclarecer que não estamos propondo um estudo comparativo preocupado em cotejar as concepções em estudo no pensamento de Dewey e Freire.<sup>2</sup> Não se trata tampouco de fazer levantamento de conceitos deweyanos na obra de Freire. Buscamos algumas aproximações em função do entendimento dos autores acerca desses conceitos, com vistas a pensar a problemática em foco acerca da ameaça à experiência, à democracia e à educação numa perspectiva crítica e emancipadora.

## FILOSOFIA COMO DIÁLOGO AMOROSO

O pressuposto do pensamento 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. Para este autor, os problemas da filosofia “[...] se originam dos conflitos e das dificuldades da

2 Alguns estudos que aprofundam esta análise: Beisiegel (1992), Gadotti (1996), Scocuglia (2006) e Muraro (2012).

vida social” (Dewey, 1979b, p. 357). Atenta ao processo histórico da vida de homens e mulheres reais e ativos, a filosofia tem a função social e educativa de investigar os problemas da experiência comum oferecendo hipóteses que iluminem o agir no mundo. Por sua vez, o autor credita à educação a função social de integração e continuidade entre a vida social e escolar, colocando no centro dessa atividade a reconstrução da experiência por meio da investigação cooperativa dos problemas comuns.

O mesmo pressuposto perpassa pela obra de Freire, que elabora suas concepções como forma de compreender e transformar a realidade marcada pela histórica divisão social de classes herdada desde os primórdios coloniais e que mantém o privilégio das elites e a opressão das massas. Nesse sentido, propomos um diálogo sobre as concepções de experiência desses pensadores como forma de encontrar elementos que nos ajudem a pensar a realidade desafiadora de nosso tempo.

O esforço que anunciamos é o de compreender a filosofia da experiência, uma vez que este será o eixo do diálogo proposto. Começamos aludindo à origem etimológica da palavra filosofia, que é a declaração de “amor à sabedoria” na obra de Freire e de Dewey.

Com apoio na análise de Romão (2001, p. XIII-XIV), buscamos compreender a forma como Freire elabora sua obra: “Paulo Freire sempre re-escreveu o que havia escrito antes, numa incansável re-elaboração e re-escrita dialética da mesma obra, atualizando-a permanentemente, de acordo com os novos contextos em que procurava inserir-se criticamente”. Romão destaca a importância da permanente atualização intelectual de Freire, que alimenta a sua criatividade gnosiológica e a maneira original de recriar teorias, concepções e categorias. Assim, do ponto de vista teórico-metodológico, Freire faz uma significativa síntese crítica e criativa das fontes filosóficas do pragmatismo (de Dewey/Teixeira), do existencialismo, do pensamento cristão, da fenomenologia e do marxismo. A obra de Freire tem uma marca original e distinta do ponto de vista filosófico-político: ler a realidade sob a perspectiva histórica dos oprimidos, o que implica uma crítica radical à herança colonialista, à exploração capitalista, ao sistema de classes, às elites opressoras e à educação bancária corolário da opressão. Nesta perspectiva, os oprimidos que não renunciam à sua vocação de ser mais são a força educacional-libertadora de transformação radical do processo histórico em que foram condicionados a ser expectadores, meros objetos e não sujeitos dele. Essa práxis educativa é continuamente alimentada pelo diálogo como matriz geradora da experiência de emancipação.

Para Freire (1980; 1988; 1996), amor, diálogo e democracia são qualidades que se adquirem com a experiência e que constituem a sabedoria, pressuposto indispensável à prática docente. Freire entende que o amor é dialógico, o que implica compreender os sujeitos em relação uns com os outros na comunicabilidade da palavra, numa prática de pronúncia do mundo no ato de criar e recriar o próprio mundo. O diálogo é, no pensamento de Freire, a matriz da sabedoria que alimenta o processo metodológico da alfabetização como leitura crítica do mundo, da conscientização como prática de libertação da alienação e da inserção numa prática transformadora. Nesse sentido, a experiência do diálogo constitui a sabedoria que gera mais e mais sabedoria por permitir a contínua reconstrução dos “saberes de experiência feitos” em “saberes inéditos viáveis”, a sabedoria sociocultural e histórica. Freire (1988, p. 79) afirma: “Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo.” Continua o argumento de Freire (1988, p. 80) acerca do amor: “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.” Ressaltamos que diálogo e amor constituem a dimensão qualitativa da forma de experienciar o mundo. O diálogo instaura uma relação de comunicação amorosa entre dois sujeitos que pensam e falam autenticamente em torno do que lhes é comum. Se o outro é convertido em objeto, o diálogo é pervertido e deformador ou deseducativo por se tronar uma relação de dominação e domesticação (Freire, 1989b). Por isso, para Freire, o diálogo somente é possível entre os oprimidos no processo de emersão e inserção crítica, sendo impossível com a elite dominadora mandonista que manipula, anestesia e conquista a massa. Sem diálogo, sem amor, não é possível o filosofar na experiência e não se desenvolve a sabedoria

da experiência. Pelo diálogo é possível a transitividade da consciência pela criticidade do mundo, alvejando a superação da massificação pelo desvelamento da sombra opressora e que permite aos seres humanos se tornarem seres para si e, desta forma, projetar seu horizonte vocacional de ser mais na criação do inédito viável humanizador na história. O diálogo é a condição de crescimento das subjetividades intersubjetivas solidárias, um quefazer de transformação de si com o outro no projeto ético de humanização. O diálogo é educativo. Ele permite uma relação dialético-educativa entre educador e educando que, no exercício das liberdades, “se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (Freire, 1988, p. 39). Diálogo é processo revolucionário, portanto se aprende a dialogar dialogando, da mesma forma que se aprende o poder tornando-se sujeito histórico da libertação, como diz Freire (1988, p. 78): “o diálogo se torna uma *permanente* da ação libertadora”. Podemos inferir que o diálogo é a matriz de continuidade transformadora da experiência de libertação e historicização dos sujeitos.

A negação do uso autêntico da palavra-mundo que confere sentido à experiência existencial real, expressão cunhada por Freire (1988), é impedimento ao filosofar e é, conseqüentemente, a morte da experiência dialógica, da prática amorosa da liberdade e da democracia. O anti-diálogo é necrófilo, diz Freire. O rompimento desse ciclo de morte, de opressão, de dominação é tarefa histórica da pedagogia do oprimido, que é uma pedagogia gerada e movida pelo diálogo em busca da libertação. Assim, ao estabelecer a estreita relação entre diálogo e amor — o amor é dialógico e o diálogo é amoroso —, Freire coloca, em nosso entender, a filosofia como experiência amorosa-dialógica construtora da máxima sabedoria que é a humanização. Nesse sentido, a experiência é perpassada pela dimensão ética dos valores do diálogo, que encarna a filosofia no mundo por sujeitos que se tornam produtores de sua história de transformação do mundo.

John Dewey elabora seu sistema filosófico que denominou de naturalismo empírico, empirismo naturalista e humanismo naturalista, como versão original do pragmatismo ou mais especificamente de sua versão deste, que chamou de instrumentalismo:

Na versão lógica do pragmatismo denominada instrumentalismo, ação ou prática desempenha, realmente, um papel fundamental. (...) instrumentalismo significa uma teoria comportamental do pensamento e conhecimento. Significa que o conhecimento é literalmente alguma coisa que fazemos; que a análise é finalmente física e ativa, que o significado na sua qualidade lógica é pontos de vista, atitudes e métodos de comportamento sobre fatos, e que a experimentação ativa é essencial para a verificação. Colocando de outra forma, considera-se que o pensamento não significa algum estado transcendental ou ato introduzido subitamente dentro de uma cena natural prévia, mas que as operações do conhecimento são respostas naturais do organismo, que constitui conhecimento em virtude da situação de dúvida na qual ele surge e em virtude do uso da investigação, reconstrução e controle sob o qual é colocado. (Dewey, 1953, p. 331-332)

Sob o ponto de vista teórico-metodológico, Dewey postula o método experimental ou método da inteligência para pensar os problemas sociais que ameaçam a herança democrática pelos dualismos no campo filosófico, educacional e cultural. Ele credita à filosofia esta importante tarefa social, que encontra na educação o papel da formação democrática. Dewey (1951; 1970; 1979b; 1991) reconhece a divisão social de classes, as precárias condições da classe trabalhadora, e atribui à educação pública, já amplamente universalizada em seu país, o caminho para a transformação social como prática democrática.

Dewey entende que o sentido etimológico da palavra filosofia, como “amor à sabedoria”, está intimamente conectado ao agir experiencial do ser humano no mundo. Em suas palavras,

o autor ressalta o valor da experiência: “[...] criar e promover respeito pela experiência humana concreta e por suas potencialidades” (Dewey, 1980, p. 28). Ele critica as filosofias que, fundadas em teorias do conhecimento desvinculadas da experiência, acabaram torcendo o “amor à sabedoria” em “amor à transcendência”. Essas filosofias se transformaram num saber metafísico e criaram um reino de conhecimentos isolados do mundo da experiência, mas que se sobrepõem ele, exigindo dos homens a conversão para a contemplação da verdade hipostasiada e inquestionável. Assim, o método intelectualista que predominou na filosofia é alheio aos fatos da experiência, e suas verdades se fixaram como promessas de segurança para guiar a vida diante da contingência do mundo. Desta forma, a filosofia se firmou como prática de “busca de certezas”, negando a provisoriedade da experiência (Dewey, 1929). Por sua vez, o trabalho da filosofia operou em duas direções complementares: por um lado, deslegitimou os conhecimentos da experiência, próprios das classes trabalhadoras, considerados de menor relevância porque vinculados à prática do dia a dia e, por outro lado, elaborou um saber purificado pelo método racional dedutivo, que passou a ser considerado perene, revestido de autoridade e sacralidade e fiador dos valores morais e sociais. Como esse saber tem sido acessível somente à classe privilegiada, ele acabou legitimando a dominação social e política. Para Dewey, a filosofia clássica, embora tenha o mérito de desenvolver modos de pensar, não pode ser compreendida como neutra, uma vez que serviu aos interesses do poder dominante, perpetuando a opressão (Dewey, 1951). Para esse pensador, a opressão se estabelece desde os tempos mais remotos em que se começou ter consciência da experiência por uso e comunicação da linguagem, e isso passou a caracterizar algo como humano. Nesse processo histórico de construções das representações, ideias e ideais, nasceu a filosofia que, paradoxalmente, ao falar em nome da verdade não tem sido neutra, especialmente quando demarca dualismos como teoria e prática, entre outros, que justificam a divisão social entre opressores que detêm a teoria que legitima o seu poder de impor o trabalho prático aos oprimidos.

Em contrapartida, Dewey defende que o amor à sabedoria se articula com a liberdade e a responsabilidade do ser humano na condução autônoma de sua experiência pelo uso da sua capacidade reflexiva e dos demais bens culturalmente produzidos, incluindo a própria experiência filosófica acumulada na tradição, desde que submetida ao exame da comunidade, à crítica dos preconceitos que ela mesma cultivou. A história como reservatório da cultura humana não pode se transformar em norma social, instituir-se como culto com uma doutrina cristalizada a ser aplicada mecanicamente nos diversos campos da experiência. A normatização das certezas, a conversão destas em doutrina converte a ação humana em rotina e cega para o enfrentamento dos problemas originários da experiência num mundo da mudança e contingência. Nessa perspectiva, o autor entende ser necessária a reconstrução da filosofia por meio da filosofia da experiência. Acrescentemos a esse pressuposto a vinculação que o autor faz da atividade da filosofia como forma de enfrentamento [...] das maiores e mais profundas necessidades, conflitos, problemas e realizações culturais” (Dewey, 1939, p. 522). Para o autor, a atividade filosófica se origina dos conflitos e dificuldades da experiência social, e seu esforço volta-se para conseguir [...] uma visão mais unificada, coerente e completa possível” (Dewey, 1979b, p. 357). Para Dewey, ao colocar a centralidade da experiência no campo filosófico, este adquire a qualidade de prática política que marca a mudança da cultura e da própria filosofia.

O autor atribui à filosofia a tarefa de reflexão crítica e reconstrução criativa da experiência humana comunitária como forma de libertação das amarras dos dualismos e da rotina que empobrece e embarga o crescimento da própria experiência. O enfrentamento dos conflitos, problemas, incertezas e dificuldades da experiência social se faz por meio da crítica da velha cultura e da atividade criativa com base nos novos contextos problemáticos no movimento dialético de reconstrução da história da cultura:

A filosofia, assim, sustenta a mais próxima conexão com a história da cultura, com a sucessão de mudanças na civilização. [...] Mas a filosofia não é apenas reflexo passivo da civilização que persiste através das mudanças e que muda enquanto persiste. É em si uma mudança; os padrões formados nessa junção do novo com o velho são profecias mais que recordações; são políticas, tentativas de antecipar subsequente desenvolvimento. Assim, a filosofia marca a mudança da cultura. (Dewey, 1939, p. 250-251)

Dewey ressalta a íntima conexão da filosofia com a mudança da cultura a ponto de considerá-la profecia, utopia, política que antecipa o novo. Ele se contrapõe à concepção de filosofia como “busca de certezas”, da verdade universal que baliza a manutenção da ordem social como algo sagrado. Nesse sentido, a cultura é entendida como “[...] capacidade de expansão contínua da quantidade e qualidade de nossas percepções e ideias” (Dewey, 1979b, p. 135). Para esse autor, a filosofia é o diálogo que transforma a cultura, não deixando que a experiência fique paralisada ou automatizada pelas “velhas” crenças, nem que se sujeite ao que aparece como “novo” em nome do ativismo sem sustentação na reflexão sobre as causas e intencionalidades da ação lastreada pelo acúmulo de experiências da cultura. A dialética que engendra o *modus operandi* do curso da experiência proposta pelo autor se constitui num movimento transformador: “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. 285-286). A filosofia como crítica da cultura é também criadora de utopias como hipóteses ou planos de ação que intencionalizam as mudanças na sociedade.

Em Freire, essa discussão da relação entre a cultura e a experiência existencial está explicitada no 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 desse 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 que está na leitura de mundo. Nesse sentido, Freire valoriza o conhecimento histórico e cultural dos homens, mas também o conhecimento da experiência das pessoas, “saberes de experiência feitos”. Conhecer os saberes das diversas experiências não pode se esgotar numa prática de transferência de saber de um para outro, mas se justifica em função da produção de um novo saber articulado ao agir do homem na transformação das experiências, na transformação do mundo. Assim, o ciclo gnosiológico dialoga com a perspectiva de Dewey, que toma a filosofia como processo de crítica e mudança da cultura. Para ambos, segundo nosso entendimento, a filosofia não pode ficar limitada a um saber estritamente teórico, verbalista ou simbólico, nem deleite dos “escolhidos”, privilégio de poucos, nem dogmas arbitrários, mas modificar a atitude mental e moral e transformar a experiência social.

Na obra *Educação ou extensão*, Freire (1980, p. 90) define a educação como “situação gnosiológica”, o que nos leva a inferir que se trata de uma “experiência gnosiológica”, uma vez que o novo conhecimento se vincula a uma realidade, a um contexto existencial em que a sombra da cultura opressora é desvelada pela problematização e reflexão que criam o projeto de transformação.

Situação essa que define sua compreensão de ser humano como ser em experiência existencial, um ser que conhece, um ser em permanente processo de busca que faz e refaz seu saber, criando e recriando seu mundo: “[...] 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, 1980, p. 47). Essa afirmação dialoga com a referência feita por Freire na obra *Educação como prática da liberdade*, que corrobora a tese que ele estudou a obra de Dewey intitulada *Democracia e educação*. Reproduzimos a citação: “[...] a originalidade não está no fantástico, mas no novo uso de coisas conhecidas” (Dewey, 1979b, p. 174-175, *apud* Freire, 1989b, p. 122). Nesse diálogo, Dewey destaca que o pensar é atividade criadora, é incursão num “novo” da realidade experienciada que se torna guia da ação de transformação do mundo em que existimos. Para o autor, esse é o pressuposto de todos os conhecimentos que numa dada circunstância são novos: as descobertas científicas, as invenções, as teorias e as produções da arte. Conhecimento original não é coisa extraordinária ou fantasiosa, mas resulta do esforço de aprender com a experiência social e cultural elaborada para ampliar as possibilidades das novas experiências. Integrar-se crítica e criativamente neste *continuum* de experiência sociocultural é um dos principais fins da educação.

Na obra *Por uma pedagogia da pergunta* (1985), Freire advoga que o estudo da filosofia se justifica como processo de problematização do mundo e de apropriação de conceitos que ampliam a capacidade crítica para compreender a realidade. Discutindo sobre o estudante de filosofia, Freire considera: “O melhor aluno de filosofia é o que pensa criticamente sobre todo este pensar e corre o risco de pensar também” (Freire, 1985, p. 53).

Dewey compreende o lugar, função e valor da filosofia na experiência: “É de vantagem identificar a filosofia com o ato de pensar enquanto distinta do conhecimento. Filosofia é pensar o que aquilo que é conhecido requer de nossa parte — qual atitude de correspondência que ele exige” (Dewey, 1979b, p. 359). Essa atitude de correspondência não é apenas em nível ideal, mas tem exigência de ser guia intencionalizada da ação que transforma a experiência.

## FILOSOFIA DA EXPERIÊNCIA, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

A experiência é um conceito basilar para compreender o ser humano na perspectiva histórica e social nas filosofias de Freire e de Dewey. A experiência é o acontecimento em que o ser humano se forja como sujeito da história e na história, da sociedade e na sociedade. A experiência é condição de possibilidade de uma existência significativa. Afirmar o ser humano sem a experiência é concebê-lo como uma unidade vazia e desprovida de relações com o mundo. A experiência reduzida a um conjunto de conhecimentos fechados desvinculados da realidade do ser humano se transforma num fazer cego e técnico que pode se voltar contra ele próprio.

A experiência não pode se cristalizar nas tradições do passado e isolar o ser humano da realidade vivida no presente. Neste sentido, Dewey insiste na importância de reconstruir democraticamente a experiência para “transformar a experiência cega e rotineira da humanidade em esclarecido e emancipado experimento” (Dewey, 1979a, p. 215). A reconstrução da experiência é atividade compartilhada que envolve a reciprocidade no processo comunicativo de dar e receber da 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 entende que a mente humana se forma nesse processo social, contrapondo-se às metafísicas inatista, idealistas e racionalistas. A própria democracia é prática social de constituição dos seres humanos na comunicação e compartilhamento de experiência como acontecimento comunitário; por isso, ela é fator educativo ou, mais explicitamente, é educação na democracia e não apenas para a democracia, ressaltando-se a interdependência de meios e fins. 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). O autor concebe democracia baseado no conceito de experiência, o que a vincula à condição de possibilidade da livre investigação comunitária dos conflitos sociais que torna possível o amplo desenvolvimento das capacidades humanas. Conforme alerta o autor: “Se há uma conclusão que a experiência humana inegavelmente confirma é a de que fins democráticos requerem métodos democráticos para sua realização” (Dewey, 1970, p. 260). Ademais, a democracia é um experimento em que todos estamos envolvidos e, como modo de vida compartilhado pela comunicação, deve perpassar por todas as experiências na família, no trabalho, na educação e nas instituições em que atuamos, mas depende de participação ativa, orgânica e reflexiva de cada sujeito na vida de sua comunidade.

A experiência é, para Freire, o conceito que permite pensar a democracia e a educação no transcurso da história como possibilidade de feitura do humano no mundo. A experiência recoloca para o homem a problematidade contínua de sua existência num meio social. Pensar a experiência — na experiência, da experiência e para a experiência — é processo de constituição do “eu” na relação com o “outro”:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. [...] O que caracteriza a comunicação, enquanto esse comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. [...] Cada um “põe-se diante de si mesmo. Indaga, pergunta a si mesmo. E, quanto mais se pergunta, tanto mais sente que sua curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota. Daí a necessidade de ampliar o diálogo — como uma fundamental estrutura do conhecimento — a outros sujeitos cognoscentes. (Freire, 1980, p. 66-67)

O sujeito está em constituição no diálogo; a condição de possibilidade da sua existência continuamente modificável, de ser mais, é o “pensamos” e não o “penso” como ato isolado, ensimesmado. O autor ressalta que este pensar dialogando é curiosamente inesgotável na problematização de si mesmo, estendendo o diálogo a outros sujeitos, a outros saberes, a outras indagações. O pensar dialógico permite a consciência da unidade entre o eu e o outro no pensar e agir no mundo.

Neste sentido, os autores se contrapõem ao pensar dualista, que separa conceito e ação, teoria e prática, reflexão e ação, indivíduo e sociedade. O combate aos dualismos se justifica na medida em que eles servem para justificar preconceitos, privilégios, autoritarismo e a manutenção da rígida estrutura de classes sociais que divide a realidade entre os que possuem os privilégios e posses materiais e os que são excluídos dos bens sociais.

Para desenvolver a filosofia da experiência, Dewey faz uma análise crítica da própria filosofia na medida em que ela contribuiu para criar cisão entre experiência e razão. Neste caso, criticando especialmente o pensamento metafísico, Dewey entende que houve um desvio da função do pensamento, transformando-se num intelectualismo que pressupõe a existência de uma “realidade” superior à precariedade e contingência da vida, como já mencionamos. Esse método de filosofar, contraposto ao pensar a empiria da experiência, converteu-se num trabalho de hipostasiar essências isolando os significados das coisas de sua interação humana. Assim, a filosofia define os objetos do conhecimento filosófico como únicas realidades, creditando à razão o conhecimento das primeiras causas e últimas finalidades, considerando-se um saber supremo, autossuficiente, fixo e final em si

próprio, “transformando-se em fonte de opressão para o coração e de bloqueio para a imaginação” (Dewey, 1958, p. 11). Na obra *Reconstrução em filosofia* (Dewey, 1959b), ele analisa como esses dualismos serviram para justificar o domínio do poder pelas elites. Essa prática filosófica negou e nega o pertencimento da reflexão filosófica à natureza humana ou experiência.<sup>3</sup> O autor alerta que a “filosofia pura” é uma crença insustentável uma vez que ela também é produto de uma experiência histórica e cultural do filósofo.

Para romper com o *modus operandi* dualista, Dewey entende que o método de trabalho da filosofia deveria ser genético,<sup>4</sup> descobrindo os pressupostos dos contextos experienciais das formulações conceituais, explorando as contradições, preconceitos e conflitos que se enredam e anuviam a trama complexa da experiência presente. Para o filósofo, o pensamento tem gênese e ciclo histórico pautado no pressuposto que concebe o ser humano como agente real, contextual, ativo e produtor de seus saberes na interação com o meio físico e social, processo que lhe dá as condições de continuidade da vida. Seu agir tem o caráter de transação com o ambiente físico e social, intermediada pelo pensamento e pela linguagem, que geram o acúmulo de significados das experiências. O pensamento e o pensado são um bem social produzido na história do desenvolvimento da humanidade, e não qualidade inata como defendem os lógicos (Dewey, 1951; 1958; 1960; 1979b). Para o autor, a própria lógica deveria ser concebida com base na experiência e reconstruída como experiência de investigação empírica do pensamento sobre o próprio pensamento. Nesse sentido, a investigação é crítica sobre seu próprio processo e método, compreendendo a lógica como processo autocorretivo que ele denomina “investigação da investigação” (Dewey, 1960), ou crítica da crítica (Dewey, 1958). Ressaltamos que a história enquanto acontecimento problemático, na perspectiva de Dewey, exige o contínuo trabalho crítico do pensamento de repensar o pensado buscando resolver as situações conflituosas que resultam da instável interação do homem com o meio social e natural. A situação de conflito como um todo contextual evoca o pensamento e baliza a investigação. Para transformar a situação de conflito, o pensamento volta-se sobre o contexto para extrair dele dados que causaram o problema e introduz novos elementos extraídos de experiências anteriores, incluindo um lastro amplo de conhecimentos de experiências compartilhadas historicamente, permitindo a criação reflexiva de um plano de ação para solucionar o problema. Esse plano de ação resulta do processo deliberativo de ajuizamento dos dados do fato e do cabedal de experiências anteriores que permite antecipar mentalmente, pela imaginação, as consequências da ação imediatas e futuras, o que lhe dá um senso ético e político na decisão de pôr em prática o plano de ação.

O processo experiencial é ação reflexiva que guia a ação prática visando resolver o problema e restabelecer a interação. A solução reflexiva de um problema é denominada pelo autor de asserção, garantida como conhecimento disponível para as próximas experiências. A investigação é uma atividade vital, e a solução de um problema transforma o ambiente estabelecendo novas condições para as experiências que dão origem a novos problemas, transformando também o sujeito que, ao recompor sua relação com o meio, aprende nesse processo, produzindo novos poderes que fazem surgir novas demandas sobre o ambiente. O aprendizado em uma experiência cria condições de continuar aprendendo em outras futuras, permitindo entender que na experiência reflexiva se aprende a aprender e se aprende a pensar pelo exame autocorretivo de seu próprio curso, o que constitui a base para o crescimento como educabilidade. Assim, o crescimento não se restringe a algo físico, mas sobretudo ao processo intelectual e moral, expressando mais amplamente o princípio de continuidade da experiência num processo de crescimento qualitativo da própria experiência.

3 A afirmação pressupõe que a natureza humana é a experiência (Amaral, 1990), ou que a produção da natureza humana acontece na e pela experiência, em contraposição às concepções que entendem uma natureza humana inata ou criação da divindade.

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

Outro aspecto a ser destacado é a dimensão consumatória da experiência, que compreende o processo de transformação da situação indeterminada e conflituosa via controle e direcionamento propiciados pelo procedimento investigativo, transformando-se em situação determinada e fechando o curso da investigação. A experiência investigativa é o percurso reflexivo e crítico que se origina com a dúvida e se completa com novo conhecimento. O processo de investigação Dewey denomina de pensamento reflexivo.

É oportuno ressaltar que a resolução de um problema não é mero expediente tarefairo de repetição de fórmulas ou informações, como no caso de lição de casa ou de avaliações para se conseguir nota ou verificar a memorização de um conteúdo, com vistas à promoção de nível escolar. Assim, a noção de pensamento reflexivo, que o autor entende ser um princípio educativo, é basilar para ele estabelecer severas críticas à educação tradicional, especialmente às formulações de J. Herbart.

A filosofia da experiência de Dewey tem como conceito central o pensamento reflexivo denominado também como pauta da investigação. Para Dewey, “[...] pensar é o método de reconstruir a experiência [...]” (Dewey, 1958, p. 140). O pensamento reflexivo é a atividade inteligente, exclusivamente humana, que exige esforço consciente e voluntário para reconstruir a experiência por meio 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 apoiam e das conclusões a que chega*” (Dewey, 1979a, p. 18, grifos do original). Aprofundando essa noção de pensar, o autor acrescenta: “[...] pensar é inquirir, investigar, examinar, provar, sondar para descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob prisma diverso. Enfim, é *perguntar*” (Dewey, 1979a, p. 262, grifo meu). Nesse sentido, Dewey coloca o pensar reflexivo muito além do método científico e não pode ser reduzido à aplicação de um método, modelo ou de uma técnica externa ao processo investigativo, tomando posição crítica perante o positivismo. A experiência de pensamento é autocrítica e autoconsciente no processo de definição do problema, de análise dos dados do fato e da memória que lastreia o processo, dos julgamentos, deliberações e conclusões. Assim, entendemos que a concepção de pensamento reflexivo constitui um pano de fundo que dialoga com as concepções de Freire acerca do próprio pensar, da experiência, da democracia e da educação.

Ao conceber o pensamento reflexivo como exame das crenças e conhecimentos como parte dos problemas que atingem a experiência, Dewey ressalta as implicações educacionais, éticas e políticas<sup>5</sup> desse modo de pensar que são basilares para a democracia. O pensar estabelece o elo de continuidade da experiência inteligente e, por isso, o autor entende que deve se constituir no princípio da educabilidade humana permanente porque ele proporciona o crescimento da experiência na sua continuidade pessoal e social. Esse filósofo, ao postular a educação como experiência inteligente, fez uma virada no princípio educacional do ensinar e aprender para o do pensar: “Pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que utiliza e recompensa o espírito. Nós falamos, com bastante propriedade, em métodos de pensar, mas o importante a termos em mente, a este respeito, é que pensar é método, o método da experiência inteligente em seu curso” (Dewey, 1979b, p. 168-169, grifos do 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, grifos do original). Essa noção de educação é sintetizada desta maneira: “[...] a educação consiste na formação de hábitos de pensar *despertos, cuidadosos, meticolosos*” (Dewey, 1979a, p. 86, grifos do original). Neste sentido, a definição de educação: “[...] é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o

5 Indicamos alguns estudos que desenvolvem as relações da experiência reflexiva com a educação, a ética, a política e a democracia: Dewey (1958; 1979a; 1979b; 1991), Bernstein (2011), Festenstein (2001), Honneth (1998), Muraro (2012).

*sentido desta, e também, a nossa aptidão para dirigir o curso das experiências subsequentes”* (Dewey, 1979a, p. 83, grifos do original). A educação é compreendida como capacidade de se autodirigir no processo de aprender na, da e para a experiência, conseqüentemente, condição para desenvolver a autonomia na condução da experiência. Educação é o processo de autogoverno democrático da experiência. Como destacado, a experiência é transação social e requer a investigação compartilhada: os problemas estão interconectados com a vida social da comunidade, os objetos usados na investigação são sociais desde a linguagem até o acúmulo de conhecimentos de experiências compartilhadas, as conseqüências são sociais, pois transformam o meio e os sujeitos envolvidos, e, por fim, os resultados devem se constituir num bem social aproveitável para as experiências futuras.

Resgatando o argumento do autor em torno da imbricação da atividade amorosa da filosofia, a reconstrução da experiência é reconstrução da cultura como modo de vida, constituindo-se como centro de gravidade educacional da sociedade democrática. Se compreendemos que os fins da educação se encontram em proporcionar bases para mais educação como um processo contínuo de desenvolvimento no sentido de aprender pela experiência reflexiva; isso porque, para o autor, “o verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento *da* experiência e *pela* experiência” (Dewey, 1959b, p. 66, grifos do original). Nesse sentido, a educação proporciona a saúde do corpo social, pois instaura um círculo vital e virtuoso de reconstrução reflexiva da experiência: “Educação é extrair do presente a espécie e a potência de crescimento que este encerra dentro de si” (Dewey, 1959b, p. 183). Por sua vez, a educação como reconstrução da experiência tem estreita relação com a própria reconstrução da filosofia, como estamos analisando. Assim, se entendermos a experiência como autogoverno inteligente diante da complexidade dos acontecimentos que envolvem a materialidade contingente da vida, seremos desafiados a romper com a ideia de uma ontologia para postular uma ‘devirlogia’: a experiência como agir compartilhado e inteligentemente orientado para a transformação do mundo. A experiência mais completa para Dewey é aquela que deixa um saldo no sujeito na constituição de si como membro da comunidade, permitindo se transformar e transformar o mundo a sua volta. Assim, é possível compreender o alcance da experiência educativa, estética, social e contínua nos termos de Dewey. A experiência inteligente é a base de uma educação transformadora do homem e da mulher, permitindo o crescimento das capacidades e a justa retribuição social, como requer a democracia.

Paulo Freire (1980, p. 77) fez de forma original, na sua filosofia da educação, uma virada radical na concepção de educação ao compreender que ela “[...] é comunicação, é diálogo, é um encontro de sujeitos interlocutores que procuram a significação dos significados”. Processo que consiste no exame reflexivo e no compartilhamento solidário dos significados ou das crenças. E, ainda, como situação gnosiológica, como prática problematizadora e crítica de inserção ativa na realidade que se opõe à educação bancária:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente. (...) a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira [educação bancária] pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulta sua *inserção crítica* na realidade. (Freire, 1988, p. 68 e 70)

O ato de depositar não gera a experiência, nega a experiência. Em contrapartida, a emersão da consciência ingênua pelo desvelamento ou descodificação da realidade mistificada e inserção crítica é a experiência de libertação e transformação.

Freire refere-se ao processo de conscientização que marca a passagem da consciência ingênua, imersa e dominada pela sombra do opressor para a consciência crítica perante a condição de opressão, busca a inserção ativa e transformadora da realidade pela prática da libertação e humanização, transformando-se também em sujeito que responde compromissada e autenticamente com a vocação ontológica de ser mais, própria do ser humano. No mesmo sentido, temos o processo de curiosidade ingênua para curiosidade epistemológica crítica. Na obra *Educação como prática da liberdade*, o autor indica, mais uma vez, o compromisso político da educação com a democracia por meio da criticidade:

E é precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática. Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático, e permeável, em regra [...] Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. [...] À nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática. (Freire, 1989b, p. 123-26)

A concepção freiriana de criticidade se articula ao conceito de pensar certo: um pensar pautado na dimensão contextual da existência, de uma experiência socialmente construída, de um contexto histórico, social, político e, por isso, também um pensar inacabado que se faz “ser mais” pelo diálogo, reflexão, problematização, curiosidade crítica e práxis transformadora. Nas palavras do 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, além de rigorosidade metódica na pesquisa e argumentação, exige profundidade, autocorreção, capacidade de discordar, de correr risco com a novidade e coerência no agir que transforma o mundo: “É que todo pensar certo é radicalmente coerente” (Freire e Shor, 1986, p. 16).

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, p. 69-70, grifos meus).

Analisamos o caráter político do pensamento reflexivo na perspectiva de Dewey, de exame crítico das crenças, tendo em vista o agir emancipado. Freire (2001, p. 34) articula de forma criativa no conceito de *práxis* à relação entre reflexão e ação como base para a consciência crítica, que, para ele, tem as seguintes características:

[...] profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os ‘achados’ e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas. Na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa de posições quietistas. Pela aceitação da massificação como um fato, esforçando-se, porém, pela humanização do homem. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior dose de racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo o que é novo. Por se inclinar sempre a arguição.

A construção da consciência crítica é um processo de experiência de humanização. No contexto da filosofia da experiência de Dewey (1958), a reflexão ou criticidade consiste num processo de

transformação da experiência primária pela problematização e exame das crenças na experiência reflexiva, que transforma a experiência primária qualificando-a como ação inteligentemente dirigida.

Por sua vez, na perspectiva de Freire (1996), essa relação entre experiência primária e experiência reflexiva e crítica das crenças e problemas pode ser associada ao conceito de “leitura de mundo” e “leitura da palavra” como geradoras da alfabetização conscientizadora: “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 “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). Com esse conceito, o autor procura expressar o movimento de imbricação e continuidade entre o mundo e a palavra e o mundo, movimento de criação e recriação, escrita e reescrita, que permite a transformação mútua por intermédio da prática consciente.

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 relata sua experiência, em seu estilo de pensar e escrever dialogante e testemunhal, na obra *A importância do ato de ler* (Freire, 1989a, p. 9): “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). Nesse sentido, o processo de estar sendo é relacional com o outro e com o mundo, constituindo a experiência existencial.

Freire entende que o desrespeito à “leitura de mundo” revela postura elitista, antidemocrática e não dialógica de quem autoritariamente visa “depositar comunicados”. Essa prática opera contra a curiosidade, que é a base para produção de conhecimento e que está viva e esperando oportunidade para se desenvolver. Esses saberes, “comunicados” pela autoridade que detém o saber para os que o recebem e que são tomados como quem nada sabe, ou cujo saber está excluído do saber oficial, podem criar uma consciência acrítica e que aceita passivamente aquilo que é imposto. Dessa forma, o sujeito se transforma em recebedor de conteúdo e não sujeito da “produção de sua inteligência do mundo”. 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.

O termo práxis é a matriz conceitual do projeto freiriano de libertação que permite a geração da nova experiência de humanização pela dialética da reflexão e ação: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, 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 por sua vez 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).

Freire entende que a liberdade não pode ser vista como uma concessão do opressor ao oprimido, nem um mito que fantasia um ideal fora da existência humana ou um estado pessoal e individualista. A liberdade inexistente na experiência de opressão somente pode ser concebida no processo de libertação. É na libertação que se concebe e materializa a liberdade. A suposta

liberdade concebida e concedida pelo opressor também precisa ser libertada criticamente, pois ela é conivente com a opressão. Por isso, o opressor não se incomoda se sua liberdade causa não liberdade, se sua vida em torno do ter mais se alimenta do ser menos do oprimido. Para Freire, a liberdade é conquista que se faz na luta pela superação da relação opressora, pelo conhecimento crítico de suas “razões” de existir, que permite uma nova busca como ser inconcluso e com poder de ser mais numa práxis solidária: “A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca [...] busca do ser mais. [...] É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos<sup>6</sup>” (Freire, 1988, p. 35).

Para Dewey (1958), a libertação é trabalho da filosofia de reconstrução crítica das crenças: exame variado e público identificando os preconceitos que permeiam os hábitos que foram adquiridos na assimilação da cultura, clarificando-os e emancipando a experiência primária. A reconstrução de crenças e hábitos é reconstrução da filosofia e da educação.

O autor elucida a importância de a reflexão filosófica penetrar na educação e na prática social, indicando a necessidade de reconstruir a própria filosofia, a educação, os ideais e métodos sociais. “Se quisermos conceber a educação como o processo de formar atitudes fundamentais, de natureza intelectual e sentimental, perante a natureza e os outros homens, pode-se definir a filosofia *como a teoria geral da educação*” (Dewey, 1979b, p. 362). Assim, Dewey assim como Freire apontam para a estreita relação entre filosofia e educação, cabendo a elas a tarefa comum da formação do ser humano como ser que se faz continuamente na e pela experiência. Essa formação contínua se deve à condição humana de imaturidade ou inacabamento, como potencialidade de modificação e aprendizagem. Imaturidade ou inacabamento são a base para o crescimento como capacidade de continuamente aprender a pensar, reconstruindo a experiência e autogovernando-se na condução do próprio processo de crescimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço de compreender a experiência educativa e democrática na perspectiva de Dewey e Freire é uma tarefa importante para a filosofia da educação preocupada com a libertação, emancipação e humanização, dando ao homem e mulher aquilo que lhe é próprio de seu ser em devir. Entretanto, os interesses autoritários arditamente implementados pelo neoliberalismo invadem todas as dimensões da vida com seu projeto de lucro, que implica a manutenção da massa na inexperience democrática e humanizadora, reproduzindo a barbárie do colonialismo.

Para Freire, a experiência como processo de libertação implica o rompimento com a condição de opressão instaurada pela cultura colonizadora e que continua a reproduzir-se no atual contexto histórico pelos interesses conservadores neoliberais e pela manutenção dos privilégios das elites dominantes. A transformação exige a realização progressiva da radicalidade da experiência dialógica, crítica, problematizadora, amorosa, democrática, que qualifica a humanização como emersão da consciência, e inserção praxiológica comprometida com a transformação histórica do mundo por sujeitos que buscam sua emancipação do mundo da opressão.

Para Dewey, a opressão se dá pela rigidez das crenças que obliteram a experiência com dualismos e preconceitos, cindindo a sociedade entre os privilegiados e a massa desassistida. O rompimento dos dualismos como condição de transformação social implica o desenvolvimento da atividade associada, na participação nas atividades conjuntas com objetivos comuns, num modo de vida democrático de agir em todas as esferas da vida. A experiência educativa tem como princípio o pensamento reflexivo, que permite captar os problemas comuns da vida social bem como acessar

6 Indicamos a leitura do Capítulo 4, “A educação como crescimento”, do livro *Democracia e educação*, em que Dewey (1979b) analisa o conceito de imaturidade que guarda estreita relação com o conceito de “inconclusão” e “ser mais” de Freire (1998).

os bens sociais e culturais para submetê-los ao exame crítico das crenças e à reconstrução criativa destas para orientar a ação inteligente. Por isso, ele entende ser necessária uma filosofia crítica e criativa para a continuidade da experiência democrática, condição para o desenvolvimento das capacidades humanas da livre comunicação, associação e transformação social. Além disso, a democracia necessita de acúmulo histórico de experiências para reconstruir permanentemente e qualificar este experimento em que estamos todos envolvidos, queiramos ou não.

Para os autores estudados, a vida democrática está baseada na comunicação, cooperação e livre interação, em que cada pessoa faz diferença na busca de soluções humanizadas dos problemas comuns, e não no uso da força (militar, midiática, educativa, assistencialista) e da violência que impõe soluções aos conflitos conforme interesses dominantes, opressores e desumanizantes, como é próprio da lógica do lucro do sistema capitalista. Neste sistema, os sujeitos perdem o direito de decidir, ficam impossibilitados de optar e acabam forçados a seguir as prescrições de outro ser, convertendo-se em objetos.

A filosofia da experiência com o aporte das bases conceituais dos autores trabalhados tem como exigência radical pensar as situações e circunstâncias problemáticas da realidade social e educacional. O diálogo é a possibilidade de trazer para a reflexão pública aqueles problemas comuns que bloqueiam a experiência. O que aprendemos das contradições, avanços e retrocessos da história? Em plena comemoração de duzentos anos de independência do Brasil e centenário da Semana de Arte Moderna, que foi uma dos mais significativos acontecimentos culturais libertários do país, estávamos imersos num período de negação da experiência de diálogo e democracia e regressão à barbárie pela *modus operandi* negacionista e alinhado ao fascismo, à ditadura, à homofobia, à misoginia, ao racismo, à apologia aos torturadores e criminosos, ao ódio aos diferentes, ao ataque às instituições democráticas, às comunidades científicas, artísticas, educacional, ecológica, indígena e à diversidade de manifestações culturais. As eleições deste ano indicaram o retorno ao caminho democrático, mas essas ameaças continuam atuando no meio social.

A função social da filosofia neste contexto histórico é investigar dialogicamente os problemas da experiência dos oprimidos com oprimidos, desvelar as condições históricas atuais da dominação colonialista e criar alternativas libertadoras, inclusivas, humanizantes e de transformação desta realidade. O modo de vida democrático nos coloca a tarefa de nos assumirmos como seres de experiência sociais e históricos, como seres dialógicos, pensantes, comunicantes, amantes, transformadores, criadores, éticos e políticos na construção de um projeto comum de vida associada, vida ativa em comunidade, vida em comunhão. A educação democrática é uma esperançosa possibilidade de realizar este modo de vida democrático que conscientiza, liberta e humaniza.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. **Dewey: Filosofia e experiência democrática**. São Paulo: Perspectiva; EDUSP, 1990.
- ANDRADE, Daniel Pereira; CÔRTEZ, Mariana; ALMEIDA, Silvio. Neoliberalismo autoritário no Brasil. **Caderno CRH**, v. 34, p. e021020. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v34i0.44695>
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- BERNSTEIN, Richard. Dewey's vision of radical democracy. In: COCHRAN, Molly (ed.). **The Cambridge companion to Dewey**. New York: Cambridge University Press, 2011. p. 288-308.

DEWEY, John. **The quest for certainty**: a study of the relation of knowledge and action. 12. ed. New York: Minton, Balch & Company, 1929.

DEWEY, John. Experience, knowledge, and value. In: SCHILPP, Paul A. (ed.). **The Philosophy of John Dewey**. Chicago: Northwestern University, 1939. p. 49-73.

DEWEY, John. **Reconstruction in philosophy**. New York: Mentor Books, 1951.

DEWEY, John. **Essays in experimental logic**. New York: Dover publications, 1953.

DEWEY, John. **Experience and nature**. New York: Dover Publications, Inc., 1958.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução: Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959a.

DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia**. Tradução: António Pinto de Carvalho. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1959b.

DEWEY, John. **Logic**. The theory of inquiry. New York: Henry Hold and Company, 1960.

DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1970.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4. ed. v. 2. São Paulo: Nacional, 1979a. (Atualidades Pedagógicas).

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. v. 21. São Paulo: Nacional, 1979b. (Atualidades Pedagógicas).

DEWEY, John. Experiência e natureza. In: DEWEY, John. **Dewey**. Tradução: Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme; Anísio S. Teixeira; Leonidas Contijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 3-28. (Coleção Os Pensadores).

DEWEY, John. **The public and its problems**. 12. ed. Ohio: Ohio University Press, 1991.

FESTENSTEIN, Matthew. Inquiry as critique: on the legacy of Deweyan Pragmatism for political theory. **Political Stories**, v. 49, n. 4, p. 730-748, 2001. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.00339>

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; FERREIRA, Sonia Maria. Cultura autoritária, ultraconservadorismo,

fundamentalismo religioso e o controle ideológico da educação básica pública. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p. 88-113, 2019. <https://doi.org/10.22409/tn.17i32.p28304>

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

HONNETH, Axel. Democracy as reflective cooperation: John Dewey and the theory of democracy today. **Political Theory**, v. 26, n. 6, p. 763-783, 1998. <https://doi.org/10.1177/0090591798026006001>

MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e golpe**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo: Expressão Popular, 2019. 216 p.

MURARO, Darcísio N. Democracia e educação: aproximações entre as ideias de John Dewey e Paulo Freire. **Cognitio-Estudos**, São Paulo, v. 9, n. 2, jul.-dez., p. 205-226, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/7767>. Acesso em: 24 fev. 2022.

ROMÃO, José Eustáquio. Contextualização. Paulo Freire e o pacto populista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002. p. XIII- XLVIII.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 5. ed. João Pessoa: UFPB, 2006.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

**Como citar este artigo:** MURARO, Darcísio Natal. A filosofia e a experiência democrática e educativa na perspectiva de Freire e Dewey. *Revista Brasileira de Educação*, v. 30, e300010, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300010>

**Conflitos de interesse:** O autor declara que não possui nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Financiamento:** O estudo não recebeu financiamento.

## SOBRE O AUTOR

DARCÍSIO NATAL MURARO é doutor em educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Recebido em 31 de maio de 2022

Revisado em 12 de dezembro de 2023

Aprovado em 7 de fevereiro de 2024

