



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Natal Muraro, Darcísio

Criticidade e educação filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização

EccoS Revista Científica, núm. 38, septiembre-diciembre, 2015, pp. 59-73

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71545304005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

CRITICIDADE E EDUCAÇÃO FILOSÓFICA: A FORMAÇÃO HUMANA PELO DIÁLOGO E PROBLEMATIZAÇÃO

CRITICITY AND PHILOSOPHICAL EDUCATION: THE HUMAN
FORMATION FOR DIALOGUE AND PROBLEMATIZATION

Darcísio Natal Muraro

Doutor em Educação. Professor do Departamento de Educação da Universidade
Estadual de Londrina, PR – Brasil
murarodnm@gmail.com.br

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo analisar a concepção de criticidade de Paulo Freire destacando o papel formador do diálogo e da problematização. A metodologia baseia-se na pesquisa bibliográfica centrada na análise do conceito de criticidade, diálogo e problematização. Destacamos como resultado a compreensão da criticidade como inacabamento do ser humano, capacidade de problematização, práxis dialógica e democrática que conscientiza, liberta, humaniza as pessoas e transforma o mundo. Os principais aspectos da criticidade analisados são os relacionados à epistemologia, ética, política e educação. Estes aspectos da criticidade são essenciais para uma educação filosófica centrada em temas geradores da experiência existencial que contribua para a pronúncia significativa e transformadora da palavra.

PALAVRAS-CHAVE: Formação filosófica. Criticidade. Paulo Freire.

ABSTRACT: This study aims to analyze the concept of criticism of Paulo Freire, emphasizing the formative role of the dialogue and the problematization. The methodology is based on bibliographic research centered on the analysis of the concept of criticism, dialogue and questioning. As a result, it is emphasized the understanding of criticism as incompleteness of man, questioning capacity, dialogue and democratic praxis that raises awareness, liberates, humanizes the people and transforms the world. The main aspects of criticality analyzed are related to epistemology, ethics, politics and education. These aspects of criticality are essential to a philosophical education focused on generating themes from the existential experience that contribute to significant and transformative pronunciation of the word.

KEY WORDS: Philosophical education. Criticity. Paulo Freire.

Consideramos a criticidade um aspecto fundamental na formação humana. Esta premissa nos motiva a compreender a concepção de criticidade de Freire para iluminar o trabalho com a filosofia na educação básica.

Partimos da relação entre a criticidade e a concepção de homem e mulher desenvolvida por Freire. A criticidade está ancorada numa perspectiva antropológica que se articula com a dimensão lógica ou epistemológica, ética, política e educacional.

Para Freire, o homem, mesmo participando do mesmo plano da realidade dos animais, diferencia-se como um ser histórico, em processo de sua construção, um contínuo estar sendo no tempo, caracterizando-se como ser inacabado ou inconcluso, mas com a capacidade de ter consciência desta sua condição. A própria realidade na qual se dá a existência do homem está sendo, por isso, é inacabada, inconclusa. Diz Freire (1987, p. 42):

Parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em que e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm consciência de sua inconclusão.

Para Freire, o homem é uma criatura que não apenas vive, mas, sobretudo, existe na relação com os outros homens. A consciência da existência significa a capacidade de discernir as suas relações, destacando-se o papel da criticidade na comunicação ou diálogo com o outro. Freire ressalta como característica da natureza humana esta capacidade de discernimento, de busca do conhecimento para sua humanização, que consiste na vocação ontológica do homem. Para ele,

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, tomando distância de si mesmo e da vida que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à paixão de conhecer [...] é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. (FREIRE, 2011, p. 99).

O ato de discernir leva, em primeiro lugar, o homem à descoberta da sua dimensão de temporalidade e cria sua consciência de historicidade, transcendendo a unidimensionalidade do tempo que se dá na esfera do mero viver mantendo relações de contato, como é próprio do animal. Assim, o homem percebe o tempo nas suas relações de ontem, hoje e amanhã. O discernimento leva-o a uma relação ativa com o tempo, emergindo dele e modificando-o:

[...] o homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporiza-se [...] lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (FREIRE, 1987, p. 49).

O domínio especificamente do homem, a história e a cultura, é uma instância em que o homem cria o tempo e tem uma relação ativa diante dele, ou seja, de movimento, de trânsito. Desta forma, o discernimento consiste na captação da sua temporalidade, ou seja, dos influxos históricos e culturais sobre a existência. Além disso, o discernimento como postura crítica diante da existência temporalizada abre-lhe a possibilidade de reflexão imaginativa construtora de seu projeto orientador de sua práxis que permite a integração do homem ao seu contexto natural, social, cultural, ou seja, o seu enraizamento no mundo. Este entendimento contribui para Freire (1987, p. 50) tomar posição crítica diante das forças que geram o comportamento de massa: “[...] a massificação implica no desenraizamento do homem. Na sua destemporalização. Na sua acomodação. No seu ajustamento”. A massificação refere-se à simples adaptação, à acomodação ou ajustamento do homem, sendo este um “[...] comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização [...]” (FREIRE, 1987, p. 50). Nesta condição suprime-se no homem a capacidade crítica, ou sua capacidade de se humanizar.

Esta integração refere-se a “[...] uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica [...]” (FREIRE, 1987, p. 50). Se o homem fosse um ser da acomodação ou do ajustamento, a história e a cultura, que são exclusivamente humanas, não teriam senti-

do, “[...] faltar-lhes-ia a marca da liberdade”. Por isso, quando se suprime a liberdade, o homem torna-se um ser meramente ajustado ou acomodado, o que sacrifica a capacidade criadora do seu próprio projeto de ser.

A libertação implica a emersão desta realidade opressora, uma atitude de voltar-se reflexivamente sobre ela por meio da leitura crítica do mundo que desoculta a verdade, objetivando-a, tomando-a como produto histórico-social dos homens de forma a desencadear uma práxis autêntica de reconstrução da própria história. Por práxis, Freire (1987, p. 38) entende “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. A emersão cria a possibilidade de assumir a tarefa histórica de transformação desta realidade. A práxis é a inserção crítica – por meio da análise reflexiva – na realidade, transformando-a, num movimento dialético de subjetividade-objetividade. Para o autor, a pedagogia do oprimido, como processo de permanente libertação dos homens, representa este movimento constante da crítica que requer o desvelamento do mundo da opressão e o compromisso com uma práxis que não reproduza as relações de opressão. Ressaltamos a dimensão epistemológica-política do papel da crítica no pensamento freiriano.

Neste contexto, cabe enfatizar a ressignificação dada pelo autor ao processo da leitura, como apontado acima, valorizando a relação imbricada entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, ou seja, a formação de um leitor crítico. O autor aponta que a crítica consiste em não apenas ler o texto e também o contexto, mas numa postura indagadora ao texto e não submissa ao que está escrito:

[...] sou favorável a que se exija seriedade intelectual para conhecer o texto e o contexto. Mas, para mim, o que é importante, o que é indispensável, é ser crítico. A crítica cria a disciplina intelectual necessária, fazendo perguntas ao que se lê, ao que está escrito, ao livro, ao texto. Não devemos nos submeter ao texto, ser submissos diante do texto. A questão é brigar com o texto, apesar de amá-lo, não é? Entrar em conflito com o texto. Em última análise, é uma operação que exige muito. Assim, a questão não é só impor aos alunos numerosos capítulos de

livros, mas exigir que os alunos enfrentem o texto seriamente. (FREIRE, 1986, p. 15).

A crítica, para Freire, contrapõe-se à “cultura do silêncio” e receptividade passiva que é imposta aos estudantes. Leitura e experiência são ainda dois mundos que não se comunicam na escola. Diz o autor: “A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado, sem seus textos críticos próprios” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 85).

A posição crítica requer de professores e alunos o rompimento com a educação bancária centrada na prática da repetição, dissertação, reprodução que faz dos conhecimentos um instrumento de dominação, subjugação, exclusão de uns sobre os outros. A prática da transmissão, memorização e repetição do conhecimento não gera consciência crítica, mas consciência feita, cheia, alienada, mecanizada, arrogante e desconectada dos problemas emergentes de um mundo em mudança. Em contraposição, Freire desenvolveu o conceito de ciclo gnosiológico ou ciclo crítico em que se dá a articulação interdependente e indicotomizável 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, Freire defende que é fundamental o acesso, pelo ensinar e aprender, ao conhecimento existente. Neste sentido, Freire valoriza o conhecimento histórico e cultural dos homens, mas também o conhecimento da experiência das pessoas. 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 de um novo saber, aquele saber a ser produzido tendo em vista o agir do homem na

transformação das experiências das pessoas, na transformação do mundo. Considerando que as duas etapas do ciclo gnosiológico pressupõem um trabalho de compartilhamento e cooperatividade, Freire valoriza o diálogo como meio de se apropriar e produzir um conhecimento crítico diante do contexto político e histórico. Segundo ele,

Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-la, des-vendá-la, ver as razões pelas quais ele é como é. O contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 85).

Assim, leitura autenticamente crítica no campo da filosofia, considerando que leitura é uma atividade de suma importância neste âmbito, deveria voltar-se para potencializar a capacidade do pensar crítico e de levar à inserção na problematidade do mundo da experiência existencial. É notável o comentário de Freire (1983, p. 53) acerca do aluno de filosofia:

O melhor aluno de filosofia não é o que disserta, *ipsis* como na universidade, não é o que memorizou as fórmulas, mas sim o que percebeu as razões destas. O melhor aluno de filosofia não é o que disserta *ipsis verbis*, sobre a filosofia da mudança em Heráclito; sobre o problema do Ser em Parmênides; sobre o ‘mundo das idéias’ em Platão; sobre a metafísica em Aristóteles; ou mais modernamente, sobre a ‘dúvida’ cartesiana; a ‘coisa em si’ em Kant; sobre a dialética do Senhor e do Escravo em Hegel; a alienação em Hegel e Marx; a ‘intencionalidade da consciência’ em Husserl. O melhor aluno de filosofia é o que pensa criticamente sobre todo este pensar e corre o risco de pensar também. Quanto mais simples e dócil receptor dos conteúdos com os quais, em nome do saber, é ‘enchido’ por seus professores, tanto menos pode pensar e apenas repete.

O autor endereça sua crítica à educação bancária, como mencionamos, que coloca o homem numa condição de receptáculo do saber transmitido ou espectador diante da história, retirando-o da condição de sujeito do seu próprio movimento e fazendo com que ele tenha uma percepção alienada da realidade como algo acabado, estático, naturalizado, levando-o a se adaptar a esta realidade. O ensino de filosofia pode ser um ensino bancário, quando centrado no aprendizado de teorias filosóficas para fins de aprovação no vestibular ou na prova bimestral. Freire alerta para o problema de uma epistemologia opressora na medida em que se concebe o saber como acabado, mistificador da realidade e propriedade do opressor. Uma filosofia crítica pode se transformar num saber opressor, na medida em que se exige do aluno que primeiro aprenda o pensamento do filósofo como condição para o filosofar. Ele ressalta que a criticidade é o divisor de águas entre a educação bancária e a problematizadora:

A “bancária”, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão *sendo* os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade. (FREIRE, 1987, p. 41, grifo do autor).

A condição de possibilidade de uma relação crítica entre os homens é dada pelo diálogo que problematiza a existência humana no mundo. Podemos inferir que a criticidade é gerada e geradora do diálogo problematizante que articula os aspectos epistemológicos, éticos e políticos da existência. O sentido ético do diálogo implica num agir guiado por valores, como destaca Freire (2000, p. 115):

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no outro, se fazem

crítico na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos.

Freire é enfático em salientar a relação inquebrantável entre diálogo e conhecimento, ou seja, a dimensão epistemológica de conhecer que pressupõe sujeitos em interação comunicativa, como prática de valores. O diálogo permite trazer à consciência o conhecimento acumulado na experiência humana, tanto na tradição quanto na existência. O diálogo é a ponte entre o ser inacabado e seu ser mais, horizonte da humanização. Esta ponte é sedimentada pelos laços éticos e políticos, aspecto este que trataremos adiante. É pelo diálogo que aprendemos a perguntar, condição para aprender a pensar. Diz Freire (2000, p. 66) acerca da importância do diálogo para este processo:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. [...] 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.

Nesta perspectiva, o diálogo se constitui como uma base para gerar a consciência crítica na medida em que o conhecimento vai sendo construído pelo processo indagativo e, dialeticamente, a criticidade vai impulsionando a dialogicidade entre os homens. O diálogo implica a reciprocidade que não pode ser rompida no processo gnosiológico. Por isso, a função gnosiológica e a comunicativa são fundamentais ao pensamento crítico. Para explicitar melhor esta dialeticidade e dialogicidade do pensar, Freire enfatiza esta dupla função potencializada pelo ato de perguntar no qual o sujeito do conhecimento:

[...] 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, 2000, p. 67).

O diálogo se faz através da pronúncia autêntica da palavra, porque perpassada pela reflexão gerada pelo perguntar. Há outra dimensão implícita nessa relação dialógico-inquiridora que é a ação, uma vez que estão enredadas numa determinada situação. A palavra dialogada é geradora do movimento reflexão e ação – criticidade – processo interativo em crescimento.

A existência humana crítica é tecida na relação dialógico-dialética, ou seja, os homens se fazem na pronúncia da palavra autêntica, verdadeira, palavra-ação, palavra-trabalho que transforma o mundo; por sua vez, esta transformação do mundo significa transformação do próprio homem. Pronunciar a palavra é um ato de crítica. Neste sentido, o homem se faz homem na pronúncia da palavra pelas consequências práticas, históricas e culturais. A pronúncia da palavra não encerra o processo, mas o engendra e renova permanentemente, na medida em que o que é problemático não se esgota. A palavra é um direito de todos e, por este motivo, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, nem alguém pode roubá-la dos demais. A educação dialógica e problematizadora implica, assim, uma pedagogia da pergunta, que é uma pedagogia da busca da palavra autêntica, em interação com a realidade para compreendê-la e transformá-la na totalidade. Nesta perspectiva, o diálogo é uma prática que não se enreda no autoritarismo ou na licenciosidade, como observa Ghiggi (2001, p. 11): “É uma teoria dialógica que nega tanto autoritarismos quanto licenciosidades”.

Neste entendimento, a pronúncia crítica da palavra consiste numa atividade filosófica na medida em que coloca em questionamento os conceitos – palavras – que são usados para compreender a realidade. Como tais conceitos – temas geradores – são construídos historicamente, faz-se necessário um tratamento reflexivo e crítico dos mesmos para que desta forma crie condições de um uso autêntico e autônomo da própria língua, ou do que Freire (2000, p. 82) coloca como “[...] a compreensão dos signos significantes dos significados [...]”. Os sujeitos do diálogo, na prática crítica, problematizam os signos, significantes e significados. Trata-se de desenvolver a inteligência dos signos, segundo Freire (2000, p. 82): “Esta inteligência dos signos vai-se dando na dialogicidade que, desta forma, possibilita a compreensão exata dos termos, através dos quais os sujeitos vão expressando a análise crítica do problema em que se acham empe-

nhados”. Na perspectiva freiriana, a atividade filosófica, essencialmente crítica-dialógica, articula dialeticamente o movimento reflexivo de compreensão dos signos com a “análise dos problemas” concretos da experiência existencial dos sujeitos.

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

Para o autor, há dialeticidade na problematização de forma que esta implica necessariamente se comprometer com o processo reflexivo relativo à existência. Diz nosso autor: “Ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização” (FREIRE, 2000, p. 82). Estamos falando de processo, ou seja, de um movimento progressivo de compreensão e questionamento que não se encerra com a resposta do professor ou de um aluno. Nem cabe ao professor a resposta: “Todas as perguntas merecem resposta, e nós, talvez, nunca tenhamos a resposta, mas, possivelmente, uma das respostas. Devemos evitar o dogmatismo e o desrespeito (FREIRE; SHOR, 1986, p. 110). Antes, a resposta gera novos questionamentos, alimentando indefinidamente o processo dialógico. Assim, enquanto os educandos “ad-miram” o objeto problematizado, o educador “re-ad-mira” por meio da problematização. Nas palavras de Freire (1987, p. 59), “[...] na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a ‘palavra geradora’, na pós-alfabetização, busca e investiga o tema gerador”.

Cabe aqui ressaltar a centralidade dos temas geradores para a educação dialógico-problematizadora, que entendemos ser uma dimensão importante do trabalho da crítica. Nesta perspectiva, Freire nos dá uma importante indicação para o trabalho filosófico a ser feito em diferentes níveis da educação. Na medida em que a educação enfrenta esta tarefa de pensar as “palavras geradoras” ou os “termos geradores”, ou seja, pensar reflexivamente os conceitos centrais de nossa existência, ela se converte numa situação gnosiológica em torno da experiência do educando. Daí a importância da dimensão dialógica-praxiológica defendida por Freire, uma vez que ela possibilita diferentes modos de ver as palavras e da problematizabilidade da realidade, como forma de ler, compreender e se relacionar com o mundo. Traduzindo em miúdos, diálogo e problematização podem

acontecer desde a mais tenra idade, da experiência existencial da educação infantil ou nas mais diversas experiências escolares e extra-escolares da criança, na medida em que se criam condições para a emersão no plano do pensamento e da ação dos temas geradores. Isto aponta a necessidade dos professores aprofundarem os aspectos filosóficos e pedagógicos para gerarem uma prática educacional crítica: reflexiva-dialógica-problematizadora-transformadora de maneira contínua na educação básica.

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

Ressaltamos que Freire desenvolve o conceito de democracia intimamente ligado à prática da reflexão e diálogo capaz de modificar a consciência e o comportamento humano, constituindo-se como pressuposto da vida social e política. A democracia está também inacabada e, como tal, o seu “ser mais” depende da criticidade. Esta é a formulação freiriana de democracia:

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

Freire (2000) faz uma análise detalhada da “inexperiência democrática” ao longo da história do Brasil, que representa a negação do processo de humanização. Para o autor, a democracia não pode ser dada nem mantida à custódia, pois resulta de um processo de luta ética e política que exige a mobilização, participação e solidariedade. A vida democrática é aprendida pela experiência: “[...] na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático” (FREIRE, 2000, p. 92).

Neste sentido, faz-se uma prerrogativa para os educadores o envolvimento existencial com a prática democrática em contraposição ao que

Freire chamou de educação bancária e opressora. Trata-se de criar o modo de vida democrático com os educandos, um modo de agir dialógico e problematizador, vale dizer, crítico. Desta forma, a educação crítica exerce sua função libertadora por ser uma prática que desenvolve a autonomia do pensamento, ou seja, permite ao sujeito ser crítico frente a sua realidade e agir democraticamente no processo de transformação do mundo, destacando-se o caráter político do pensamento e da educação. Este pensar crítico, como mencionamos, cria a possibilidade de se libertar na medida em que o homem se percebe inconcluso, limitado, condicionado, mas não determinado, histórico e neste sentido participante de uma experiência de opressão. A esta percepção, há outra luta a ser travada, segundo Freire (2011, p. 100): “É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo”.

Na evolução das concepções freirianas, a criticidade pode ser caracterizada como o pensar certo, um pensar a partir da dimensão existencial, de uma experiência socialmente construída, de um contexto histórico, social, político, um pensar inacabado que se faz “ser mais” pelo diálogo, reflexão, problematização, curiosidade crítica e práxis transformadora. Nas palavras pronunciadas pelo autor, o pensar certo se articula com o ciclo crítico gnosiológico: “Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de “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:

Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-la. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 16).

Pensar certo é também um agir certo e este implica a dimensão política, como mencionado. 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, grifo do autor). Assim, Freire atualiza o que Aristóteles já havia anunciado ao dizer que homem é um animal político, um animal de logos, um animal crítico. Animal que tem potencial de crescimento pela via democrática ancorada na reflexão, problematização, diálogo e transformação do mundo. Nesta perspectiva, como afirma Ghiggi (2001, p. 6),

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

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

Considerações finais

Nossa reflexão procurou destacar a importância da criticidade como processo dialógico problematizador se constituir um eixo articulador da formação filosófica na educação básica como um modo de ser de caráter sistemático, contínuo, progressivo e com qualidade em todos os níveis e formas de práticas formativas. Nesta perspectiva, procura-se superar as práticas que fragmentam e desarticulam estes níveis de ensino e os saberes nele abordados.

A criticidade é fundamental para compreender a contextura da existência histórica, cultural e política e pensar as possibilidades de uma práxis interventora (um agir, fazer, trabalhar) nesta realidade da e na qual o homem também se faz, conscientiza, liberta, humaniza. Nesta perspectiva, a humanização não é um estágio de iluminação intelectual do indivíduo, ou um ideal universal para o homem preestabelecido, ou um modelo de sociedade, por exemplo, aquele *way of life* dos países desenvolvidos.

Consideramos fundamental conceber a educação como “alfabetização filosófica”, um trabalho que implica o pensar crítico dos conceitos ligados à existência humana. O aporte do pensamento freiriano acerca da concepção de criticidade nos permitiu apreender que esta não consiste num julgamento apressado e ingênuo sobre o mundo ou uma análise altamente racionalizada, intelectualista, mecanicista e neutra, afirmando-se como um modo de agir dialógico, problematizador e democrático, abrangendo, de forma integrada, diversas dimensões: antropológica, histórica, epistemológica, ética, política, educacional. Resulta, assim, um esforço de articular o aspecto do inacabamento humano com a condição existencial de estar sendo, numa experiência reflexiva, histórica, datada, temporalizada, também inacabada, mas significada no processo de construção social e comunitário, portanto democrática. Como sujeito portador de uma experiência de significados do e no mundo em que se acha e está sendo, a criticidade se faz dialogia, problematização, curiosidade epistêmica, leitura do mundo potencializando a leitura da palavra, práxis intencionada de inserção e transformação do mundo. A criticidade ressignifica o sentido da filosofia como amor à sabedoria por amor ao mundo. Esta amorosidade se consubstancia num pensar e agir certo no sentido de reflexão com rigurosidade metódica na pesquisa e argumentação, profundidade, autocorreção, capacidade de concordar e discordar, de correr risco com a novidade, coerência, acolhimento da diferença e práxis libertadora e humanizadora rompendo com as condições opressoras.

Assim intuída e também inacabada, a educação filosófica, como educação crítica, não pode fugir ao compromisso com a experiência humana na qual estão ancorados os temas geradores. Por outro lado, exige uma leitura crítica da palavra escrita pelos filósofos, estabelecendo com estes um diálogo, um encontro amoroso, não menos conflitivo. A criticidade é a condição de possibilidade para a educabilidade humana em que

se dá a assunção da pronúncia da palavra. Assim, a filosofia pode ter um papel formador na medida em que se faz criticidade em todas as palavras que pronunciamos. A própria filosofia está inacabada, inconclusa, fazendo-se na renovada pronúncia crítica da palavra. A pronúncia da palavra não pode ser desvinculada do agir transformador do mundo. Formação crítica articula o pensar e o agir críticos ou pensar certo e agir certo. Nesta perspectiva, o papel formador da filosofia se realiza mais plenamente num “formagir”, criando um modo de vida dialógico e problematizador em que se articulam as dimensões epistemológica, ética e política.

Referências

- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. *Extensão ou comunicação?* 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da esperança*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____; SHOR, I. *Medo e Ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GHIGGI, Gomercindo. Paulo Freire e o conceito de autoridade em programas de formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p. 151-170, jul./dez.2001.

Recebido em 21 set. 2015 / Aprovado em 5 nov. 2015

Para referenciar este texto

MURARO, D. N. Criticidade e educação filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização. *EccoS*, São Paulo, n. 38, p. 59-73, set./dez. 2015.