

# O DIÁLOGO INTERCULTURAL ENTRE FREIRE & DEWEY: O SUL E O NORTE NAS MATRIZES (PÓS)-COLONIAIS DAS AMÉRICAS\*

MARIA MANUELA DUARTE GUILHERME<sup>1</sup>

*RESUMO:* Este artigo empreende uma análise intercultural dos textos de Paulo Freire e John Dewey, tendo em conta os seus contextos culturais e epistemológicos, no enquadramento de duas matrizes (pós)-coloniais distintas, que constituíram os cenários intelectuais e as bagagens sócio-históricas das obras desses autores. Procura, assim, acrescentar uma perspectiva intercultural e pós-colonial sobre os seus fundamentos filosóficos e epistemológicos aos estudos comparativos das suas obras que se têm concentrado apenas nos seus axiomas em relação à educação e à pedagogia como se constituíssem universais culturais e epistemológicos. Desse modo, tenciona recuperar os seus legados teórico-práticos para as pedagogias interculturais de uma educação para a cidadania nas sociedades cosmopolitas contemporâneas.

*Palavras-chave:* Freire. Dewey. Interculturalidade. Pós-colonialismo. Educação para a cidadania.

## INTERCULTURAL DIALOGUE BETWEEN FREIRE AND DEWEY: THE SOUTH AND THE NORTH IN THE (POST)COLONIAL MATRICES OF THE AMERICAS

*ABSTRACT:* This article undertakes an intercultural analysis of Paulo Freire's and John Dewey's texts, having in mind their cultural and epistemological contexts, within the framework of two distinct (post)colonial matrices, that constituted the intellectual backcloth and the sociohistorical baggage of both authors' works. It intends to add an intercultural and postcolonial perspective about their philosophical and epistemological foundations to the comparative studies that have merely focused on their axioms related to education and pedagogy as if they were cultural and epistemological universals. Therefore, it attempts to recuperate their theoretical and practical legacies for the purpose of the intercultural pedagogies of citizenship education in contemporary cosmopolitan societies.

*Keywords:* Freire. Dewey. Intercultural dialogue. Postcolonialism. Citizenship education.

---

\*Projecto de Pesquisa: GLOCADEMICS, financiado por Marie Curie Actions, Comissão Europeia, European Union's Seventh Framework Programme (FP7/2007-2013) under REA grant agreement n° 625396.

<sup>1</sup>Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais – Coimbra, Portugal. E-mail: mariaguilherme@ces.uc.pt  
DOI: 10.1590/ES0101-73302018179272

## **LE DIALOGUE INTERCULTUREL ENTRE FREIRE ET DEWEY: LE SUD ET LE NORD DANS LES MATRICES (POST)COLONIALES DES AMÉRIQUES**

*RÉSUMÉ:* Cet article fait une analyse interculturelle des textes de Paulo Freire et John Dewey en tenant compte leurs contextes culturelles et épistémologiques, par référence à deux matrices post (coloniales) distinctes qui ont constitué les scénarios intellectuels et les bagages socio-historiques de ces auteurs. On essaye d'ajouter une perspective interculturelle et postcolonial sur leurs fondements philosophiques et épistémologiques vis à vis les études comparatives concentrés seulement dans leurs theories éducatives et pédagogiques comme si celles-ci étaient des universels culturels et épistémologiques. Enfin, nous cherchons de mettre en évidence cet héritage inestimable pour les pédagogies interculturelles d'une éducation pour la citoyenneté dans les sociétés cosmopolites contemporaines.

*Mots-clés:* Freire. Dewey. Dialogue intercultural. Matrices postcoloniales. Éducation pour la citoyenneté.

## Introdução

**E**ste artigo pretende estabelecer um diálogo intercultural entre as teorias filosóficas e educativas de Paulo Freire e de John Dewey em um quadro de análise comparativa pós-colonial entre o norte e o sul, aqui usados não só como marcos geográficos, mas também como representações simbólicas. Assume-se que as obras dos dois teóricos da educação e da pedagogia mais importantes do século XX partilham de ideais e ideias comuns, mas que os contextos epocais e socioculturais determinaram discursos e propostas diferentes, quer de partida quer de chegada.

Este artigo divide-se em duas partes principais, a primeira trata das diferenças contextuais e epistemológicas, em uma perspectiva intercultural, entre as obras dos dois autores e, a segunda, aponta linhas de interculturalidade que apresentam possibilidades de diálogo e de divergência entre os seus pensamentos. A primeira parte analisa as diferenças epocais, que determinam necessariamente olhares distintos sobre os mesmos problemas, e também das matrizes coloniais diversas, que presidem ao enquadramento histórico-cultural das suas abordagens. Ainda se examinarão os fundamentos filosóficos e ideológicos bem como os pressupostos pedagógicos que servem de base às suas teorizações e a forma como elas divergem entre si. A segunda parte inicia-se com uma análise crítica, ainda que incipiente, em uma abordagem intercultural, dos seus quadros conceptuais

e apresenta hipóteses possíveis para estabelecer um diálogo intercultural entre as obras dos dois pensadores, nomeadamente no que se refere às suas perspectivas em relação às línguas e às linguagens, bem como às diversidades culturais. Acreditamos que há ainda trabalho por fazer neste campo, mais especificamente no que se refere à contextualização cultural e histórica das obras destes autores marcantes no século XX, ambas comprometidas com a ideia de uma educação política e social e com propostas coincidentes para uma educação cidadã, mas que reflectem tempos e espaços diversos e, sobretudo, matrizes coloniais diferentes.

## Diferenças contextuais e epistemológicas

### Diferenças epocais

As vidas de John Dewey (1859-1952) e de Paulo Freire (1921-1997) cobrem o final do século XIX e todo o século XX, quando cada um dos seus países já completavam um século de independência. Os seus trabalhos, as obras de referência de Dewey e de Freire, situaram-se principalmente no século XX, o primeiro durante a primeira metade e o segundo na segunda metade, ambos reflectindo os cenários sociais, culturais, políticos, históricos e filosóficos do norte e do sul pós-coloniais. Para além da assincronia civilizatória, verifica-se também uma ruptura diacrónica entre o período pré e pós-Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos da América, com impacto mundial, que justifica também o ímpeto diferente entre estes dois autores na radicalização das suas experiências e visões educativas. Embora indirectamente, foi o Movimento dos Direitos Civis que deu visibilidade e voz ao sul, ao sul do norte, os “suis” de origem africana e latino-americana, e contestou a superioridade do norte, já abalada pelos movimentos de descolonização e independência. Embora estejamos a falar de duas ex-colónias, aquelas de grande dimensão que mais cedo ganharam a sua independência, e já por si de modos significativamente diferentes, é também nessa linha temporal que medeia entre os dois autores que se iniciam globalmente, com maior intensidade, os movimentos de descolonização. Essas diferenças epocais não diminuem a comunhão de ideais entre as obras dos dois autores, mas justificam preocupações e discursos distintos.

### Matrizes coloniais

Os territórios que são hoje os Estados Unidos da América e o Brasil foram ambos colonizados por europeus, que vieram em ondas contínuas do norte e do sul da Europa. No entanto, as traves-mestras de cada uma dessas colónias reflectem diferentes matrizes coloniais e culturais predominantes, a inglesa e a portuguesa, que se traduziram também em administrações diferentes. A caracterização dessas sociedades

foi, por esse motivo, sempre diferente, como ainda hoje é bem visível. Também os seus processos de independência foram muito diversos. Os Estados Unidos da América formaram-se a partir de uma rebelião de “baixo para cima”, de algumas das suas colónias, contra a potência colonial britânica, por motivos mercantis, mas com um projeto político-democrático definido e inspirado nos ideais da Revolução Francesa sem, no entanto, desmerecer a trave-mestra do pensamento anglo-saxónico e puritano. O Brasil, pelo contrário, tornou-se independente, um pouco ao acaso e “de cima para baixo” em um processo que foi sendo negociado entre a Casa Real Portuguesa e as elites brasileiras. Como confirmou, mais tarde, Paulo Freire, “o Brasil foi ‘inventado’ de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos” (FREIRE, 2006, p. 35). Daí que o Brasil teve mais necessidade de se “descolonizar” e, nesse processo, se uniu “tropicalizando-se”, ao passo que os Estados Unidos da América tiveram uma maior preocupação em “independentizar-se” da Inglaterra do que em descolonizar-se da Europa e, desse modo, o processo de colonização europeia continuou internamente, em ambos os países, que, assim, foram simultaneamente reforçando a sua unidade interna até se constituírem como as outras faces dos espelhos norte-sul.

Nos Estados Unidos da América e no Brasil, as comunidades indígenas foram praticamente dizimadas e os seus territórios povoados por imigrantes voluntários vindos da Europa e por involuntários vindos de África. Apesar de a vida dos grupos e das comunidades de imigrantes ser bastante independente e subordinada às estratégias de sobrevivência, a colonização acontecia sempre com a imediata estruturação das hierarquias, nesses dois territórios, e com preponderância do norte sobre o sul, quanto mais de aquele, mais poder; quanto mais de este, menos poder. No entanto, as administrações imperiais e as regras eram impostas pelos centros da metrópole, que seriam determinadas com uma homogeneidade surpreendente e assim iam assegurando a criação de novas comunidades imaginadas, novas futuras nações, que reflectem ainda hoje as matrizes coloniais originárias e, em alguns aspectos, mesmo a cristalização de costumes e ideias já perdidos na origem. No entanto, ficaram de fora comunidades indígenas, empurradas para as margens dos territórios, cada vez mais comprimidas, o que paradoxalmente lhes permitiu a sobrevivência de cosmovisões, conhecimentos e modos de vida, cujo sentido vale a pena considerar em confronto com o processo de radicalização da modernidade que se expande em uma globalização hegemónica e sufocante.

No entanto, o padrão social de convivência bem como a organização política dos estados que se foram instituindo foram bem diferentes das europeias e entre si. Nos Estados Unidos da América, o modelo de colonização e socialização baseou-se na segregação das diferentes comunidades, com uma integração e preponderância dos imigrantes das Europas do norte e do centro (ingleses, franceses, alemães, holandeses, escandinavos), durante o século XIX, e um cauteloso acolhimento dos imigrantes da Europa do sul e das margens (irlandeses, italianos, polacos etc.) na primeira metade do século XX, contemporânea de Dewey. John Dewey nasceu e viveu

nos estados do nordeste (Vermont) e norte (Chicago, Illinois), de uma família de poucas posses, mas sendo caucasiano, nessa época, foi-lhe possível terminar os estudos universitários e aceder a uma carreira académica, em uma sociedade democrática que promovia a igualdade entre os iguais. No entanto, e apesar de a vida de Dewey se ter feito nos Estados do norte, não se deve esquecer de que ele nasceu no final do século XIX, quando os Estados Unidos da América tinham passado por uma Guerra Civil que acabou com a escravatura nos Estados do sul. Esse processo político não pode ter passado inadvertido na discussão da democratização da sociedade, mesmo do norte, ainda no início do século XX.

Pelo contrário, no Brasil, o modelo de colonização e socialização não foi o segregacionismo, apesar da existência de comunidades de índios e de remanescentes “colónias” de imigrantes europeus que foram sobrevivendo, até mesmo à interdição linguística. Há de ter em conta que o colonialismo português não foi um colonialismo de forte intensidade, o que não quer dizer que não tenha sido igualmente violento, foi “semi-periférico, um colonialismo subalterno” devido à “incapacidade de Portugal de colonizar efectivamente” por ser ele próprio “um país semi-periférico” dependente dos países europeus centrais de “modo quasicolonial” (SOUSA SANTOS, 2001, p. 24), como se pode verificar pelo papel das potências colonizadoras tais como Inglaterra, em Moçambique, e a Holanda, no Brasil. Apesar do racismo, do preconceito, do conflito e da violência, as divisões na sociedade brasileira, na segunda metade do século XX, eram sobretudo baseadas na classe social e a composição cultural já era híbrida. Contudo, fica evidente que as questões do multiculturalismo ou da interculturalidade não são um tema explícito nas obras de Dewey ou de Freire, cujas lentes para a visão da desigualdade se focam na classe social, quer em contexto urbano, para Dewey, ou em contexto rural, em Freire, nas situações de pobreza material, de destituição política e de rejeição epistemológica.

O Brasil da segunda metade do século XX passou por instabilidades políticas, com um golpe militar nos anos 1960 que foi o culminar de uma vivência política pouco democrática e que levou Paulo Freire ao exílio. Freire não foi, pois, um emigrante voluntário, mas um exilado, isto é, um emigrante forçado: “[...] um brasileiro no exílio, um brasileiro intensamente brasileiro, e intensamente brasileiro, porque profundamente recifense — [...] a minha brasilidade que me faz um homem do mundo, porque ninguém é do mundo sem ser primeiro de um lugar qualquer” (FREIRE, 2004, p. 82). Ele foi, de facto, um “homem **no** mundo”, mas apenas por circunstância, foi um refugiado, não perdendo a “esperança”, tão marcante da sua pedagogia e do carácter brasileiro, mas olhando sempre o mundo com o olhar *do* Brasil, porque ele não decidiu partir, ele partiu, ficando. É esta qualidade que qualifica Freire como um “pensador do sul” e a sua obra como uma “epistemologia do sul”. Dewey também foi viajante, igualmente temporário, mas convidado, como representante de uma potência que emergia, até como representante de um conhecimento superior, que não só dignificava a sua origem, mas também se revelava como o expoente da modernidade. Ainda que

fosse um cidadão crítico da exclusão que sobressaía no sistema educativo do seu país e estivesse aberto às ideias e às experiências que foi vivenciando por onde viajou, não deixava de ter uma visão universal do ser humano, do conhecimento e da moralidade<sup>1</sup>: “I believe that all education proceeds by the participation of the individual in the social consciousness of the race”<sup>2</sup> (DEWEY, 1897, p. 3). A visão da sociedade ideal de John Dewey não deixava de ser uma representação purificadora, porque puritana, do novo mundo. Assim sendo, as matrizes coloniais do nordeste brasileiro, em uma simbiose entre o europeu do sul, sobretudo o português, meio celta e meio mouro, e o africano, e as do nordeste norte-americano (EUA) com a marca puritana do norte europeu não podem ser menosprezadas no entendimento das visões do exercício da cidadania, do discurso educativo e das práticas pedagógicas desses dois ideólogos tão representativos do seu tempo. As suas vozes tornaram-se universais, mas os seus discursos não, eles não produziram linguagens “francas”, porque não era possível nem desejável, pois eram comprometidas com um legado histórico e cultural que as enriqueceu.

A obra de Freire é, quanto a mim, um bom exemplo de “tradução intercultural”, que Boaventura de Sousa Santos entende como “el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles” e, explica, “que no atribuye a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidade exclusiva ni el de parte homogénea” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 45-46). Em consonância, a meu ver, o trabalho de Freire é, portanto, fruto de um processo de “hermenêutica diatópica” entre saberes, que Sousa Santos define como “un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 46). No entanto, não quero dizer que a obra de Freire paira entre culturas, em um cosmopolitismo sem raízes, pelo contrário, ele foi um visionário do seu sul, sobre o qual refletiu com base também nas suas aprendizagens de exilado acadêmico, sem nunca abandonar essa perspectiva. Freire, fora do Brasil, foi sempre um exilado do sul global, como nos confidencia Ana Maria Araújo Freire no seu Prefácio: “A África é o Continente que fazia Paulo nutrir a ilusão de que ‘voltava para casa’ — quando, então, partia da fria e inodora Suíça para contribuir na constituição, através da educação, das novas nações africanas — tal a semelhança que sentia entre aquele território e aquela gente e o ‘seu’ país e a sua gente”; e prossegue: “Em qualquer um dos pedaços de terra africana que pisava, reconfortava-se do exílio forçado escutando as pessoas e conversando” (FREIRE, 2003, p. 17-18).

## Fundamentos filosóficos e ideológicos

Dewey e Freire partilharam linhas comuns na sua enunciação de teorias educativas, no que diz respeito à caracterização da educação como uma *praxis* política

de emancipação e de legitimação de todos os sectores da sociedade, de articulação entre teoria e prática, de autonomia de professor e aluno na elaboração curricular, com a legitimação e dignificação destes três elementos. Até se pode afirmar que comungaram da influência de filosofias pragmatistas e existencialistas, respectivamente, que foram combinando na medida do possível, para logo divergirem. E, a meu ver, essa impossibilidade é contextual e histórica, as suas teorias e experiências educativas não podem considerar-se independentemente das sociedades a que pertencem e estas das suas matrizes coloniais distintas.

Por exemplo, para Dewey, a reflexão não é contemplativa, e eu diria mesmo, ou sequer meramente analítica. A sua reflexão é um caminho ondulante, mas articulado, isto é, “reflection involves not simply a sequence of ideas, but of a *con*-sequence — a consecutive ordering in such a way that each determines the next as its proper outcome, [...] The stream or flow becomes a train or chain”<sup>3</sup> (DEWEY, 1933, p. 4-5). Para este autor, o acto reflexivo não perde de vista o problema concreto que a suscitou, pois “reflection implies belief on evidence”<sup>4</sup> (DEWEY, 1933, p. 11), isto é, o problema concreto gera o acto reflexivo que se autojustifica ao encontrar a solução para o problema, “*the nature of the problem fixes the end of thought, and the end controls the process of thinking*”<sup>5</sup> (DEWEY, 1933, p. 15, realce do autor). Outro aspecto que ajuda a resumir a diferença filosófica e epistemológica entre Dewey e Freire poderia colocar-se entre uma pedagogia pragmática por objectivo de *problem-solving* (resolver o problema), no primeiro caso, e uma pedagogia crítica de *problem-posing* (colocar o problema), no segundo caso (BETZ, 1992, p. 119-120). Em Dewey, o questionamento interrompe-se no momento em que se encontra a solução, e este é um ponto em que a sua teoria filosófica se aproxima do positivismo, “Dewey’s philosophy shares with positivism the same conception of answering as exclusively the dissolution of questions”<sup>6</sup> e, nessa medida, só a solução conta como conhecimento, “supposing instead that only the solution counts as knowledge”<sup>7</sup> (TURNBULL, 2008, p. 49-50). No entanto, esta linha orientadora entre a reflexão e a acção é comum e muito importante para ambos os autores.

## Linhas de diálogo e de divergência

Existem, contudo, linhas que se cruzam entre as obras de Freire e Dewey, as preocupações comuns e as ideias em aberto que produzem linhas de diálogo, mas também aquelas que mostram as discrepâncias entreculturais. Há várias possibilidades que têm sido exploradas, mas aqui referir-nos-emos apenas àquelas relacionadas com o tema da interculturalidade.

### Quadros conceptuais

Embora Freire não cite Dewey ao longo da sua obra e mais tarde declare até o seu distanciamento em relação à sua teoria (FREIRE, 1988), podem notar-se

aspectos em que Freire poderá ter-se deixado influenciar por Dewey, cuja obra poderá ter conhecido por meio de Anísio Teixeira, segundo referências de estudiosos da obra de Freire (TORRES, 2014). São evidentes preocupações comuns nas suas obras, tais como a relação entre a teoria e a prática, a articulação entre a reflexão e a acção, o papel do professor, a aprendizagem centrada na experiência do aluno, na função da escola/educação na democratização da sociedade e na consolidação da justiça social. No entanto, as suas obras radicam em quadros conceptuais e epistemológicos distintos, que podemos situar em referentes do sul e do norte nas Américas, tendo, quando muito, Freire feito uma tradução intercultural de alguns aspectos em que poderá ter-se inspirado em Dewey.

Para Dewey, tal como para Freire, o pensamento reflexivo surge a partir da dúvida, da perplexidade; no entanto, Dewey espera apenas que a relação entre a teoria e a prática venha a resolver o problema original que suscitou a reflexão e que, por fim, aquiete as dúvidas e as perplexidades iniciais:

Reflective thinking, in distinction from other operations to which we apply the name of thought, involves (1) a state of doubt, hesitation, perplexity, mental difficulty, in which thinking originates, and (2) an act of searching, hunting, inquiring, to find material that will resolve the doubt, settle and dispose of the perplexity<sup>8</sup> (DEWEY, 1933, p. 12).

Por seu lado, Freire também entende que a reflexão deve levar à acção, “a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática” (FREIRE, 2013, p. 58), mas Dewey teria outra percepção na medida em que vê a reflexão já como uma preocupação para com o resultado da acção, “reflection also implies concern [...] with the outcome of the course of events”<sup>9</sup> (DEWEY, 2007, p. 172).

No entanto, para Freire, “a acção só é humana quando, mais que um puro fazer, é um que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão” (FREIRE, 2013, p. 39). Se para Freire a acção só faz sentido se estiver informada pela reflexão, segundo o pragmatismo de Dewey, é a acção que informa a reflexão que, por sua vez, é conduzida pelos resultados em vista. E Freire explica ainda que “não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas [...] Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade, simplesmente opostas entre si, mas numa permanente dialeticidade” (FREIRE, 2013, p. 34-35).

Há outras noções que abrem linhas de diálogo no âmbito conceptual entre os dois autores e que podem reportar-se a discussões sobre interculturalidade ou relações entreculturais, tais como o conceito de solidariedade. Embora esse termo não seja explicitamente uma referência condutora na obra de Dewey, ao contrário de Freire, que a ele recorre com frequência, o conceito subjaz toda a sua teoria sobre a socialização e a democraticidade como funções da pedagogia e da educação.



No entanto, a ideia e as suas implicações divergem manifestamente nos dois autores. Para Freire, não há dúvidas de que “a solidariedade, exigindo de quem se solidariza que ‘assuma’ a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical” (FREIRE, 2013, p. 33). Dewey, sem mencionar o termo solidariedade, é mais flexível no seu conceito de socialização na medida em que “a qualidade e o valor dessa socialização depende dos hábitos e dos objectivos do grupo” (DEWEY 2007, p. 85), podendo entender-se que aqui se refere ao grupo dominante. Mesmo em relação ao ideal democrático, Dewey, que afirma que “a democracia é mais do que uma forma de governo; é antes de mais, uma forma de vida associada, uma experiência partilhada em conjunto”, também não hesita em clarificar que “uma sociedade móbil, repleta de canais distribuidores de mudanças que ocorrem em qualquer parte, deve assegurar que os seus membros sejam educados para a iniciativa pessoal e para a adaptabilidade” (DEWEY, 2007, p. 88-89).

Os argumentos de Dewey são culturais, mas com a pretensão de universais, para o benefício de todos e o respeito pela diversidade, em geral (SHYMAN, 2011, p. 1043). Por outro lado, Freire é um humanista radical, insurge-se de fora do sistema, não evita a intervenção política e exige transformações profundas que implicam o cultural e o epistemológico. É evidente que cada um dos autores fala a partir de situações diferentes no que se refere a regimes políticos nacionais. Mas, como apropriadamente nota Romão, Freire desenvolveu ao longo da sua vida “pedagogias *dos* oprimidos”, “pedagogies *of* the oppressed”, e não “pedagogias *para* os oprimidos”, “pedagogies *for* the oppressed” (ROMÃO, 2014, p. 51, meu realce).

## Línguas e linguagens

Para Dewey, a língua é um instrumento social, de partilha de ideias e emoções, ultrapassando a mera função de expressão do pensamento individual. Assim, critica os manuais de ensino que tratam a língua deste modo, “language is almost always treated in the books of pedagogy simply as the expression of thought”<sup>10</sup> (DEWEY, 1897, p. 12). Dewey tem, assim, uma percepção ampla, dinâmica e interactiva da função comunicativa da língua, na medida em que:

It is true that language is a logical instrument, but it is fundamentally and primarily a social instrument. Language is the device for communication; it is the tool which one individual comes to share the ideas and feelings of others<sup>11</sup> (DEWEY, 1897, p. 12).

Para Dewey, a língua existe como linguagem, construindo-se colectivamente nos interstícios sociais entre indivíduos. O mesmo para Freire, que também pensa que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2006, p. 11). Quer isso dizer que estes autores realçam a importância da linguagem na

constituição da sociedade e da língua como instrumento de suporte da comunicação e da interação. Mais ainda, ambos consideram, e reiteram, o papel da língua, e do discurso, na aprendizagem e no desenvolvimento escolar e social.

No entanto, Freire, que ironiza dizendo que “língua mesmo só a do colonizador, a do colonizado é dialeto, [...] não é capaz de expressar o mundo, de expressar a beleza, a ciência” (FREIRE, 1993, p. 29), é particularmente arguto na denúncia das tensões conflituais que se respira e transpira entre línguas, decorrentes das relações de poder entre colonizadores e colonizados. Se para Dewey a língua é um instrumento da sociabilidade, sem interrogar-se sobre a que língua se refere em um contexto de grande diversidade cultural e linguística, para Freire língua é cultura e esta materializa-se na língua, “[...] eu acho que a compreensão da cultura passa pela compreensão da língua e da linguagem” (FREIRE, 1993, p. 43). Enquanto Dewey tem uma visão mais “habermasiana” da língua como acto comunicativo, Freire compromete-se com uma visão pós-moderna e pós-colonial, colocando, mais do que a língua e a linguagem, as línguas e as linguagens no centro do conflito e da criação. Desse modo, transcende mesmo uma visão “wittgensteiniana” da língua. Para Freire, a língua não é só social, cultural, mas também corporal. A língua, na sua versão oral, “incorpora” no sentido de que o corpo “fala” uma língua, o que por sua vez é densamente cultural: “As línguas orais são tão concretas que viram corporais. [...] Mas eu lembro que vi na África como o africano fala de modo geral com o corpo inteiro” (FREIRE, 1993, p. 59). Mais ainda, para Freire a língua é um processo semiótico, que vai para além do aparelho fonador, ultrapassa os limites do som e pode socorrer-se de outros meios de expressão: “Em todo o processo de produção de conhecimento, está implícita a possibilidade de comunicar o que foi compreendido, o que você faz não apenas com a linguagem oral, mas também com desenhos e com várias outras linguagens” (FREIRE, 1993, p. 103).

Também para Dewey, “existe mais do que uma ligação verbal entre os termos comum, comunidade e comunicação. Os homens vivem em comunidade em virtude das coisas que têm em comum; e a comunicação é o meio no qual passam a ter coisas em comum” (DEWEY, 2007, p. 22). E é assim que Dewey nos faz lembrar da apologia do consenso que perpassa toda a teoria da comunicação de Habermas. Dewey entende igualmente a comunicação como uma plataforma de entendimento, sendo os desentendimentos episódios necessariamente ultrapassáveis por meio do acto comunicativo: “A linguagem é, como já vimos, um caso desta relação articulada dos nossos actos com os dos outros numa situação comum. Daí a sua incomparável significação como um meio de direcção social” (DEWEY, 2007, p. 45). Embora Freire faça também a apologia do diálogo e da comunicação, não os vê como um “meio” para o consenso, para a descoberta do que é comum, mas como um “fim” em si, isto é, desembocando na troca permanente.

## Diversidades culturais

É um facto que este não é um tema fulcral nas obras de Dewey ou de Freire, e muito menos nos termos em que o fazemos hoje. Em Dewey, encontramos constantemente a referência ambígua, e por vezes mesmo bastante desconfortável para os leitores do século XXI, aos termos “raça”, “selvagem” e “primitivo”. Mesmo no início do século passado, publicou um texto curto intitulado *Interpretation of the savage mind (A interpretação da mente selvagem)* (1902), no qual descreve a sua própria percepção dos traços psicológicos do “selvagem” que, no seu entendimento, diverge bastante da dos seus contemporâneos, apesar de os autores que estudam Dewey reconhecerem os fundamentos da sua conceptualização destes termos em autores contemporâneos que se opunham entre si, nomeadamente os evolucionistas e os antropólogos da época. E Dewey paga o seu tributo a ambos e, deste modo, assenta o seu discurso na terminologia evolucionista da época, mas amplifica o seu quadro conceptual com as teorias mais revolucionárias do pensamento antropológico de então em relação aos povos “primitivos”. Neste texto, Dewey denuncia os seus contemporâneos na medida em que descrevem a mente primitiva em termos deficitários, isto é, em termos de “falha”, “ausência” e “incapacidade”, e procede a uma análise da diversidade das capacidades cognitivas e emocionais do homem “selvagem” resultantes do ajustamento ao seu tipo de (pre) ocupações. Fallace, que se debruçou sobre o tema da raça em Dewey, diz examinar esse tema, em Dewey, no contexto do discurso e da epistemologia científica da época (FALLACE, 2011).

No entanto, tal como Fallace reconhece, há mesmo assim uma mudança de atitude notável ao longo da obra de Dewey no que respeita ao racismo e à diversidade cultural no sentido de uma maior abertura, embora não deixe de manter como referência o modelo social e intelectual do homem “civilizado”, que diz ser acessível ao homem primitivo se lhe for dada a oportunidade de acesso, e aqui reside a principal divergência com o pensamento contemporâneo vigente na época (FALLACE, 2010; 2011). Há, no entanto, na obra referida acima (DEWEY, 1902), um comentário muito relevante do autor sobre a metodologia científica usada nos estudos com os povos indígenas, que só mais recentemente tem merecido atenção mais rigorosa da academia. Diz Dewey, neste texto, que o estudo da estrutura mental do “selvagem” tem sido negligenciado devido ao uso erróneo do método comparativo na falta de uma hermenêutica adequada, “because of the abuse of the comparative method – which abuse in turn is due to the lack of a proper method of interpretation”<sup>12</sup> (DEWEY, 1902, p. 1). Esta é uma observação de grande pertinência e originalidade na sua época que remete para uma questão a ter em conta nos estudos comparativos interculturais actuais e à qual não tem sido dada a devida atenção pela Educação Comparada, hoje tão em voga.

Finalmente, para se abordar a questão das diversidades culturais segundo as perspectivas de Dewey e de Freire não deverá ignorar-se os seus enquadramentos epocais, mas também, para além disso, em uma abordagem comparativa, não deixar de valorizar as diferentes tradições coloniais que marcaram historicamente a formação dos seus contextos geográficos e políticos e, portanto, do seu pensamento. Como vimos antes, para além do contexto urbano em que Dewey se coloca, a sociedade pluralista de matriz colonial inglesa desemboca em um multiculturalismo com maior ou menor intensidade segregacionista. É assim que Dewey descreve, algo criticamente, a sociedade norte-americana quando afirma que “muitas das pequenas unidades políticas, uma das nossas grandes cidades, por exemplo, são uma acumulação de sociedades livremente associadas, em vez de serem comunidades inclusivas e permeáveis de acção e pensamento” (DEWEY, 2007, p. 85). Dado que se refere, na frase anterior, à “grande diversidade de habitantes com várias línguas, religiões, códigos morais e tradições”, caracterizar essas sociedades, no contexto norte-americano do princípio do século XX, como “livremente associadas” será uma força de expressão que justifica a crítica que tem sido feita a Dewey de ter ignorado e não ter denunciado todas as violações dos direitos humanos e constitucionais de certas populações no contexto social que descreve e analisa (FALLACE, 2010).

Dewey, tal como Freire, viveu no século XX, durante o qual predominou a organização sociopolítica do Estado-nação, reforçado durante todo o século anterior, mesmo no âmbito internacional, e muito limitador no âmbito nacional. Ambos os pensadores foram precursores, no seu tempo, na sua percepção plural da sociedade nacional, embora muito pressionados pelos condicionalismos particulares dos seus enquadramentos epocais e nacionais, em Dewey pela emergência, neste século, dos Estados Unidos da América como um Estado-nação fortíssimo, modelar e preponderante mundialmente, e em Freire pelo fechamento das fronteiras intelectuais, próprio das ditaduras. Assim, nos dois casos, as suas concepções cosmopolitas da sociedade foram bastante sufocadas (FEINBERG; TORRES, 1995, p. 62).

Quanto a Freire, a questão da diversidade cultural vai aparecendo diluída nos seus textos, e obviamente mais agrupada em uma colectânea de textos devotada à *Pedagogia da tolerância* (2004), reunida postumamente por Ana Maria Freire. Antes, Freire abordara a questão da identidade cultural de uma forma mais abrangente do que a referência étnica, esclarecendo que entendia dela fazerem parte “a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista” e a qual “tem que ver directamente com a *assunção* de nós por nós mesmos” (FREIRE, 2007, p. 41-42). Nesta mesma obra, Freire conta um episódio que ilustra bem a percepção de identidade cultural segundo o autor que, ao perguntar a uma pobre mulher, “em São Francisco, Califórnia, numa instituição católica de assistência aos pobres”, se ela era norte-americana, obteve como resposta “Não. Sou pobre”, respondendo “como se estivesse pedindo desculpas à ‘norte-americanidade’ por seu insucesso na vida” (FREIRE, 2007,

p. 83). Já, anteriormente, Freire tinha sido explícito em relação à necessidade de análise do cruzamento das várias categorias sociológicas em cada situação, dizendo que “a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas demanda também a compreensão nela do corte de classe” e explicando que “além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a ‘cor’ da ideologia” (FREIRE, 1993, p. 156).

Além disso, Freire continua, na mesma obra, *Pedagogia da esperança*, sendo mais específico ao referir-se à relação “entre as culturas na multiculturalidade” e mais crítico ao caracterizar essa relação como sendo de uma “tensão necessária permanente [...] provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser” (FREIRE, 1993, p. 156). Contudo, sem deixar de ser esperançoso, explica que esta é “a tensão a que se expõem por ser diferentes, nas relações democráticas em que se promovem” (FREIRE, 1993, p. 156). E acrescenta que é “a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada” (FREIRE, 1993, p. 156). Assim, a ideia que Freire tem de “multiculturalidade”, um conceito diferente de “multiculturalismo” evidente pela utilização de diferentes sufixos, é a de um processo dinâmico de diálogo, interação e negociação que vai para além da simples coexistência e reconhecimento da diferença que tem estado implícito no termo “multiculturalismo”, adotado por academias de matriz original anglo-saxónica. Freire mantém esta visão dinâmica da relação intercultural também no que diz respeito à convivência com as culturas indígenas, explicando que “o problema que se coloca a vocês não é o de preservar a cultura indígena, mas o de respeitá-la. Aí é outra coisa. O problema é o do respeito à cultura indígena e não de conservá-la em ilhas, em guetos histórico-culturais” (FREIRE, 2004, p. 89).

Fica claro então que, para além do reconhecimento da diferença e para além da busca de plataformas de entendimento, Freire advoga a comunicação e a colaboração respeitosas interpares nos termos em que coloca Romão, um freireano de primeira linha, lembrando Paulo Freire, ao afirmar que não há teorias “alternativas” de conhecimento, antes modos simultâneos de “ler o mundo”, “there are no ‘alternative’ theories of knowledge — even though they do not have the hegemonic temptation of being the fallacy of “theory” — but simultaneous ways of ‘reading the world’, as Paulo Freire said”<sup>13</sup> (ROMÃO, 2014, p. 45). Esta ideia constitui o epítome do sonho da equidade epistemológica. Apesar de este não ter sido o padrão de comunicação com os povos indígenas nas Américas, que foram dizimados e segregados tanto na América do Norte como na do Sul, verifica-se em Dewey e Freire um apelo para o respeito devido às culturas dessas populações. Contudo, reflectem a diferença das suas matrizes epocais e coloniais que propõem modelos de convivência diversos, com Dewey a reclamar a possibilidade de uma integração “assimilatória” e Freire a reivindicar uma partilha social mais equitativa.

## Conclusão

Ao analisar os diversos contextos culturais e epistemológicos, que constituíram os cenários das obras destes autores, e ao abrir as linhas de diálogo, acima, procurámos não só evidenciar as diferenças nas suas obras, mas também as complementaridades nos seus pensamentos, que os têm tornado imprescindíveis na bagagem de qualquer educador e de qualquer estudioso de Educação. Este artigo procurou ir além dos estudos comparativos entre as obras destes dois autores que têm focado nas questões da educação e da pedagogia como se estas fossem universais culturais e epistemológicos. Tentou-se aqui desvendar os substratos históricos, políticos e sociais, com evidente impacto cultural, que alteram a forma e a essência da retórica e da ideologia que presidem a estes dois marcos conceptuais e académicos de referência no campo da educação e da pedagogia no século XX.

A elaboração deste artigo norteou-se pelas indicações dadas por ambos os autores. Quer pela exortação de John Dewey, já citada : “because of the abuse of the comparative method — which abuse in turn is due to the lack of a proper method of interpretation”<sup>14</sup> (DEWEY, 1902, p. 1), com relação ao estudo comparativo entre produtos com enquadramento em padrões culturais diversos, para a necessidade de instrumentos interpretativos que (cor)respondam aos diferentes quadros conceptuais em análise e que não se examine um deles sob o olhar do outro, o dominante, mantendo o outro invisível, silencioso e deslegitimado. Quer pelas palavras de Paulo Freire: “Eu digo que ler não é só *caminhar sobre as palavras*, e também não é *voar* sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 22, realce do autor).

É, nesta medida, que este artigo se propõe a ler, nas entrelinhas dos textos destes dois pensadores, os seus contextos, por meio de um quadro de análise intercultural contemporâneo, tendo em conta os seus respectivos enquadramentos conceptuais e epistemológicos e as linhas de diálogo que se podem estabelecer. E sendo assim, ainda nas palavras de Freire, procurando desvendar como “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão [...]”, cada um foi “dinamizando o seu mundo” e “faz[endo] cultura” (FREIRE, 1991, p. 43).

Apesar de ficarmos aqui apenas com o olhar masculino, branco e académico destas duas figuras de referência na enunciação de teorias e práticas educativas e pedagógicas por todo o século XX e que continuam a inspirar a nossa contemporaneidade, permanecemos também com o legado desses dois ícones que representam o melhor das Américas do Norte e do Sul, na reformulação pós-colonial de heranças intelectuais, políticas, sociais e culturais enriquecidas por novas experiências e novas utopias em um mundo novo.

## Notas

1. Todas as traduções do inglês para português são da responsabilidade da autora do artigo.
2. Tradução: “Eu acredito que toda a educação procede da participação do indivíduo na consciência social da raça”.
3. Tradução: “A reflexão não implica apenas uma sequência de ideias, mas a de uma com-sequência – uma ordenação consecutiva de tal modo que cada uma determina que a seguinte seja o resultado da primeira”.
4. Tradução: “A reflexão implica a crença na evidência”.
5. Tradução: “A natureza do problema fixa o resultado do pensamento e o resultado controla o processo de pensamento”.
6. Tradução: “A filosofia de Dewey partilha com o positivismo da mesma concepção de resposta como sendo a solução das perguntas”.
7. Tradução: “Supondo, portanto, que só a solução conta como conhecimento”.
8. Tradução: “O pensamento reflexivo, distintamente das outras operações a que aplicamos o nome de pensamento, implica (1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade intelectual, nas quais o pensamento tem origem, e (2) um acto de busca, caça, inquérito, para encontrar o material que resolverá a dúvida, acalmar e acomodar a perplexidade”.
9. Tradução: “A reflexão também implica preocupação [...] com o resultado do curso dos acontecimentos”.
10. Tradução: “Nos livros de pedagogia, a língua é quase sempre tratada simplesmente como a expressão do pensamento”.
11. Tradução: “É verdade que a língua é um instrumento lógico, mas é fundamentalmente e primeiramente um instrumento social. A língua é o instrumento da comunicação; é o instrumento através por meio do qual um indivíduo partilha as ideias e os sentimentos de outros”.
12. Tradução: “Porque o abuso do método comparativo – cujo abuso, por sua vez, se deve à falta de um método de interpretação adequado”.
13. Tradução: “Não há teorias do conhecimento ‘alternativas’ – mesmo que estas não tenham a tentação hegemónica de ser a falácia de uma “teoria” – mas formas simultâneas de ‘ler o mundo’ como disse Paulo Freire”.
14. Tradução: “Devido ao abuso do método comparativo – cujo abuso, por sua vez, se deve à falta de um método de interpretação adequado”.

## Referências

BETZ, J. John Dewey and Paulo Freire. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, v. 28, n. 1, p. 107-126, 1992.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. Tradução de Susana Guimarães. Lisboa: Plátano, 2007.

\_\_\_\_\_. *How we think*. Boston: D. C. Heath and Company, 1933.

\_\_\_\_\_. Interpretation of savage mind. *Psychological Review*, v. 9, p. 217-230, 1902. Disponível em: <[https://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey\\_1902c.html](https://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1902c.html)>. Acesso em: 10 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. *My pedagogic creed*. New York: E. L. Kellogg, 1897.

FALLACE, T.D. *Dewey and the dilemma of race: an intellectual history (1895-1922)*. Columbia: Teachers College Press, 2011.

\_\_\_\_\_. Was John Dewey ethnocentric? Re-evaluating the philosopher's early views on culture and race. *Educational Researcher*, v. 39, n. 6, p. 471-477, 2010.

FEINBERG, W.; TORRES, C.A. Democracy and education: John Dewey and Paulo Freire. In: ZADJA, J. (Ed.). *Education and society*. Alberta Park: James Nicholas, 1995. p. 59-70.

FREIRE, P. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler*. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia do oprimido (o manuscrito)*. São Paulo: IPF/UNINOVE/MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. Introduction. In: GIROUX, Henry A. *Teachers as intellectuals*. Nova York: Bergin & Garvey, 1988.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

ROMÃO, J.E. Epistemology of the oppressed: the way to enhance the intercultural dimension of citizenship education. In: TEODORO, A.; GUILHERME, M. (Eds.). *European and Latin American Higher Education Between Mirrors*. Rotterdam: Sense, 2014. p. 41-54.

SHYMAN, E. A comparison of the concepts of democracy and experience in a sample of major works by Dewey and Freire. *Educational Philosophy and Theory*, v. 43, n. 10, p. 1035-1046, 2011.

SOUSA SANTOS, B. Entre Prospero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade. In: RAMALHO, M.I.; RIBEIRO, A.S. (Orgs.). *Ser e estar: raízes, percursos e discursos da identidade*. Porto: Afrontamento, 2001. p. 23-85.

\_\_\_\_\_. *Refundación del Estado en América Latina: perspectiva de una epistemología del sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad, 2010.



TORRES, C.A. *First Freire: early writings in social justice education*. New York: Teachers College, 2014.

TURNBULL, N. Dewey's philosophy of questioning: Science, practical reason and democracy. *History of Human Sciences*, v. 21, n. 1, p. 49-75, 2008.

---

*Recebido em 30 de abril de 2017.*

*Aceito em 22 de agosto de 2017.*