

A AÇÃO PEDAGÓGICA CRÍTICA E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO REFLEXIVO

CRITICAL PEDAGOGICAL ACTION AND FORMATION OF REFLECTIVE THINKING

LA ACCIÓN PEDAGÓGICA CRÍTICA Y FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO

CLAUDIO ALMIR DALBOSCO*

CLÁUDIO BERTOTTO**

IVAN LUÍS SCHWENGBER***

Resumo: O ensaio busca aproximar dois teóricos da educabilidade humana Dewey e Freire, bem como, problematizar os fundamentos que envolvem o ato ensinar e de aprender em uma perspectiva contextualizada, reflexiva, libertadora e que proporcione o desenvolvimento de práticas democráticas. O pensamento reflexivo parte de um problema, o alcance da ação educativa, que se inicia de uma espontaneidade necessária, mas não suficiente para a educabilidade humana e a socialização. Assim, tanto a reflexão como a conscientização, guardadas as devidas diferenças teóricas, são fundamentais para que uma ação educativa seja completa. Esse itinerário, se dará a partir de análise bibliográfica e em três momentos. Primeiro abordamos o conceito de ação pedagógica, o segundo trata a dimensão pensamento reflexivo e por fim, a prática libertadora como princípio emancipatório, necessário para as democracias.

Palavras-chave: Educabilidade. Democracia. Reflexibilidade.

Abstract: The essay seeks to approximate two theoreticians of human educability, Dewey and Freire, as well to problematize the fundamentals that involve the act of teaching and learning in a new contextualized, reflective and freeing perspective that provides the development of democratic practices. Reflective thinking originates itself from a problem, the scope of educational action, which starts from a necessary spontaneity but not enough for human educability and socialization. Thus, both reflection and awareness, keeping all the theoretical differences, are fundamental for a complete educational action. The itinerary will be based on bibliographic analysis divided into three moments. Firstly, we will discuss the concept of pedagogical action, secondly, the dimension of reflective thinking, lastly, liberating practice as emancipatory principle, necessary for all democracies.

Keywords: Educability. Democracy. Reflexibility.

Resumen: El ensayo busca acercar a dos teóricos de la educabilidad humana Dewey y Freire, así como, problematizar los fundamentos que incluyen el acto de enseñar y de aprender en una perspectiva contextualizada, reflexiva, liberadora y que permita el desarrollo de prácticas democráticas. El pensamiento reflexivo parte de un problema, el alcance de la acción educativa, que se inicia de una espontaneidad necesaria, pero no suficiente para la educabilidad humana y la socialización. Así, tanto la reflexión como la concientización, guardadas las debidas diferencias teóricas, son fundamentales para que una acción educativa sea completa. Este itinerario, se

* Doutor em Filosofia - Universität Kassel, Alemanha. Professor na Universidade de Passo Fundo PPGEdU/UPF. E-mail: vcdalbosco@hotmail.com

** Doutorando em Educação – Universidade de Passo Fundo UPF. Professor de Filosofia no Instituto Federal Catarinense IFC. E-mail: bertottozago@gmail.com

*** Doutorando em Educação – Universidade de Passo Fundo UPF. Professor da Rede Pública do Estado de Santa Catarina. E-mail: ivan.s@unochapeco.edu.br

dará a partir de análisis bibliográfico y en tres momentos. Primero abordamos el concepto de acción pedagógica, el segundo trata la dimensión pensamiento reflexivo y, por último, la práctica liberadora con principio emancipatorio, necesario para las democracias.

Palabras clave: Educabilidad. Democracia. Reflexibilidad.

INTRODUÇÃO

Há já tempo que o homem vem sentindo a extensão em que a educação conscientemente praticada pode eliminar manifestos males sociais fazendo os jovens seguirem caminhos que não produzam aqueles males como também não lhe tem faltado a intuição de que a educação pode tornar-se um instrumento para realizar as mais belas esperanças humanas (DEWEY, 1979, p.85).

Como se fosse possível dar aulas de democracia e, ao mesmo tempo, considerarmos como ‘absurdas e imorais’ a participação do povo no poder (FREIRE, 1967, p. 92).

Este texto insere-se no contexto em que a educação atual está voltada à teoria das competências e habilidades e aos avanços das tecnologias digitais que também se alastram em nossa sociedade, tornando-se, em época de pandemia, um imperativo educacional, pela necessidade da implementação da chamada educação remota. Neste contexto, os educadores (as) e professores (as) necessitam repensar suas práticas educacionais e pedagógicas, para se adaptarem às novas situações e, ao mesmo tempo, reconsiderar as bases da educação, mais especificamente, considerando a possibilidade da ação pedagógica como educação libertadora, pautada na consciência crítica e no pensamento reflexivo.

Nesta problematização inicial queremos delinear a nossa investigação sobre como é possível pensar e se faz sentido pensar, em meio a uma realidade que faz uso massivo de tecnologias digitais de comunicação e informação, a prática educativa libertadora e quais são as exigências intelectuais para pensar a educação nesta perspectiva. Dessa forma, os fundamentos do nosso pensar podem ajudar a desenvolver práticas mais humanizantes e encontrar caminhos para superar o anticientificismo obscurantista que vem se apresentando na sociedade, nos últimos anos.

Nosso ensaio tem como panorama a relação da educação numa sociedade democrática, no sentido de que somente a democracia como forma de vida permite a formação de sujeitos livres em seu aspecto social e político. Para pensar a educação como intencionalmente emancipadora e, portanto, como formação ético-política, buscaremos partir da questão que foi pautada por Paulo Freire na *Educação como Prática da Liberdade* (1967) e, anteriormente, por Dewey em *Democracia e Educação* (1979), que é a relação da educação com formas de vidas democráticas, estabelecendo vínculo constitutivo entre educação e esfera pública democrática (HONNETH, 2013).

Para Freire, a prática da liberdade acontece, em dois aspectos nucleares, como princípio de emancipação pessoal, por meio da conscientização e, socialmente, pela democratização da sociedade: em suma, o sujeito torna-se livre quando dispõe de consciência crítica em uma sociedade democrática (FREIRE, 1967). Para Dewey, a prática educativa não vincula diretamente a prática da liberdade com a educação, porque a democracia implica a liberdade em seu aspecto público “liberdade democrática” (DEWEY, 1960) e a educação implica em aprender com a experiência (DEWEY, 1979) e tem no núcleo a formação do pensamento reflexivo. Neste contexto, nosso propósito consiste em investigar como a ação pedagógica é ação de conscientização e, quando tomada como formação do pensamento reflexivo, expande a capacidade formativa do sujeito. O problema que nos propomos a investigar refere-se às razões que tornam possível a consciência crítica adquirir maior consistência formativa quando tomada sob a perspectiva da experiência reflexiva. Nossa hipótese é que o ato educativo intencional é constituinte do pensamento reflexivo, ampliando formativamente o conceito de consciência crítica.

Dividimos nosso ensaio em três momentos. No primeiro momento buscamos esclarecer a noção de ação pedagógica, dialogando com a noção de educação como de práxis e prática de liberdade. Nossa

hipótese é que, guardada as devidas diferenças, tais noções podem ser lidas como herdeiras do iluminismo: a ação pedagógica é a ação interativa intencional, mas para que ela possa ser educativa, os efeitos devem fugir das intencionalidades individuais, produzindo transformação no educador e, por sua vez, ultrapassar a relação individual, gerando efeito na esfera pública. Aqui localiza-se um aspecto que é central tanto para Dewey como para Freire, a saber, que a educação tem origem eminentemente social, pois ninguém se educa sozinho, mas na interação comunicativa entre seres humanos (Dewey) ou na práxis dialógica (Freire).

No segundo momento buscaremos demonstrar como as noções de pensar reflexivo e de experiência de Dewey permitem ressignificar nossas práticas educacionais e intencionais, não podendo ser estes efeitos públicos considerados fins em si mesmos e nem só do interesse particular do aluno ou do professor, mas precisam ser cooperativos, interativos e corresponsáveis. Este ponto de vista detém certas complexidades, sendo a primeira e mais evidente é a de que a educação não pode estar comprometida com um modelo determinado de mercado, pois se o for perde seu papel propriamente formativo. A segunda complexidade é a de que a democracia na escola e como princípio de ação pedagógica não pode ser dada como forma política de governo, mas prioritariamente como forma de vida pautada no hábito de pensar reflexivo. Salta aos olhos, aqui, neste segundo momento, a necessária independização da educação em relação tanto à economia (mercado) como à política (governo ou partidos políticos) para que possa realizar seu papel formativo, preparando as novas gerações para a vida cidadã no espaço público.

Por fim, no terceiro momento pensamos como a prática libertadora enquanto princípio de emancipação do sujeito pela tomada de consciência ecoa em uma sociedade democrática. No contexto brasileiro de jovem experiência democrática, tal prática precisa dispor de energia social, fazendo com que a educação tenha em última instância cunho mais profundo de transformação da realidade social, através de uma consolidada educação da pessoa. Consideramos também, que o modo de apropriação das ideias de Paulo Freire pelos próprios freirianos as enfraqueceram quando reduziu a ação pedagógica a questões tão somente metodológicas.

O PROBLEMA DA DIFERENÇA E DO NEXO ENTRE AÇÃO EDUCATIVA E AÇÃO PEDAGÓGICA

3

A conceituação da ação pedagógica vincula-se, segundo Dalbosco (2007), ao conceito de educação. A educação é mais abrangente do que a pedagogia, uma vez que esta requer a intencionalidade direcionada da prática educativa: pensar a atividade educativa (ensino-aprendizagem) de forma mais restrita, sistemática e metódica. Dalbosco traça a diferença entre ação educativa e ação pedagógica nos seguintes termos: “a primeira diz respeito a uma interação espontânea, não metódica e assistemática entre pessoas, já a ação pedagógica procura tratar essa interação conforme uma perspectiva reflexiva, metódica e sistemática” (DALBOSCO, 2007, p. 31). Ambas têm em comum o fato de serem um processo interativo entre seres humanos, de gerações, experiências e historicidades diferenciadas, relacionadas com determinadas condições de espaço e tempo, que pretendem exercitar certas formas de vida, uma forma de habitar no mundo.

O conceito de interação nos abre um amplo debate ético-político das relações entre seres humanos, o qual implicaria tratar de noções como práxis e dialética que nos levariam muito além dos propósitos de nosso ensaio. Assim, o conceito de interação será mantido como ação pedagógica na perspectiva mais restrita à educação escolar. Assim, como o conceito de pedagogia é subsumido no conceito de educação, ação pedagógica é uma ação educativa intencional; o que queremos dizer com isto é que mesmo por parte do educador mais experiente, há efeitos da ação pedagógica não intencionais, que fogem a certa previsibilidade tanto para formação de si como dos educandos. Ou seja, um gesto, uma ação, uma palavra, a seleção de conteúdos e as ações estabelecidas ultrapassam a situação direta e tem efeitos ulteriores, inclusive para o educador. Nisso consiste nossa suposição de que a ação pedagógica precisa ser uma ação educativa necessariamente, porém nem toda a ação educativa é pedagógica. Que elementos a ação pedagógica precisa ter em conta para tornar-se educativa?

Esta distinção entre ação educativa e ação pedagógica torna-se importante para nossos propósitos de confrontar as noções de pensamento reflexivo de Dewey e consciência crítica de Freire, fazendo emergir

de tal confronto a problemática eminentemente formativa que nos interessa. A ação educativa carrega em si o ponto de partida espontâneo e sistemático enfatizado pelos dois autores em análise, cada um à sua maneira, uma vez que ambos estão em comum acordo quanto à educação ser parte desta consciência ingênua, de crenças naturais que por si mesmas não precisa de justificção, mas que para se tornarem mais coerentes consigo mesmas e atingirem o nível de transformação implicada no melhoramento dos seres humanos e do mundo precisam ser confrontadas com o saber reflexivo ou com a consciência crítica. A ação pedagógica carrega esta “esperança” de ser a instância crítica, que pela postura metódica, diferenciada entre os dois autores, conduz a consciência naturalizada (ingênua) a confrontar-se consigo mesma. Neste sentido, a ação pedagógica, como ação crítico-reflexiva, representa o âmbito de ultrapassagem, nunca definitiva, pois sempre processual, de um nível mais elementar para um nível mais elaborado, que absorve o anterior, preservando dele aspectos importantes, mais transformando-o significativamente e jogando-o para frente, fazendo surgir deste movimento algo novo, diferente, que não existia antes. Freire denomina isso normativamente de práxis educativa – *prática da libertação* -, enquanto Dewey cunha a rica expressão contínuo da experiência.

Em síntese, ao tratar destes dois conceitos, queremos marcar a diferença entre eles e, ao mesmo tempo, uma possível afinidade. Enquanto a ação educativa possui um caráter mais abrangente e espontâneo, sem estar vinculada direta e conscientemente a um procedimento sistemático, a ação pedagógica vai além desta espontaneidade, pretendendo dar-lhe reflexividade metódica. O que as aproxima é que ambas tratam da educabilidade humana, do problema do ensinar e do aprender, uma de maneira mais intuitiva, outra, mais metódica. Tanto Freire como Dewey se distanciam da noção de pedagogia como ciência da educação no sentido do experimentalismo cientificista. Contudo, enquanto Freire parece apostar na dimensão mais espontânea do ato educativo, pensando-o como processo de conscientização e fazendo brotar daí sua reflexividade própria, Dewey cola a educação mais no âmbito do método científico, fazendo brotar a reflexão dos próprios procedimentos de tal método. No entanto, tanto o aspecto existencial que está subjacente ao processo de conscientização freiriano como o aspecto reflexivo ao procedimento experimental deweyano possuem uma origem filosófica comum, lançando sua raiz na curiosidade humana empregada para encontrar solução aos seus próprios problemas.

Sem dúvida, nos encontramos aqui no âmbito de dois conceitos importantes, uma para a ideia de educação dos dois autores investigados neste ensaio. Vejamos, na sequência, resumidamente, como ocorre a formação do pensamento reflexivo em Dewey e da consciência crítica em Freire.

PENSAMENTO REFLEXIVO E AÇÃO EDUCATIVA INTELIGENTE EM DEWEY

Para Dewey, a educação tem a ver com crescimento e desenvolvimento do sujeito, inserido numa sociedade, e tal sociedade deve ter na democracia seu modo de vida. Para Dewey, a ação pedagógica específica está subsumida na ação educativa, que trata do ato de educar como instrução e pode proporcionar a educação para o pensamento reflexivo. Em *Democracia e Educação*, o pensamento é constituinte da experiência reflexiva, núcleo formativo da noção de aprender pela experiência, com um núcleo ativo e outro passivo. Este efeito passivo da experiência significa, para o âmbito da ação pedagógica, o efeito educativo espontâneo que chega até ela que é transformada reflexivamente. Na relação educador e educando, o primeiro, precisa partir da espontaneidade de mundo do educando, de sua experiência intuitiva e confrontá-la formativamente com o método e o conteúdo do ensino. Não pode, de maneira alguma, ignorar a experiência de mundo do educando, pois é daí que brota o interesse em aprender e que se vincula com o material de ensino. A pedra de toque da educação consiste em encontrar a síntese entre o interesse do aluno e o conteúdo a ser ensinado. Ora, a pedagogia, como pensamento reflexivo formado em diálogo com a filosofia da educação, possui a tarefa de provocar esta síntese. E o educador, como mediador intelectual, também é indispensável para provocar tal passagem.

Já na obra *Como Pensamos* (1959) Dewey analisa o percurso para que o educando desenvolva a capacidade reflexiva e o conhecimento que supere a doxa e tenha por princípio um método seguro. Para isso, o educador deve desenvolver no educado um caminho para o pensar reflexivo. Para o autor americano, a todo momento pensamos, mas nem todo pensamento é reflexivo, ordenado e crítico. Muitos

pensamentos são opiniões espontâneas, contraditórias entre si, distantes de um objetivo. Cabe à escola e ao educador propiciar o método para que o aluno percorra o caminho que se desenvolva das simples experiências banais e se direcione em um crescente para o nível do pensamento ordenado e reflexivo.

O pensamento não reflexivo beira as práticas não libertadoras e não emancipatórias. Também pode levar ao dogmatismo, tecnicismo e ao cientificismo que têm como finalidade a mera produtividade mercadológica. Um outro problema do pensamento não reflexivo está na geração de práticas egoístas e reducionistas, que são incapazes de ligar o indivíduo a dimensões públicas e democráticas. Pensar não reflexivamente e de maneira espontânea e não metódica é, segundo Dewey, característica das crenças naturais, constituídas, em grande parte, por convicções certas, indubitáveis. É este fechamento de suas convicções que a tornam arreadas ao pensamento público, de caráter democrático e transparente. Por isso, precisam ser confrontadas com o pensamento reflexivo e, do ponto de vista pedagógico, o problema consiste precisamente em como fazê-lo e de tal forma que contribua para o sujeito em formação.

Para Dewey, o exercício do pensamento reflexivo possibilita o desenvolvimento de nossas ações que estão além da repetição automática e sem sentido, a exemplo do que fazia a educação bancária. “O ato de pensar possibilita a ação de finalidade consciente” (DEWEY, 1959, p. 26). Ou seja, a consciência de que se pode pensar, diferentemente dos animais, possibilita em si ter consciência sobre o que se pensa, podendo, assim, prever a forma de agir e agir de modo inteligente, controlando os impulsos e apetites naturais. A ação inteligente como resultado do pensar reflexivo que compreende as coisas, atribui significado e sentido, cria signos, avalia, planeja, participa “intencional e deliberadamente” (DEWEY, 1959, p. 27) nas coisas. A ação inteligente é um tomar parte da realidade, é participar ((DEWEY, 1979). O pensar significa, portanto, pensar em perspectiva, em possibilidade, em algo ausente, dando um sentido não apenas às coisas que cercam os indivíduos, mas também àquilo que representam em suas consequências futuras – seja no ‘controle’ dos acontecimentos ou na previsão do que ainda não está dado pela experiência imediata. Portanto, a finalidade do pensamento reflexivo é ação consciente e, por isso mesmo, exige do ser pensante que age responsabilidade pela sua ação.

Poderíamos afirmar, com base nesse valor, que o ato de pensar reflexivo é condição para o desenvolvimento da liberdade e da autonomia no educando. Conforme Dewey, “O ato de pensar possibilita o preparo e a invenção sistemáticos” (DEWEY, 1959, p. 27). Por isso, “Pensar enriquece as coisas com um sentido” (DEWEY, 1959, p.28). O ser que reflete consegue desencadear uma série de interpretações e sugestões entre experiências passadas, presentes e futuras, atribuindo sempre novos sentidos àquilo do que se ocupa. Assim, sem o exercício do pensamento reflexivo, dificilmente percebemos o sentido diante de algo sobre o qual não se dispõe a pensar reflexivamente, não cultiva o hábito de questionar as causas para intervir sobre as consequências.

Portanto, se estamos corretos nesse raciocínio, é possível aproximar Dewey e Freire. Também será correto afirmar que o pensar reflexivo carrega em si um valor ético, social e político, dimensões estas que são indispensáveis para a prática libertadora. Diante disso, também podemos afirmar que o pensar reflexivo além de ser condição para o desenvolvimento da autonomia, também o é para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento da esfera pública. Afinal, como o próprio Dewey afirma, “se por um lado o poder do pensamento nos liberta da submissão servil ao instinto [...] por outro nos traz, também, o ensejo e a possibilidade de cometer erros e enganos” (1959, p. 31).

Considerando isso, destacamos uma dimensão importante e que requer nossa atenção. Ela diz respeito ao cuidado necessário com a inteligência e com o direcionamento das ações na investigação e nos juízos que formamos. Pelo fato de nos aventurarmos no risco que é o pensamento, existe sempre a chance de que nos submetamos ao senso comum, à doxa, e isso não por uma razão puramente irracional, mas porque podemos incorrer em erros, e incidirmos neles pela praticidade imediatista e pelas falsas seguranças que nos oferecem.

Assim, o papel do educador seria o de atentar a isso, sem buscar negar o erro, ou anulá-lo, mas a partir dele, a partir de uma condução adequada do raciocínio e do conhecimento, auxiliar para que os educandos realizem suas melhores possibilidades com vistas à ação libertadora. Ao adentrarmos em pontos mais específicos das ideias de Dewey, é possível encontrar o núcleo da ação educadora que ordena e que encaminha o educando para o pensamento reflexivo. Enfatizamos, a partir da obra *Como Pensamos*, que o exercício reflexivo pode gestar práticas libertadoras no bojo da escola e da sociedade e beneficiar

a democracia. Resgatamos aqui dois momentos – extraídos da referida obra - que são importantes para que o educando desenvolva seu pensamento crítico e autônomo. A curiosidade e a ordem.

Dewey trata, primeiramente, da curiosidade. O início da obra faz um conjunto de apontamentos e análises argumentativas necessárias para o exercício de como pensar bem. Em específico, como adquirir o hábito de exercitar a reflexão. Dewey desenvolve a problemática que trata das condições necessárias e o tempo necessário para o desenvolvimento do hábito de pensar bem. Nesse contexto, ele defende “que só é possível desenvolver o hábito de pensar bem a partir de tendências inatas originais” (1959, p. 43). O que seriam essas tendências inatas originais? São capacidades latentes que o educando carrega consigo, cuja formação intensa ou fraca depende muito da pressão que o meio lhe exerce. Daí a importância que a educação evolua do nível da espontaneidade para o da organização do próprio pensamento, que provoque metodicamente o desenvolvimento de tais capacidades. Por isso que, segundo Dewey, a escola e o professor, no âmbito da educação pública democrática, possuem papel indispensável, de formação das capacidades intelectuais e espirituais dos alunos. Esta ideia de fundo está presente na maioria dos escritos de John Dewey, principalmente em *Democracia e Educação* e *Como pensamos*.

Cabe ao professor, que deseja bem educar, conhecer as experiências passadas (tendências inatas originais), a gênese do aluno, suas esperanças, desejos e principais interesses. Também cabe a ele dirigir essas forças para formar o hábito da reflexão. Dois momentos são relevantes para levar o educando para uma ação educativa que proporcione o exercício do pensamento reflexivo: curiosidade e ordem¹.

A curiosidade se desenvolve em um processo de interação com o ambiente e que constitui as estruturas das experiências. Esse processo de interação de tendências se dá em via dupla, em uma mão somos tocados pelo que vem de fora e nos impacta (espanto) e, em outra mão, somos lançados para fora, para o distante, para o além de nós. Essas ações criam aquilo que Dewey designou como circuito de experiências ou tendências inatas originais. No sentido formativo, o interesse ou a curiosidade se desdobra em dois aspectos para além de uma simples inquietude. O primeiro é o perguntar ao meio, aos outros, à sociedade, ao seu redor em busca de respostas. Este segundo ponto é relevante para a formação da consciência crítica e da educação escolar. Se as respostas forem dadas e acolhidas como verdade cristalizadas, elas inibem a capacidade reflexiva do sujeito e este torna sua dependência do mundo negativa, ou em outras palavras, uma imaturidade relativa (DEWEY, 1979) haja visto que a imaturidade e a independência são constitutivas da educação como crescimento e desenvolvimento. Neste nível de curiosidade socializada, surge a pergunta sobre o porquê e, percebendo-se a existência de um outro, a curiosidade passa ao nível do ambiente social, podendo configurar-se em um sistema intelectual e organizado que leva em conta a sequência de investigação e organização.

Por fim, o segundo grau de curiosidade, que se refere à iniciativa própria do aluno, que devidamente orientado pelo professor, formula e persegue suas próprias perguntas. Nesse momento, o professor pode utilizar todas as experiências orgânicas para fins intelectuais. Nessa metamorfose do interesse há o querer descobrir por si mesmo as respostas. Neste contexto, a curiosidade assume um caráter definitivamente intelectual quando, e somente quando, o alvo distante controla a sequência de investigações e observações, ligando-as umas às outras como meios para um fim. Precisamente neste nível de curiosidade que tanto educador como educando conseguem questionar os aspectos “naturalizados” de suas próprias crenças e descobrem que o mundo é constituído por uma riqueza muito maior e complexa do que a certeza de suas crenças se mostrava à primeira vista. Tem-se, com isso, também, a passagem de um nível mais espontâneo, natural, da curiosidade, para o nível mais reflexivo, orientado pela organização e reconstrução da própria experiência. Por isso, Dewey afirma continuamente, em muitas ocasiões, que a educação enquanto ação pedagógica, ou seja, enquanto ação reflexiva, nada mais é do que a reelaboração intelectual da experiência.

A passagem do simples pensar para o pensar reflexivo exige a propriedade da ordem ou disciplina (DEWEY, 1979) da consecutividade.

Consecutividade significa flexibilidade e variedade de materiais, em conjunto com unidade e certeza de direção. Temos pensamento reflexivo apenas quando a sucessão é tão controlada que se torna uma sequência ordenada, rumo a uma conclusão, que contém à força intelectual das ideias procedentes. E ‘força intelectual’ significa força de dar a uma ideia valor de crença, de torná-la digna de *crédito*. (DEWEY, 1959, p. 55).

¹ Em *Democracia e Educação* (1959) Dewey trata do interesse e da disciplina.

Podemos concluir, de acordo com a passagem citada, que Dewey ampara o pensamento reflexivo em um método que dá sustentação e direção protegendo o pensamento de distrações e descontinuidades. Assim, não há pensamento reflexivo sem método e direção ao objeto. O pensar reflexivo também pode aceitar um movimento dentro do próprio pensamento, sem distração, em uma unidade de direção constante para um fim/objeto. Nós nos “chacoalhamos”, “reviramos”, “remexemos”, “retorcemos” dentro do próprio pensamento, da própria matéria que pensamos, mas sem perder a consecutividade e sequencialidade da ação.

O pensamento nasce, alerta Dewey, muitas vezes de forma indireta da vontade de pensar, mas forçada pelas exigências da vida, como, por exemplo, a especificidade da profissão, a realidade social. A nossa dificuldade está em transformar esse pensar em um exercício reflexivo.

A CONSCIÊNCIA CRÍTICA EM FREIRE À LUZ DO PENSAMENTO REFLEXIVO

A relação que pretendemos estabelecer entre Paulo Freire e John Dewey não é casuística, pelo contrário, o primeiro sofreu fortes influências do segundo por vias diretas e indiretas. Diretas, porque Freire, como intelectual curioso e atento às obras educacionais mais relevantes de seu tempo, foi um leitor criterioso do renomado educador norte-americano. Indiretamente, porque além de Dewey ter influenciado toda uma geração de intelectuais latinos² com suas ideias, deve-se destacar a proximidade do educador pernambucano com Anísio Teixeira, discípulo de Dewey e um dos seus principais tradutores. Sobre esta relação, Beisiegel comenta:

O acurado estudo destes autores e, direta e indiretamente, neste caso via Anísio Teixeira, de um certo modo vinculavam em larga medida este primeiro livro de Paulo Freire a uma sólida tradição intelectual, de inspiração preponderantemente anglo-saxônica, voltada para a defesa da democracia como forma de vida e para a investigação dos melhores caminhos de sua realização nas sociedades modernas (BEISIEGEL, 1982, p. 72).

A tese de doutoramento de Freire, defendida em 1959, intitulada *Educação e atualidade Brasileira* (FREIRE, 2002) está umbilicalmente conectada às principais teses deweyanas sobre como a educação cumpre papel central no que se refere ao constante aprimoramento da convivência democrática. Obviamente que esta perspectiva lhe foi muito conveniente como suporte teórico para problematizar as bases de uma educação voltada para a superação do autoritarismo vigente na sociedade brasileira da época, em que as elites reproduziam as estruturas colonizadoras para perpetuar a dominação das massas. A manutenção do analfabetismo sacramentava a impossibilidade de participação democrática, pois o analfabeto não podia votar.³

Com esta breve aproximação, defendemos que o pensamento reflexivo se relaciona com a condição subjetiva da libertação: a conscientização⁴. O conceito é nuclear⁵ para compreender o escopo filosófico de Freire, âncora de uma educação libertadora. A cultura, quando adquirida, cria alterações no sujeito: “As esferas das relações entre a educação como processo de conscientização e da educação como conquista da liberdade, constituem marcas constantes do discurso político-pedagógico de Freire” (SCOCUGLIA, 2001, p. 52). A importância deste conceito está intitulada na obra embrionária de seu método, chamada

²No artigo *Enrique Dussel e Paulo Freire: reflexões sobre o outro na pedagogia latino-americana* (SCHÜTZ e SCHWENGBER’, 2019 os autores resgatam a influência e a inserção de Freire na filosofia e pedagogia da libertação

³Para um olhar atual e penetrante sobre o modo como o autoritarismo cruza a história cultural, política e educacional brasileira, permitindo inclusive compreender as razões do neoconservadorismo atual, ver o livro de Lília M. Schwarcz (2019).

⁴Sobre as influências a origem fenomenológica e o desdobramento pedagógico da conscientização frente a teoria das competências, veja o artigo *De Husserl a Freire: reflexões sobre o conceito de competência na Base Nacional Comum Curricular* de TEDESCO e SCHWENGBER, 2020.

⁵“Costuma-se pensar que sou autor deste estranho vocábulo, ‘conscientização’ por ele ser o conceito central de minhas ideias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, em 1964, aproximadamente. É possível citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Quando ouvi pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, pois estava absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.” (FREIRE, 2016b, p. 55).

de *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo* (1963). O autor defende que educar é um ato de conscientização⁶, assim como alfabetizar, tanto na dimensão subjetiva quanto na dimensão social da democratização da sociedade brasileira e das relações de poder.

A conscientização está fundamentada na vocação de ser sujeito enquanto condição para a libertação. Em outras palavras, trata-se de uma aquisição subjetiva do conhecimento, que surge ao se relacionar e se integrar com o mundo (FREIRE, 1967). Para Dewey (1979), é a participação que causa profundas transformações no sujeito/indivíduo. É um dar-se conta da realidade, quando o sujeito se compreende parte de sua realidade. É uma atividade intelectual ou do pensamento humano: a concretização ontológica da vocação de ser sujeito é condição para a libertação. Não se olvida aqui da íntima conexão com a realidade: “A ‘conscientização’ tem como base uma consciência, de um lado, e o mundo, de outro; aliás, ela não busca tal separação. Pelo contrário, está baseada na relação consciência–mundo” (FREIRE, 2016a, p. 57).

Para Freire, a consciência crítica possui seu aspecto formativo numa postura de um educando adulto frente à realidade; esta posição do homem frente a realidade tem como referência o conceito antropológico de cultura, que na prática pedagógica resulta nos cinco movimentos do método: (1) Levantamento do universo vocabular; (2) Escolha das palavras geradoras; (3) criação de situações existências; (4) elaboração de fichas-roteiro e (5) A decomposição e análise (FREIRE, 2016b).

Possui, ainda, uma íntima relação com a cultura, pois Freire compreende o homem integrado a seu mundo, no qual ele produz e é produzido pela cultura; primariamente a cultura é a alteração provocada pela relação homem e mundo; sendo um acréscimo, reflete secundariamente alterações no homem. A vivência do homem em sociedade implica que, em alguns casos, a cultura ao invés de libertar o homem pode oprimir. Nem todos os homens são integrados à sua cultura e apesar de a consciência ser algo próprio do homem, nem todos são integrados ao seu mundo, conscientes de sua história e, conseqüentemente, não se compreendem como seres culturais. Neste sentido, a conscientização precisa ser aprendida, ser crítica. Nos termos freirianos: expulsar a sombra da opressão “pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como pessoa” (FREIRE, 1967, p. 37). Esta postura reativa de Freire vai se acentuar na *Pedagogia do Oprimido* (2016b) no conhecido método revolucionário contra a educação bancária. Para Dewey, na constituição do pensamento reflexivo é o momento que permanece na dependência negativa dos outros e não é capaz de fazer a metamorfose de pensar reflexivamente.

Nesta conjectura da consciência e relação com a cultura, existem graus de consciência: Freire faz uma primeira diferenciação entre “tomada de consciência apenas e não ainda numa conscientização” (FREIRE, 1967, p. 57). Na tomada de consciência, o homem não é mais puramente espectador, “já não se satisfaz em assistir” numa tentativa de participar de seu mundo, mas ainda é uma reação espontânea. Já na conscientização há uma teorização, uma organização, que se torna crítica progressivamente na integração com a cultura, participando de seu mundo.

O homem, pela própria posição de abertura ao mundo, enquanto um ser relacional, possui a capacidade *natural* de ser crítico. Assim, a qualidade subjetiva do conhecimento humano é predicado por ser *crítico* e o é naturalmente⁷. Contudo, por ser uma aptidão natural, não significa que todos se tornem espontaneamente críticos; a consciência é dada e a criticidade precisa ser educada. Uma consciência crítica significa, aqui, a captação dos dados, que não acontece sem compreender os nexos entre eles, estabelecendo suas conexões. O grau de compreensão dos nexos causais da realidade é o que caracteriza a criticidade da consciência. As mais ingênuas, simplesmente, justapõem casualmente o dado, criando nexos fictícios ou mágicos, que nada mais são do que os acasos.

O conhecimento em seu aspecto subjetivo é uma libertação de dentro para fora, do sujeito: “O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. (E aos povos também). É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (FREIRE, 1967, p. 56). O termo conscientização é usado para expressar a constância do movimento

⁶ O quarto capítulo da *Educação como Prática da Liberdade* (1967) intitula-se “Educação e Conscientização”, e a tradução inglesa da obra recebeu o título *Education For Critical Consciousness* (FREIRE, 2005).

⁷ A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos. Ademais, é o homem, e somente ele, capaz de transcender (FREIRE, 1992, p. 40).

conflitivo do sujeito em relação com sua realidade. Esta é a principal tarefa da conscientização, fazendo-o “agente de sua recuperação” (FREIRE, 1967, p. 56) a partir de uma postura frente a seus problemas.

Esta postura se caracteriza numa autolibertação do sujeito, que é o verdadeiro sentido libertador pedagógico de Freire. Implica postura ética, exigindo comprometimento com as outras pessoas, e afeta nossa responsabilidade pela vida e existência do homem⁸ na realização de sua vocação de ser pessoa. A capacidade de se tornar crítica está diretamente ligada à participação na sociedade, sua cultura e relações de poder. Assim, se faz preciso um engajamento corajoso e responsável para a realidade que nos circunda e que em muitos momentos se toma: “Portanto orientar a formação humana no sentido de um modelo, cuja valor é superior, significa tomá-lo como referência para a realização das potencialidades humanas que são obstruídas diante de uma dada circunstância em um determinado tempo” (PEROZA, 2019, p.143).

Neste contexto, a tutela assistencialista impede a formação: “Estas disposições mentais nascem e se desenvolvem dentro de um clima cultural específico. E foi este clima cultural que nos faltou na elaboração de nossa história. Na verdade, o clima que crescemos foi oposto. Foi o da ‘assistencialização’” (FREIRE, 1959, p. 26).

Para a compreensão epistemológica, Freire fala dos estágios da consciência para que esta chegue a se tornar crítica⁹:

1ª) Intransitividade da consciência (termo originário da análise da sociedade em trânsito). Uma pseudo-consciência ou uma consciência sem todo seu desenvolvimento, em termos filosóficos não é consciência no sentido restrito das palavras, é consciência no sentido amplo. Neste estágio, o interesse é pela sobrevivência. Sua apreensão e captação pelas “formas de vida” são quase vegetativas. Não havendo compromisso com sua existência, ou problemas e questões que passem da sua sobrevivência imediata. Nesta ótica, o homem circunscreve-se sobre si mesmo, limitando “sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora de sua órbita vegetativa.” (FREIRE, 1967, p. 58). É neste estado que o homem aceita explicações mágicas, pois não compreende a causalidade.

Esse estágio se caracteriza pela completa incapacidade do pensamento reflexivo, em que a inércia impera com aparência de determinismo. Também conhecida com consciência ingênua, esta fase se caracteriza pela passividade e fatalidade, em que os fatos, o mundo e a história são percebidos sob a ótica da “naturalidade”, como se o cosmos e, conseqüentemente, a realidade humana fosse regida por leis imanentes intransponíveis.

2ª) Transitividade da consciência ou consciência transitiva. Esta consciência é ainda, em certo sentido, ingênua, mas há uma expansão dos contornos, um alongamento da esfera - que implica num ato de dialogar - a dialogicidade do homem com seu mundo, com os outros homens: “Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico”. (FREIRE, 1967, p. 59). Esta abertura à realidade é ainda bastante limitada. É uma interpretação simplificada da realidade, baseada na nostalgia de querer reverenciar o passado, explicação fabulosa, fraca arguição e alto teor de emoção, não pratica o diálogo, mas polemiza. Uma consciência do homem massificado. Neste estágio, ainda muito espontâneo, carece de uma reflexão mais criteriosa sobre os temas fundamentais. Não compreende completamente os contornos de sua época, de sua historicidade, para captar seus temas fundamentais, simplesmente de caráter emotivo, acreditando que sua indignação basta para causar a mudança.

Nesta fase identifica-se uma frágil percepção das remotas possibilidades de intervenção no mundo. A viabilidade para o exercício da reflexividade ainda é tímida, pois a reflexão enquanto (auto)percepção de si no, e com o mundo, ainda tem um caráter demasiadamente abstrato, como se a simples compreensão imediata dos fenômenos bastasse para apreendê-los e modificá-los. A transitividade da consciência ainda está permeada de percepções ilusórias do mundo, e não seria capaz de operar reflexivamente para apreender a substancialidade dos problemas.

⁸É exatamente por isso que a responsabilidade é um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente. (FREIRE, 1992, p. 57).

⁹Na tese de ingresso na universidade de Pernambuco, uma obra não publicada de 1959 *Educação e Atualidade Brasileira*, fala de “conhecimento crítico”. (FREIRE, 1959, p. 25).

3ª) A transitividade crítica ou a consciência crítica. Trata-se do diálogo ativo, com responsabilidade social e política que reflete epistemologicamente numa compreensão causal, investigando e testando os acasos. Precisa ser o menos preconceituoso possível na análise e apreensão dos problemas de seu tempo, para não deformar a realidade, assumindo as responsabilidades para não a aceitar passivamente.

A consciência é crítica¹⁰ ao se integrar na realidade. A criticidade surge justamente da participação dialógico-reflexiva no mundo. Contudo, não podemos compreender como uma realidade física unicamente, mas dos nexos causais e circunstanciais no sentido de elementos que compõem o contexto. Ao passo que é ingênua quando não se integra ao mundo e cria, ao seu bel prazer, fantasias. A criticidade da consciência é uma ampliação do horizonte que circunscreve a compreensão do contexto. Cada vez que há maior integração à realidade, mais a representação é objetiva e crítica. Nas palavras de Freire:

A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. [...] A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias (FREIRE, 1967, p. 60).

As condições históricas propícias referem-se à democracia, somente existirá substancialidade democrática se houver consciência crítica. A educação como tarefa política de ampliar a esfera relacional dos seres humanos entre si no, e com o mundo restaura esta capacidade crítica de uma consciência sintonizada com a realidade, portanto, que não está alheia aos problemas sócio-históricos.

Percebemos que o homem não é um ser isolado, é relacional, está no contexto, no mundo, num mundo cultural, de encontro com outros seres humanos e, conseqüentemente, de relações de poder numa sociedade. Tomar consciência é também integrar-se ao meio, não meramente para adaptar-se, mas para criar condições de possibilidade para que este meio seja sempre mais favorável à humanização. A primeira condição de libertação é a tomada de consciência, uma consciência crítica, que está integrada ao mundo; que resulta na segunda condição, a instauração social e política de uma sociedade democrática.

Esta condição subjetiva à libertação é a consciência crítica. Para nosso ensaio, basta agora ver como o processo de libertação do próprio sujeito através da conscientização se dá pela educação. As críticas dos teóricos marxistas condenam esta excessiva esperança pedagógica, crença do poder transformador da educação¹¹. A conscientização é a ação concisa e transformadora do mundo.

Os temas geradores ocupam lugar central na pedagogia freiriana, são movimentos de integração, em que o educando se ocupa com os temas fundamentais, nos chamados *círculos de cultura*: “O momento desta busca é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (FREIRE, 2016b, p. 121). Na investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou a ação cultural de caráter libertador (FREIRE, 2016b, p. 138). Uma autoconsciência como consciência sua e do mundo.

No seu livro *Conscientização* (1979), o autor enfatiza que a conscientização é uma consciência que leva à ação, uma práxis transformadora: “A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ação – reflexão – ação” (FREIRE, 2016a, p. 56): “A conscientização somente acontece com a reflexão crítica sobre e com o seu mundo, com sua realidade” (SCHWENGBER e CHICAVA, 2019, p. 459). Já na esteira do materialismo histórico, Freire utiliza-se do meio material para tratar do processo de construção da consciência ativa, porém, epistemologicamente, a consciência é a síntese do mundo e de si mesmo. E, assim, num processo de conscientização dialético constante de que a nova realidade também não pode ser aceita passivamente, mas de forma contínua a ser criticada e ressignificada: a realidade

¹⁰ O conceito de consciência crítica em oposição da consciência ingênua é formulado originariamente por Viera Pinto e apropriado por Freire “A consciência crítica ‘é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais’. ‘A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada’”. (FREIRE, 1967, p. 105).

¹¹ Notamos um excessivo crédito no poder transformador da educação. A meta seria conseguir um determinado grau de consciência que ensejasse a compreensão da necessidade do desenvolvimento nacional e da democracia liberal. (SCOCUGLIA, 2001, p. 54).

transformada mostra um novo perfil (FREIRE, 2016a, p. 58), e a consciência humana amplia os horizontes da sua autonomia tanto em seu conteúdo, quanto em sua forma. A consciência do seu próprio inacabamento forja os homens como intelectuais compromissados com a transformação do mundo, capazes de teorizar suas práticas, para aprimorar tanto a teoria, quanto a prática, aproximando-as e tornando-as indissociáveis

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos propusemos acima, colocar em tela dois conceitos centrais de dois pedagogos importantes do século XX, o pensar reflexivo em John Dewey e a conscientização em Paulo Freire. Nos cabe agora, como forma de conclusão, sinalizar de maneira breve algumas diferenças nucleares, mas também, algumas afinidades eletivas existentes entre estes dois autores. Iniciemos pelas diferenças.

Do ponto de vista intelectual, enquanto Dewey se filia nitidamente à tradição do pragmatismo americano, Paulo Freire pensa as questões nacionais de sua época profundamente influenciado por uma dupla tradição, hegeliano-marxiana e existencialista que se misturam ecleticamente em sua obra pedagógica. A filiação de Dewey o leva a valorizar consideravelmente o pensamento reflexivo com ancoragem na lógica e na ciência, muito embora as pense de maneira marcadamente filosófica. Em todo caso, tanto sua ideia de formação humana como de educação pública democrática se baseia no otimismo do papel transformador da ciência e do método científico. Já para Paulo Freire, a situação coloca-se de maneira diferente, pois sua aposta está na noção de conscientização justificada com base no conceito de cultura que possui um duplo viés, existencial e marxista. Se Dewey têm para si o peso de se livrar do ranço positivista que a noção de método científico carrega, Freire, por sua vez, precisa libertar-se do determinismo inerente, sobretudo, ao marxismo influenciado pela escatologia cristã (KOLAKOWSKI, 1985).

Esta primeira diferença geral sinaliza para uma outra diferença importante no que se refere à noção de ser humano assumida por ambos: enquanto Dewey compreende o ser humano concedendo-lhe traço pragmatista forte de seu enlace com a ação e com o aprendizado pela experiência, extraindo daí, juntamente com o biologismo herdado da teoria evolucionista darwiniana, a noção de crescimento (*growth*), Freire o concebe como um ser de práxis, que por possuir a disposição de abertura ao mundo e de ser relacional, constrói sua história, se educa e se deixa educar atribuindo significado existencial para tudo aquilo que faz ou deixa de fazer. Embora fuja completamente aos nossos propósitos, não é tarefa fácil investigar estas heranças intelectuais mais importantes que influenciam na antropologia filosófica subjacente a estes dois pensadores.

Para complementar a compreensão sobre essas diferenças, Scocuglia (2001) destaca que Paulo Freire, aos poucos, foi superando certas tendências psicopedagógicas para assumir um posicionamento declaradamente político-pedagógico, sem necessariamente excluí-las:

[...] a educação e a pedagogia não deixaram de realizar-se via diálogo, não deixaram de priorizar o ato de conhecimento, a busca da consciência crítica. Mas, o que antes era prioritariamente psicopedagógico, passou a ser prioritariamente político-pedagógico. Isso sem anular as preocupações psico-sociais que embasam suas propostas desde seus primeiros escritos de base “escolanova popular” (principalmente relativa às ideias de Dewey/Anísio Teixeira). (SCOCUGLIA, 2001, p.342)

Contudo, o mais importante é destacar que ambos se esforçam para atribuir uma concepção dinâmica e processual à condição humana que leva, por exemplo, Dewey a concebê-la a partir de sua plasticidade e, Freire, pela sua condição de projeto lançado no mundo, que busca de maneira conflitiva o sentido pela sua existência imersa na trama política que perfaz a totalidade da dinâmica social. Esta compreensão mais aberta do que fechada de ser humano os possibilita pensar o processo formativo educacional de maneira inovadora em relação às práticas educativas tradicionais e autoritárias de sua época.

Isso nos leva a buscar duas grandes afinidades entre estas duas teorias educacionais, gestadas em contextos sociais, históricos e culturais distintos. A primeira afinidade diz respeito à finalidade que os dois referidos pedagogos atribuem à educação. Antes de tudo, há um ponto de partida semelhante à crítica que fazem à educação tradicional: acusam-na de mera transmissora de conteúdo porque atribuem

centralidade à figura do professor e ao papel de subserviência do aluno. Enquanto o professor ensina ativamente, o aluno aprende porque coloca-se na posição de passividade. Ora, como esta relação autoritária contrapõe-se aos anseios de liberdade democrática, ela precisa ser superada por relações comunicativas e dialógicas que implicam a participação de todos os concernidos no processo pedagógico. Mas, Dewey e Freire pensam assim porque se inserem na tradição libertadora do esclarecimento moderno, concebendo a maioridade como finalidade maior da educação comunicativa e dialógica.

A segunda afinidade, decorrente da primeira, refere-se ao papel que atribuem à relação pedagógica entre professor e aluno. Ambos não discordam do caráter assimétrico que é inerente à relação pedagógica, mas provocam, cada um à sua maneira, uma inversão metodológica na maneira de ensinar: o aluno só consegue aprender efetivamente se for compreendido desde o início do processo formativo como sujeito ativo e o professor só consegue ensinar, chegando ao universo cultural do aluno, se souber se colocar também na situação de aprendiz. Em síntese, é tal inversão metodológica que assegura as condições pedagógicas mínimas para que se alcance no âmbito da educação escolar, segundo Dewey, o pensamento reflexivo e, do lado de Paulo Freire, a conscientização da educação popular. Assim, cada um ao seu modo, buscam por meio da educação a maioridade humana.

Desse modo, a maioridade intelectual que em Dewey é alcançada por meio da atividade investigativa e reflexiva da realidade torna-se nuclear para o desdobramento modo de vida democrático. A necessidade da libertação democrática, defendida por Freire, permeia todo o processo de conscientização, enquanto um modo de pensamento. Ambos os autores são defensores, em seus respectivos contextos, do processo educacional democrático, que ecoa em uma sociedade que sabe dialogar. Tais referências podem conter ainda alguns indicativos para enfrentar a crise dos modelos democráticos mundiais e mais especificamente da democracia brasileira.

Honneth (2013), pensando a partir da filosofia política, destaca o papel nuclear da educação para a democracia na esfera pública, enquanto “modos de vida” (DEWEY, 1979, p.93), que “pode repercutir de maneira desejável na consistência de uma democracia” (HONNETH, 2013, p. 548). Se a democracia, com crianças e jovens, encontra limitações enquanto centralidade na ação pedagógica institucional e enquanto forma política, é nuclear que seja uma ação educativa como forma de vida.

Nessa mesma linha, Martha Nussbaum (2015) destaca a crise silenciosa da educação que prima por uma visão limitada da educação por competências. Primeiro porque reduz a ação educativa a escola, e limita a noção de sociedade ao mercado, educando para o lucro. Para a autora, é fundamental ampliar a noção de competências para além do capital: “competências decisivas para o bem-estar interno de qualquer democracia” (2015, p. 8). A educação democrática precisa compreender, segundo a autora, não somente sua nação, mas o mundo, as sociedades complexas, que urgem por cooperação e diálogo, e ultrapasse a competição e individualismo solipsista.

Trata-se da defesa de uma cidadania global, que não pode ser medida por testes de padrões mundiais, além da homogeneidade, mas da complexidade dos diferentes povos e sujeitos que estão inseridos. A educação precisa partir do contexto do educando, da experiência, do universo vocabular, de sua situação, para uma reflexão, uma consciência ancorada no conhecimento científico. Este diagnóstico, guardada as devidas diferenças, já enfrentava a visão reduzida da educação, e assinalava o necessário vínculo com a noção de democracia próxima de John Dewey: “A democracia que, antes de uma forma política, é uma forma de vida, se caracteriza sobre tudo por uma forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem” (FREIRE, 1967, p.80).

Todavia, destacamos a necessidade da ação pedagógica que se vincule com a democracia como modo de vida, enquanto forma de comportamento e que tem nas humanidades, como afirma Nussbaum, a possibilidade do desenvolvimento de espírito crítico, análise lógica e imaginação. Precisa-se, neste sentido, levar em consideração as diferentes experiências dos educandos, que trabalhadas pedagogicamente auxiliam na construção de hábitos democráticos de vida na esfera pública. Em suma, este processo democrático da ação pedagógica auxilia a entender o movimento de Freire que desemboca da *Pedagogia do Oprimido*, em discurso revolucionário, refletindo as limitações democrática e dialógicas do estado brasileiro. Desta forma, quando o espaço público e as relações sociais não possuem o modo de vida democrático, o diálogo participativo e a cooperação social, cabe à educação crítica ser transformadora de modo mais ainda mais insistente.

Portanto, a ação pedagógica precisa querer ter no espectro uma ação educativa que ultrapassa os limites da intencionalidade e do espaço e tempo, para aprender com a experiência e ir para além desta, para inscrever-se numa esfera social e pública, mais ampla, como cidadão consciente, reflexivo e crítico, capaz de fazer escolhas autônomas e livres. Cidadão capaz de se posicionar de maneira reflexiva e consciente diante do obscurantismo fundamentalista que beira às práticas de violência, autoritárias e antidemocráticas. Assim, a educação só faz sentido se transformar o lugar do educando em espaço que possa desenvolver a vida e a convivência democráticas.

REFERÊNCIAS

- BEISIEGEL, C. R.. **Política e Educação Popular**. (A Teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil). São Paulo: Ática, 1992.
- DALBOSCO, C. A. **Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- DEWEY, J. **Como Pensamos**: Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo uma reexposição. Tradução: Haydée De Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, J. **Democracia e Educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- EDMAN, I., DEWEY, J. **Sua contribuição para a tradição americana**. Tradução: Stella. Tostes. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960.
- FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: 1992.
- FREIRE, P. **Education For Critical Consciousness**. London: Continuum, 2005.
- FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução: Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016a.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.
- HONNETH, A. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 3, p. 544, 2013.
- KOLAKOWSKI, L. **O espírito revolucionário e Marxismo**: Utopia e antiutopia. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1985.
- NUSSBAUM, M. C. **Sem Fins Lucrativos**: Porque a democracia precisa das humanidades. Tradução: Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015
- PEROZA, J. **Pedagogia do inédito viável**: o pensamento utópico freiriano e a formação de professores. Chapecó: Livrologia, 2019.
- SCHWARCZ L. M. **Sobre o Autoritarismo Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras. 2019.
- SCHWENGBER, I. L. CHICAVA, A.K.A. **Pedagogia de Paulo Freire na concepção da educação moçambicana**. Revista pedagógica, v.21, 2019.
- SCHWENGBER I. L., SCHÜTZ, J. A. Enrique Dussel e Paulo Freire: Reflexões sobre o outro na pedagogia latino-americana. **Revista Alamedas**, vol. 7, n. 1, 2019.

SCHWENGBER, I. L., TEDESCO, A. L., De Husserl a Freire: reflexões sobre o conceito de competência na Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2015157, p. 1-12, 2020.

SCOCUGLIA, A. C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. UFPB ed. Paraíba: 2001.

SCOCUGLIA, A. C. A Progressão do Pensamento Político-Pedagógico de Paulo Freire. In: TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamerica en El siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. P. 323-348.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.