



Ivan Luís Schwengber

PENSAMENTO REFLEXIVO E FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA
EM JOHN DEWEY

Passo Fundo

2023

Ivan Luís Schwengber

PENSAMENTO REFLEXIVO E FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA
EM JOHN DEWEY

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação, sob a orientação do professor Dr. Claudio Almir Dalbosco e coorientação do professor Dr. Odair Neitzel.

Passo Fundo

2023

CIP – Catalogação na Publicação

PS414p Schwengber, Ivan Luís
Pensamento reflexivo e formação democrática em John Dewey [recurso eletrônico] / Ivan Luís Schwengber. – 2023.
1.60 MB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco.
Coorientador: Prof. Dr. Odair Neitzel.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2023.

1. Educação - Filosofia. 2. Teoria da autoconsciência.
3. Dewey, John, 1859-1952. 4. Democracia e educação.
I. Dalbosco, Claudio Almir, orientador. II. Neitzel, Odair, coorientador. III. Título.

CDU: 37.01

Catalogação: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

IVAN LUÍS SCHWENGBER

Pensamento reflexivo e formação democrática em John Dewey

A banca examinadora abaixo, APROVA em 29 de novembro de 2023, a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação

Dr. Claudio Almir Dalbosco - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Odair Neitzel - Coorientador.
Universidade da Fronteira Sul - UFFS

Dr. Marcus Vinícius da Cunha
Universidade de São Paulo – USP

Dr. Edivaldo José Bortoleto
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Dr(a). Cleci Teresinha Werner da Rosa
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Angelo Vitório Cenci
Universidade de Passo Fundo – UPF

Dr. Eldon Henrique Mühl
Universidade de Passo Fundo – UPF

AGRADECIMENTOS

Agradeço as pessoas envolvidas direta ou indiretamente, em especial ao professor Dr. Claudio Almir Dalbosco, que aceitou me acompanhar neste processo; ao professor Dr. Odair Neitzel que com perseverança me estimulou seguir academicamente.

Agradeço à Universidade de Passo Fundo que me auxiliou com Bolsa de Estudo, a CAPES pela bolsa concedida e à turma de doutorado de 2019, com quem cresci muito neste processo. Também agradeço ao grupo de professores do PPGEDU pelo aprendizado na investigação. Ao grupo de Pesquisa Formação Humana e ao Núcleo de pela cooperação reflexiva na Pesquisa sobre Filosofia e Educação (NUPEFE) pela convivência e pela formação do espírito investigativo.

Ao Grupo de Pesquisa Educação, Filosofia e Sociedade (UFFS) que me oportunizou uma verticalização nos estudos deweyano.

À Secretaria de Educação de Educação do Estado de Santa Catarina (Sed), pela licença renumerada para seguir meus estudos; à Escola de Educação Básica Delminda Silveira e sua equipe docente, que solicitamente compreenderam meu afastamento.

Ao Observatório do Ensino Médio de Santa Catarina e à professora Dra. Yomara Feitosa Caetano de Oliveira.

Dedico esta tese a todos que buscam à sua maneira, formas de vida inteligentes e cooperadas; em especial à Sophia Vitória Schwengber com quem diuturnamente vivi este processo.

No fim, como no começo, o método democrático é fundamentalmente tão simples e tão imensamente difícil quanto o é a construção vigorosa, persistente e contínua de uma via sempre nova, por onde possamos caminhar juntos.

A democracia é um modo de vida controlado por uma fé efetiva nas possibilidades da natureza humana. A crença no homem comum é um artigo familiar do credo democrático. Esta fé não tem fundamento nem sentido, a menos que signifique fé nas potencialidades da natureza humana, tal como se expressa em cada ser humano e independentemente de considerações de raça, cor, sexo, nascimento, família ou riqueza material ou cultural. Essa fé pode ser promulgada em estatutos, mas permanece no papel, a menos que encontre força nas atitudes que os seres humanos demonstram uns para com os outros em todos os incidentes e relacionamentos da vida cotidiana (DEWEY, 2017, p. 197–198).

RESUMO

A tese busca reconstruir o nexo entre educação e democracia, tendo como fio condutor a formação do pensamento reflexivo em John Dewey. Trata-se de uma investigação bibliográfica, de cunho hermenêutico, concentrando-se nos textos do referido autor, tomando como referência principal a obra *Como Pensamos – Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. A tese nasce e se constitui num momento *sui generis* da história das instituições democráticas no cenário internacional. Na atualidade, a educação pública, com suas escolas e seus professores, sofre ataque de vários os lados por organizações econômicas e de determinados grupos ideológicos, políticos e religiosos. Considerando este contexto, a presente pesquisa constituiu, com recurso ao pensamento de John Dewey, uma forma de enfrentamento formativo e intelectual para resistir reflexivamente mediante a atividade diuturna a partir da sala aula e da atividade docente. O objetivo da tese é reconstruir o pensamento reflexivo, como forma de vida democrática, capaz de vinculá-lo ao exercício da docência e à cooperação democrática. No primeiro capítulo o estudo problematiza o conceito de pensamento reflexivo, atendo-se à crença razoável e à assertiva garantida. O segundo capítulo investiga o aspecto formativo do pensamento reflexivo, concentrando-se especialmente nas disposições do sujeito agente, no aspecto formativo e constitutivo da categoria de experiência, bem como nas fases propostas por Dewey do próprio pensamento reflexivo. Tais aspectos constituem o núcleo formativo que sustenta a importância da experiência para agir de forma inteligente. O terceiro capítulo trata do aspecto educativo do pensamento reflexivo enquanto solução significativa de problemas. Considera-o sob a luz da teoria da curiosidade e dos três aspectos fundamentais de atribuição de significados, especialmente ao considerar os conceitos enquanto significados constituídos pela investigação científica e pela comunidade cooperativa. Esses são apresentados como decisivos à noção de democracia como forma de vida no espaço educativo, assim como nos espaços públicos democráticos mais amplos. Por fim, o quarto e último capítulo traz, de forma atualizada, ao contexto da sala de aula, as implicações da formação do pensamento reflexivo concebendo-o como uma disposição intelectual para a ação pedagógica num meio alterado pelas tecnologias da informação e da comunicação. A tese conclui que o desenvolvimento do pensamento reflexivo é condição para a formação de sujeitos autônomos capazes de cooperação e interação democrática constituindo-se, ao mesmo tempo, como referência indispensável para a reconstrução da democracia a cada nova geração.

Palavras-chave: Pensamento Reflexivo. Democracia. Educação. Experiência. Forma de vida.

ABSTRACT

This thesis is aiming to reconstruct the nexus between education and democracy having as its guiding thread of formation on reflective thought about John Dewey. This is a bibliographic investigation on hermeneutic nature focusing on the texts of the aforementioned author taking as its main reference work as: *Como Pensamos – Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. This thesis emerges and it is constituted at a *sui generis* moment in the democratic institutions' history on the international scene. Currently, public education with its schools and teachers is under attack by several sides from economic organizations and specific ideological political and religious groups. Considering this context, the present research is constituted to affect John Dewey's thinking as form to formative and intellectual confrontation to resist through daytime reflective activity about classroom and teaching action. The thesis objective is to reconstruct reflective thinking as a form of democratic life that is capable to link it to the exercise for teaching and democratic cooperation. In the first chapter the study problematizes concept about reflective thinking, maintaining a reasonable belief and guaranteed assertion. Second chapter investigates the formative aspect about reflective thought on focusing especially to the dispositions considering subject action on formative and constitutive category aspect in experience as well as on phases proposed by Dewey concerning to reflective thought itself. Such aspects constitute formative core that supports the experience importance to act intelligently. Third chapter deals with the educational aspect about reflective thinking as meaningful problem solving. Considering it on curiosity theory's light and the three fundamental aspects of attributing meanings especially, when considering concepts as meanings constituted by scientific research and the cooperative community. These are presented as decisive for democracy notion as a way of life in the educational space as well as in broader democratic public spaces. Finally, fourth chapter as final part brings to an updated way to classroom context the formation implications on reflective thinking conceiving it as an intellectual disposition for pedagogical action in an environment altered by information and communication technologies. Thesis concludes that the development of reflective thinking is a condition for the formation concerning to autonomous subjects capable to cooperation and democratic interaction constituting at the same time an indispensable reference for the reconstruction to a democracy with each new generation.

Keywords: Reflective Thinking. Democracy. Education. Experience. Way of life.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 O PENSAMENTO REFLEXIVO E A FORMAÇÃO HUMANA.....	16
1.1 A filosofia da educação: a centralidade do pensamento reflexivo.....	16
1.2 A reconstrução em filosofia com base no pensamento reflexivo.....	20
1.3 Pensamento reflexivo: crença razoável como guia de ação.....	28
2 A IMPORTÂNCIA FORMATIVA DO PENSAMENTO REFLEXIVO.....	46
2.1 A constituição do sujeito reflexivo.....	50
2.2 Experiência reflexiva: a constituição da experiência formativa.....	59
2.3 As fases do pensamento reflexivo: padrão da reflexão.....	67
2.4 A relevância formativa do pensamento reflexivo.....	79
3 O PENSAMENTO REFLEXIVO E A EDUCAÇÃO.....	91
3.1 A noção de educação e o pensamento reflexivo.....	91
3.2 A teoria da curiosidade e o training do pensamento.....	107
3.3 Os significados: aspecto intelectual da educação.....	115
3.4 O método de formação (training) do pensamento reflexivo e a educação escolar.....	127
4 A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO REFLEXIVO E A DEMOCRACIA COMO FORMA DE VIDA.....	141
4.1 As condições da formação intelectual no ambiente público da sala de aula.	143
4.2 A formação do pensamento reflexivo no interior do espaço público da sala de aula.....	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIMITES E ALCANCES.....	174
REFERÊNCIAS.....	179

INTRODUÇÃO

O atual cenário mundial é marcado pela insegurança no que refere à preservação da democracia no seu sentido mais amplo, compreendido como forma de governo. O modelo norte-americano de guardião da democracia testou recentemente a força das suas instituições para a manutenção da democracia (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018) e esse risco tem se acentuado em países com tradição menos democrática, como é o caso recente do Brasil. Isso, por si só, em termos sociais, talvez não signifique um estilo de vida mais democrático, pois a democracia somente é possível pelo viés do liberalismo econômico, com participação reduzida da maioria¹ (NUSSBAUM, 2015) “oriunda da aliança espúria entre poder econômico e sistema político” (DALBOSCO; MENDONÇA, 2020, p. 3).

A jovem democracia brasileira, mais incipiente e oscilante do que a norte-americana, passa, como forma de governo, por um ataque retórico e quase alucinado – promovido pelas redes sociais de forma polarizada (ABRANCHES, 2019) –, que avança para uma corrosão interna das instituições. Esse avanço corrosivo tem se estendido para a educação, drenando-a dos seus temas relevantes, reduzindo o problema educacional a questões laterais, e distanciando-a da formação humana democrática. Além disso, baseado num código moral binário, fatalista e ingenuamente teleológico (ALONSO, 2019), destrói as formas de vida democráticas que pressupõem pluralidade e interação cooperativa. Doutra parte, o problema está na relação entre a democracia e um modelo desenvolvimentista exclusivamente econômico de sociedade, com uma visão estreita de ser humano, submetido a uma lógica de mercado concorrencial em que a pessoa toma a si mesma como uma empresa ou como um empreendedor de si mesmo (GOERGEN, 2019), o que impacta diretamente no enfraquecimento das democracias (CENCI, 2019).

A educação, com uma concepção reduzida de formação humana, mais especificamente em nome do empreendedorismo sob o viés mercadológico, limita-se, muitas vezes, à formação profissional, convertendo os seres humanos em capital humano (LAVAL, 2019). Nessa esteira, tem-se bitolado as reformas educacionais, que acabam sendo permeadas pela teoria das competências e habilidades, com uma visão problemática de instrução — enquanto exclusivamente preparação para o mercado de trabalho. Acrescenta-se a isso as alterações produzidas pelos meios tecnológicos e pela globalização (NEITZEL; DALBOSCO;

¹ Dewey chama de uma democracia aristocrática (DEWEY, 2017).

SCHWENGBER, 2023; OELKERS, 2020), as quais têm impactado especialmente os campos das relações humanas no que se refere à formação humana e à participação na esfera pública.

O vínculo entre república e educação é antigo, contudo, pondera Honneth (2013), está enfraquecido. E, em se tratando da relação da democracia como forma de governo, necessita ser resgatado e instruído no processo formativo formal. Para reconstruir esse vínculo enquanto forma de vida cooperativa – tanto sob a ótica da filosofia de Axel Honneth quanto pela da educação de Jürgen Oelkers –, somos autorizados a voltar a Dewey (OELKERS, 2020). Especificamente, esta investigação é uma retomada da teoria da instrução, a partir da formação do pensamento reflexivo do filósofo da educação John Dewey (1859-1952), capaz de sofisticar a noção de democracia como forma de vida, preparando os indivíduos para a participação na esfera pública democrática.

Em termos gerais, o trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica na linha de Fundamentos da Educação e busca desdobrar-se a partir da teoria do filósofo da educação John Dewey, a partir do olhar de um pesquisador que atuava na escola pública. O campo de investigação encontra-se inserido diretamente no diálogo entre educação e filosofia, enquanto propedêutica de uma filosofia política. Com forte característica interdisciplinar, dialoga com as ciências humanas e sociais, mais especificamente com a filosofia, pedagogia, psicologia e ciência política. Nesse sentido, esta investigação encontra-se, teoricamente, problematizada nos conceitos de educação, pensamento, democracia e esfera pública.

Segundo Axel Honneth (2013), em *Educação e Esfera Pública Democrática*, há uma ruptura entre as teorias educacionais (pedagogia) e a filosofia política, e retornar à filosofia da educação de Dewey é crucial para legitimar a educação nas sociedades democráticas, destacando o desenvolvimento das “capacidades democráticas” como “processo de aprendizado escolar e futuro papel de cidadão” (HONNETH, 2013, p. 554). Como consequência, a fragilidade da relação entre educação e democracia da sociedade atual mostra-se não somente pela falta de reconhecimento da esfera pública, mas também por uma sistemática tentativa de destruição das próprias formas democráticas de vida, com fortes implicações para a formação humana integral.

O aspecto espaço temporal de onde parte nossa investigação é o enfrentamento, a partir da *práxis* educacional na escola pública, da mercantilização, da superficialização e da redução da formação humana, num diálogo crítico com a teoria das competências e habilidades, presentes na última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e reforma do ensino médio, que, de acordo com a minha hipótese, apresentam um conceito

reduzido de pensamento reflexivo, ecoando numa deterioração das formas de vida cooperativas e democráticas, implicando uma esfera pública palco de acirradas disputas, resultando em democracias aristocráticas e oligárquicas.

A escola pública – sob a perspectiva da atuação do autor desta tese em sala na Rede Estadual de Santa Catarina –, as reformas educacionais, tanto sob a ótica das reformas curriculares quanto nas reformas estruturais do Novo Ensino Médio, e o gerenciamento formativo educacional sob interesse de grupos privados ao produzir kits educativos, especialmente pela potencialização a partir da Sindemia², têm provocado profundas alterações no interior das escolas e no lugar dessas instituições na esfera pública atual. Nessa perspectiva social, surgem algumas interrogações pertinentes, como: o que representa a escola na sociedade hoje? Qual o papel do professor? E, de forma mais contundente, qual o papel da educação pública na esfera pública democrática? Quando a escola ou a educação pública participa do debate público democrático?

Por outro lado, a noção de competência e habilidades ligadas à noção mercadológica e empresarial (LAVAL, 2019) leva a repensar o sentido da formação humana, da cooperação democrática e das ciências, como grandes conquistas da cultura e da tradição iluminista. A partir dessa multifacetada e complexa realidade, partindo do princípio consensual da instrução formal de que “ensinar é ensinar a pensar”, buscamos investigar o que seria o pensamento mais adequado e pertinente para a educação. A atualidade desta investigação sob a ótica do pragmatismo de Dewey se justifica por alguns motivos, nomeados a seguir, e, não necessariamente, na seguinte ordem: Dewey é um autor 1) que pensa sob a perspectiva da democracia, desenvolvendo um conceito de esfera pública cooperativa; 2) que dialoga com a tradição europeia e não europeia (influenciou a Turquia e o México, fez conferências na Rússia, na China e chega ao Brasil com Anísio Teixeira); 3) que articula a sua teoria de investigação num diálogo entre filosofia e educação; 4) que criou uma escola experimental e militou a favor dos imigrantes, e; 5) cujo pensamento reflexivo está intimamente articulado com o método científico e experimental; 6) que possui uma consistente teoria da instrução educacional, dentre outros.

Tendo por base o define-se como objetivo desta tese investigar o pensamento reflexivo de John Dewey em seu núcleo formativo do espaço público da sala de aula presente enquanto possibilidade de exercícios formativos dos prelúdios democráticos.

² “Trata-se de um neologismo bastante útil para nos referirmos à combinação e potencialização de problemas que se situam nos âmbitos sanitário, sociocultural e ambiental” (VEIGA-NETO, 2020, p. 4).

Nossa hipótese é de que os exercícios formativos que considerem a curiosidade intelectual e a teoria dos significados, como teorizou Dewey, constituem condição de possibilidade para formação inteligente e são necessários para a cooperação e a construção de uma vida democrática por parte dos indivíduos.

No primeiro capítulo, investigamos o significado conceitual do pensamento reflexivo dentro da filosofia pragmática de Dewey. Para tanto, tratamos da profunda imbricação entre educação e filosofia, caracterizando o pensamento reflexivo em sua dimensão educativa. (1.1). Num segundo momento, tratamos do projeto de ‘reconstrução’ em/da filosofia, defendendo que tratar do pensamento reflexivo é tratar dos instrumentos ou ferramentas intelectuais para a vida contemporânea (1.2). E, na última seção, conceituaremos o pensamento reflexivo como crença razoável, que tem caráter ativo e falibilista, justificando a necessidade de formação cooperada (1.3).

No segundo capítulo, investigamos a importância formativa do pensamento reflexivo, respondendo à pergunta: por que é indispensável a formação do pensamento reflexivo? Para fazê-lo, abordamos uma questão nevrálgica para a formação humana: a capacidade orgânica do pensamento reflexivo em se tornar uma ação inteligente (capaz de direcionar, intervir) e significar os acontecimentos. Para justificar o aspecto pessoal e moral, destacamos a importância do pensamento reflexivo para formação do sujeito reflexivo a partir das atitudes pessoais necessárias para a formação da reflexão (2.1). Na sequência, desenvolvemos o conceito de experiência na formação do pensamento reflexivo e, conseqüentemente, sua centralidade na formação humana (2.2). O processo de formação do pensamento reflexivo é analisado e reconstruído a partir de algumas fases metodológicas de intelectualização da experiência da atividade do homem comum (2.3). E, por fim, voltamos um olhar especial ao modo como o desenvolvimento do pensamento reflexivo é em si mesmo um processo formativo – que consiste no sentido formativo da capacidade reflexiva – ao se desdobrar num aprender com a experiência, produzindo novos significados, resultando na ação inteligente, condição intelectual e moral para a vida democrática.

No terceiro capítulo, discutimos a viabilidade atual da educação do pensamento reflexivo. Partindo da teoria educacional clássica de Dewey, que enfatiza a aprendizagem por meio da experiência, abordamos a educação intencional/formal em seu aspecto intelectual, considerando-a como a teoria da solução dos problemas (3.1). A retomada da teoria da solução dos problemas sob a perspectiva de exercícios formativos considerando a curiosidade e o interesse justifica a formação da autonomia e da liberdade na ação e na construção de

significados essenciais para a vida democrática (3.2). Nesse sentido, reflete-se: no que consiste o exercício formativo em que se ensina e aprende a pensar? Trata-se da capacidade de desenvolver as ferramentas intelectuais através da produção de significados compartilhados, o que equivale à compreensão enquanto conhecimento significativo – cooperação reflexiva – que autoriza a ação inteligente em seu aspecto social (3.3). Uma vez compreendido isso, pondera-se: e como esse processo ocorre no ambiente da educação formal? Como é possível a formação do pensamento reflexivo na educação escolar? Como produzir significados na educação escolar? Na busca de respostas, abordam-se, nesse capítulo, aspectos práticos da sala de aula, do professor, do aluno, do conhecimento, do conteúdo, das atividades, das perguntas, das sugestões e das informações (3.4).

No quarto capítulo, tratamos da relação intrínseca entre a democracia como forma de vida e o pensamento reflexivo no contexto da sala de aula. A partir da definição da democracia como forma de vida, procuramos relacionar o pensamento reflexivo no atual cenário do espaço público da sala de aula (4.1). Em seguida, argumentamos sobre como o pensamento reflexivo pode colaborar para a relação da educação e da democracia como forma de vida, tomada na perspectiva dos exercícios formativos desenvolvidos nas experiências escolares, considerando a solução de problemas, a curiosidade intelectual e os significados frente às atuais tecnologias de informação (4.2).

A pesquisa da presente tese baseia-se numa revisão bibliográfica que tem como centro gravitacional a educação do pensamento reflexivo a partir da obra *Como Pensamos – Como se relaciona o pensamento reflexivo como processo educativo: uma reexposição* (DEWEY, 1959)³. O objetivo central é compreender a relação de pensamento reflexivo com a formação humana na educação formal e a sociedade democrática. Além disso, a obra *Democracia e Educação* (DEWEY, 1979), devido à sua relevância no trabalho de Dewey, servirá como ponto de diálogo conceitual, relacionando-se com a educação e a democracia como forma de vida. Da mesma forma, também consideramos as revisões de literatura e a contribuição de estudiosos iniciantes na obra do autor. A importância de *Democracia e Educação* reside no fato de que esta obra desempenhou o papel de “condições que antecederam a investigação” (DEWEY, 1950, p. 123), juntamente com a obra *Experiência e Educação* (DEWEY, 1971), e, por consequência, um papel fundamental na *abordagem prévia da situação problemática* (DEWEY, 1950) acerca da tênue relação entre democracia e educação. A princípio, a coletânea organizada por Augusto

³ Doravante chamada de *Como Pensamos*.

Franco e Thamy Pogrebinski sob o título *Democracia Cooperativa: Escritos Políticos de John Dewey* (2008) e o livro *Opinião Pública e Seus Problemas* (2004), embora um tanto afastada da problemática educacional, nos ajudou a aprofundar o conceito de democracia.

Durante o período de construção do problema de investigação bibliográfica, identificamos a obra *Como Pensamos* (DEWEY, 1959), que auxiliou na determinação das variantes do problema e na busca de possíveis soluções. No processo de desenvolvimento do raciocínio e da abordagem prática dos fatos e significados (DEWEY, 1950), no intuito de auxiliar aspectos constitutivos e significativos da pesquisa bibliográfica, cito a importância da obra *Reconstrução em Filosofia* (DEWEY, 2011), que, juntamente com a introdução de *O homem e seus problemas* (DEWEY, 1952a) e com o texto *A necessidade de recuperação da filosofia* (2021), permitiu compreender o projeto reconstrutivo da filosofia (*Reconstrução em Filosofia* produz um mal-estar em torno do conceito de inteligência que frequenta, tendo como personagem especial e de aparições esporádicas, a publicação *Como Pensamos*). Outros textos potencializaram conceitualmente a pesquisa, tais como *Natureza Humana e Conduta* (DEWEY, 1964a) – principalmente para a compreensão acerca do conceito de ação (hábito, impulso e inteligência), para que pudessemos determinar o alcance do pensamento reflexivo da obra *Como Pensamos* – e *A Busca da Certeza* (DEWEY, 1952b). A sugestão de ampararmo-nos diretamente na obra *Lógica – Uma Teoria da Investigação* (DEWEY, 1950) para a construção teórica do pensamento reflexivo foi lateralizada devido à especificidade teórico-filosófica que se afasta do problema da formação humana. As coletâneas *A escola e Sociedade e A criança e o Currículo* (DEWEY, 2002), *A Criança e o Programa Escolar* (1962) e *Vida e Educação* (DEWEY, 1965) estão presentes para permitir a compreensão da educação formal e, especialmente, da educação de crianças. Quanto à democracia, são importantes os textos *Liberdade e Cultura* (DEWEY, 1953) e *Liberalismo e Ação Social* (DEWEY, 1996a), ambas reunidas na coletânea organizada por Anísio Teixeira, sob o título *Liberalismo, Liberdade e Cultura* (1970), e, em especial, a coletânea *A Democracia como Forma de Vida* (DEWEY, 2017) e a perspectiva da moral no livro *Teoria da Vida Moral* (DEWEY, 1964b).

Nesse cenário, devido à estrutura da formativa da investigação, optou-se pela inserção direta na teoria deweyana. A recorrência a comentaristas foi realizada especialmente a partir de obras escritas em livros teóricos. Destacam-se, nesse sentido, os autores alemães como Jürgen Oelkers, Martin Suhr e Andreas Antić, bem como os pertinentes textos de Axel Honneth. Além disso, recorre-se a estudos de Richard Bernstein e Diego Antonio Pineda Rivera, e, no Brasil, às obras e aos textos dos professores Marcus Vinicius da Cunha e Claudio Almir Dalbosco. A

introdução da problemática foi feita com base em livros e artigos de Odair Neitzel e Ângelo Vitório Cenci.

1 O PENSAMENTO REFLEXIVO E A FORMAÇÃO HUMANA

Neste capítulo investigamos o conceito de pensamento reflexivo em John Dewey. A pergunta que nos conduzirá é: como o pensamento reflexivo é condição para atividade humana inteligente, sob a perspectiva do pragmatismo deweyano? Colocada desta forma, a pergunta expõe a necessidade do pensamento em sua função formativa dentro da práxis do mundo da vida. Assim, ao investigar o pensamento em Dewey, já investigamos a possibilidade formativa do pensamento, que em termos teóricos implica o diálogo com a tradição filosófico-pedagógica. A filosofia da educação de Dewey encontra nas cercanias da filosofia e da educação (DALBOSCO, 2007). Inicialmente, trataremos do pensamento reflexivo, na investigação deweyana da filosofia da educação, como capacidade de produzir instrumentos intelectuais para conduzir as demandas da vida (1.1). Assim, o pensamento reflexivo se insere no projeto de reconstrução da filosofia de Dewey, que possui, concomitantemente, a capacidade de interação inteligente perante à vida (1.2). O pensamento reflexivo para ser um instrumento intelectual da vida e poder manter seu caráter executivo, é caracterizado como uma crença razoável (1.3).

1.1 A filosofia da educação: a centralidade do pensamento reflexivo

Nesta seção, para compreender o sentido formativo do pensamento reflexivo, investigarei a relação entre filosofia e educação. Há uma dupla implicação: por um lado, a filosofia tem, na educação, seu campo fértil de desenvolvimento e, por outro, a exigência que a educação tem pela reflexão filosófica. Nesta interface, entre filosofia e pedagogia, nossa hipótese é de que para a formação do pensamento reflexivo, Dewey ambas são imprescindíveis. Sob esse prisma, chegamos ao ponto nevrálgico da filosofia da educação de Dewey nesta investigação: o significado formativo do pensamento reflexivo.

Partimos da perspectiva da filosofia da educação. Por que, para Dewey, a educação é o campo propício para o desenvolvimento da filosofia? Em *O Homem e seus Problemas* (1946)⁴, o autor ressalta a necessidade de a filosofia envolver-se com questões humanas. O contexto do autor é do desenvolvimento industrial no início do século XX na sociedade americana. Uma tal filosofia de vida, para fazer sentido para nós hoje, deveria capacitar as pessoas com instrumentos intelectuais para que resolvam suas demandas cotidianas, como viver em

⁴ Utilizarei a versão espanhol “*El hombre e sus problemas*” (1952a).

*Sociedades Complexas*⁵ - tendo como notas características, a democracia que exigem cooperações reflexivas⁶ e não a competição; e o surgimento de sofisticadas esferas públicas⁷ maleada pela enxurrada de informações. É função da filosofia auxiliar no desenvolvimento desses instrumentos intelectuais, que justificam ação cooperadas:

Somente membros associados do mundo podem realizar esta obra em uma ação cooperativa – obra que pode exemplificar-se suficientemente com a instituição das condições de paz. Porém, faltam instrumentos intelectuais para projetar as ideias principais [*leading ideas*] ou planos de ação (DEWEY, 1952, p. 20).

Este projeto filosófico de Dewey ainda está inacabado, mesmo tendo avançado muito no campo das tecnologias de comunicação e informação, ainda não avançamos na cooperação. Para Dewey, grande parte das transformações do mundo ocorrem pelo avanço do conhecimento científico, na obra *O Homem e seus Problemas* (DEWEY, 1946), Dewey se ocupa em analisar os efeitos do conhecimento científico para a educação e democracia, investigando que a função da filosofia, nesse caso, não é fundamentar o conhecimento, mas verificar as consequências do conhecimento científico para a comunidade humana. Isso ocorre porque ele não se justifica em si mesmo, alcançando maturidade “somente quando seu uso se estenda até cobrir as coisas que afetam a humanidade” (DEWEY, 1952a, p. 16). A verificação da consequência possui um aspecto ativo e formativo.

A tarefa da filosofia, para além da interpretação do problema (no aspecto negativo, de problematizar), envolve um processo criativo e propositivo, tanto na produção de novos significados, quanto nas condições para ações mais vigorosas e nos empreendimentos humanos (DEWEY, 1952b). Essa relação do homem com o mundo é uma relação formativa ou educativa que, para o pragmatismo deweyano, se expressa com a solução de problemas. Essa exige reflexão que emerge da integração (*Zusammenchau*) entre natureza e seres humanos (SUHR, 1994). No sentido profundo de filosofia, “A sabedoria, ‘sophia’, não é somente saber (conhecer), mas se mostra num jeito de conduzir a vida (*Lebensführung*), com determinados

⁵ A expressão *sociedades complexas* é assumida para designar o conjunto de transformações que se colocam nos processos de individuação e socialização em nosso tempo (CENCI; MARCON, 2016).

⁶ “Para evitar essa interpretação abreviada, refiro-me aos públicos na abordagem de Dewey como processos cooperativos de investigação e não como processos de pesquisa” [*Um diese verkürzte Interpretation zu vermeiden, bezeichne ich Öffentlichkeiten in Deweys Ansatz als kooperative Untersuchungsprozesse und nicht als Forschungsprozesse.*] (ANTIĆ, 2018, p. 99).

⁷ Dewey não usa o conceito habermasiano de esfera pública, mas a expressão é amplamente usada pelos seus intérpretes: “Isso evoca um outro conceito (deweyano) de esfera pública, como instância em que a sociedade tenta, experimentalmente, explorar, processar e resolver seus problemas de coordenação da ação social” (FRANCO, 2008, p. 20–21).

comportamentos” (SUHR, 1994, p. 34).

O que seriam esses instrumentos intelectuais capazes de projetar ações cooperativas? Em que sentido a formação humana permite a formação desses instrumentos intelectuais? O problema dos instrumentos intelectuais, é justamente o de ser padrões prontos e estáticos de conhecimento (como informações na educação), “no conceito substancial e estático de mente, considerado uma coisa completa em si mesma [...]”(DALBOSCO, 2010, p. 56). O que Dewey (1979) ressalta é que o dualismo filosófico, enquanto atividade epistemológica, não permite desenvolver disposições intelectuais capazes de sustentar a interação humana cooperada.

De forma restrita, a filosofia (como filosofia de vida) em seu sentido formativo, é a capacidade de auxiliar o ser humano a solucionar seus problemas da vida. A filosofia, para auxiliar a solução de problemas da vida, deixa de se expressar *ex cathedra* para interagir formativamente com as situações. Essas interações formativas, devido à complexidade do mundo, requerem cooperação. Para ajudar a solucionar problemas, precisam auxiliar na formação de instrumentos intelectuais que permitam ações cooperadas. Esses instrumentos intelectuais, dito de forma ampla, são a reflexão humana na sua capacidade de auxiliar na solução de problemas e de dar significados às ações humanas. Instrumentos intelectuais – para uma ação inteligente cooperada – podem ser alcançados pelas boas formas de pensamento instruídas às gerações mais jovens por meio da educação.

O desenvolvimento dos instrumentos intelectuais tem como núcleo o desenvolvimento da atividade reflexiva, específica da filosofia. “Filosofia é assim um refletir sobre o que o conhecimento exige de nós. Enquanto *conhecer* é coisa da ciência, *pensar* é característica da filosofia” (SUHR, 1994, p. 38; grifos do autor)⁸. No sentido reflexivo, a função das indagações filosóficas não é confundir, mas provocar respostas responsáveis (DEWEY, 1952a), assim como na educação. Em sua filosofia da educação, desenvolvida no livro *Democracia e Educação*⁹ (1979), Dewey aproxima sistematicamente a filosofia da educação, na medida em que caracteriza a filosofia como uma atitude que atribui significado às experiências viscerais. E, nesse caso, a formulação do problema filosófico refere-se ao tipo de disposição, ou capacidade reflexiva, que o mundo exige continuamente de nós. Neste sentido a filosofia é a compreensão da contingência da vida, e a forma de resistir a isto são as ações humanas; e em especial para

⁸ “*Philosophie ist also Nachdenken darüber, was das Erkante von uns Verlangt. Während Erkennen Sache der Wissenschaft ist, ist Denken für die Philosophie charakteristisch*”.

⁹ A obra *Democracia e Educação* é publicada durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), tendo como título original *Uma introdução à filosofia da Educação*, quando foi encaminhado à editora em 1911: “No entanto, seus editores o convenceram a mudar o título à luz de questões políticas prementes, desencadeadas pelo cataclismo da Primeira Guerra Mundial” (HANSEN, 2006, p. 1).

Dewey, a ação educativa.

Para Dewey, a ligação orgânica entre filosofia e educação está no fato de que ambas se referem à experiência de vida da pessoa. Tanto a filosofia como a educação precisam significar e aprender com a experiência (o conceito de experiência educativa será retomado no terceiro capítulo), por meio disposições intelectuais, e, para isso, precisam ser formativas. Chegamos, assim, a uma premissa importante: tal filosofia é uma filosofia da educação. Essa aproximação da filosofia com a educação consiste em atribuir significado às experiências finitas e mais difíceis da existência, que são, acima de tudo, formativas¹⁰.

Na concepção de Dewey, a educação é o campo propício para o desenvolvimento da própria filosofia, pois é naquela que aprendemos a atribuir significados. Em suas palavras: “O fato é que a educação oferece o terreno vantajoso para penetrar na significação humana (para diferenciar da significação técnica) das discussões filosóficas” (DEWEY, 1979, p. 361). Por outro lado, para justificar porque a educação exige a filosofia, lembremo-nos de que é justamente para exercitar a capacidade reflexiva e formativa, a fim de evitar uma visão reduzida de formação humana, como atividades e procedimentos mecânicos (como desenvolverei no terceiro capítulo).

O filosofar tem como ponto chave o conceito de experiência, que também desempenha um papel fundamental na educação (DEWEY, 1979), segundo o autor. Para sintetizar, por ora, essa noção de experiência e conectá-la com o sentido da educação, basta dizer que a experiência é necessária, mas insuficiente para o conhecimento humano e, nesse sentido, o pensamento é fundamental para o sujeito. A capacidade de compreender a experiência, formar instrumentos intelectuais capazes de atribuir significado, é tarefa do pensamento humano. Dewey (1952b) chamara de Revolução Copernicana está interação da mente com a realidade capaz de “construção deliberada do futuro”(1952b, p. 254).

Tanto a filosofia como a educação dependem da formação do pensamento reflexivo, que é a capacidade humana de significar a experiência e de imaginar consequências e soluções a partir da interação e da cooperação do ser humano e o ambiente, ou seja, é a capacidade eminente de se formar a partir de e com a experiência do homem com seu meio. No sentido simplificado, significa refletir e responder, de forma inteligente, a pergunta formativa: o que o mundo espera de nós?

Nesta introdutória parte, procuramos investigar a conexão imprescindível entre filosofia

¹⁰ Usarei *ativa* em itálico para ressaltar uma formação ativa.

e educação, a partir da necessidade de formar instrumentos ou disposições intelectuais capazes de interagir com as mudanças em curso. Dewey, aberto aos novos tempos, concebia a filosofia como uma necessidade de renovação a partir dos problemas modernos gerados pelas transformações sociais decorrentes do conhecimento científico. O objetivo específico desta seção foi de argumentar que a formação de disposições intelectuais está no centro da filosofia da educação de Dewey, e a possibilidade da ação inteligente passa por um espírito que interage e coopera formativamente com a situação em curso. Nossa hipótese é de que o diálogo da filosofia com a educação (ou vice-versa) é capaz de produzir disposições intelectuais para interação e cooperação, desde que não tomadas e formadas isoladas do mundo. Toda essa reconstrução ocorre a partir da renovação da concepção de ser humano, em especial, de sua capacidade reflexiva, que, socialmente, renova as noções de democracia e de inteligência humana, apontando para uma nova ordem moral. Na sequência, procuraremos aprofundar o lugar do pensamento reflexivo a partir de sua necessidade de reconstrução em filosofia, considerando o diálogo crítico com a tradição.

1.2 A reconstrução em filosofia com base no pensamento reflexivo

Nesta seção, avanço para responder o significado do pensamento reflexivo a partir de seu projeto de reconstrução em filosofia. O objetivo aqui é abordar o projeto filosófico de reconstrução em filosofia de Dewey, uma reconstrução de como pensamos. Essa reconstrução busca a formação de novas disposições intelectuais capazes de significar as experiências, iniciando pela educação e se estendendo às esferas públicas democráticas.

Dewey propõe uma *Reconstrução em Filosofia* (2011), título de sua obra introdutória à filosofia, na qual se propõe salvaguardá-la. O motivo é abordado num capítulo de coletânea intitulada *Inteligência Criativa: Ensaio sobre a atitude pragmática* (DEWEY et al., 1917) no capítulo intitulado *A Necessidade da Recuperação da Filosofia* (2021): para que atenda aos novos tempos em que os “homens olham em outra direção” (DEWEY, 2021, p. 268). Ou seja, é para que possa auxiliar nas respostas aos problemas do homem em sua época (DEWEY, 1952a).

Na Revolução dos Novos Tempos [*Revolution der Neutzeit*] do contexto deweyano, ressaltamos o aspecto das profundas mudanças epistêmicas causadas pelo avanço do conhecimento científico e os efeitos sociais que produziram a noção de Público e democracia,,

provocando uma profunda e radical “condição humana modificada”¹¹ (DEWEY, 2011, p. 13). A filosofia, nesse sentido, precisa pôr em diálogo o ser humano com a sociedade emergente: “Quando os filósofos se ocupam exclusivamente dos problemas *de* filósofos podem perder o contato com os problemas dos homens” (BERNSTEIN, 1979, p. 209; grifos do autor).

Para Dewey (2011), as pessoas de sua época expressam uma falta de confiança sobre a habilidade filosófica em lidar com assuntos sérios do cotidiano. Com essa crítica, ele pretende sinalizar “que a filosofia é de índole tão técnica, que se encontra absolutamente desvinculada dos problemas e acontecimentos da vida real” (DEWEY, 1952 a, p. 10). Nesse aspecto da reconstrução em filosofia assinala uma necessidade de dialogar com seu contexto presente. Esta preocupação da filosofia se conectar com a situação considerando às condições matérias e em curso, sem perder o diálogo crítico com a tradição, é marca característica do bom pensamento reflexivo e também da educação progressiva (1971), que se propõe a resolver problemas e atribuir significados. Esse método reconstrutivo se atenta ao passado, sem desconsiderar a tradição, e possui vínculo com a teoria educacional, seu legado educacional, por vezes em nome da autonomia ativa do estudante. Muitas vezes, nega-se a tradição pela polarização do conceito de transmissão, polo central da “educação tradicional”, em oposição à sua “educação progressiva” (DEWEY, 1971).

A ideia de partir da situação presente poderia facilmente nos levar a compreender que Dewey despreza a tradição do pensamento, o que, todavia, desmente com suas próprias palavras: “Um apelo a reconstrução sob o meu ponto de vista, não pode ser feito sem que se atribua especial atenção ao passado histórico, onde a reconstrução deve ter seu início” (DEWEY, 2011, p. 13). Esse movimento, dirigido contra o academicismo da filosofia de seu tempo (SCHWENGBER; NEITZEL, 2021), critica a forma hermética de como o passado é tomado em certas concepções de filosofia, o que não implica em dispensar a tradição:

Não quero dizer que possamos nos afastar abruptamente de todas as questões tradicionais. Isto é impossível; seria a ruína de quem o tentou. Independentemente da profissionalização da filosofia, as ideias que os filósofos discutem ainda são aquelas nas quais a civilização ocidental foi criada (DEWEY, 2021, p. 269).

A reconstrução da filosofia tem como objetivo reconstruir os fundamentos da Filosofia Moderna (ANTIC, 2018). Esta reconstrução da tradição, em termos epistemológicos é a

¹¹ Na introdução do livro *O homem e seus problemas* (1952a), Dewey, no auge de seu 87 anos, percebe a condição humana em um período de maiores oportunidades.

mudança de como pensamos a partir das “[...] velhas crenças, nos velhos moldes. O desenvolvimento do conhecimento positivo e do espírito crítico investigativo questionou-as em sua forma antiga” (DEWEY, 2011, p. 45). E prossegue afirmando que a filosofia precisa “extrair a semente moral essencial das ameaçadas crenças tradicionais do passado” (DEWEY, 2011, p. 45), que funciona como antídoto para o preconceito.

Dito de outra forma, essa renovação das disposições intelectuais, se refere ao conhecimento científico, ao método experimental, que, por um lado, é um “método de investigar” (DEWEY, 1979, p. 210), e, por outro, quando considerado ciência, “é a perfeição do conhecimento, é sua última fase” (DEWEY, 1979, p. 241), enquanto na educação é o último estágio a ser alcançado (3.4). A ciência, enquanto conceituação mínima, é o conhecimento humano aplicado a um objeto específico, e é tarefa de reconstrução da filosofia trazê-la às coisas humanas, devido ao exitoso método experimental, embora desprovido de conclusões infalíveis (DEWEY, 2011).

A reconstrução do pensamento reflexivo tem como base o bem-sucedido método experimental da ciência. A relação dessa reconstrução com as ciências possui uma dupla dimensão. Por um lado, o conhecimento científico é, como a filosofia, considerado “negócio humano” (DEWEY, 2011, p. 15), que em sua reconstrução deve ser “aplicado à sociedade e à moral” (ANTIC, 2018, p. 55). Por outro, o progresso da ciência ocorre devido ao seu método experimental, que, por sua vez, deve ser considerado na filosofia. Nesse sentido, a reconstrução da filosofia ocorre com o emprego do método experimental das ciências.

Sob o prisma da influência do método experimental¹² na filosofia, a reconstrução implica em rastrear os conceitos filosóficos até a experiência e verificá-los experimentalmente. A experiência implica a concepção falibilista e contingente do conhecimento: “Assim, mesmo no caso de uma verificação bem-sucedida, os resultados dos processos de investigação realizados não têm o *status* de verdade absoluta, mas permanecem abertos e passíveis de revisão” (ANTIC, 2018, p. 56)¹³. Epistemologicamente, não chegamos mais a verdades universais e necessárias, estabelecidas na forma de leis fixas. O que é fixo e “realmente *universal* é processo” (DEWEY, 2011, p. 16)¹⁴. Em vez de ter acesso ao conhecimento universal, nossas vidas são moldadas pela complexidade e pela realidade mutável. A

¹² Método experimental é uma forma de adquirir conhecimento que difere da opinião: “ter-se certeza *de que* é conhecimento, e não mera opinião” (DEWEY, 1979, p. 371).

¹³ *Doch auch im Fall einer erfolgreichen Verifizierung erhalten die Ergebnisse durchgeführter Untersuchungsprozesse nicht den Status absoluter Wahrheiten, sondern bleiben offen und revidierbar*“.

¹⁴ Todos os grifos no interior de aspas são das obras citadas.

reconstrução em filosofia traz para o método reflexivo essa precariedade da verdade (DEWEY, 1952b).

Exemplo disso é a precariedade das verdades na condução da vida. Até mesmo pessoas com princípios fixos e dogmáticos são surpreendidas pela contingência da realidade. Uma pessoa que se propõe a agir moralmente sob certas regras rígidas, uma hora ou outra necessitará revê-las, ou por necessidade de adaptação às novas circunstâncias, ou por imposição da realidade exterior. Essa necessidade de se adaptar, para um dogmático, envolve um sentido patológico e traumático de rever seus preconceitos – nossa tese defenderá que uma boa formação do pensamento reflexivo amenizaria tal dificuldade de flexibilização.

Essa rejeição de verdades absolutas, inclusive nas ciências, e o ineditismo da realidade não implicam na rejeição do conhecimento seguro ou progressivo, mas pretende evidenciar que todo o conhecimento é um processo humano que pode ser revisto e sofisticado por novas experiências. O apego a verdades absolutas e definitivas é uma tentativa de encontrar segurança frente à precariedade da condição humana. A verdade adquire sentido de “probabilidade precária” (DEWEY, 1952b, p. 6) em que o conhecimento verdadeiro depende da investigação, estreitamente relacionada com os resultados e métodos, com “uma mente que participa, que interage com outras coisas e que as conhece, se a interação é regulada de forma definitiva” (DEWEY, 1952b, p. 176). A forma como se chega aos resultados e aos critérios são determinantes para o conhecimento ser tomado como verdadeiro, nuclear para a formação humana do pensamento reflexivo (3) e a possibilidade de uma educação baseada na democracia como forma de vida (4). E, nesse sentido, a reconstrução da filosofia é uma reconstrução do método de investigação baseado nos avanços da ciência experimental e do estatuto de verdade por ela estabelecido.

Nas palavras do autor, “[...] o conhecimento é uma percepção das conexões de um objeto, que se torna aplicável em dada situação” (DEWEY, 1979, p. 373). É estabelecido por processos do pensamento que, por sua vez, estão intimamente ligados à experiência (2.3), ou seja, “(...)todo conhecimento é resultado de processos reflexivos e processos reflexivos estes que não podem ser separados da experiência. O conhecimento surge como um processo de aprendizagem na experiência e é confirmado experimentalmente pela experiência” (ANTIC, 2018, p. 58)¹⁵. Esse reconhecimento da experiência na filosofia não é sustentado somente por

¹⁵ „Alles Wissen ist Dewey zufolge das Ergebnis von Denkopoperationen und Schlussfolgerungen, die nicht von der Erfahrung getrennt werden können. Erkenntnis entsteht als Lernprozess in der Erfahrung und wird experimentell durch die Erfahrung bestätigt“. Optamos por traduzir *Dankeoperation* – operações mentais, raciocínios – por processos reflexivos.

justificativas morais ou definições gerais, mas pela defesa de uma abertura da filosofia a problemas cotidianos e práticos. Além disso, reside no fato de o pragmatismo incluir o resultado do processo, que exige do pensamento abertura e transparência radical para justificar a formação moral do sujeito e do modo de vida democrático

Em termos específicos o projeto de reconstrução em filosofia trata da reconstrução relacionada à noção de pensamento humano racional. Uma das principais críticas que Dewey faz à tradição filosófica clássica refere-se ao conceito de razão. Sua crítica contra a tradição essencialista sustenta que “o pensamento é uma atividade puramente interna” e, portanto, a “atividade racional é completa por si mesma” (DEWEY, 1952b, p. 7), e, como consequência, a “investigação filosófica” busca a verdade última, a Realidade, o Ser, impondo à conduta humana fins teleológicos derivados da especulação racional. Essa concepção, segundo Dewey, produz um tipo de pensamento estático e estéril quando confrontado com a capacidade ativa, buscando um fim teleológico e suficiente por si só. Desse modo, segundo Dewey, “se desviava o pensamento de qualquer investigação para os fins que sugerisse a experiência, das condições reais e dos meios concretos de sua realização” (1952b, p. 15). E, na melhor das hipóteses, o pensamento é uma atividade pura, suficiente por si mesmo, sendo que nessas circunstâncias a ação prática permanece sob tutela do espontaneísmo irracional, denominado crenças (não justificadas). Nessa epistemologia, existe uma lacuna intransponível entre opinião (*doxa*) e conhecimento no sentido pleno (*episteme*). Voltemos ao exemplo da pessoa que possui princípios dogmáticos fixos sendo surpreendida pela realidade: para evitar o constrangimento da realidade, que impõe mudanças forçadas e tempestivas, a solução de Dewey é a capacidade de se adaptar com a abertura, ou seja, a “acessibilidade mental” (DEWEY, 1979, p. 194). Somente assim a pessoa consegue uma adaptação formativa, que consiste em aprender com a experiência.

Para compreender a flexibilidade da adaptação da disposição cognitiva humana, a reconstrução em filosofia utiliza o termo inteligência, em vez de razão. Quando aplicado ao contexto mais amplo, “a substituição da ‘inteligência’ em vez de ‘razão’ é um componente importante para esta mudança radical, a reconstrução não se restringe a um tema específico” (DEWEY, 2011, p. 14). Nesse aspecto, o termo inteligência é novo: “A ‘inteligência’ é recém-chegada até mesmo ao campo físico de investigação, e ainda não se desenvolveu nos diversos aspectos do cenário humano” (DEWEY, 2011, p. 13).

O termo inteligência não é somente uma questão de nomenclatura. Em termos epistemológicos, pretende-se fazer uma *Revolução Copernicana* (DEWEY, 1952b, p. 251), pois

os “objetos conhecidos existem como consequência de operações mentais dirigidas” que recebem o “nome de inteligência”: “‘inteligência’ quer dizer operações executadas de verdade para modificação das condições, incluindo também toda a guia que nos proporciona ideias, operações tanto diretas como simbólicas” (DEWEY, 1952b, p. 175). Para nosso objetivo, por ora, é suficiente compreender a reconstrução como revisão da noção fixista de racionalidade humana.

Dito de forma concisa, a reconstrução em filosofia, proposta por Dewey, é tratada, segundo nossa hipótese, como a reconstrução das bases intelectuais de como o ser humano interage formativamente no mundo. Os pontos levantados têm em seu núcleo uma renovada forma de refletir. Quando Dewey trata da filosofia dialogando com a situação presente, no que diz respeito à fase do pensamento reflexivo, ele refere-se à primeira fase, que envolve observação e experiência ou, dito de forma restrita, a observação direta ou indireta (tratado em 2.4). Na observação indireta, inclui-se a memória individual, que precisa ser tomada em seu aspecto crítico, tal como Dewey abordou o papel da tradição em sua reconstrução.

Percebemos que Dewey trata, em sua reconstrução, da ciência e do método experimental, que devem ser estendidos aos assuntos humanos e devem influenciar, simultaneamente, a forma como pensamos e significamos a realidade, que, dito de outra forma, é o pensamento reflexivo. Uma reconstrução que altera profundamente a noção essencialista da razão humana que visa a reconstruir a capacidade ativa do intelecto humano capaz de modificar as condições da experiência e possibilitar uma intervenção inteligente que, obtida pelo avanço do método científico, é o resultado de uma “refinada investigação reflexiva” (DEWEY, 1952b, p. 171). Assim, é nítido que a reconstrução em filosofia tem como base uma reconstrução das bases reflexivas de como pensamos.

Até aqui, espero ter deixado suficientemente claro que a reconstrução em filosofia é uma reconstrução da capacidade de pensar, que, por sua vez, é resultado do avanço do método experimental das ciências e, em seu sentido formativo, autoriza a realização de operações mentais dirigidas (inteligentes). Assim, pretendo justificar a centralidade da obra *Como Pensamos* (1959) na interpretação do projeto deweyano, fornecendo uma plausível justificativa para compreender a necessidade de avançar na reconstrução dos instrumentos intelectuais. E, na construção do problema central sobre o significado do pensamento reflexivo, a justificativa é: a capacidade de promover uma reconstrução da filosofia implica na capacidade de reconstruir formativamente os instrumentos intelectuais que, fundamentados no método experimental das ciências, autorizam uma intervenção inteligente nas esferas humanas e sociais, fundamentais

para a democracia. Porém, antes de avançar, farei uma breve digressão, fundamental para a última parte.

Essa aproximação da filosofia com as questões cotidianas e da experiência é a aproximação com a vida no seu sentido lato. Nesse aspecto, a filosofia da educação e a reconstrução em filosofia tem como pano de fundo uma renovação da vida, caracterizando-se como uma filosofia de vida. Essa noção de vida se faz pertinente para mais tarde se compreender o conceito de democracia (4). No seu livro *Democracia e Educação* (1979), Dewey começa, no primeiro capítulo, tratando da vida humana, tomada não somente no sentido individual, mas como vida em sua forma mais ampla, na qual o sujeito continua seu legado nas outras formas de vida, uma espécie de proteção e perpetuação da vulnerabilidade. Para Dewey, “A vida é sempre vulnerável: os indivíduos podem deixar de se sustentar, de se desenvolver, de prosperar; assim como espécies, sociedades e políticas. Indivíduos podem morrer; assim como as coletividades” (MINNICH, 2006, p. 147)¹⁶.

Toma-se o pensamento reflexivo como capacidade humana de desenvolver uma forma de vida inteligente, ou seja, nele está o escopo da condição humana de desenvolver a vida¹⁷ inteligente. Esse conceito de vida está em diálogo crítico com a tradição filosófica que trabalha o ser humano como um animal mortal. A ênfase da filosofia de Dewey está na vida e em sua capacidade de renovação e não na tragédia da finitude. Tal ênfase coloca, na educação das novas gerações, um peso decisivo para a reconstrução em filosofia.

A sociedade, enquanto vida coletiva, é prolongamento da vida individual e a morte afeta os indivíduos em diferentes momentos, mas a vida continua por meio das novas gerações do grupo, a vida se transmite e se renova na educação: “A continuidade da vida significa uma contínua readaptação do ambiente às necessidades dos organismos vivos” (DEWEY, 1979, p. 2). É da vida transitiva que Dewey retira suas principais lições de formação e educação, da evolução das diferentes formas de vida que se adaptam ativa e continuamente ao ambiente.

¹⁶ “*Life is always vulnerable: individuals can fail to sustain themselves, to develop, to thrive; so can species, and societies, and politics. Individuals can die; so can collectivities*”.

¹⁷ O conceito de vida é usado, já de forma muito específica, por Dewey no primeiro capítulo da obra *Democracia e Educação* (1979), intitulado *A educação com uma necessidade da vida*, que é um conceito chave na obra do autor, próximo do conceito de experiência (MINNICH, 2006), e de forte impacto da tradição filosófica. “Dewey está invocando a reprodução física da vida para nos lembrar de seu significado para todos os humanos e toda a experiência humana. [...] Este é um filósofo da vida que escreve na contramão das tradições que tomavam a mortalidade, ou morte, em vez da natalidade, ou nascimento, como a questão definitiva do ‘homem’ (‘Homem, que é mortal’)” (MINNICH, 2006, p. 152) [no original: “*Dewey is invoking the physical reproduction of life to remind us of its significance for all humans, and all of human experience. [...] This is a philosopher of life writing against the grain of traditions that took mortality, or death, rather than natality, or birth, to be ‘man’s’ definitive issue (‘Man, who is mortal’)*”].

Trata-se de uma forma de buscar o equilíbrio nos diferentes aspectos da vida. O autor, na última frase da *Democracia e Educação* (1979), retoma a relação da expansão da vida por meio da filosofia: “consiste a filosofia em uma formulação explícita dos vários interesses da vida e na proposta de pontos de vista e de métodos mediante os quais possa efetuar-se um melhor equilíbrio dos interesses” (DEWEY, 1979, p. 365). As diferentes formas de vida, expandindo seus interesses, tendo na educação seu aspecto central de desenvolvimento – o aprender com a experiência que não se concentra exclusivamente no indivíduo isolado –, encontram sua plenitude na vida do grupo, resultando na “democracia como forma vida associada” (DEWEY, 1979, p. 93). A vida tem um desenvolvimento espontâneo em sua interação com o ambiente. A vida, enquanto um movimento dinâmico, predominantemente uma ação, é uma atividade que se realiza através da e na experiência. Esse desenvolvimento formativo pode ser mais ou menos direcionado pelo ser humano por meio de sua inteligência, cujo núcleo é o pensamento reflexivo.

Nesta seção, situamos o pensamento reflexivo a partir da contextualização da obra de Dewey, mais especificamente a partir da noção formativa e reconstrutiva de filosofia, trazendo para o debate alguns conceitos fundamentais da obra de Dewey, a fim de estruturar a reflexão. Inicialmente, destacamos o projeto filosófico como reconstrutivo, o que implica numa retomada dos grandes temas e problemas filosóficos da tradição a partir dos problemas de sua época, atribuindo, na perspectiva pragmática, um novo significado. O núcleo duro da reconstrução em filosofia é a formação do pensamento reflexivo.

Seu projeto de reconstrução em filosofia revisita crítica e criativamente a tradição dualista ocidental. Especialmente ao trazer os conceitos de reflexão e inteligência para, em oposição ao conceito de razão, aproximar as noções de experiência e ação, legando ao conhecimento possibilidade precária de verdade. Nossa hipótese investigativa é a de que a formação do pensamento reflexivo ainda possui potencial reconstrutivo da vida contemporânea, especialmente no contexto das cooperações democráticas, pois consegue aproximar o conhecimento às condições de vida ativa. O objetivo desta seção foi investigar como a reconstrução em filosofia era uma reconstrução das disposições intelectuais, em diálogo com a situação presente e com a tradição, considerando a centralidade do método experimental das ciências e a contingência do conhecimento, que desembocou no inovador conceito de inteligência. Esta reconstrução das disposições intelectuais avança no objetivo central deste capítulo, mostrando a falibilidade do pensamento reflexivo que pretende solucionar problemas. Indiretamente, esta pesquisa precisa questionar e responder como este arranjo intelectual

proposto pelo pragmatismo deweyano consegue enfrentar as hodiernas situações. E, mais especificamente, compreender a possibilidade formação do pensamento reflexivo e ações inteligentes no atual contexto, a partir da educação formal do espaço público da sala de aula. Essas conclusões serviram de material introdutório para, na sequência, irmos ao núcleo de nossa discussão, que é a caracterização específica de um certo tipo de pensamento: o pensamento reflexivo.

1.3 Pensamento reflexivo: crença razoável como guia de ação

Nesta seção, o objetivo é conceituar o pensamento reflexivo como um tipo especial de pensamento que possui caráter executivo, uma definição sob a ótica da filosofia pragmatista de Dewey, a partir da tradição filosófica do empirismo inglês. A busca de uma conceituação mínima de pensamento reflexivo tem como suposto no pragmatismo, ser comprometido com a vida em curso e, portanto, diz respeito à questão de como mobilizar e direcionar a ação humana de forma inteligente. O problema que nos guia é: o que é o pensamento reflexivo e de que tipo de pensamento se trata? Esse problema pode cindir-se em perguntas menores como: quais são os constitutivos do pensamento reflexivo? No que ele se diferencia de outras formas de pensamento? A resposta envolve um tipo de *práxis*.

Partiremos de uma premissa negativa: Dewey nega a teoria epistêmica do observador distante (DALBOSCO, 2010), pois o pensamento, assim como a investigação, lida com situações concretas no curso da vida. Suhr (1994) chama esse aspecto de “modelo interativo do espírito” [*Wechselwirkungmodell des Geistes*], situação na qual espírito¹⁸ e mundo interagem, em uma interação que, quando reflexiva, é formativa. Segundo Dalbosco (2018, p. 47), Dewey, partindo da tradição moderna da noção de espírito, atribuiu-lhe um “sentido inteiramente novo”, pois embora o termo *Mind*, do inglês, não seja equivalente a *Geist*, do alemão, considera-se fundamental, na tradução portuguesa de Dewey, a manutenção do termo espírito em vez de mente. Isso, ainda segundo Dalbosco (2018a) evita a interpretação da filosofia aos problemas da filosofia da mente, doutra sorte, manteremos o vínculo de sua filosofia da educação com a tradição pedagógica ocidental da *Bildung*. Para Dalbosco, Dewey é tributário de Mead, quando trata da “ação humana como interação mediada simbolicamente” (DALBOSCO, 2018, p. 47).

¹⁸ Para Dalbosco, Dewey emprega um “sentido inteiramente novo” (DALBOSCO, 2018, p. 47), mas considera decisivo que manter a tradução de *Mind* por *Espírito*, pois evita reduzir às discussões do autor ao problemas da filosofia da mente e, ainda, manter seu debate vinculado a filosofia da educação da tradição europeia.

Em 1929, no livro *Em Busca da Certeza* (1952b), Dewey explica esse movimento epistêmico comparando-o a uma *Revolução Copernicana*¹⁹ que ocorre em decorrência da investigação científica e “como o conhecimento marcha adiante por meio da ação”, no momento em que se abandona a busca da certeza absoluta “em nome de uma busca por segurança, com um alto grau de probabilidade, mediante a prévia regulação ativa das condições” (DEWEY, 1952b, p. 253–254). Para ser crítico e formativo, o pensamento reflexivo precisa investigar as crenças; “é a suspensão provisória das crenças, colocando em questão seu grau de certeza aparente, para reelaborá-las em outro nível, de maior desconfiança consigo mesma e com maior capacidade de julgamento crítico” (DALBOSCO, 2021, p. 5).

Dewey discorre que o espírito é capaz de ser responsável pela intencionalidade da mudança:

O espírito não é um espectador que mira o mundo de fora e nem encontra a máxima satisfação na alegria da contemplação autossuficiente. O espírito se faz dentro do mundo, como parte do processo contínuo deste último. Se destaca como mente, pelo fato de que, onde quer que seja encontrado, ocorre a mudança de maneira direcionada, de modo que ocorre um movimento em sentido único e definido, do duvidoso e confuso, para se tornar claro, resoluto e estabelecido (DEWEY, 1952b, p. 254).

Nenhum deles, nem espírito nem corpo, são entidades isoladas e fixas. Nem pessoas, nem mundo são realidades que precisam se desenvolver em detrimento um do outro. Espírito e mundo podem complementar-se e, portanto, serem formativos. Segundo Dewey, este mundo é o mundo humano:

O *espírito* [*Mind*] como coisa concreta, é precisamente o poder de compreender as coisas em termos do uso que se faz dela; um espírito socializado tem o poder de compreender na forma do uso que se aplica em situações conjuntas ou compartilhadas. *E o espírito neste sentido é o método de controle social* (DEWEY, 1979, p. 35; grifos do autor).

Essa nova noção de espírito interativo se opõe à noção idealista tradicional, que influencia a forma como se concebe a educação e a formação humana: “Em síntese, educação como crescimento pressupõe a noção de espírito ativo e participante, baseada na plasticidade da condição humana” (DALBOSCO, 2018, p. 49). Essa capacidade de interagir formativamente é a condição humana da plasticidade base do espírito interativo e tem, no pensamento, a possibilidade de dirigir tal interação. O pensamento é nuclear para uma espécie de

¹⁹ *Revolução Copernicana* é também o nome do último capítulo.

complementaridade formativa com a situação em curso. Esta complementariedade intelectual, amplia a possibilidade de uma ação mais vigorosa (DEWEY, 1952b), e, portanto, inteligente.

Nesse caso, isolaremos nossa investigação em torno do pensamento humano em seu aspecto formativo e ativo. Com isso, consideramos que existe a possibilidade de haver um tipo de relação negativa e destrutiva, tanto para o ser humano como para o mundo, mas cabe às pessoas, com sua capacidade reflexiva direcionar formativamente a interação; tal enfrentamento formativo frente a precariedade da vida exige um grau de maturidade intelectual ancorada numa sólida filosofia de vida capaz de produzir autonomamente novos significados. E, se essa interação pode ser direcionada por parte do ser humano, é devido à sua capacidade de pensar reflexivamente – compreendendo ativamente os significados. Novamente, é importante observar que há a possibilidade de existirem pensamentos que não sejam, necessariamente, formativos. No entanto, nosso objetivo é investigar a forma mais adequada de pensamento desenvolvida pelo ser humano na interação com o mundo, que servirá de base para a educação.

Antes de adentrarmos no que Dewey considera pensamento reflexivo, é preciso conceder ao pensamento uma certa espontaneidade natural da vida. O pensamento se forma na interação com o mundo, como potencialidade adaptativa. O ser humano se desenvolve e pensa espontaneamente no curso dos acontecimentos da vida, de maneira análoga a qualquer outra função vital, como respirar. Tanto que é impossível interromper o pensamento por vontade própria, mas existe a possibilidade de uma transformação formativa nessa interação. A leitura comum ocorre quando, no curso da vida, a ação é abruptamente interrompida ou obstruída e somos obrigados a nos adaptar devido a algum fator externo. Essa adaptação possui uma dimensão passivo-formativa e outra ativo-cooperativa (DEWEY, 1959): “Para reagir de forma adequada e inteligente, o dado no contexto da ação deve ser refletido e adaptado” (ANTIC, 2018, p. 37)²⁰. A necessidade de uma ação ou reação diferente frente aos acontecimentos mobilizam a necessidade de pensar. A situação em curso serve de ponto de partida para a reflexão e nos autoriza a agir e reagir dentro de um contexto interativo. Num primeiro plano, a interpretação é que uma “situação problemática” exige a reflexão; nossa defesa é que a plasticidade da condição humana da criança, aliada à educação que tem na forma de vida democrática seu pressuposto, atenua a problematização com um espontaneísmo lúdico e criativo. Para tanto, o pensamento, de alguma forma, é parcial, ou seja, toma parte da situação em curso.

²⁰ „Um angemessen und intelligent darauf zu reagieren, muss der gegebene Handlungszusammenhang reflektiert und angepasst werden“.

Dewey, buscando o elemento ativo do pensamento, parte²¹ de diferentes níveis de pensamento, distinguindo na tradição anglo-saxônica a noção de conhecimento como uma espécie de crença que precisa ser justificada²². O que significa conceituar o pensamento a partir de crenças? Para Dewey (1950), a crença é uma disposição para agir e interagir sob determinadas condições objetivas, resultado de vivências.

Duas observações decorrem dessa noção de crença. A primeira é a de que essa noção implica numa disposição para agir que caracteriza a teoria do conhecimento como pragmática, que possui “um caráter ‘operante’ (CUNHA, 1994, p. 29). A segunda, mais elaborada ao nível de conhecimento, é a de que uma investigação ou reflexão pode estabelecer crenças ou “assertibilidade garantida” [*warranted assertibility*] (DEWEY, 1950, p. 19):

A crença, neste caso, designa o resultado da condição estabelecida, junto com a disposição para atuar de modo determinado se e na medida em que o objeto em questão se faz presente na existência. Mas no uso vulgar crença significa também algo pessoal; algo que algum ser humano mantém, uma posição que, sob a influência da psicologia, se converte em uma noção de que a crença é um mero estado psíquico ou mental (DEWEY, 1950, p. 20).

Antes de avançar cabe um excursus. Tomada sob o ponto de vista da epistemologia dualista e fixista, enquanto em busca da verdade, a crença é radicalmente diferente do conhecimento, ou seja, a crença não é mais que uma mera opinião [*doxa*]: “[...] por sua incerteza e mera probabilidade, corresponde ao mundo em mudança, assim como o conhecimento corresponde ao reino da realidade verdadeira” (DEWEY, 1952b, p. 16). Porém, na epistemologia pragmatista de Dewey (1950), as crenças humanas não são radicalmente diferentes do conhecimento, mas são insuficientes para o conhecimento e capazes de mobilizar o sujeito à ação. Em seu livro *Lógica – Uma teoria da Investigação* (1950), o autor admite um tipo de crença ou conhecimento que é resultado da investigação, em que a dúvida move a investigação e as crenças. Como resultado da investigação, eliminam-se as condições da dúvida: “Se pode entender o termo *crença* como designação apropriada como resultado de investigação” (DEWEY, 1950, p. 19; grifos do autor).

Para nossa investigação, interessa-nos o caráter executivo da crença, que mobiliza o

²¹ O primeiro capítulo da obra *Como pensamos* (1959) é intitulado *O que é pensar?*

²² No contexto norte-americano, destaca-se o famoso artigo de Gettier, de 1963, que trata do conhecimento como uma *crença verdadeira e justificada*, que já havia sido postulado em 1933 por Russel: “Gettier não cita Bertrand Russell, mas este, em seu livro *Os problemas da filosofia* (1912), antecipa praticamente a mesma argumentação de Gettier” (DUTRA, 2010, p. 17), contemporâneo de Dewey.

sujeito para atuar a partir das vivências, e ao mesmo tempo fonte de ideias ou pensamentos, mas sem verificação confiável: as crenças são “todos os assuntos de que não temos conhecimento seguro, mas em que confiamos o bastante para nelas basear nossas ações [...]” (1959, p. 16). A crença pode ser uma conclusão de uma vivência de hábitos que mobiliza a capacidade executiva do sujeito e na qual, embora ainda não seja completamente segura, confiamos o suficiente para agir. Entre as crenças como dúvidas e as crenças estabelecidas como resultado de investigação, encontra-se a atividade reflexiva ou investigativa.

No que consiste essa atividade reflexiva? O que é possível fazer intelectualmente? Qual a melhor maneira de pensar? O tipo de justificativa do pragmatismo deweyano não é a busca do fundamento epistêmico em si, mas um tipo de atividade reflexiva que seja capaz de guiar a vida de forma inteligente – um ação inteligente, com consequências sociais e morais e, para nosso problema mais especificamente, como se desenvolve o pensamento reflexivo, em especial, o sentido formativo e educacional da reflexão²³ – como veremos nos próximos capítulos. Reconstruiremos, aqui, o argumento de Dewey em sua obra *Como Pensamos* (1959) para chegar à definição de pensamento reflexivo. Dewey parte da distinção dos diferentes tipos de pensamento ou atividades intelectuais, pois nem todos são crenças, ou seja, nem todos os pensamentos funcionam como uma disposição mental para agir. E, verticalizando a análise, nem todas as crenças são boas disposições para agir.

Então, vejamos: pensar é, para os seres humanos, uma ação orgânica. Enquanto seres vivos, os humanos pensam de várias formas, todavia, no sentido formativo do pragmatismo, interessa saber quais os pensamentos têm potencial para guiar a vida humana. Para tanto, surge a necessidade de examinar o pensamento que pode apontar para a melhor forma de pensar, sem perder a capacidade de guiar a conduta. Há um tipo especial de operação intelectual que Dewey denomina pensamento reflexivo, definindo-o da seguinte forma: “A melhor maneira de pensar, a ser considerada nesta obra, é chamada pensamento reflexivo: a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, p. 13). O pensamento reflexivo é um exame intelectual que se articula com o compromisso de seriedade (um caráter ético) e uma continuidade sequencial, um processo *continuum*, ou, em outras palavras, um comprometer-se com as consequências.

Isso nos ajuda a entender que o pragmatismo não avança na direção de princípios

²³ “A grande intuição de Dewey frente aos outros pragmatistas foi aplicar a inteligência, a razão humana – a mesma que tinha sido aplicada com êxito nas ciências – a questões de ética e sociedade, e em concreto na educação” (BARRENA, 2015, p. 43).

teleológicos fixos ou resultados prontos, mas segue em direção a um pensamento em constante processo de desenvolvimento que é formativo, pois possui adesão pessoal e tem potencial para mobilizar e guiar a ação. Somente o pensamento com estatuto de crença é capaz de mobilizar individualmente a pessoa. Portanto, o primeiro objetivo é chegar a um pensamento que seja uma crença, para avançarmos no exame intelectual. Vejamos, a seguir, os tipos de pensamento²⁴.

O primeiro grupo de pensamento não serve de dispositivo para ação, pois não são crenças. Em primeiro lugar, nem todo movimento mental é considerado um pensamento. Um “fluxo de consciência”, enquanto uma sequência aleatória, não pode ser considerado pensamento. O primeiro aspecto que determina um pensamento é o fato de que ele precisa constituir uma unidade ou cadeia que tende a um fim comum, denominado de conclusão, que, por sua vez, serve de agregadora que atribui sentido e unidade à sequência de raciocínio. A partir dessa primeira caracterização, podemos afirmar que o fluxo de consciência que ocupa nossa mente no transcorrer de uma atividade, dito de forma restrita, não é pensamento, porque não tem características necessariamente formativas que levam a uma conclusão. Por exemplo, nem todo som que ouvimos ao nosso redor e pode ser, realmente, caracterizado como um som. Dessa forma, nem todo movimento mental pode ser considerado pensamento. Os pensamentos precisam estar concatenados a um objetivo comum, à busca de uma conclusão, a algo que lhe atribua algum sentido, embora ainda não seja uma crença.

O segundo tipo de pensamento, que ainda não pode ser considerado uma crença, são os episódios puramente imaginários, que não se referem à percepção. Esses são os casos de histórias imaginadas que possuem uma unidade conclusiva, mas completamente ficcional ou fantasiosa. No entanto, esses pensamentos já possuem um sentido formativo. Eles satisfazem o sentido lógico das sequências de ideias em uma unidade conclusiva, mas sua justificativa, que está fora da cadeia de ideias, não é digna de crença.

No terceiro tipo de pensamento, há uma força mobilizadora que se manifesta como um tipo de crença. Na crença, o pensamento possui uma adesão pessoal, mobiliza o sujeito e é aceito como uma verdade. As partes que constituem esse pensamento possuem um valor que

²⁴ Irei usar como referência a versão de *Como Pensamos – Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição* de 1933, na tradução de Heydée de Camargo Campos. Entretanto, cabe ressaltar que, na versão de 1910, Dewey faz uma estruturação de quatro modalidades sobrepostas de pensamento (ANTIC, 2018) para chegar ao pensamento reflexivo, quais sejam: (1) o que está em “nossa cabeça” ou “passa pelas nossas mentes”(1910); (2) uma imaginação desprezível e as últimas duas com o estatuto propriamente de crença; (3) uma crença que pode ser aceita ou rejeitada, mas não possui prova razoável e nem é improvável; (4) o pensamento reflexivo. Segundo o autor, “Os pensamentos que resultam em crença têm uma importância atribuída a eles que leva ao pensamento reflexivo, à investigação consciente sobre a natureza, as condições e os significados da crença” (DEWEY, 1910, p. 5).

vai além de si mesmo, “em que seu valor é certificado” (DEWEY, 1959, p. 16)²⁵. O pensamento como crença tem o poder de mobilizar o sujeito para a ação, há uma convicção pessoal, mesmo que não seja um assunto sobre o qual se tenha completa segurança, ou seja, que não tenha passado pelo exame intelectual criterioso do indivíduo. A conclusão, por sua vez, ainda é um ato da imaginação e precisa encontrar um ponto de justificativa “fora da cadeia de ideias” (DEWEY, 1959, p. 15). Ela se funda num hábito estabelecido e aceito como capacidade de resposta ativa perante certas circunstâncias, que, grosso modo, são similares. Dito de outra forma, é um modo habitual de pensar e agir no mundo.

Quando surge a necessidade de verificação da crença, ela precisa ser justificada a partir do exame intelectual que avalie sua possibilidade ou probabilidade. A verificação da possibilidade de uma crença ser justificada é o que constitui o quarto tipo de pensamento: o reflexivo. O exame da crença é uma atividade intelectual que permite caracterizá-la como uma crença razoável. Ou seja, para que o pensamento seja considerado reflexivo, a plausibilidade da crença deve ser verificada por meio da atividade intelectual. Uma crença quando considerada razoável de ser aceita é, além do fundamento do conhecimento, capaz de guiar a ação. Antes de prosseguir, observo que usarei o termo crença razoável – aquela em que “seja razoável crer” (DEWEY, 1959, p. 54)²⁶ –, ou seja, ela ainda não é plenamente justificada e tem potencial de ser uma assertibilidade garantida. Na expressão “crença razoável”, há a possibilidade de se usar “assertibilidade garantida” e, ao mesmo tempo, manter a abertura da falibilidade.

No livro *Democracia e Educação* (1979), Dewey usa dois exemplos para ilustrar os tipos de estruturação do pensamento como crença razoável de ser aceita. O primeiro exemplo é o caso do general em meio a uma guerra. Nessa situação, o general está num campo de batalha, ciente de que todas as informações que possui são suspeitas e não totalmente confiáveis, haja vista que podem ter sido intencionalmente divulgadas pelo inimigo para induzi-lo ao erro. No entanto, mesmo com informações parciais, o general precisa tomar uma decisão e escolher uma estratégia de ação. Há uma pressão do tempo, assim como um senso aumentado de responsabilidade, pois a vida de seus comandados depende de sua decisão. A conclusão de seu pensamento é imaginativa, uma vez que o general não possui todas as variáveis necessárias e nem o processo de verificação é suficiente para tornar-se uma assertiva garantida. Entretanto, a urgência da situação exige uma ação baseada numa certa plausibilidade. O resultado de sua reflexão afetará diretamente as vidas dos envolvidos, mesmo assim, ele precisa agir sem possuir

²⁵“(…) by which its value is tested” (DEWEY, 1933, p. 6), na tradução brasileira “por onde aquilata seu valor”.

²⁶“is reasonable to believe” (DEWEY, 1933, p. 47).

uma certeza absoluta. Ele age baseado na plausibilidade de suas conclusões, sem ter um a certeza lógica: “Traça um plano de ação, um meio de proceder naquelas circunstâncias. As consequências que se seguem diretamente a esse seu modo de proceder, que adotou de preferência a outro, põem a prova e revelam o valor de seus raciocínios” (DEWEY, 1979, p. 163).

No segundo exemplo, Dewey considera o raciocínio de um astrônomo fazendo uma investigação, mais especificamente uma previsão de eclipse. Nesse caso, ao contrário do exemplo anterior, o erro de sua conclusão não envolve um senso de participação direta na realidade nem afetará diretamente a vida de alguém. Nesse caso, há uma certa indiferença quanto aos acontecimentos em seu entorno, pois as crenças existentes não são questionadas. Além disso, há uma diminuição do vínculo emocional com o meio e o seu resultado, atribuindo, a partir da sua observação, uma relação puramente lógico-sequencial ao seu raciocínio e à sua conclusão.

No primeiro caso, alguns aspectos são enfatizados com maior relevância que no segundo, mas o envolvimento com a situação é comum. O ato de pensar é um instrumento intelectual da vida. Há uma interdependência entre o pensamento e o meio que gera “um dos principais paradoxos do pensamento”, o de seu envolvimento com a realidade em curso, que é a dificuldade da neutralidade: “A quase insuperável dificuldade de conseguir-se imparcialidade é prova de que a reflexão se origina em situações em que o ato de pensar é parte no curso dos acontecimentos e se destina a influir no resultado destes” (DEWEY, 1979, p. 161).

Todavia, o que *a priori* parece um problema, para Dewey é a solução: ao não conseguir a neutralidade reflexiva, o pensamento não consegue se afastar completamente dos problemas que o cercam. Disso decorre um segundo aspecto, a complementação da realidade em curso: “A quase invencível dificuldade de conseguir distanciamento é prova de que o pensamento se origina em situações em que o curso do pensar é uma parte real dos acontecimentos e está destinado a influir nos resultados” (DEWEY, 1979, p. 161). Assim, o pensamento participa da realidade em curso e é capaz de direcioná-la com mais vitalidade. Isso significa que refletir envolve o futuro: “Dewey, portanto, define o pensamento reflexivo como uma resposta ao ambiente orientada para o futuro” (ANTICÍ, 2018, p. 102). Esse paradoxo não é um problema especial, ele é um problema do ser humano comum, que reflete durante o curso de sua vida e somente por meio da educação de sua capacidade de refletir é que consegue um distanciamento capaz de reflexão, ou seja, pensar sem interesses diretos. É preciso observar aqui que, mesmo que aprendamos pensar de forma lógica e abstrata, a energia vital do pensamento provém do

interesse pessoal, originário do impulso ou instinto socializado (DEWEY, 1964a), então, não é objetivo do pensamento reflexivo se afastar da realidade, mas conseguir um distanciamento necessário para a reflexão.

Antes de avançar precisamos nos deter um pouco mais no caráter executivo e mobilizador do pensamento. No pragmatismo, o problema epistêmico não se concentra mais na questão de saber se a crença é verdadeira ou não, mas sim na sua relevância na experiência ativa. Diante disso, qual delas se legitima na sua relação com a situação objetiva em curso, para guiar da melhor forma nossa conduta? Vimos acima, na conceituação da crença, que Dewey aceita dois tipos de crenças, as estabelecidas pela cultura (valores) e as que resultam de nossa ação de investigação reflexiva. Isso gera um conflito. Nas palavras de Dewey: “O problema mais urgente entre todos os problemas práticos se refere à conexão que pode existir entre os objetos destas classes de crenças” (1952b, p. 16). O problema filosófico de primeira grandeza é, nesse caso, a relação das crenças intelectuais, das crenças resultado da reflexão e das crenças estabelecidas, que funcionam como valores. Segundo Dewey:

Há uma autêntica possibilidade que o verdadeiro problema da filosofia tenha a ver, precisamente, com esta questão. O ser humano dispõe de crenças proporcionadas pela investigação científica, crenças acerca da estrutura e processos reais das coisas; também dispõe de crenças acerca dos valores que devem regular sua conduta. A questão acerca da forma mais efetiva e fecunda de interação entre estes modos de crença constituem o problema mais geral e importante de todos os que nos trazem a vida (DEWEY, 1952b, p. 17).

Existem aqui algumas questões que são importantes observarmos. A primeira é que crenças estabelecidas e crenças resultado de investigação são um problema filosófico e da vida que exigem um posicionamento pessoal. Por exemplo, uma pessoa que foi criada na crença de que misturar melancia com uva faz mal, mas que, posteriormente, estuda e aprende que misturar frutas frescas não faz mal, precisa se posicionar pessoalmente frente às duas crenças. A segunda questão é referente às crenças que provêm da investigação científica, mais objetiva, que se concentra na observação e no método experimental, de alcance situacional. Em contrapartida, as crenças resultado da investigação, que impactam diretamente no conjunto de crenças estabelecidas como valores, são mais amplas e complexas. Muitas vezes, preferimos adequar nossas ações ao que é costumeiro e aceito pela sociedade a submeter as nossas ações às conclusões resultado da atividade investigativa e reflexiva (DEWEY, 1959), muitas vezes em busca da certeza e segurança (DEWEY, 1952b). Quando a reflexão não consegue reorganizar nosso sistema de crenças em relação às crenças irrefletidas, o pensamento perdeu sua energia

devido ao caráter especulativo, que perde conexão com a realidade, ou devido à má formação da atividade intelectual – como veremos na teoria da curiosidade (3).

Voltemos ao nosso exemplo: descobrir que a mistura de melancia e uva não faz mal, não impacta, normalmente, de forma significativa os valores mais caros. No entanto, existem descobertas que impactam de forma ampla as crenças estabelecidas, como foi o caso da descoberta do heliocentrismo pelos cientistas Copérnico e Galileu. Cabe mencionar ainda uma terceira questão, que é um desdobramento da última: são as crenças amplas que precisam confrontar os valores sociais amplamente aceitos e os valores que são resultados da investigação. Quando a teoria heliocêntrica surgiu, ela um impacto direto no mundo geocêntrico fundado nos valores religiosos de uma Europa cristã.

O problema de interação entre as crenças resultado da investigação, as crenças da situação objetiva e as crenças práticas, resultados dos valores sociais e culturais (dos costumes), é relevante tanto para a filosofia como para o ser humano na vida comum. O que é comum, devido à formação fragmentada, é aceitar o mundo heliocêntrico na escola e agir baseado nas crenças geocêntricas em aspectos implícitos da vida sem que isso cause um desconforto, como é o caso dos terraplanistas no Brasil atual. Esse problema talvez se relacione com a vacinação contra a Covid-19, já que as pessoas aceitam a eficácia da vacinação contra doenças como sarampo e varíola, mas põem em suspeição e se negam a se vacinarem contra a Covid-19.

Essa estrutura ‘epistemológica’ do pragmatismo é uma Teoria da Ação²⁷ –segundo Joas, “O pragmatismo é uma filosofia da ação” (1998, p. 24). Como consequência, sua lógica foca na perspectiva investigativa e formativa do sujeito, possuindo aspectos psicológicos e sociológicos que são indispensáveis ao pensamento reflexivo: “Dewey define-o como crença ou pensamento que sustenta o comportamento humano e, em decorrência disso, como sistema de ideias que embasa a tomada de decisões, balizando em última instância o próprio modo de ação humana” (DALBOSCO, 2021, p. 5). Para Dewey, há uma relação muito próxima da noção de ação e experiência (BERNSTEIN, 1979). Por ora, basta-nos compreender que a experiência envolve um elemento ativo-passivo, ou seja, ter uma experiência implica em atuar. Atuar, por sua vez, implica em fazer escolhas: “Ao agir sempre estamos elegendo” (BERNSTEIN, 1979, p. 220). Antes de avançar, é importante fixar o fato de que a teoria da ação é central para a educação, mas é preciso evitar a redução que vem mediante o *slogan* aprender fazendo [*learning by doing*] (OELKERS, 2009a, p. 156), ao qual Dewey foi, equivocadamente,

²⁷ Para aprofundar sobre o lugar do pragmatismo dentro da teoria da ação, veja-se *Práxis y acción* (BERNSTEIN, 1979).

associado em algumas ocasiões.

O pensamento possui uma relação íntima com a ação, pois ele é em si uma atividade intelectual – é um tipo de ação privada e orgânica – e, por sua vez, refere-se indiretamente (reflexivamente) ao conjunto das experiências ativas da vida. Para Dewey, o pensamento identificado somente com uma atividade interna não chega a ser um pensamento reflexivo, porque, mesmo não o aceitando como uma entidade fixa, uma *res cogitans*, também não é possível compreendê-lo como uma atividade separada do organismo: “Dewey apontou repetidamente que o pensamento é uma teoria da ação” (LEX, 2006, p. 20)²⁸. No sentido intelectual, o pensamento é suspenso, é uma atividade demorada (DEWEY, 1952b), que atribui novos significados - enquanto atividade reflexiva, e concluído num plano de ação ou como uma hipótese para agir (DEWEY, 1979). A reflexão tem algum objetivo ou uma resolução de um problema: “Existe um alvo a ser atingido, que determina a tarefa controladora das sequências de ideias” (DEWEY, 1959, p. 16).

A justificação intelectual, enquanto atividade reflexiva, de forma geral, legitima-se pela imaginação do resultado esperado; que com rigor da investigação são as hipóteses. No curso da vida, quando o resultado não é o esperado, temos uma situação conflituosa que mobiliza a reflexão que, por sua vez, passa em revista a tomada de posição com forte teor emocional. Tal justificação em alguma situação conflituosa envolve maior ou menor grau de reflexão, enquanto antecipação hipotética e imaginativa. Essa revisão pode servir como guia para futuras ações e se formos, de fato, aprender com a experiência, que varia conforma conforme a formação dos hábitos pessoais e os impactos da realidade em curso. Nesse sentido, toda reflexão é o cerne da formação do ser humano que age de forma inteligente.

O nexos entre a justificativa do conhecimento e a teoria da ação tem implicações substanciais à filosofia prática. Segundo Bernstein, essa coparticipação em que o sujeito deixa de ser espectador, revisando suas crenças para atuar, implica na dimensão “da vida moral” (BERNSTEIN, 1979, p. 220). Quando pensa reflexivamente, o sujeito envolve-se com um conflito, buscando resolvê-lo por meio da ação reflexiva e isso forma “a razão de ser para a reflexão” (DEWEY, 1964b, p. 7). Para Dewey, o pensamento reflexivo desemboca numa moralidade reflexiva (DEWEY, 1964b) que fundamenta sua teoria moral: “em face do conflito moral e da dúvida, procura a saída através da reflexão” (1964b, p. 7). Não vamos avançar aqui na teoria moral de Dewey, mas apenas observar os dois níveis – teórico e prático-moral – da

²⁸ „Dewey hat immer wieder darauf hingewiesen, daß Denken eine Theorie des Handelns ist“.

ação.

Neste segundo nível, o prático-moral, a crença possui um aspecto relevante de valoração²⁹ que implica em complementação. Já no primeiro nível, o teórico, a crença implica em situações mais específicas que não envolvem todo o sistema de vida do sujeito, sendo passíveis de ser dissociadas de situações particulares: “A peculiaridade da abstração científica está em seu grau de liberdade em relação com suas adesões existenciais particulares” (BERNSTEIN, 1979, p. 223). Em poucas palavras, a crença no conhecimento científico é menos incisiva, sujeita à modificação pela investigação, como no caso da mistura de frutas ou do observador do eclipse lunar. Todavia, não chegamos a nenhuma crença infalível que não possa ser revisada pela investigação. A lição principal que Dewey recolhe das ciências experimentais para a moral é seu caráter hipotético: “Há importantes lições morais para aprender da atitude, da disposição e hábitos requeridos em uma investigação experimental aberta. [Dewey] acreditava firmemente que estas lições podiam aplicar à nossa vida moral, política e social” (BERNSTEIN, 1979, p. 225). Vejamos o caráter hipotético do pensamento reflexivo decorrente das crenças.

Em seu livro *Democracia e Educação* (1979), Dewey analisa, sob a ótica da educação, como ocorre a ação pedagógica³⁰. Nesse contexto, o caráter hipotético é acentuado porque nossas crenças podem ser revistas formativamente levando-se em consideração o elemento ativo da experiência. Uma ação pode ser de natureza mais espontânea, limitando-se em agir baseado nas crenças e, assim, aguardar um resultado. Dewey chama esse processo de “ensaio e erro” (DEWEY, 1979, p. 158), no qual aprendemos com os insucessos. Outra maneira é aprender de forma inteligente, na qual há uma previsibilidade do tipo “reflexivo-hipotética”. Nesse caso, o sujeito tenta identificar reflexivamente a incompletude da realidade, para suprir a carência conforme sua capacidade, e aguardar um resultado. Quando o pensamento reflexivo é considerado no sentido restrito como conhecimento científico, trata-se da aceitação de certas provas e critérios – decorrente de instrumentos de observação e controle da experiência objetiva – que são incorporados à inferência.

Como vimos, a aceitação de certas variáveis à justificativa de certas crenças pode ser mais ou menos plausível, pois ela está fora da cadeia de ideias e, assim, mobiliza o caráter

²⁹ “Os valores resultam, para Dewey, da atividade de valoração, e, desse modo, por não serem intocáveis, eles fazem a diferença na investigação [reflexão], já que sua presença ou não pode alterar a investigação” (DUTRA, 2009, p. xvii).

³⁰ No artigo *A ação Pedagógica Crítica e Formação do Pensamento reflexivo* a distinção entre ação educativa e ação pedagógica, é que a segunda possui um intencionalidade (DALBOSCO; BERTOTTO; SCHWENGBER, 2020).

executivo sob certa intencionalidade (OELKERS, 2009a), o que resulta na ação inteligente. Não obstante, a simples identidade do pensamento com a crença ajuda a compreender o pensamento reflexivo somente na medida em que a crença não é apenas uma adesão que caracterizaria a aceitação pessoal do sujeito com vínculo exclusivamente psicológico, mas sim que sua justificativa possui certa razoabilidade intelectual e lógica³¹ capaz de mobilizar para ação.

As crenças (assim como as emoções³²) levam o sujeito a posicionar-se de forma, às vezes, inconsciente perante a realidade, simplesmente aceitando-a pelo hábito, imitação, instrução, autoridade ou de maneira coincidente “com alguma forma de emoção nossa” (DEWEY, 1959, p. 17) da qual tomamos parte da situação³³ em curso. Na vida, de modo geral, essa tomada de posição nos leva a agir e a motivar o conjunto de nossas ações — que envolvem, inclusive, nossas emoções (NUSSBAUM, 2008). Para dirigir essa ação, há uma mobilização cognitiva da pessoa que justifica suas crenças e suas emoções. Essa verificação é um tipo de investigação ou de inquirição intelectual: “O pensamento reflexivo *faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que se apoiam e das conclusões a que chega*” (DEWEY, 1959, p. 18; grifos do autor). Para Dewey, uma das dificuldades do pensamento reflexivo está relacionada ao tempo. Como vimos no exemplo do general, por um lado, se o tempo disponível for muito curto, inibe a reflexão. Por outro, se for excessivamente prolongado, perde a conexão com a realidade.

A conclusão, assim como todo processo de reflexão enquanto guia de ação, funciona como uma complementação da realidade. Enquanto fim da cadeia, a conclusão é um posicionamento deliberado do sujeito perante determinada situação em curso. Essa tomada de posição implica na aceitação da responsabilidade: “A reflexão é a aceitação dessa responsabilidade” (DEWEY, 1979, p. 160). A responsabilidade é a compreensão da cooperação orgânica e deliberativa. Em sua dimensão intelectual, a conclusão é hipotética, produto da imaginação ou um plano de ação. É através da conclusão, enquanto solução, que se procura intervir e complementar o curso dos acontecimentos dentro de suas possibilidades intelectuais.

³¹ No exemplo de Dewey, as crenças e ações levaram Colombo às Índias, algo que podemos aproximar da teoria cognitiva das emoções de Martha Nussbaum (2008) e Victoria Camps (2011) quando falam em mapas ou paisagens que guiam nossa cognição. As crenças são uma espécie de *imago mundi* das vivências do sujeito, que mobilizam os desejos e as aspirações. Segundo Camps, as crenças criam um “mapa do mundo” ou uma *Paisagem do Pensamento* a que os desejos recorrem ou evitam.

³² “As emoções não são algo que me ocorre, senão algo que faço” (CAMPS, 2011, p. 40).

³³ “O conceito de *Lebenswelt*, tão importante na recente pesquisa fenomenológica, guarda uma forte semelhança com o conceito Deweyano da situação como uma unidade básica de experiência. É muito simples e enganoso afirmar que ‘ambos’ estão dizendo a mesma coisa. Mas existe uma plataforma comum sobre a qual um diálogo fecundo entre Dewey e a fenomenologia pode ser estabelecido, um diálogo que pode enriquecer uma tradição assim como outra” (BERNSTEIN, 2010, p. 147).

Essa complementação da situação é o princípio ativo do pensamento que se compromete com as futuras consequências que decorrem da ação atual.

Na conclusão, enquanto fim da cadeia reflexiva o sujeito reflexivo se posiciona, há um elemento formativo que repousa no aspecto ativo e espontâneo do pensamento reflexivo, representado pela sugestão (2.4). A sugestão é a ideia em seu sentido primitivo, mas não é algo simples: “Tudo o que foi experimentado vem acompanhado de algum outro objeto, qualidade ou acontecimento” (DEWEY, 1959, p. 48-49). Além disso, todo acontecimento (experiência) presente possui certa semelhança com a experiência passada (2.5). Toda experiência presente faz surgir espontaneamente algumas qualidades presentes da experiência anterior, que podem adquirir sentido por si só ou darem origem, sob a nova experiência, a uma nova cadeia de sugestão. Aqui percebemos o caráter formativo, sobre o sujeito que pensa, em seu núcleo passivo: “Neste sentido primeiro, pois, o ter ideias não é tanto o que fazemos, mas o que nos acontece” (DEWEY, 1959, p. 49). Essa espontaneidade dá origem à formação do sujeito como uma agência reflexiva (2.2): “‘Eu’ como agente e fonte do pensamento” (DEWEY, 1959, p. 49).

O núcleo formativo está na capacidade reflexiva, na abertura do espírito de acolher e ser afetado pela experiência (2.2). As ideias e sugestões são fruto dessa interação com o ambiente e, nesse caso, formado e transformado ativamente por essa interação. É preciso cuidar para não incorrer numa simplificação comportamentalista em que as ideias seriam consequências lógicas e impessoais, do tipo ocorre X e lembra Y ou quando isso ocorre, aquilo decorre. Todavia, as sugestões e as ideias têm caráter pessoal, do tipo “me lembrou”, ou seja, na reflexão controlamos as condições de tal forma que nos responsabilizamos pelo emprego das ideias e sugestões. Nesse caso, as ideias são concebidas por mim, sendo eu o autor e agente responsável por elas. O “eu” não é somente produto do meio nem produtor único de consequências, pois as influências do meio “entram na formação do ‘eu’ e este na formação delas” (DEWEY, 1964b, p. 134)³⁴. Este aspecto interativo profundo, de sentir-se responsável pela realidade exige a formação da autonomia, tendo na educação a curiosidade e a produção de significados seus pontos elementares (3). As mudanças produzidas pelo ambiente, aquelas que produzem alteração sobre o organismo e sobre seu comportamento, são o elemento ativo da experiência: “Esta conexão íntima entre agir, sofrer ou submeter-se a formas constitui aquilo que

³⁴ No livro *Teoria da Vida Moral*, escrito em 1908 e revisado em 1932, Dewey trata da solução dos conflitos morais “através da reflexão”(1964b, p. 7), que denominará “moralidade reflexiva”, e reage determinadamente ao conjunto de preceitos definidos: “Pode oferecer uma alternativa pessoal mais inteligente, se bem que não possa substituir a decisão pessoal que deve ser tomada em todos os casos de dificuldades que se relaciona a moral”(DEWEY, 1964b, p. 9). A passagem referida acima faz menção ao último capítulo da obra, que fala sobre *O “Eu” Moral*.

denominamos experiência” (DEWEY, 2011, p. 91). Acontecimentos e sofrimentos desconexos não têm em si capacidade formativa, mas como são significados – produto da atividade reflexiva – desenvolveremos esse conceito no tópico 2.3.

Em suma: pensar é uma atividade cognitiva dos seres humanos que se liga às crenças e hábitos comuns e que guia seu modo de agir em situações concretas. A crença é uma adesão pessoal, com fortes contornos emocionais, que precisa ser verificada e testada através dos elementos da boa reflexão. É importante destacar que as crenças e as emoções são constitutivas da reflexão. Elas dão origem à noção de uma racionalidade processual e falível, que exige compromisso investigativo e contínuo por parte do sujeito: uma crença razoável que guia à ação. Dito de forma ampliada, o pensamento reflexivo é o entreposto de (1) uma situação duvidosa, incompleta, e (2) de uma solução a alcançar³⁵. A crença razoável é o pensamento com vitalidade capaz de mobilizar o sujeito para a ação com algum grau de consciência. A crença se torna razoável quando ela ocorre a partir da situação dada que leva o sujeito a refletir além, com envolvimento pessoal e emocional, dessa forma, consegue ser direcionada pela atividade intelectual e imaginativa. De Dewey, há uma *Teoria das Emoções* (1996b), publicada em 1894³⁶, em que sintetiza: “A emoção em sua totalidade é uma forma de ação que tem um propósito, ou tem um conteúdo intelectual, e que também se reflete no sentimento ou afeto, como valoração subjetiva daquilo que está expresso objetivamente na ideia ou propósito” (DEWEY, 1996b, p. 179). Para Dewey, na ação não há diferença entre a ideia e a emoção e ambas “são constituídas ao mesmo tempo” (DEWEY, 1996b, p. 181). A distinção entre o conteúdo intelectual da emoção e o afeto não existe na experiência, existe como abstração, “simplesmente ao [se] refletir sobre a experiência”(DEWEY, 1996b, p. 184). No processo pedagógico, no âmbito da experiência formativa do pensamento reflexivo, a curiosidade parte do educando são imprescindíveis para manter a interesse pessoal e emocional da criança quanto ao processo educativo; que é direcionada intelectualmente, portanto, intencionalmente atribuição compartilhada e cooperada de significados.

Quando há uma certa autonomia, ou seja, uma curiosidade intelectual desenvolvida, a reflexão ainda mantém a dependência em relação às condições individuais em que o sujeito alcança certa objetividade, para resolver seus problemas. A boa hipótese reflexiva enxerga no

³⁵ No livro *A Busca da Certeza*, Dewey fala sobre a reflexão nas ciências físicas, em que “uma refinada investigação reflexiva” (1952b, p. 171) surge entre os dados sensíveis imediatos e os objetos matemático e lógicos.

³⁶ Todo projeto de reconstrução em filosofia, principalmente sob a ótica da experiência e da razão, traz uma Teoria das Emoções, que é assim definida pelos apresentadores da obra: “As emoções incluem: 1) Um *quale* o ‘sentimento’ (o sentimento de temor, gozo, tristeza etc.; 2) conduta deliberada, e 3) um objeto que tem uma qualidade emocional” (CALHOUN; SOLOMON, 1996, p. 169).

estímulo o curso da realidade e usa essa energia a seu favor, enquanto constitutiva de si, para participar do curso de sua vida. Essa capacidade reflexiva tem duplo efeito, um sujeito que participa de sua realização intelectual e que participa da realização de algumas situações possíveis na realidade. Esse processo de reflexão é um processo de intelectualização da qualidade emocional de toda a situação vivenciada e, em seu elemento ativo, é uma ressignificação do que nos acontece, estabelecendo, inclusive, novas disposições para a ação.

A melhor forma de pensar consiste em justificar as crenças de forma intelectual, a fim de torná-las crenças razoáveis. Com isso, Dewey enfraquece o sentido tradicional de pensamento, capaz de estabelecer verdades absolutas, para probabilidades precárias. No entanto, ganha-se no sentido interativo orgânico³⁷, que comporta o direcionamento da ação. Dito de forma específica para o nosso problema de pesquisa, o pensamento reflexivo é, em si, formativo do sujeito que reflete, haja vista que precisa justificar intelectualmente suas crenças, seja confirmando-as ou revisando-as. A justificativa das crenças é um processo de interação com a situação em que o sujeito reflexivo vive, obrigando-o a observar e a rever suas convicções para participar da situação em curso e apontar alternativas interativas. Nossa hipótese é a seguinte: se existe um conhecimento reflexivo, ele precisa necessariamente ser formativo, capaz de ações inteligentes e autônomas fundamentais as formas de vida democráticas nas novas esferas públicas de vivências maduras.

Esta investigação pressupõe que o pensamento reflexivo de John Dewey concebido a um século numa sociedade industrial, tem algo a nos instruir em nossas vivências presentes. Não será possível elaborar uma resposta definitiva a todas às variantes da complexa sociedade atual – não poderemos nos estender em responder o que significa uma crença razoável numa época de polarização política, ou, a busca de certezas escatológicas, ou, ainda no sentido cognitivo em que as informações são tomadas e difundidas como verdades absolutas, como é o caso das *fake News*. Se Dewey tem algo a nos dizer acerca do pensamento reflexivo atualmente, este consiste na necessidade de o pensamento reflexivo interagir de forma consciente com a situação em curso. Ao partir das crenças para estabelecer o aparato intelectual, a interação se constitui como necessária pela própria vida, e um reflexão sobre as crenças, não dirime as dúvidas e traz certezas, mas nos instiga a aproximar a reflexão da continuidade da vida. Isto se

³⁷ Por ora, usarei a expressão interação orgânica (interativo orgânico) como sinônimo de transação. Segundo Bernstein, o próprio Dewey, até 1946, usou os termos interação e transação como sinônimos, razão pela qual Bernstein sugere usar a expressão “interação orgânica” como sinônimo de “transação”: “Desde a perspectiva transacional, um ‘elemento’ é uma unidade funcional que obtém seu específico caráter do papel que desempenha na transação” (BERNSTEIN, 2010, p. 86).

acentua mais ainda quando imaginamos o surgimento do Público em que as ações praticadas fogem do controle dos sujeitos envolvidos (DEWEY, 2004), que se avançou como as novas tecnologias de informação e comunicação. Como a enxurrada de informações (HAN, 2018) e as necessidades da ação, como é possível refletir? Como é possível fazer um prolongado e cuidadoso exame de nossas crenças? Como se posicionar e participar de forma responsável no curso dos acontecimentos? Apesar da impossibilidade de uma resposta definitiva ou de uma absoluta certeza, o processo formativo é a reflexão, para estabelecer uma crença razoável. A vida implica na ação, mesmo que não controlamos os acontecimentos, e isto é fundamental para a democracia como forma de vida, a participação nos é inerente à vida, feita de forma responsável e sincera, através de ações inteligentes, sustentadas na formação de crenças razoáveis.

Aqui, chegamos ao final do primeiro capítulo, no qual nos ocupamos em responder ao seguinte questionamento: o que significa o pensamento reflexivo para John Dewey? Inicialmente, de forma introdutória, procuramos investigar o lugar do pensamento reflexivo dentro da obra do autor e, com isso, propus provocar um estranhamento nas leituras feitas a partir de alguns clichês, enfatizando a pertinência da investigação acerca do problema do pensamento, atravessando sua vasta investigação. Isso me autorizou, na sequência, a tratar Dewey como um filósofo da educação, comprovando que a educação é o campo propício para fazer filosofia. O problema da definição do pensamento reflexivo – que envolve a compreensão do que é o pensamento reflexivo tanto em filosofia quanto em educação, ou seja, o conceito de pensamento reflexivo – deve permear tanto a filosofia quanto a educação, e, como tal, ser um instrumento intelectual de capacitação e significação da experiência humana.

Nesse sentido, o pensamento reflexivo tem caráter eminentemente formativo, um aprender a pensar. Todo o projeto de reconstrução em filosofia de Dewey é um projeto formativo assentado sobre a capacidade de reconstrução dos instrumentos intelectuais de compreensão da experiência. Nessa reconstrução da filosofia, procuramos minimamente destacar como Dewey dialogou com a tradição, enfrentando o dualismo a partir de uma revolução copernicana assentada na noção de espírito humano *interativo*, *cooperativo* e *transativo* expandido a todas as experiências humanas através da inteligência. Por fim, na conceituação do que é o pensamento reflexivo, chegamos à definição de que é a crença razoável. Isso implica dizer que a teoria do conhecimento deweyana é uma teoria da ação, ou seja, o pensamento reflexivo é uma disposição para agir, além do movimento e da ação intelectual, que produz alternativas para além do que é dado (de imaginar soluções, hipóteses e significados).

As crenças mobilizam a ação e são formativas, o que capacita o sujeito a intervir nas condições da experiência e participar ativamente no curso dos acontecimentos de forma inteligente. No sentido mais elevado da formação, produzir crenças a partir de sua investigação e reflexão [assertibilidade garantidas].

A pergunta que nos norteou é como o pensamento reflexivo é condição para atividade humana inteligente e a resposta que se apresenta agora é a atividade de analisar nossas crenças e nossos hábitos, através da reflexão. Avançamos quando argumentamos que a filosofia de vida de Dewey é, em suma, um projeto formativo de filosofia da educação que tem em seu escopo a reorganização das bases reflexivas capazes de ressignificar a experiência de vida, fundamental para sociedades com formas de vida democráticas. E, em diálogo com a tradição, o pensamento reflexivo, fundado no método experimental avança para assuntos humanos, especialmente no que diz respeito à capacidade de interação orgânica e formativa com as consequências da ação humana. Isso justifica a capacidade de cooperar (inclusive cooperação social) com as condições da experiência. E, ao conceituar o pensamento reflexivo como uma crença que exige passar por um exame intelectual, o ancoramos na realidade em curso e abrimos espaço para a intervenção, a participação e a cooperação reflexiva, dentro do que é viável de acordo com a condição humana modificada. Esta modificação da condição humana ocorre nuclearmente pelo sentido formativo da atividade reflexiva.

É comum ouvir na escola a afirmação de que educar é ensinar a pensar, o que podemos traduzir nos seguintes termos: educar é ensinar a desenvolver crenças razoáveis, o que implica na capacidade de educar as próprias emoções. O que significa uma educação que considera as crenças como ponto de partida para a educação? É dizer, minimamente, que se trata de uma abordagem educacional que considera o “conjunto de crenças” em que o aluno vive e que precisa partir delas. Seu grau de curiosidade e interesse precisa ser considerada pra que a ação pedagógica seja significativa (3). Essas crenças constituem o modo de agir no mundo e, nas crianças mais tenras, a atividade reflexiva está mais próxima da interação ativa com o mundo, embora sempre haja a atividade intelectual. No entanto, a relação com as crenças não é direta entre educador e educando. Uma educação que ignora o lastro de crenças que precisam ser justificadas, não se conecta com a capacidade executiva, proveniente da energia vital, que precisa ser direcionada, focalizada e coordenada (DEWEY, 1979). Na sequência, trataremos dos motivos que justificam a importância do pensar reflexivo.

2 A IMPORTÂNCIA FORMATIVA DO PENSAMENTO REFLEXIVO

Por que pensar reflexivamente? Qual a relevância formativa do pensamento reflexivo? Com essa pergunta queremos indagar: por que se exercitar no pensamento, cuidadoso e exigente, em vez de simplesmente deixar uma aleatória sucessão mental passar pela cabeça, ou simplesmente, realizar testes aleatórios até acertar? Considerando que, para Dewey, não chegamos a uma verdade única, verdadeira e universal, de certeza absoluta, qual a relevância formativa do pensamento reflexivo?

Dewey indica três razões que justificam o pensar, sendo as duas primeiras de ordem exclusivamente executiva e a terceira de ordem intelectual, que se refere indiretamente a ação. As duas primeiras referem-se ao desenvolvimento da inteligência, na qualidade de mudança das condições da experiência. Já a terceira é atribuição de significado, uma característica eminentemente formativa, pertencente ao âmago da boa atividade reflexiva. A terceira característica será decisiva para a prática de instrução formal nas escolas (3). Vejamos as três razões:

A primeira importância de desenvolvimento do pensamento reflexivo é o de capacitar o direcionamento da ação. Quando vivenciamos uma situação, reagimos imediatamente por uma espécie de reflexo condicionado, que, para Dewey, podem ser impulsos ou hábitos adquiridos (DEWEY, 1964a), sem necessariamente avaliar intelectualmente as determinantes da situação. Ou seja, quando experienciamos uma situação em curso tendemos normalmente a agir para dar sequência ao curso dos acontecimentos (2.4). A capacidade de criar uma fenda na reação imediata, está no processo de reflexão, como uma espécie de complementação intelectual da realidade que permite sua direção. A pessoa age de forma intencional, controlando suas ações. Nesse sentido, pensar reflexivamente diminui, mas não exclui o risco de errar, pois a nossa forma de agir, inclusive referindo-se à ação reflexiva, já está estruturada sob certos canais habituais (DEWEY, 1964a), com efeito sob certas condições objetivas (sociais ou públicas), que independe do controle individual (DEWEY, 2004). Num sentido amplo, a energia ativa é focalizada e coordenada para que o sujeito tenha maior autonomia de ação, o que caracteriza a inteligência.

A segunda característica que justifica a importância da formação do pensamento reflexivo, é a capacidade de intervir na situação; quando artificialmente a pessoa desenvolve a capacidade de intervir no meio. A intervenção na situação ocorre quando controlamos aspectos materiais e sociais no ambiente. Nas ciências, em seu sentido mais objetivo, trata-se do controle

da experiência (objetos, instrumentos....). O meio começa a ser controlado intencionalmente. A pessoa corresponde e coparticipa da situação em curso (DEWEY, 1979). Observamos que a palavra controle é usada no sentido de cooperação interativa entre sujeito e ambiente.

Ambas, direção e a intervenção rompem com o tradicional dualismo entre conhecer e fazer, pelo novo tipo “interação inteligente”. O espírito humano atualiza as próprias potencialidades da natureza, ou da realidade em curso, para “obter resultados mais ricos e plenos dos acontecimentos” (DEWEY, 1952b, p. 188). Em termos epistemológicos Dewey assim trata:

A natureza é suscetível a ser entendida. Mas esta possibilidade não é atualizada por um espírito que pensa sobre ela de fora, senão mediante operações conduzidas de dentro, operações que lhe proporcionam relações novas e integrada na produção de um objeto individual novo (DEWEY, 1952b, p. 188).

Dessa forma, comprovamos como se justifica a atividade reflexiva para a formação da inteligência e do conhecimento científico. Ambos os aspectos, tanto a direção quanto a interação, também são centrais na concepção educacional de Dewey (1979), especialmente da educação como crescimento e direção social (3.1). Nos dois primeiros casos, quando se refere ao controle “de natureza prática” (DEWEY, 1959, p. 26), que, articulados – pessoa e situação –, sob o ponto de vista interativo, tornam-se uma ação inteligente: “*Converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente*” (DEWEY, 1959, p. 26, grifo do autor).

O terceiro tipo de importância intelectual é a atribuição de significado; o significado é um atributo para além da prática, que atribui valor, que dá um sentido mais amplo aos acontecimentos e que pode ser tomado como o conjunto de ações que compõem a vida. Os objetos e fenômenos adquirem mais importância quando os contemplamos por meio da reflexão. Segundo Dewey (1959), pelo hábito e pelo costume parece quase natural que os objetos sejam mais que excitações sensoriais. Todavia, sugerir coisas ausentes no presente é um ato intelectual. O significado surge quando, às coisas, atribuímos presente importância ou relevância para além do objeto ou da ação em sua situação, com elementos da memória ou da imaginação. Ou seja: “Reagimos quase automaticamente, a muitos estímulos, que não tem para nós significação ou não são objetos individuais definidos. Pois, um objeto é mais que uma simples *coisa*: é uma coisa provida de sentido definido” (DEWEY, 1959, p. 29; grifos do autor). Essa sugestão para além do dado, para além da natureza prática, é a grande contribuição do pensamento.

A grande recompensa do exercício da capacidade de pensar é que não há limites para a possibilidade de transmitir a objetos e acontecimentos da vida significações originalmente adquiridas por exame meditado; e, por conseguinte, não há limites para o desenvolvimento contínuo do significado da vida humana (DEWEY, 1959, p. 30).

Nessa passagem, percebemos certo otimismo quanto à capacidade de desenvolvimento humano ou da “plasticidade da natureza humana” (DEWEY, 1964a) em atribuir significados. A produção de significados é uma característica específica da capacidade reflexiva do ser humano, que exige superar o dualismo entre mundo físico e mental (DEWEY, 1979). Os significados nascem quando o sujeito se pergunta sobre ‘o que é’ um objeto ou uma situação. Para que a formação de novos significados ocorra, deve haver um certo estranhamento, o qual pode se manifestar na forma de um ‘problema’ ou como um espírito bem formado a partir da curiosidade intelectual. Nossa hipótese é a de que a boa formação do espírito humano, um bom desenvolvimento da curiosidade e uma boa educação permitem atribuir significados de forma *criativa*. Dewey tem uma teoria dos significados constituída por três aspectos: os significados podem se referir (1) hipoteticamente quanto ao possível, ainda desconhecido enquanto ideia, mas de forma mais elaborada, o significado ainda funciona como compreensão; e (2) tanto como conhecimento, quando se refere aos objetos e situações presentes, (3) quanto como conceitos ou definições, sendo significados estabelecidos pela investigação. Quanto aos significados, sua relação com a compreensão, conhecimento, informação e definição, voltaremos a nos ocupar quando tratarmos do sentido educativo do pensamento reflexivo (3.3).

Mesmo que seja uma característica especificamente humana, o pensamento precisa ser educado para se tornar reflexivo, porque os valores descritos acima não se realizam automaticamente ou naturalmente. Seu desenvolvimento é, nesse sentido, artificial. O pensamento deixado à própria sorte pode enveredar-se por caminhos errados e “conduzir a falsas e perigosas crenças” (DEWEY, 1959, p. 31). Essas crenças podem ser prejudiciais tanto para o sujeito como para a sociedade. A primeira produz um pensamento dogmático e o segundo “carrega consigo a defesa de um nível de servidão que é incompatível com a interdependência participativa e cooperante própria à democracia moderna” (DALBOSCO, 2021, p. 6).

A pessoa que permanecer aquém do exame de suas crenças pode cair em algumas tendências perigosas, tanto com hábitos autodestrutivos quanto para a sociedade. A necessidade da educação do pensamento “nos liberta da submissão aos instintos, aos apetites e à rotina” (CUNHA; PIMENTA, 2011, p. 63). O pensamento exato, que é disciplinado pelas regulações físicas e sociais de forma rigorosa, mesmo que rigoroso em certos procedimentos, pode ser extravagante e extremamente ingênuo em outros campos, por conveniência, o que se refere,

inclusive, às próprias descobertas científicas:

Quando a inferência não influi apreciável e diretamente sobre a segurança e conservação da vida, não há qualquer barreira natural para a aceitação de crenças errôneas. Aceitam-se conclusões só por serem vívidas e interessantes as suas sugestões; enquanto um considerável acervo de dados fidedignos deixa de sugerir uma conclusão adequada pela oposição dos costumes vigentes. Há, pois, uma 'credulidade primitiva', uma tendência natural a acreditar-se em qualquer sugestão, a menos que haja ponderável evidência contrária (DEWEY, 1959, p. 32–33).

Para Dewey, de forma geral, é o meio que determina nossa forma de pensar, e essa é uma tese específica e nuclear na sua obra: para mudar formativamente o pensamento, há de se intervir no meio (HONNETH, 2013). Há uma tendência de se seguir o padrão do grupo em que se está inserido, inclusive de aceitar sugestões extravagantes por querer se adequar aos costumes ou aos hábitos como *modus operandi* de certo grupo. Ou seja, as inferências seguem espontaneamente as sugestões que surgem à mente de forma ingênua para manter o *status quo*. Dewey defende que, no nível espontâneo, o único fator que impede a aceitação de uma inferência é aquele que põe em risco a vida da pessoa (1959). A capacidade de atribuir significado concede autonomia ao sujeito, proporcionando-lhe que intencionalmente e com certa liberdade modifique os significados de suas vivências. Os significados possuem relação indireta com a situação e são produtos da criatividade e cooperação formativa. O desenvolvimento da capacidade de atribuir novos significados exige um tempo de formação cooperativa, que na sociedade refere-se a instrução formal. Uma pessoa com hábito de pensar já formado, irá buscar novos significados frente a situações problemas, teoria muito difundida na elaboração de novos significados (3.1). Os novos significados que são frutos de uma imaginação e da criatividade, são estruturados sobre situações e significados já estabelecidos – as crenças no sentido operativo e os conceitos (definição) e ideias no sentido formativo do conhecimento científico e cultural-, o que justifica a necessidade da educação das crianças e o papel do professor para compartilhar e questionar, abrindo espaço para a produção de novos significados.

Assim também, progresso científico não aconteceu por acaso e não foi resultado apenas do aumento da agudeza dos sentidos, mas sim da regulação das condições da observação e das inferências, de forma criativa: “Só a regulação sistemática das condições em que as observações são feitas e uma severa disciplina nos hábitos de aceitação das sugestões podem dar garantias de ser errônea dada crença e de que outra seja certa” (DEWEY, 1959, p. 33). Dito de forma breve, não há problema em aceitar as crenças ou os hábitos do grupo em si, mas essa aceitação pode comprometer a reflexão, pois podemos aceitar e naturalizar crenças destrutivas.

Para Dewey, tanto a necessidade ação apressada, como a vontade condicionar nossas conclusões aos nossos próprios desejos pessoais, ou a atitude de quisermos condicionar nosso pensamento para adequá-lo à opinião geral, são atitudes espontâneas e de lealdade ao grupo que comprometem a reflexão. O risco é deixar nossa reflexão atrelada ao preconceito, fazer ilações genéricas, superficiais e radicais. Para manter o equilíbrio, é necessário contrabalançar a atitude pessoal com o método, como veremos na sequência. Discorre disto a necessidade de um tempo de formação; o risco de querer adequar as conclusões às crenças pessoais sem valor formativo e finalmente a vontade de agradar a opinião alheia, todos muito potencializados numa era da informação.

Em síntese, pensar reflexivamente tem sua importância capacidade de agir de forma inteligente, a partir da plasticidade formativa do sujeito ativo no mundo, que direciona suas ações e focaliza a sua participação na situação em curso, especialmente em sua atividade intelectual ativa de atribuir significados às suas vivências. Por que se deveria pensar reflexivamente? Para Dewey, pensar reflexivamente consiste, em última instância, na capacidade que a pessoa tem de atribuir sentido aos acontecimentos de sua vida, direcionando minimamente suas ações e participando de seu processo. O núcleo formativo intelectual é a capacidade de atribuir significados aos acontecimentos. Num primeiro momento vamos concentrar na formação do sujeito reflexivo, o que que o pensamento reflexivo exige do sujeito?

2.1 A constituição do sujeito reflexivo

Ao concentrarmos na importância formativa específica do pensamento reflexivo, como a capacidade de produzir significados, enfatizamos a plasticidade da condição humana. Em muitas obras, Dewey trata da natureza humana³⁸ defendendo a possibilidade de mudança por meio da educação: “Com efeito, o significado essencial da educação consiste em modificar a condição humana originária para formar novos modos de pensamento, crença e desejos que são estranhos a natureza humana básica” (DEWEY, 1952a, p. 169). Assim, qualidades pessoais exigidas para o bom pensamento reflexivo exigem uma profunda transformação *no* e *do* sujeito reflexivo.

Quais as qualidades pessoais exigidas de alguém que queira se desenvolver no pensamento reflexivo? E, nesse sentido, quais são as virtudes que podemos desenvolver para melhorar nosso próprio pensamento reflexivo? Como vimos existem alguns fatores externos e

³⁸ Dewey trata da natureza humana na *Introdução* da obra *Natureza Humana e Conduta* (1964a) e num capítulo do livro *O homem e seus problemas* (1952a), intitulado *Muda a natureza humana?*

internos que podem influenciar a reflexão, quais sejam: os de pressa para agir, os de desejos pessoais e os de aceitabilidade do grupo. Não obstante, para a formação humana, segundo Dewey, não é suficiente somente pensar conforme regras lógicas, com rigorosa disciplina, ou seja, para aprender a pensar é preciso também certas atitudes pessoais, que se forem contínuas ou permanentes, formam o caráter do sujeito reflexivo³⁹:

Em vista da importância das atitudes, não basta o conhecimento das melhores formas de pensamento para poder aperfeiçoá-lo. Sua posse não é garantia para capacidade de pensar bem. Além disso, não há exercícios organizados para pensar corretamente, cuja execução repetida faça do indivíduo um bom pensador. Tanto as noções como o exercício terão, certamente, valor. Mas ninguém se compenetrará desse valor, se não estiver pessoalmente animado por certas atitudes dominantes de seu próprio caráter (DEWEY, 1959, p. 38).

Para Dewey, a noção de exercício formativo (3.2) está ligada à questão da instrução, sobre a qual ele trata na terceira parte do livro *Como Pensamos* (1959), intitulada *O Exercício Formativo do Pensamento*⁴⁰. Voltaremos a esse ponto no próximo capítulo, quando tratarmos da instrução⁴¹. De maneira resumida, a atividade reflexiva não pode ser desenvolvida exclusivamente com habilidades predeterminadas ou lógicas. O bom pensar reflexivo tem a ver com bons exercícios que estimulam a reflexão e, também, com o conjunto de disposições ou atitudes pessoais sobressalientes.

Para Dewey, a boa formação do pensamento reflexivo depende da união entre a atitude e um método habilidoso⁴². É a forma que interpreta o sentido da reflexão para além do racionalismo, na qual a constituição da individualidade entra em jogo na “situação reflexiva”. Para tanto, as regras lógicas precisam ser irradiadas com o conhecimento dos processos psicológicos e levar em conta as características pessoais de cada um. Em termos de educação, “os métodos continuam a ser o interesse, o contato e a forma individual” (DEWEY, 1979, p. 191) de abordar as questões e que jamais poderão ser catalogados. Em poucas palavras, não existe uma fórmula, um método pronto, que possibilite o exercício formativo do pensamento

³⁹ Em sua moral reflexiva, Dewey trata sobre o conjunto de condutas que, pelo hábito de agir, se identificam com o “eu” ou “o caráter como a unidade permanente na qual diferentes atos deixam seus traços duradouros” (DEWEY, 1964b, p. 15).

⁴⁰ Expressão usada na versão espanhola (1993) para traduzir *The Training of Thought* (1933), que Campos traduziu como *O Treino do Pensamento* (1959). A versão espanhola usa *Formación del Pensamiento* (1993). Usarei a expressão *O Exercício Formativo do Pensamento*, com o intuito de ressaltar o caráter formativo da atividade.

⁴¹ Dalbosco, em seu texto *Teoria da instrução como cultivo social do espírito humano: o papel formativo do interesse e da disciplina em John Dewey*, toma a teoria deweyana como uma “teoria da instrução” (DALBOSCO, 2018, p. 52).

⁴² Traduzimos a expressão *Skilled Method* como ‘Método Habilidoso’ e não como ‘Método Proficiente’ (DEWEY, 1979, p. 38).

reflexivo. O que existem são certas atitudes proativas por parte do sujeito que queira desenvolver continuamente a reflexão.

Vejam algumas atitudes pessoais sugeridas por Dewey, para aqueles que desejam aprimorar o pensamento reflexivo e que, por sua vez, são fundamentais para a formação humana:

a) **Espírito Aberto** [*open-mindedness*]⁴³ é uma atitude de se libertar do preconceito, do extremo partidarismo, para uma abertura da mente a novas ideias. Esse é um elemento ativo e participativo e não uma abertura passiva, não significa um espírito vazio. As alterações de velhas crenças são difíceis e penosas e, muitas vezes, são sinônimos de fraquezas pessoais. Quando defendemos certas posições por convicções, entramos nos mesmos canais de pensamento (DEWEY, 1964a) de certos hábitos automatizados de pensar que impedem a formação de novas ideias. Por exemplo, muitas vezes, mesmo que os fatos e as situações confirmem que nossas crenças não se concretizam na experiência, devido à identificação pessoal que temos com elas, não reconhecemos sua necessidade de revisão e, ao contrário, insistimos com elas e tentamos atribuir a falha à realidade imperfeita. Nesse caso, o resultado é indignação perante os acontecimentos e a atribuição de um aspecto negativo ou decadente às mudanças do mundo. Antes de avançar, gostaria de observar que, com frequência, as inconsistências na prática dos pensamentos podem levar a uma ingênua mudança de atitude, como uma adequação completa ao mundo em busca de segurança. Isso leva, como Dewey alertou em seu livro *A Busca da Certeza* (1952b), há uma aliança ao destino, oscilando entre dois polos radicais: ou muda o mundo ou muda a si mesmo.

As crenças ou ideias são tomadas como o modo de ser da pessoa, tornando-se dela constitutivas: “Identificamo-nos tanto com uma ideia que esta se torna, literalmente, de ‘estimação’⁴⁴, cuja defesa avançou mentalmente cegos e surdos para tudo o mais” (DEWEY, 1959, p. 39). Esse aspecto individual do pensamento reflexivo tem a ver com uma estrutura emocional, pois “medos inconscientes” impedem o surgimento de novas concepções, assim como a “nova observação”, e, conseqüentemente, dificultam o aprender com a experiência: “O efeito cumulativo dessas forças é o de enclausurar o espírito e promover o afastamento de novos contatos intelectuais, necessários à aprendizagem” (DEWEY, 1959, p. 39). Nesse fechamento do espírito, há um limite da formação e da educabilidade humana que atrofia o desenvolvimento

⁴³ Em *Democracia e Educação*, no capítulo 13, intitulado *A natureza do método*, a tradução usa a expressão “Acessibilidade mental” (DEWEY, 1979, p. 193).

⁴⁴ Traduzimos a expressão *pet* por “de estimação”. Na versão de 1979 consta “a favorita”.

da reflexão e, conseqüentemente, sua relação com as outras pessoas. A abertura de espírito é substancial para a compreensão do caráter formativo que constitui o pensamento reflexivo enquanto processo interativo e cooperativo.

Na teoria educacional, a abertura de espírito é fundamental para a interação e o desenvolvimento da curiosidade e se desenvolve com a Teoria do Interesse⁴⁵: “interesse é o estado humano afetado que impele o ser humano de se tornar indiferente às coisas, aos outros e a ele mesmo” (DALBOSCO, 2018, p. 56). O sentido formativo do pensamento reflexivo envolve evitar o estímulo de verdades absolutas ou dogmáticas, pois elas inviabilizam a criatividade de criar novas hipóteses e significações, além de se desconectarem da experiência, não formando o caráter executivo do pensamento enquanto ação inteligente. Na instrução, como veremos (4.3) isso se manifesta pela inversão do valor do conhecimento, começando por fórmulas, regras e respostas corretas que exigem exclusivamente a recitação (DEWEY, 1959).

Em suma, a abertura de espírito não é o suficiente para se caracterizar o pensamento como reflexivo. De outra parte, não existe pensamento reflexivo que não pressuponha uma abertura de espírito. É uma atitude extremamente desafiadora de humildade da plasticidade da condição humana, pois implica em reconhecer sua fragilidade. A abertura de espírito é um antídoto contra o dogmatismo e o obscurantismo que envolve as sociedades despóticas e formação de modos democráticos de vida.

b) **Sinceridade:** [*De todo o coração – Whole-heartedness*] essa disposição pessoal é uma atitude de entrega total, ou seja, significa estar completamente absorvido pelo assunto. Um interesse sinceramente concentrado aumenta a possibilidade de concentração e foco de energia. A “plenitude do interesse” inibe a distração e divisão interna da pessoa: “Não há maior inimigo do pensamento eficiente que o interesse dividido” (DEWEY, 1959, p. 40)⁴⁶. Uma pessoa sinceramente absorvida em algum assunto fica entusiasmada:

Quando alguém está absorvido, o assunto o transporta. Perguntas espontâneas lhe ocorrem; uma torrente de sugestões o inunda; depara e segue outras pesquisas e leituras; não precisando despender energia em prender o espírito ao assunto (enfraquecendo, assim a força útil à matéria e criando um estado de ânimo dividido), é a matéria que o prende, imprimindo ao ato de pensar um impulso para frente. O entusiasmo genuíno é atitude que opera como força intelectual (DEWEY, 1959, p. 40).

Essa atividade integrada desperta a curiosidade e o interesse por determinado assunto,

⁴⁵ A Teoria do Interesse encontra-se desenvolvida no capítulo 10 de *Democracia e Educação* (1979), intitulado *Interesse e Disciplina*. Além disso, ao público luso, temos o texto *Interesse e Esforço*, que está disponível no livro *Vida e Educação* (1965) (SCHÜTZ; SCHWENGBER, 2018).

⁴⁶ Em *Democracia e Educação* (1979), Dewey trata do interesse dividido sob a ótica da ação em dois tópicos: a *retitude* e a *determinação* ou *perseverança* [*Simple-mindedness*].

tornando a investigação e a reflexão espontâneas. Tal atividade integrada desempenha um papel formativo no caráter da pessoa. Ao invés de ficar interessada na aceitação social, onde se molda à conduta e à opinião de acordo com padrões estabelecidos formalmente, ela, por uma curiosidade e autonomia intelectual, se mantém absorvida continuamente na investigação e na reflexão. Tal atitude formativa é necessária para profundos empreendimentos reflexivos. A plenitude e a sinceridade do interesse impedem que objetivos recalcados e ocultos pulsem a energia vital, na qual o “objetivo confesso é meramente máscara” (DEWEY, 1979, p. 194).

A ausência de interesse integrado torna a reflexão sobre um determinado assunto extenuante. Nesse sentido, o pensamento recai sobre canais subterrâneos profundos. Mesmo mantendo uma conduta formal, os impulsos⁴⁷ motrizes da ação tensionam para outros movimentos, caracterizando o mau hábito reflexivo. Nessas situações em que a pessoa está envolvida, mas não completamente imersa, seja numa profissão ou atividade rotineira, ela se distrai com outros pensamentos e a experiência imediata não lhe é formativa, ao contrário é destrutiva. O interesse dividido é produto de uma má educação infantil na qualidade de processo de socialização da criança (DEWEY, 1964a).

Cabe ressaltar que há um problema sério da instrução, segundo Dewey, quando o espírito humano se desinteressa das suas condições materiais imediatas para refugiar-se num mundo paralelo das reações fugazes e apetitivas: “O espírito foge daquilo que é nominalmente o seu material e absorve-se naquilo que é intrinsecamente mais desejável” (DEWEY, 1979, p. 195). Essa duplicidade de vontade ou interesse (querer uma coisa, mas desejar outra), de forma geral, impede a formação e o desenvolvimento do bom hábito reflexivo (SCHÜTZ; SCHWENGBER, 2018). Essa profusão da atenção causa perda curiosidade e de energia mental:

É evidente a perda de energia mental diretamente utilizável quando alguém conscientemente tenta (ou tenta parecer tentar) dar atenção a outra coisa, quando inconscientemente a imaginação desta mesma pessoa se desloca espontaneamente para outro objeto mais de seu agrado. Mais sutil e permanente causa inibidora da eficiência da atividade intelectual, é estimular o hábito de enganar-se a pessoa a si mesma, com um confuso senso de realidade, que o acompanha (DEWEY, 1979, p. 195).

A perda da energia mental pela duplicidade do interesse gera uma pálida reflexão, que cria estratégias para justificar publicamente a ação e, ao mesmo tempo, atender aos seus desejos

⁴⁷ Em *Natureza humana e conduta* (1964^a), Dewey desenvolve a segunda parte, *O lugar do impulso na conduta*, e defende que desde cedo o instinto que passa a ser impulso já é socializado: “Os impulsos, mesmo que precedem no tempo, nunca são primários de fato, são sempre secundários e dependentes” (DEWEY, 1964a, p. 90).

“ocultos”. Sob esse ponto de vista, os desejos são considerados impulsivos e cegos e são vistos como inimigos da reflexão: “As coisas para as quais ela [atividade reflexiva] foge não são relevantes e tornam-se, por isso, intelectualmente ilícitas; o trato com as mesmas é furtivo” (DEWEY, 1979, p. 196). A reflexão não pode assumir controle e se concentrar no mais intenso interesse. Além disso, as “mais congênitas atividades da imaginação” precisam ser ocultadas: “Elas entram em ação por meios encobertos e, não sendo submetidas a retificações pela consideração das consequências, tornam-se desmoralizantes” (DEWEY, 1979, p. 196). O mau hábito de pensamento reflexivo tem seu impulso direcionado para atividades que, por vezes, não são aceitas pelo meio social. Na educação formal, a desintegração da plenitude ou a perda da curiosidade, se desenvolve com atividades mecânicas e “exercícios sem outro objetivo exceto a produção de uma habilidade automática” (DEWEY, 1979, p. 196). A não absorção sincera nas atividades em que o dualismo se manifesta entre uma razão pura e as paixões irascíveis exige do sujeito um exercício formativo profundo de reorganizar seus significados, o que envolve suas emoções e suas concepções de mundo.

A sinceridade na reflexão é a absorção de tal medida que permite auxiliar no percurso da vida. Em suma, o espírito aberto e a sinceridade são atitudes que envolvem o interesse e dão origem à noção inteiramente nova de espírito interativo de Dewey. Segundo Dalbosco, o papel do interesse, juntamente com uma noção “paradigmática de disciplina”, é determinante na formação humana como instrução: “oferecem oportunidades pedagógicas reais para que o espírito humano, rompendo seu isolamento, cultive a si mesmo na companhia interativa com o ambiente” (DALBOSCO, 2018, p. 54). Ao tema do interesse, retornaremos no terceiro capítulo, quando tratarmos da teoria da instrução e do papel formativo da curiosidade.

c) **Responsabilidade:** tratado como uma característica moral, a responsabilidade é nuclear para a “unidade central ao bem pensar” (DEWEY, 1959, p. 40). A responsabilidade, enquanto característica do pensamento reflexivo, investiga as consequências de uma suposta ação. A responsabilidade é a verificação responsável: é preciso determinar se é possível adotá-la e acomodá-la com o outro sistema de crenças e, simultaneamente, aceitar suas consequências. Na sua qualidade intelectual, a responsabilidade é um ato de prudência, pois envolve um empreendimento reflexivo, uma ação intelectual prévia à execução. As crenças, quando não verificadas com a atitude de responsabilidade, podem ser princípios mentais inconsistentes, vimos que aceitar certas conclusões pode gerar conflito com outras crenças estabelecidas, gerando uma confusão mental.

Responsabilidade, como elemento intelectual, significa o fato de pensarem-se com antecedência as prováveis consequências de algum ato projetado e deliberadamente

aceitá-las: aceitá-las, no sentido de contar com eles na ação, não limitando a aceitação de mero assentimento moral (DEWEY, 1979, p. 196–7).

Nessa passagem de *Democracia e Educação* (1979), Dewey sintetizou o argumento da responsabilidade nos efeitos com o comprometimento na ação, em seu aspecto moral. A responsabilidade intelectual é uma atividade reflexiva de examinar os efeitos do planejado, todavia exige um duplo movimento para integridade da subjetividade. A reflexão antecipa intelectualmente as consequências implicando numa harmonização das crenças em uma espécie de acomodação moral. Todavia, essa acomodação não é suficiente para que o sujeito se responsabilize pela reflexão, pois ele precisa, de um lado, de adesão emocional, e, de outro, da engenharia reflexiva dessa acomodação emocional quando a ação é realizada. É comum ver pessoas que continuam a aceitar certas crenças cujas consequências lógicas se recusam a conhecer. Professam-nas, mas não querem admitir os seus efeitos. “O resultado é a confusão mental” (DEWEY, 1959, p. 41). Esse é o efeito da debilidade do pensamento reflexivo resultado de sua má formação. Tal pensamento não tem capacidade de chegar ao final da reflexão ou de se comprometer com os efeitos da conclusão, porque isso exigiria uma mudança de algumas crenças relevantes que se manifestam na forma de hábitos.

O sentido formativo ocorre quando não se pergunta sobre o significado do que está em situação ou nas consequências do pensamento, pois essa busca do significado é um ato que requer profunda reflexão. A capacidade de antecipação da aceitação da responsabilidade é muito difícil nas crenças positivas e costumeiras. Nessas crenças, quando algo é certo ou errado, um aspecto reforça o outro e quando surge o conflito marcado por interesses divergentes, embora ambos se contradigam, desde que tragam benefício à pessoa e seu significado não é compreendido, são simplesmente acomodados de forma aleatória. Todavia, quando surge a necessidade da reflexão entre ambos ou a pergunta do significado, é preciso pensar sobre ela: “Se tentar meditar sobre isto, procurará encontrar um princípio razoável pelo qual possa achar onde, realmente, jaz o que é justo. Ao fazê-lo, estará entrando no domínio da moral, mesmo que o faça involuntariamente” (DEWEY, 1964b, p. 7). Ao refletir sobre as consequências, o ser humano terá que se posicionar de forma moral. Aqui percebemos que a formação do pensamento reflexivo, a busca de significados, acaba no cômputo da formação do sujeito, implicando em questões morais.

Um pensamento reflexivo que não consegue se comprometer no processo ou efeito da reflexão é um pensamento reflexivo carente de uma boa formação. Ou aprendem-se alguns princípios de forma desconexa da prática, ou, por outro lado, atua-se na prática sem reflexão.

Em ambos os caminhos, não há um limite da compreensão ou pensamento que não alcance o exercício formativo final de buscar a significação. Na escola, isso acontece quando se aprende mecanicamente, mas não se pergunta sobre o significado do que se aprendeu.

Assumir as consequências depende da responsabilidade intelectual: “Levar alguma coisa à completude é o sentido real do rigor, e o poder de levar um trabalho até o fim ou conclusão depende da existência da atitude de responsabilidade intelectual” (DEWEY, 1959, p. 41). A capacidade de dedicar-se às consequências é o coroamento da reflexão. Nesse sentido, o pensamento reflexivo como atitude da responsabilidade visa a “chegar a uma decisão” (DEWEY, 1964b, p. 8), embora ela nunca seja definitiva.

Essas três atitudes ou disposições tratadas são complementares do hábito de pensar de maneira reflexiva e vinculam-se aos traços do caráter que exigem cultivo do espírito. A continuidade dessas atitudes constitui o bom pensar reflexivo: “Um hábito completo de pensar é, entretanto, mais extenso quanto ao seu fim” (DEWEY, 1959, p. 42), ou seja, mais extenso que os pensamentos particulares (DEWEY, 1964b). De forma geral, o hábito de pensar está ligado ao interesse pessoal ou às interações ativas com o meio em que ocorrem de forma habitual, com alguns pontos de reflexão. Ou seja, não somos capazes de pensar em tudo o que nos acontece e muito menos naquilo sobre o que não temos experiência. Em seu livro *Natureza Humana e Conduta* (1964a), que é um dos fundadores da escola funcionalista em psicologia (DUTRA, 2009), Dewey trata dos aspectos pessoais e psicológicos que inibem a reflexão:

Há no entanto, vícios, tanto de reflexão como de impulso. Podemos não pensar o bastante para avançar porque as tensões do impulso nos precipita para agir; mas também podemos interessados demais no prazer da reflexão, sentir medo da responsabilidade da escolha e de ações decisivas e, em geral sentir indecisão doentia diante da pálida sombra do pensamento (DEWEY, 1964a, p. 185).

Na instrução formal há de se considerar os elementos psicológicos para a formação do sujeito reflexivo; a teoria da solução dos problemas precisa levar em conta a formação dos elementos constitutivos da formação do caráter do estudante. E que a resposta a uma pergunta é sua resposta e de sua responsabilidade (DEWEY, 1979), e não meramente a resposta para agradar ao meio ou ao professor (DEWEY, 1959). Decorre disso que a abertura de espírito, a sinceridade e a responsabilidade são atributos pessoais que transversalizam os diferentes tipos de problemas e assuntos a serem refletidos. A disposição, para considerar prontamente o que vem da experiência, contrasta com formas automatizadas de pensar:

Não obstante, existe uma como que *disposição* [*readiness*] para considerar, no plano do pensamento, os assuntos dentro do campo da experiência – disposição que

contrasta fortemente com a disposição para formular juízos com base em mero costume, tradição, preconceito, evitando, assim, o esforço do pensar. As atitudes pessoais estudadas são elementos essenciais dessa prontidão de caráter geral (DEWEY, 1959, p. 42; grifos do autor).

As três atitudes funcionam como disposições intelectuais que não podem reduzir a atividade intelectual. Referem-se à boa formação reflexiva do sujeito, mas não abreviam e nem automatizam a reflexão. Cada nova reflexão exige uma atividade formativa, um esforço reflexivo, e essa atividade formativa não pode ser reduzida às disposições do sujeito. Dito de outra forma, não existem gatilhos mentais formativos que facilitam a atividade da reflexão, existe o exercício formativo. Embora em campos específicos possa haver outras atitudes especializadas, elas são, segundo Dewey, gerais a toda disposição de bem pensar.

Dewey coloca-se em um hipotético paradoxo: se precisássemos escolher entre essas atitudes pessoais em contraste com os princípios de raciocínio lógico, nós deveríamos escolher as primeiras. Isso significa a primazia do sujeito reflexivo antes das normas reflexivas. Mesmo sendo um paradoxo hipotético, pois não se é forçado a escolher, Dewey atenta para o fato de que, na educação, não se pode desconsiderar a formação dessas atitudes pessoais em detrimento dos princípios abstratos e impessoais. Como ele afirma: “Devemos apenas lembrar que, com respeito aos objetivos da educação, não pode ser feita a separação entre os princípios impessoais e abstratos da lógica, e as qualidades morais do caráter” (DEWEY, 1959, p. 42). Essas disposições formam a personalidade ou o caráter. O conjunto das reflexões e escolhas não se reduzem simplesmente às atitudes externas, mas ao “eu”, enquanto uma agência que se forma nas escolhas, ou seja, “A obtenção das consequências reage para formar o ‘eu’”(DEWEY, 1964b, p. 135).

Em suma, as atitudes pessoais são condições necessárias do sujeito que se propõe a pensar de forma reflexiva, ou seja, são qualidades da pessoa que atribui ao bom pensamento um caráter moral. Contra a excessiva especialização do pensamento, essas características são gerais ao pensamento reflexivo, não dependendo diretamente do assunto ou da situação em que o sujeito se encontra, pois são características do indivíduo. Nesse aspecto, o sujeito se constitui formativamente de maneira ampla e integral. Todavia, Dewey adverte que as características pessoais variam de pessoa para pessoa, dependendo das “tendências inatas, e dos hábitos e interesses adquiridos” (DEWEY, 1979, p. 191). Não há método infalível ou lógico de pensamento reflexivo que não exija disposição ou atitude individual para se exercitar reflexivamente. Levar em conta as próprias características é essencial e nada substitui o interesse pessoal integral, com um espírito aberto para aprender e a aceitação da

responsabilidade com as consequências de suas atitudes. Quando tratamos da formação moral do indivíduo a democracia como forma de vida é passa a ser tomada como um ideal moral.

Nesta seção investigamos a importância formativa do pensamento reflexivo com o caráter da pessoa. Ao mesmo tempo que propõe a refletir e buscar o significado, a pessoa se constitui nesse processo, torna-se uma constituição *formativa* e ativa. Essas disposições não abarcam toda a constituição moral da formação do eu, mas são elementos constitutivos para o pensamento reflexivo. Elas são necessárias para que a experiência possa se tornar formativa e significativa. Uma educação que pretende formar o bom pensamento reflexivo tem em vista a formação da personalidade do educando, ou no mínimo, a formação de certas disposições como espírito aberto, sinceridade e responsabilidade, dentre outras. Uma pessoa com espírito aberto, sinceridade e responsabilidade possui disposições vicárias para o modo de vida democrático.

2.2 Experiência reflexiva: a constituição da experiência formativa

O pensamento reflexivo é, em seu aspecto cognitivo a capacidade de justificar de forma razoável a suas crenças pessoais que se legitimam através das ações consolidam os hábitos, dando contornos plausíveis a suas atitudes e convicções. Quanto bem-sucedido o a formação do pensamento reflexivo, consiste em reorganizar sistema de crenças e hábitos do sujeito, que pela continuidade caracteriza o agente moral. Nessa capacidade de reorganização, surge a atividade intelectual formativa de atribuir e dirigir significado, exigindo certas disposições do indivíduo que reflete, que exige a manutenção da plasticidade da condição humana da criança para a vida adulta, que está constantemente aprendendo e se desenvolvendo, fundamentais para a democracia como forma de vida. Esta concepção formativa do pensamento reflexivo para Dewey repousa na experiência, ou seja, na vivência objetiva do mundo. Vamos investigar agora o aspecto formativo do pensamento reflexivo em suas condições objetivas em termos de experiência formativa. Embora, neste capítulo estejamos ressaltando importância do pensamento formativa do pensamento reflexivo na constituição do indivíduo como “realização de si mesmo” (DEWEY, 1959, p. 245), a experiência é um processo de interação e cooperação social que caracteriza as formas de vida democráticas.

Na atitude espontânea de pensar, não há a necessidade iminente para se auto justificar, muito menos de questionar o que se acredita. A necessidade de justificação normalmente ocorre quando o efeito da ação não é esperado – em que entra em jogo o aspecto social e público da ação; ou quando os sistemas de crenças (esquema emocional) não são suficientes para fluir

espontaneamente para uma ação. Nesse sentido, há uma suspensão imediata da atividade exterior, dirigindo-se para a atividade intelectual ou uma ação interna voltada para si: reflexão (DEWEY, 1959). Novamente, para o pragmatismo deweyano, o pensamento se justifica como auxiliar no processo da ação que, como um todo, constitui a vida do sujeito, não se justificando pelo ato reflexivo por si só, enquanto movimento lógico no sentido estrito⁴⁸, mas como guia da vida, no sentido formativo enquanto uma arte de pensar.

A conversão do pensamento em reflexivo, de forma geral pessoas adultas, surge de um esforço intelectual, voluntário e artificial de compreender as experiências ou situações complexas vivenciadas pela pessoa, todavia depende da pessoa, da situação e da qualidade formativa da interação, ou seja, como se aprende com o que se vivencia. Esse conjunto formativo de vivências constitui aspecto central da experiência. Todo ato do pensamento surge com uma situação ou uma experiência⁴⁹. Uma situação que apresenta certa motivação ou desafio problemático e que exige cooperação e complementação do sujeito para ser resolvida. A experiência é o ponto de contato da reflexão com a vida e não ocorre exclusivamente como conhecimento: “Qualquer experiência implica numa interação (ou, como dirá mais tarde uma transação), entre o organismo vivo e o meio. Em cada experiência ocorre sofrimento ou passividade e atividade” (BERNSTEIN, 1979, p. 211). Esse duplo aspecto é central para o sentido formativo da experiência.

A centralidade da resignificação do conceito de experiência, além de ser um antídoto para o pensamento solipsista de ordem puramente subjetiva (DEWEY, 1971), sustentando a cooperação democrática, a experiência tem enorme potencial formativo. E, ainda adverte

⁴⁸ Para Dewey, em relação ao ato de pensar, existem três significados da palavra lógico: “No sentido mais amplo, lógico é todo o ato de pensar com vistas a uma conclusão a ser aceita e acreditada, mesmo quando *ilógicas* as operações efetivas. No sentido mais estrito ‘lógico’ é o que parte de premissas cujos termos têm significados claros e definidos, conforme demonstração feita de acordo com os princípios estabelecidos; significa *provar de caráter rígido*. Entre os dois sentidos situa-se o que educacionalmente é vital: cuidado sistemático de salvaguardar os processos de pensar, para que seja este verdadeiramente reflexivo. Neste propósito, ‘lógico’ aplica-se ao ato de *regular* os processos espontâneos de observação, sugestão e verificação; isto é, significa pensar como *arte*” (1959, p. 91-92; grifos do autor).

⁴⁹ Tomo o termo experiência como sinônimo de situação, para evitar, de imediato, o confronto com o termo experiência, muito específico em toda arquitetônica filosófica de Dewey. Utilizaremos o termo experiência por ser próximo do pensamento reflexivo e da educação. A razão disto é evitar um caminho comum e estender demasiadamente o trabalho, pois o termo mereceria um estudo próprio. Isso não significa que ele não será incorporado em nossa discussão de forma muito peculiar. Menciono que o giro intelectual de Dewey, mencionado por Bernstein (2010), ocorre devido a má compreensão do conceito de experiência nos escritos anteriores, especialmente em *Experiência e Natureza*, escrito pela primeira vez em 1929. O conceito é retomado centralmente em sua revisão das ideias educacionais no livro *Experiência e Educação*, em 1938. Assumirei o conceito de Bernstein devolvido no livro acima mencionado e retomado em *Práxis y Acción* (BERNSTEIN, 1979). O conceito de experiência Larossa (2015) se assemelha nos efeitos sobre o sujeito, embora para Dewey seja essencialmente ativo.

quanto a substancializarão e passividade do espírito, ressaltando o papel ativo do conceito de experiência, em suas palavras: “converte-se em coisa primariamente ativa” (DEWEY, 2011, p. 90). Em *Democracia e Educação* (1979), Dewey chama a atenção para os efeitos significativos da experiência sobre o sujeito “enquanto sujeito que reflete” (DALBOSCO, 2020, p. 30). Assim afirma: “A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que lhe defluem” (DEWEY, 1979, p. 152). Uma experiência sempre tem efeito sobre quem a vivencia e essa vivência pode tornar-se formativa quando mudanças através da produção de significados no sujeito. Para Dewey, há um duplo caminho de interação, em que o organismo age sobre o ambiente e, em “consequência, as mudanças produzidas no meio ambiente reagem sobre o organismo e sobre suas atividades, de sorte que o ser vivente experimenta, e sofre as consequências no seu próprio comportamento” (DEWEY, 2011, p. 91). O caráter formativo do aprender com a experiência está na referência contínua a unidade do sujeito, produzido pela reflexão: assim afirma que “Ações desconexas e sofrimentos desconexos não são experiências (DEWEY, 2011, p. 91). A capacidade intelectual de produzir significados, mesmo aos sofrimentos e fatos desconexos são o que caracterizam o aspecto formativo da experiência.

O grau de formação não depende exclusivamente do que acontece, mas como nos acontece, de nossas atitudes e disposições pessoais em sermos afetados significativamente. No sentido amplo, nem toda a experiência é reflexiva e, por isso, nem toda ela é, *a priori*, formativa, embora possua potencial para sê-la. “Quando Dewey fala da experiência ‘não-cognitiva’ ou ‘não-reflexiva’, refere-se àquela experiência em que o conhecimento ou a investigação não constitui o objeto primordial” (BERNSTEIN, 1979, p. 210). Como dirá em *Experiência e Educação* (1971), Dewey afirma que nem toda experiência equivale a educação, mas toda a educação necessita de uma experiência contínua. Nesse sentido, o aprender com a experiência é a capacidade de aprender a refletir sobre e com a experiência. Essa dimensão formativa do pensamento reflexivo torna-o indispensável para a educação (como veremos especificamente no 3.2). Em seu livro *Experiência e Educação* (1971) Dewey assinala duas características do aspecto formativo da experiência:

A primeira é capacidade formativa da experiência que está ligada à sua capacidade provocar significados num “*continuum* experiencial” (DEWEY, 1971, p. 17). Sob a ótica da experiência, quanto mais continuidade tiver com outras experiências subsequentes, mais formativa ela é. Essa continuidade não é um todo ininterrupto, ela não apenas dura [*dauert*],

mas se prolonga ou se estende [*sondern verlängert sich je selbst*] (OELKERS, 2009a, p. 162), e, nisso, comporta mudanças e rupturas. Continua Oelkers: “Nesse sentido, pode-se falar de um princípio de continuidade que impulsiona a experiência” (2009a, p. 162). Quando a experiência se reduz a impulsos caprichosos e fugazes, ou é somente algo sensível, do tipo agradável ou desagradável, ou ainda desconexa e sem causalidade, ela possui pouca ou nenhuma qualidade formativa. Por exemplo, se algo me acontece e simplesmente não tem efeitos sequentes e relacionais a outras experiências, ele não constitui reflexão, e conseqüentemente sem valor formativo.

Aqui cabe uma observação: a qualidade reflexiva e formativa da experiência é a capacidade de responder às situações problemáticas ou críticas da vida de forma significativa. Nos estudos de *Pedagogia Retórica*⁵⁰, em que Dewey é “o mais destacado expoente contemporâneo” (SBRANA; CUNHA, 2019, p. 43), a educação visa desenvolver a capacidade de responder à imprevisibilidade da ocasião, chamada de *Kairós*⁵¹, e isso se torna fundamental para a vida em sociedade. As experiências formativas, em que o pensamento reflexivo precisa reagir com certa continuidade, não são previsíveis e, muitas vezes, nem agradáveis, mas, mesmo assim, podem ser fundamentalmente formativas e necessárias para a vida em sociedade:

A concepção ampla envolve a formação de atitudes tanto emocionais e modos de responder a todas as condições que defrontamos na vida. Desse ponto de vista, o princípio de continuidade da experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes (DEWEY, 1971, p. 26).

O pensamento reflexivo é nuclear para a continuidade da experiência ao estabelecer relações intelectuais, ou seja, a ligação entre anterior e posterior, entre passado e futuro, mesmo com as dificuldades imprevisíveis da ocasião. A experiência segue, em sua dimensão objetiva, o fluxo em marcha, por isso o pensamento reflexivo não domina a atividade de toda a

⁵⁰ A Pedagogia Retórica são estudos que partem da *Tradição Retórica*, desenvolvidos por Nathan Crick e, no Brasil, em torno do grupo liderado por Marcus Vinícius da Cunha, “cujo eixo reside na busca pelo equacionamento entre teses que se opõem de modo extremado. Se o homem é a medida de todas as coisas e se há sempre dois argumentos para cada assunto tratado, como afirma Protágoras, as coisas devem ser tratadas não mediante ‘algum sentido abstrato e absoluto, mas apenas em relação às necessidades e aos interesses dos indivíduos’ (SILVA, 2018, p. 121)” (SBRANA; CUNHA, 2019, p. 43).

⁵¹ “A pedagogia retórica é a abordagem educacional que almeja desenvolver no estudante as disposições pessoais necessárias para argumentar em situações críticas. O ensino dessa arte consiste em desenvolver a capacidade de articular o discurso em consonância com *kairós* e *decorum*, conceitos que, em conjunto, revelam uma singular concepção do tempo histórico. Crick (2010, p. 20-21) define *kairós* como o impulso que nos provoca a responder criativamente ‘à falta de ordem na vida humana’. Trata-se de um ‘princípio radical de ocasionalidade’ que exprime uma percepção da temporalidade do discurso que contém a percepção do momento certo para romper as convenções e intervir no ritmo dos acontecimentos” (CUNHA; COSTA; MERCAU, 2020, p. 881).

experiência: “A experiência não se processa apenas na pessoa” (DEWEY, 1971, p. 31). A experiência se torna significativa por meio da reflexão, mas de forma alguma é algo somente psicológico ou pessoal. Essa significação comprova o conceito de razoabilidade do pensamento para condição humana, pois refletir “é o discernimento entre o que tentamos fazer e o que ocorre como consequência” (DEWEY, 1979, p. 158).

A segunda qualidade da experiência é a interação ou transação entre condições objetivas e subjetivas. A reflexão ocorre num ser vivo em um mundo, numa situação: “Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao termo, é seu meio [...]”⁵² (DEWEY, 1971, p. 36). A experiência, em seu aspecto objetivo, transcorre objetivamente, mas, para ser formativa, exige complementação do sujeito ativo, exige do sujeito um esforço intencional para enfrentar reflexivamente, repetidamente, as situações imprevisíveis e aprender com elas. Em *Democracia e Educação* (1979), Dewey afirma que o valor da experiência está em seu elemento intelectual: “Pensar é, em outras palavras, o esforço intencional para descobrirmos conexões específicas entre algo que fazemos e as consequências que resultam, de modo que ambas têm continuidade” (DEWEY, 1979, p. 159).

A atividade reflexiva parte de uma realidade incompleta, em marcha – uma realidade em processo – não determinada, mas que, através do processo reflexivo, recebe sua complementação ou determinação: “O ponto de partida de todo o processo de pensar, de todo pensamento, é alguma coisa em marcha, alguma coisa que, do modo em que está, é incompleta ou não realizada” (DEWEY, 1979, p. 160). Essa noção de uma realidade incompleta é determinante para a compreensão da capacidade interativa da reflexão – em sua noção de razoabilidade – e para a capacidade do espírito em cooperar com a realidade em curso. O espírito humano finito e falível refere-se à contingência ou precariedade da condição humana.

No sentido formativo, por parte do sujeito, há uma incompletude ativa que é desenvolvida pela interação ou transação. E nela há uma cooperação formativa. A experiência reflexiva não se resume somente em acumular informações de forma passiva, há uma atividade incerta: “Pensar envolve risco” (DEWEY, 1979, p. 162), um “salto para o escuro”, um salto ao

⁵² Até 1946, quando publicou a obra *Knowing and the Known*, juntamente com Arthur F. Bentley, usou os termos como sinônimos na sua Teoria da Ação. Depois, diferencia-os em três tipos: (i) Autoação, como uma entidade que se autopensa independente de outras entidades; (ii) interação, a relação das entidade entre si, mas que permanecem relativamente fixas, os entes que se encontram e produzem algo diferente com a relação; e, por fim, (iii) transação, que corresponde à noção de *interação orgânica*, que seria um giro essencial na concepção de natureza: “A partir desta perspectiva transacional, um ‘elemento’ é uma unidade funcional que deriva seu caráter específico do papel que desempenha no transação. Assim, desse ponto de vista, a transação é fundamental” (BERNSTEIN, 2010, p. 86).

indeterminado, para o hipotético, que requer capacidade imaginativa. Tomar fatos por si só é algo irreflexivo. A experiência reflexiva é uma atitude exigente perante a situação em curso, que envolve, em primeiro lugar, o cuidado de não agir sempre pelo hábito rotineiro, que se esquece de analisar a singularidade do momento. O segundo cuidado é não se deixar levar pelo comportamento caprichoso que somente se mantém no momento, sem compreender as consequências. O sentido formativo da experiência para reflexão é a capacidade de prestar atenção à peculiaridade do momento sem se prender nele e, ao mesmo tempo, ser capaz de relacionar o conjunto de experiências para além do presente. A experiência reflexiva tem uma dimensão ética, responsável pelas consequências da situação atual e da capacidade de sua intervenção. Essa noção produz uma inviabilização da leitura de Dewey como um positivista ortodoxo⁵³, pois não há neutralidade da reflexão perante a realidade em curso.

Para a educação da experiência reflexiva, interagem elementos objetivos e subjetivos. Para chegarmos ao pensamento lógico no sentido estrito, passamos por um processo formativo que envolve elementos subjetivos. Essa aproximação de elementos psicológicos de sua lógica, como uma forma de reflexão e investigação, é característica do processo formativo, não isentando Dewey das críticas, principalmente dos filósofos analíticos, especialmente Russel⁵⁴ (BERNSTEIN, 2010).

Para a formação do pensamento reflexivo, a lógica formal é insuficiente (DEWEY, 1959). Os aspectos psicológicos são fundamentais para a formação humana, não para a investigação da lógica. Para a formação do pensamento reflexivo, Dewey destaca três aspectos psicológicos como requisitos mínimos que interferem no processo formativo e reflexivo: a) os hábitos pessoais, que influenciam seu jeito de pensar, ao passo que na lógica formal há características de impessoalidade; b) o pensar real sempre é um processo que continua em constante mudança enquanto a pessoa pensa; c) o pensar real sempre ocorre dentro de um contexto: “devido a uma situação a resolver, sendo exterior ao ato de pensar” (DEWEY, 1959, p. 80). Esses aspectos psicológicos devem ser considerados especialmente na formação e na educação, pois são constitutivos no modo reflexivo pessoal de cada pessoa, o seu jeito, a situação de onde pensa e jamais submetidos a fórmulas fixas. Quando Dewey ressalta o aspecto

⁵³ As primeiras leituras do pragmatismo na Alemanha aproximaram Dewey e o pragmatismo ao positivismo, na tradição de Max Scheler. O termo pragmatismo foi reduzido a um certo praticismo ou atividade mecânica para um resultado (OELKERS, 2010), fazendo com que o próprio Oelkers tivesse que reintroduzir a obra de Dewey na Alemanha (DALBOSCO, 2018a).

⁵⁴ Em 1919, Russell criticou a abordagem psicológica de Dewey à lógica em seus *Essays in Experimental Logic*. Mas, então, em 1939 e 1940, ele criticou novamente sua Lógica: A Teoria de Investigação e o conceito pragmatista de verdade (BERNSTEIN, 2010, p. 194).

psicológico no processo formativo, ressalta a atividade do processo e peculiaridade de cada pessoa, para a formação da individualidade e isso não inviabiliza o conhecimento seguro, o conhecimento científico, com definições e conceitos padronizados. No entanto, esses últimos são o fim do processo formativo e não o início como veremos no próximo capítulo.

Tanto na formação do pensamento reflexivo – como no investigativo –, a base do método experimental exige atenção às questões psicológicas. “As formas lógicas não são usadas para estruturar, para desenvolver o pensamento real, nem mesmo *como* pensamos, nem mesmo como *deveríamos* pensar” (DEWEY, 1959, p. 81-82; grifos do autor). As formas lógicas servem para expor e compartilhar o resultado da investigação. Quando pretendemos alcançar alguma conclusão, a forma lógica não ativa motricidade. A constituição de crenças verdadeiras ou conhecimento são de outra ordem, mas a forma lógica nos auxilia no compartilhamento social, na justificativa das provas e na recordação sistemática do que foi alcançado, principalmente para especialistas em determinada área ou que apresentam domínio na estruturação lógica do conhecimento da área, ou seja, para uma pessoa com pensamento investigativo e reflexivo formado. Há uma diferença da atitude do espírito na investigação e na exposição. Essa diferença também é nuclear na investigação formativa e na investigação de um espírito experimentado de um cientista: “Enfim, quando procuramos somente a verdade e, por injunção, um tanto às cegas, nossa posição é radicalmente diferente do que ocupamos quando já de posse da verdade” (DEWEY, 1959, p. 82). Assim, na sala de aula esta diferença deve ser levada em conta pelo professor. Para Dewey, não podemos perder esse aspecto investigativo do pensamento reflexivo quando se trata da experiência: “Não sabemos que sentido há que atribuir à expressão ‘pensamento reflexivo’ se não em termos daquilo que é descoberto pela investigação da investigação; ao menos, não conhecemos o que significa a propósito da lógica” (DEWEY, 1950, p. 35–36). Não perder o aspecto investigativo do pensamento reflexivo é não perder a capacidade formativa da interação com a experiência e a capacidade de atribuir significados.

Essa posição investigativa do pensamento reflexivo significa o processo de não chegar repentinamente a uma conclusão: “Não atingimos a conclusão de um salto só” (DEWEY, 1959, p. 82). O processo formativo também não ocorre somente com o dado na experiência, mas com um processo de reflexão e significação da experiência. Assim, para Dewey, o pensamento real é uma investigação formativa ou uma reflexão sobre a experiência. Dewey amplia o termo lógico: não implica somente na lógica formal, mas em amplo processo, que envolve psicologia, capaz de regular o processo de observação, sugestão e verificação. Assim,

[...] uma pessoa pensa logicamente quando é cuidadosa em conduzir o pensamento, quando se dá a trabalhos para adquirir certeza de que tem provas em que se basear e

quando, depois de alcançado a conclusão, prova-a pela evidência que possui. Enfim, 'lógico', aplicado ao modo de pensar, significa que o curso do pensamento é conduzido reflexivamente – reflexão, no sentido já discriminado entre outras espécies de pensamento (DEWEY, 1959, p. 83).

A atividade reflexiva necessita de uma vistoria, para verificar sua conclusão. Envolve também, além de elementos intrínsecos ao pensamento, “a pressão das circunstâncias” que dão ao pensamento seu caráter “verdadeiramente lógico ou as qualidades reflexivas” (DEWEY, 1959, p. 86). Os aspectos psicológicos como constitutivos do pensamento reflexivo estão ligados aos processos formativos, enquanto uma lógica intermediária, adquirindo sentido de disciplina em seu sentido positivo: “Dewey também descreve o pensamento reflexivo como pensamento disciplinado” (ANTIC, 2018, p. 107)⁵⁵. No pensamento disciplinado há a confluência entre o lógico e psicológico.

No sentido epistêmico, o pensamento reflexivo não se reduz ao seu aspecto psicológico: “Pessoalmente, duvido que exista o que se pode ser chamado de *pensamento* como existência psíquica estrita” (DEWEY, 1950, p. 36; grifos do autor). Para o conhecimento lógico, o aspecto psicológico tem o papel de atentar para a condição falível e condicional do conhecimento: “Portanto, a possibilidade de uma verdade absoluta não é aceita” (ANTIC, 2018, p. 103)⁵⁶. E, assim, a verdade falível é alcançada gradualmente. Para nosso problema de pesquisa referente à compreensão dos elementos constitutivos do pensamento reflexivo, a incorporação dos aspectos psicológicos demarca uma característica imprescindível da formação humana. Ou seja, o aspecto investigativo do pensamento reflexivo é a capacidade gradual da interação formativa com a experiência.

Em seu aspecto formativo, o pensamento lógico ocorre com a formação do pensamento que envolve elementos e processos psicológicos, além das atitudes pessoais. Essas características na formação do pensamento reflexivo são as bases do método experimental e da educação científica. Em suma, toda a experiência, para ser reflexiva, traz consigo elementos pessoais que precisam ser levados em conta, principalmente na instrução e na educação dos mais jovens. E, para os adultos, a compreensão de sua fragilidade e finitude da própria reflexão. Para a educação considerar a experiência do educando, sua peculiaridade pessoal consiste numa das maiores dificuldades da educação formal.

Ao investigarmos a importância do pensamento reflexivo tanto para dirigir e participar

⁵⁵ „Dewey beschreibt das reflexive Denken auch als diszipliniertes Denken“.

⁵⁶ „Dabei wird jedoch nicht die Möglichkeit einer absoluten Wahrheit angenommen“

da ação, quanto seu aspecto especificamente formativo, ou seja, a capacidade de atribuir significado, argumentamos que o pensamento reflexivo exige certas qualidades pessoais de quem reflete ou atribui significados as suas experiências. Essas qualidades constituem a plasticidade do espírito e contribuem, inclusive, para a formação do caráter da pessoa. Uma experiência tem seu próprio curso de acontecimentos, que não depende exclusivamente da energia das pessoas envolvidas, no entanto, para ser formativa, ela se manifesta de forma única para cada pessoa. Essa peculiaridade da experiência e a forma como se manifesta é o que Dewey chama de aspectos psicológicos. Assim, para a formação dos hábitos, o próprio processo de desenvolvimento, o contexto e as necessidades de cada pessoa precisam ser considerados para que o processo de experiência seja formativo. Em seu aspecto social e cultural o conhecimento possui aspecto cumulativo: “a experiência reflexiva, acumula ao longo da história humana, que torna possível o aperfeiçoamento da inteligência humana, dando origem à vida associada cada vez mais sofisticada e difícil de ser coordenada, ética e politicamente” (DALBOSCO, 2021, p. 5).

Na sequência, investigaremos os passos metodológicos da formação do pensamento reflexivo sob a ótica da lógica. São considerados passos lógicos porque pertencem ao padrão geral de desenvolvimento que serve para exposição e compartilhamento de quem já fez o processo de desenvolvimento do pensamento reflexivo. Isso porque todas as fases são envolvidas em aspectos peculiares e próprios de cada pessoa que os desenvolvem formativamente.

2.3 As fases do pensamento reflexivo: padrão da reflexão

Quando surge uma dificuldade a ser enfrentada na vida, há várias atitudes possíveis a serem tomadas e uma delas é refletir sobre a situação problemática. Isso não significa que a situação problemática em si mesma leve à reflexão, mas tem potencial ativo para o seu desenvolvimento. O objetivo desta seção é investigar o procedimento padrão para o desenvolvimento do pensamento reflexivo de um espírito bem formado.

Segundo Dewey, o pensamento reflexivo é a melhor forma de pensar para auxiliar no curso da vida e, como consequência, para educar os mais jovens para enfrentar os desafios vida. No curso da vida, vez ou outra, surge uma interrupção da espontaneidade da ação na qual a necessidade de pensar é imposta: “Geralmente é desencadeada por um problema emergente que

irrita o curso habitual de ação” (ANTIC, 2018, p. 102)⁵⁷. Esse desconforto causado pela interrupção da ação pode desencadear duas alternativas pseudo reflexivas (1.3): i) a primeira é no sentido interno que, por desejo psicológico negativo, consiste em evitar ser afetado com o problema, do tipo ‘isso não pode estar acontecendo’ e; ii) o segundo é “ensaio e erro”⁵⁸ em que “Limitamo-nos a fazer alguma coisa e, se esta se malogra, fazemos alguma outra coisa, diversa e continuamos a tentar até atingir algo operante e, então, passamos a adotar essa 'solução' em nossa conduta posterior” (DEWEY, 1979, p. 158). O mau hábito de pensar tende a querer fazer desaparecer a situação desagradável. O espírito bem formado, por sua vez, percebe as condições como possibilidade de desenvolvimento:

Mas quando encontramos ambiguidade, incerteza e dificuldade que interrompe o comportamento habitual, Dewey diz que existem essencialmente duas maneiras de responder: ou reagimos ao acaso à situação, ou tentamos esclarecer a situação por meio do pensamento reflexivo (ANTIC, 2018, p. 102)⁵⁹.

A atitude de tratar reflexivamente uma incerteza ou, no mínimo, abordar reflexivamente alguns pontos da situação problemática depende da formação ou dos hábitos reflexivos da pessoa. Se o indivíduo possui alguma familiaridade ou experiência com a situação problemática, ou se desenvolveu o bom hábito da reflexão, com atitudes de espírito aberto, sinceridade, responsabilidade e disposição de observar a singularidade da situação conseguirá transformar um problema em estímulo para a reflexão.

No sentido interno, a reflexão possui dois elementos de análise: a observação e as ideias. Como surge da situação em curso, a observação obtém fatos e dados, mas, a partir disso, emergem as sugestões ou as ideias. O pensamento reflexivo parte da observação, a fim de “inventariar condições” (DEWEY, 1959, p. 107). Para o mau hábito reflexivo, ou numa visão idealista de espírito, a observação dos fatos ou das condições dadas são obstáculos que impedem o fluxo do pensamento e a perfeição das ideias.

A observação não é o que se convencionou chamar de experiência no sentido empírico, como vimos no tópico anterior (2.3), pois Dewey reconhece a observação indireta como fonte de justificativa do conhecimento, na medida em que se refere ao papel da memória. E, nesse

⁵⁷ „Ausgelöst wird es in der Regel durch ein auftretendes Problem, das den gewohnheitsmäßigen Verlauf des Handelns irritiert“.

⁵⁸ A versão de 1979 traduz a expressão “Cut and try” (DEWEY, 1944, p. 145) por “Experiência e erro”.

⁵⁹ „Doch wenn wir auf Unklarheiten, Unsicherheiten und Schwierigkeiten stoßen, durch die das gewohnte Verhalten gestört wird, gibt es Dewey zufolge im Wesentlichen zwei Möglichkeiten, darauf zu reagieren: Entweder reagieren wir planlos auf die Situation oder wir versuchen, die Situation durch reflektierendes Denken zu klären“.

sentido, a observação pode ser direta ou indireta, sendo que a direta se refere aos sentidos e a observação indireta à memória, além de ser dependente do testemunho do outro. Na observação, indiretamente emergem as sugestões e quando surgem sugestões competindo entre si cabe ao sujeito reflexivo julgar e comparar a mais satisfatória⁶⁰ de acordo com sua formação. Os dados são providos pela observação e as ideias surgem da inferência que ultrapassa os dados diretamente percebidos. Em suma, os dados e as ideias são fatores correlativos e indispensáveis na reflexão. Por isso, a estrutura do pensamento reflexivo possui os dados (o material) e as ideias, que são soluções sugeridas.

Dewey considera cinco⁶¹ funções⁶² essenciais da atividade reflexiva:

i) A sugestão: é parte do fluxo das atividades vitais, pensar como um movimento espontâneo da vida. Como a vida está em constante movimento, há tendência contínua e natural de dar sequência à atividade. Para o desencadeamento do pensamento reflexivo há normalmente uma interrupção temporal que suspende a atividade direta. Uma vez formado o hábito de ação e reflexão, tendemos espontaneamente a encontrar uma solução para seguir o fluxo normal da situação em curso. Se são dificuldades comuns, em que há certa experiência, a tendência é encontrar a solução com o menor esforço possível. Se é a primeira vez, tendemos a recorrer a situações semelhantes para encontrar a solução. Se a situação for de tal forma inédita e ampla, a tendência é causar maior desconforto. A capacidade de encontrar significados na experiência depende da formação, do hábito ou da disposição reflexiva em que a pessoa envolvida se encontra.

Para a mudança do hábito reflexivo surgem rupturas mais profundas – depende muito da pessoa e sua situação, pois existem ideias e ações às quais temos um certo apego – que são mais difíceis de serem mudadas. É importante notar que, para Dewey, os problemas cotidianos

⁶⁰ No sentido vulgar, o pragmatismo é associado ao desempenho e à lógica produtivista (LAVAL, 2019) da educação. Para pensar reflexivamente, precisa-se suspender a ação conclusiva (progressiva) e retroceder aos fatos e lembranças, reconsiderando as observações, para reavaliação. A pressa e a aceitação da primeira sugestão que aparece inibem o pensamento reflexivo. Esse ato de suspender a conclusão é salutar para o desenvolvimento do pensamento, pois passa em revista e potencializa a observação sob o novo prisma da sugestão.

⁶¹ Há aqui uma tendência de fazer uma similaridade entre as funções do pensamento reflexivo exposto em *Como Pensamos* (1933) e em *Lógica: Uma teoria da Investigação* (1938), quando se trata da investigação de uma situação indeterminada para uma situação determinada. Por compreendermos que há uma relação, mas não uma simetria, devido aos diferentes objetos em análise, intencionalidade investigativa e formas de provar, o pensamento reflexivo é tomado como o sentido intelectual e heurístico da investigação: “Em seu livro *Como Pensamos*, ele descreve a estrutura desse processo na forma de um procedimento heurístico. Consiste em cinco fases sucessivas que se influenciam mutuamente. Essa estrutura também se reflete na reformulação em sua principal obra *Lógica: uma teoria da investigação*” (ANTIC, 2018, p. 208).

⁶² Evitamos o vocabulário ‘fase’, para não hierarquizar e elencar momentos isolados e fixos do pensamento reflexivo.

habituais e os problemas filosóficos e existências possuem todos a mesma estrutura reflexiva. Para ele, em seu aspecto social e formativo – especialmente para a forma de vida democrática –, as diferentes situações e ações não têm maior ou menor grau de importância, mas sim como a atividade reflexiva é acionada. O pensamento intelectual ou o pensamento prático estão no mesmo nível de dificuldade e importância. Essa equidade é especialmente relevante para a educação e para a formação do pensamento reflexivo na qualidade da cooperação democrática – objeto de nossa investigação. Nesse sentido há que se refletir, por um lado, que as crianças são dotadas de capacidade reflexiva, e, por outro, que, na escola, não há superioridade de matérias. Essa concepção de não hierarquizar as atividades e os problemas também tem uma relevância fundamental em sua teoria social e especialmente na constituição de esferas públicas democráticas⁶³.

A tendência natural é aceitarmos a primeira sugestão que nos vem à mente para seguir em frente. Ou seja, seguir o fluxo da ação. A primeira sugestão-ideia faz as vezes da ação direta. É preciso notar que, para Dewey, o pensamento é um tipo de atividade orgânica, um processo físico, e não uma entidade ou estado *standard* afastado da situação: “O pensamento é, por assim dizer, uma conduta voltada para si mesma, a examinar seus propósitos, condições, recursos, meios, dificuldades e obstáculos” (DEWEY, 1959, p. 112). Pensar é uma atividade interna – desde que não se recue a uma interioridade solipsista – voltada a si mesma, sobre si mesma. Segundo Dewey, para ser reflexivo, é pertinente não aceitar a primeira sugestão que vem à mente. Suspender a primeira sugestão é um processo que aprendemos pela educação e que permite a criatividade do espírito, uma capacidade de reinvenção de significações e intervenções. Atualmente, as distrações e as ocupações propiciadas pela digitalização (HAN, 2018) distorcem a curiosidade e impedem o advento da criatividade reflexiva.

De acordo com a situação e o hábito de pensamento, é necessário suspender a primeira sugestão impulsiva para que o desenvolvimento reflexivo ocorra. Quanto mais capacidade imaginativa, mais sugestões irão se apresentar como postulantes para a solução. A escolha da sugestão é que legitima a qualidade do hábito reflexivo. A sugestão não surge da coisa observada, está para além da observação, indica uma outra, que pode ser analisada pela ação reflexiva em pequenas partes que fundamentam nossas crenças cujo resultado é a prova. A sugestão, por si só, ainda não é um exercício reflexivo, é produto da formação ou da experiência

⁶³ Especialmente no livro *A opinião Pública e seus problemas* (2004), no capítulo intitulado *A grande comunidade*, Dewey trata das condições intelectuais da grande comunidade democrática, a formação de hábitos inteligentes que, no âmago, é o pensamento reflexivo.

anterior. A reflexão é exigida na situação quando investigamos a sugestão – ideia-simples – em sua relação com os dados ou “o valor de qualquer índice particular; quando experimentamos verificar sua validade e saber qual a garantia de que os dados existentes realmente indiquem a ideia sugerida de modo que justifique aceitá-la” (DEWEY, 1959, p. 21).

Quando intencionalmente investigamos, as dificuldades se apresentam como as condições prévias de uma “situação indeterminada” (DEWEY, 1950, p. 124). Mesmo para um espírito iniciado no pensamento reflexivo e consciente da necessidade de investigação, o problema ainda não é intelectualmente apresentado, mas produz um desconforto que resulta em diferentes percepções subjetivas, uma inquietação “que ainda está indefinida aqui e só é perceptível através de um sentimento de mal-estar, preocupação, dúvida ou surpresa” (ANTICÍ, 2018, p. 109)⁶⁴. Para avançar na construção da investigação, assim como na formação do pensamento reflexivo, essa inquietação não pode permanecer como um desconforto “somente no sentido ‘subjetivo’” (DEWEY, 1950, p. 124), sob o risco de não avançar na determinação das variantes reais envolvidas, a reflexão verdadeira é “quando nos dispomos a manter e prolongar o estado de dúvida” (CUNHA; PIMENTA, 2011, p. 63).

Para a formação do pensamento reflexivo, tanto a aceitação da primeira sugestão como o turbilhão de outras possíveis sugestões são nefastas para o bom hábito de pensar. Na educação, a pressa, o desempenho competitivo, a ansiedade por ver tudo findo podem ser alguns dos principais empecilhos para a reflexão – assim como o excesso de informação desordenada pode gerar paralisação e inibição para a ação. Para a correta avaliação da sugestão, é preciso o tratamento intelectual. Para a educação, por um lado, a capacidade de não aceitar a primeira sugestão depende muito da capacidade emocional de não travar perante uma adversidade e, por outro lado, um risco que a educação formal corre, devido seu viés intelectual, é deter-se excessivamente na reflexão, sem buscar uma solução significativa ou que dê conta para seguir o curso da ação.

ii) A intelectualização: a noção de problema pronto [*ready-made problem* (DEWEY, 1933, p. 108)] como uma tarefa marcada é algo artificial e fictício. O problema surge a partir de uma situação perturbadora que estimula a reflexão. O bloqueio da primeira sugestão permite localizar objetivamente o problema, a localização do problema já é o caminho-*caminhando* para a solução. O problema produz o início da intelectualização:

⁶⁴ „[...] noch unbestimmt ist und sich lediglich durch ein Gefühl des Unbehagens, der Beunruhigung, des Zweifels oder der Überraschung bemerkbar macht“.

A palavra 'problema' parece, por suas vezes, muito preciosa e solene para indicar o que acontece em casos menos importantes de reflexão. Em todos os casos, entretanto, de que resulta atividade reflexiva, há um processo de *intelectualizar* o que, a princípio, é somente uma qualidade *emocional* da situação em sua totalidade. Efetua-se essa conversão pelo registro mais definido das condições que constituem o embaraço e causa a cessação da atividade (DEWEY, 1959, p. 113).

A intelectualização é a elevação da situação que apresenta um inconveniente da sequência da ação, como qualidade intelectual, para, por meio da análise, converter em registros mais precisos de localização das variantes. Nessa segunda fase, segundo a leitura de Antic (2018, p. 109), há a passagem para o pensamento “crítico-reflexivo”. Esse avanço para além das condições subjetivas permite avaliar intelectualmente, mas isso, de forma alguma, significa um afastamento da realidade, pelo contrário, isso significa que as condições subjetivas adversas são intelectualmente consideradas e tratadas – o que é uma educação emocional do sujeito.

Para uma investigação intencional, essa intelectualização reflexiva é constituição do problema (DEWEY, 1950), aquilo que permite a verticalização do problema, que já traz em seu bojo suas determinantes:

As condições identificadas da situação problemática fornecem a estrutura para a resolução do problema subsequente. Assim, se um problema pode ser descrito adequadamente, então essa articulação geralmente já contém abordagens para uma solução, assim como uma pergunta bem formulada já contém indicações de uma resposta. Enquanto o problema não for identificado em sua profundidade adequada, apenas os sintomas superficiais podem ser tratados e não a causa raiz do problema (ANTIC, 2018, p. 110–111).⁶⁵

O pensamento concebido como reflexivo é a atividade intelectual que visa auxiliar a resolução de uma situação problemática ancorada na ação e na experiência. Solucionar um problema não é dar um fim cabal à dúvida ou fazer com exista somente uma estratégia lógica de tratamento e uma verdade final: “Uma *solução* não é entendida como a eliminação final ou resolução de um problema, mas o processo progressivo de *esclarecimento* e compreensão em que as opções de ação são identificadas e ponderadas, que dão uma direção à ação” (ANTIC, 2018, p. 109; grifos do autor)⁶⁶. Importante notar que o elemento psicológico sempre permanece

⁶⁵ „Die identifizierten Bedingungen der problematischen Situation geben den Rahmen für die anschließende Problemlösung vor. Wenn demnach ein Problem adäquat beschrieben werden kann, dann sind in dieser Artikulation in der Regel bereits Lösungsansätze enthalten, wie auch in einer gut formulierten Frage bereits Hinweise auf eine Antwort gegeben sind. Solange das Problem jedoch nicht in angemessener Tiefe bestimmt wird, werden möglicherweise nur oberflächliche Symptome behandelt, nicht aber die eigentliche Ursache des Problems“.

⁶⁶ „Als Lösung wird nicht die finale Aufhebung oder Auflösung eines Problems verstanden, sondern der fortschreitende Prozess der Klärung und des Verstehens, in dem Handlungsoptionen identifiziert und abgewogen werden, die dem Handeln eine Richtung geben. Diesem Verständnis liegt keineswegs die Annahme zugrunde, dass

latente e, nele, a personalidade e a subjetividade envolvem a solução. Em outras palavras, solucionar o problema não é dar uma “resposta certa”, mas refletir sobre ele na situação e testá-lo experimentalmente. Isso não significa que os problemas não tenham solução e nem que sua reflexão seja indefinidamente problemática, pois a definição ou a verdade são dadas pela situação, organizada como continuidade no pensamento e na própria vida. Esse desvelamento da solução é constitutivo do processo que torna o pensamento reflexivo.

Para a formação do pensamento reflexivo, a intelectualização é a verificação do significado das sugestões, com referência ao desconforto causado na situação. É uma avaliação intelectual do que está ocorrendo, qual seu valor e suas exigências. As perguntas em relação ao que causou desconforto, feitas de forma intelectual, seriam: isso é um problema? Que tipo de problema? O que isso exige de mim? É suspender ou converter a situação desagradável em uma situação que demanda uma significação ou uma participação e intervenção ativa nos rumos dos acontecimentos. No sentido da reflexão, converter o desconforto em um problema intelectual é um ganho no sentido de poder verificar várias sugestões de soluções possíveis, diminuindo o risco do erro.

Na educação, produz-se normalmente a ideia de trazer o problema pronto exigindo-se do aluno que encontre a solução, simplesmente responder por responder – contra isso, Dewey atenta em toda sua obra *Como Pensamos*, e trataremos disso especialmente no terceiro capítulo. Muitas leituras tratam pedagogicamente o pensamento reflexivo como método de ‘solução de problemas’, o que está muito próximo da leitura da *Lógica – uma teoria da investigação* (1950), em que há a construção do problema. Todavia, para a formação e educação do pensamento reflexivo em situações de adversidades, é preciso refletir se isso, de fato, é um problema. Se é um problema, qual o significado que tem para mim neste momento? Qual o grau de rechaço da primeira sugestão e de reflexão que demanda? Faz algum sentido? Essa atividade intelectual sobre nossa hipótese, em um espírito com bom desenvolvimento da curiosidade e da plasticidade, pode ser abordada como um processo criativo, com a vivacidade de crescimento e do desenvolvimento de uma criança, Pois o problema como tarefa marcada não produz a vivacidade da reflexão, provocando a perda de energia mental.

iii) A hipótese ou ideia guia: a primeira sugestão, então, é um aparecimento espontâneo, não necessariamente intelectual. Ela se torna reflexiva quando fazemos algo intelectualmente com ela depois de seu aparecimento. Considerando a necessidade de reflexão, surge a

observação cuidadosa dos dados e dos fatos a partir da sugestão original. Passamos a controlar intencionalmente, permitindo que a própria sugestão adquira estrutura de hipótese. A hipótese é a ideia que irá guiar a investigação para a intervenção ativa ou inteligente. É, assim, um dispositivo intelectual que depende, em grande parte, do conhecimento ou da experiência que se tem com a situação. Como afirma Dewey: “Os fatos e os dados põem-nos à frente do problema: o exame deste corrige, modifica, expande a solução original, que passa a constituir destarte, uma suposição definida ou, dito mais tecnicamente, uma *hipótese*” (DEWEY, 1959, p. 114; grifos do autor). Feito um diagnóstico do problema, surge a hipótese que irá guiar, controlar e reavaliar a primeira sugestão e a intelectualização do problema. Há uma maior intervenção do pensamento: “o sentido do problema torna-se mais adequado e apurado, e a sugestão deixa de ser *mera* possibilidade, para tornar-se uma probabilidade *verificada* e, se possível, *medida*” (DEWEY, 1959, p. 115; grifos do autor). Quanto mais experiência e conhecimento sobre as possibilidades, mais contundente será a hipótese. Se houver, por exemplo, um carro enguiçado, o mecânico irá observar e formular um problema de forma mais sofisticada, irá tocar e testar de forma intencional, ao passo que alguém com menos experiência na mecânica irá fazer elucubrações aleatórias sobre o possível problema.

A hipótese, em seu sentido reflexivo, é o significado (em seu primeiro sentido 3.3), que serve como guia, que pode ser verificado por meio da reflexão como um significado padrão – conceitos ou definições – em seu sentido estritamente intelectual. A hipótese é a sugestão direcionada com o problema diagnosticado – é o intelecto ativo que foi afetado pela experiência – possuindo uma ideia que servirá como guia; está, portanto, para além do dado observado, mas tem nele seu ponto de partida. Esse salto intelectual direcionado requer espírito criativo e imaginativo do espírito humano. Na educação, a capacidade de levantar hipóteses ou de ter uma ideia guia não pode ser abruptamente colocada pelo espírito experiente ou absorvida pela repetição mecânica, mas precisa ser gestada a partir do processo formativo e investigativo, que envolve curiosidade e interesse.

iv) O raciocínio (sentido mais estrito): as ideias ocorrem no espírito humano; o espírito experiente e bem formado desenvolve-se em algo completamente diferente, devido à sua plasticidade, pois possui intencionalidade. Cada sugestão é uma possibilidade de solução que concorre com outras possibilidades: “Se o processo de raciocínio não for bem executado, corre-se o risco de que uma solução seja aceita prematuramente e sem fundamento, talvez porque já seja conhecida e pareça familiar, mas sem examinar seu real significado” (ANTIĆ, 2018, p.

112)⁶⁷. A execução do raciocínio é a organização intelectual dos dados, as sugestões e a ideia-guia, numa concatenação ou sequência da reflexão ou, dito de outra forma, como dados e ideias se constituem significativamente.

As condições observadas e o conhecimento do espírito permitem raciocínios complexos e, como consequência, significados mais profundos e consistentes. As ideias, devido à noção de espírito interativo de Dewey, não ocorrem somente na mente, mas “são capazes, também aí, de grande desenvolvimento” (DEWEY, 1959, p. 115). O raciocínio amplia significativamente o conhecimento, que depende não só da experiência e da educação do indivíduo, como também do estado cultural e científico da época e do lugar em que o sujeito se encontra.

Para Dewey, a matemática é um exemplo de raciocínio típico que pode ser levado para além da observação dos sentidos. Graças a ela, o conhecimento científico conseguiu tratar e elevar os problemas de forma eficaz. A única restrição é um sistema educacional que se reduza a uma medição quantitativa: “uma consideração que é fatal para a pretensão de cientificidade de muitas medidas educacionais simplesmente porque elas têm uma forma quantitativa” (DEWEY, 1933, p. 113)⁶⁸.

A importância do raciocínio serve para ampliar o leque de significações por meio da reflexão dentro de um determinado contexto, com seus meios de inter-relações e comunicações. Tais significações podem ser compartilhadas e cooperadas, principalmente na educação dos mais jovens: “O raciocínio ajuda a ampliar o conhecimento, ao mesmo tempo que depende do que já é conhecido e das facilidades que existem para transmitir o conhecimento e torná-lo público e livre” (DEWEY, 1959, p. 116). O público produzido na sociedade complexa influencia as pessoas por ações que ultrapassam os grupos sociais e, também, aquelas diretamente envolvidas. Assim, o raciocínio, mesmo em sua forma mais específica, é uma ação intelectual que depende das experiências e condições sociais e materiais de seu contexto, o que o autoriza a participar ativamente do curso dos acontecimentos. Dessa forma, pessoas capazes de raciocinar organicamente e criativamente são fundamentais para constituição das democracias como forma de vida e “cooperações reflexivas” (HONNETH, 2001), como afirma Dewey ao tratar da condições intelectuais da grande comunidade: “Nenhum ser humano nem

⁶⁷ „Wenn der Prozess der Beweisführung nicht gründlich durchgeführt wird, besteht die Gefahr, dass eine Lösung vorschnell und unbegründet akzeptiert wird, etwa nur, weil sie schon bekannt ist und vertraut erscheint, aber ohne dass ihre tatsächliche Bedeutung untersucht wird“.

⁶⁸ Optamos pela tradução que, na versão de 1959, aparece como: “considerações que invalida toda a pretensão de caráter científico de muitos sistemas educacionais de medição que só tem como credencial a forma quantitativa” (DEWEY, 1959, p. 117).

mente alguma se emancipam jamais somente pelo fato de sozinho desejarem” (2004, p. 148).

Antes de avançar, cabe uma observação: o raciocínio é constitutivo da reflexão, mas não é suficiente dizer que o pensamento reflexivo equivale a raciocinar de forma restrita, pois, para Dewey, a capacidade de raciocinar depende do contexto interativo em que a reflexão se desenvolve. O resultado é que uma pessoa não é inteligente, não resulta de uma ação individual, e a emancipação individual depende da cooperação reflexiva e do sentido amplo da formação. Essa mudança, decisiva para o projeto de reconstrução, tem proeminente influência em sua teoria social – sua concepção de liberalismo (CUNHA, 2001) – e em sua teoria educacional. No campo da formação humana, nega-se a ideia de que se aprende exclusivamente como um ato individual e com esforço próprio. A formação humana é essencialmente uma ação cooperada e compartilhada. No caso da educação formal, os testes individualizados não comportam toda a noção de raciocínio inteligente investigado por Dewey, pois esses são somente parte do processo. Na instrução, a capacidade interativa de trabalho em conjunto tem maior potencial formativo e, conseqüentemente, o próprio núcleo intergeracional da educação.

v) A verificação da hipótese pela ação: a justificativa de uma boa reflexão está em seu caráter operativo ou executivo e encontra seu ponto de apoio fora da cadeia interna de raciocínio. Dewey, ao tratar pensamento reflexivo para auxiliar na vida, enfatiza a capacidade de resultar numa ação – embora precise se considerar que todo o processo intelectual é uma ação, como vimos.

A prova é uma verificação experimental que pode ser direta ou indireta, ou seja, pode vir a ser pela experimentação direta ou pelos resultados, de acordo com a coerência das ideias. Tanto a imaginação quanto o raciocínio e a ação são componentes constitutivos da reflexão. Como vimos (1.3), surge uma *crença* [assertibilidade garantida], resultado do raciocínio reflexivo e investigativo, que chega a uma conclusão, com uma verdade falível:

Se for averiguado que os resultados experimentais concordam com os que foram deduzidos teórica ou racionalmente, se há razão para crer que *só* as condições em questão forneceriam tais resultados, a confirmação é tão forte que induz a uma conclusão – pelo menos até que fatos contrários venham indicar a conveniência de sua revisão (DEWEY, 1959, p. 118; grifos do autor).

Resulta disso que o pensamento reflexivo é continuamente reconstrutivo e formativo, ou seja, um aprender continuamente com a experiência. Mesmo os malogros são instrutivos para um espírito bem formado, pois o que normalmente é motivo de desânimo e aborrecimento, torna-se, para os espíritos experientes, estímulo e guia: “Não existe melhor pedra de toque para a capacidade de pensamento do que o uso que se faz dos próprios enganos e erros” (DEWEY,

1959, p. 118).

A verificação da conclusão sempre ocorre por meio da observação e o espírito atento acompanha todo o processo: “A observação empírica está, portanto, tanto no início quanto no final do processo de reflexão. Na segunda fase, serve para identificar o problema. Na quinta fase, contribui para a verificação da solução escolhida” (ANTIC, 2018, p. 113)⁶⁹. A verificação ocorre num duplo processo de verificação, pois,

[...] em primeiro lugar, o processo de formar a ideia ou a suposta solução é constantemente confrontado com as considerações observadas como realmente presentes; em segundo lugar, *depois* de formada, a ideia é verificada pela *ação* por ela ditada, exterior, quando possível, em imaginação, quando não é. As consequências da ação confirmam, modificam ou refutam a ideia (DEWEY, 1959, p. 109; grifos do autor).

Para o pragmatismo, com relação à experiência, a verificação é feita de dois modos: i) no primeiro, é feita durante o processo de formação da ideia (inferência), confrontando-a com os dados da experiência presente, uma verificação intelectual, ou objetivamente, como no método experimental das ciências; (ii) no segundo, ocorre depois de formada a ideia (inferência), quando ela deve ser confrontada pela ação que dela demanda, na experiência, sempre que possível e, em caso de estudos mais teóricos, pela imaginação da experiência. Esse é precisamente o sentido de re-flexão, do dobrar-se sobre si mesmo. A sugestão para não ser algo fantasioso, mas de valor epistemológico, precisa ter relação entre a possibilidade, entre o que é detectado na realidade e o que pode ocorrer, de acordo com a imaginação do sujeito, com seu contexto, seu conhecimento prévio e sua experiência no ramo.

Há uma diferença quanto à verificação exterior no mundo prático e no conhecimento científico. As realizações exteriores da ciência servem ao conhecimento, enquanto, de forma geral, as pessoas pensam por necessidade da ação. Ou seja, o resultado do pensamento reflexivo nas ciências é avançar no conhecimento:

⁶⁹ „Damit steht die empirische »Beobachtung sowohl am Anfang als am Ende des Reflexionsprozesses«. In der zweiten Phase dient sie dazu, das Problem genau zu bestimmen. In der fünften Phase trägt sie zur Verifikation der gewählten Lösung bei“.

Existe, todavia, uma importante diferença, quanto a verificação exterior, entre aplicá-las a deliberações práticas e a investigação científicas. [...] Em assuntos práticos, o principal resultado desejado está fora do conhecimento. Um dos grandes valores do pensamento está, desse modo, em diferir a realização da ação, que é irreparável, que, uma vez executada, não pode anular. Mesmo em moral e outros temas práticos, portanto, a pessoa que pensa trata seus atos exteriores como experimentais, tanto quanto possível; isto é, não podemos desfazê-los e devemos suportar as consequências deles, presta cuidadosa atenção ao que eles lhe ensinam sobre sua conduta, bem como às consequências intelectuais (DEWEY, 1959, p. 119).

Nas realizações práticas, não está em jogo prioritariamente o conhecimento. Nesse caso, o valor do pensamento está na sua inseparabilidade da ação (que não se pode anular), mas deve-se suportar a consequência e isso inclui a moral. O bom funcionamento da reflexão inclui “tato e sensibilidade intelectual do indivíduo [*intellectual tact and sensitiveness of the individual*]” (DEWEY, 1933, p. 116), que depende de suas disposições pessoais – espírito aberto, sinceridade e responsabilidade – assim como, sua personalidade.

O pensamento reflexivo não possui uma estrutura fixa, pois cada *fase* ou função pode ser ampliada ou desdobrada, de acordo com a situação. Na deliberação prática, por exemplo, quando escolhemos o que fazer, a aproximação aos desejos e motivos não devem estar somente no final, mas durante o processo em atitudes que expressam seu desejo: “em vez de perguntar quais os fins e meios melhor nos satisfarão ao desejo, poderemos remontar às atitudes que encontram sua expressão no desejo” (DEWEY, 1959, p. 120).

Nesta seção, analisamos o ato de pensar. Por “análise intelectual” não se pode compreender algo como se “fosse uma decomposição – no espírito e não no espaço – de um todo em suas partes constitutivas” (DEWEY, 1959, p. 130). A análise aqui realizada serve para esclarecer ou enfatizar alguns aspectos qualitativos do pensamento reflexivo bem formado. Em suma, para a formação do pensamento reflexivo, não basta essa localização, bem como é insuficiente a síntese enquanto localização. A importância do pensamento reflexivo, quando consideradas as fases, é sua estruturação geral, que permite a compreensão dos aspectos relevantes de um bom pensamento reflexivo. Essas fases não são propriamente para formação do pensamento reflexivo, mas para uma reflexão e compartilhamento sobre como funciona o pensamento reflexivo bem formado.

Ao analisarmos as fases do pensamento reflexivo, comprovamos que toda a situação problemática possui potencial formativo, desde que haja uma certa maturidade ou autonomia reflexiva; qualquer que seja a situação, ela pode desencadear a reflexão e ação inteligente, em outras palavras, qualquer pessoa potencialmente pode viver democraticamente. A capacidade de observar e ter ideias, formular problemas, pensar e agir para solucionar, está no espectro de

todas as pessoas. Isto não significa que espontaneamente nos tornamos reflexivos, pois isto exige uma formação, que na imaturidade exige auxílio de outras pessoas – a educação formal. Assim, os imaturos (sejam as crianças ou adultos que possuem imaturidade em certa área) precisam da cooperação de pessoas com maturidade reflexiva, a diferença é que adultos que possuem maturidade reflexiva, mesmo que insuficiente em certa área, são capazes de buscar com autonomia a cooperação para solucionar seus problemas. Assim, ao compreender as fases do pensamento reflexivo auxilia o surgimento das diferentes formas de vida, o que pressupõe a democracia como forma de vida, compreendemos que pensar é uma atividade da vida; pensamos para seguir o curso da vida. O pensamento que precisa provar seus resultados enquanto conhecimento, como o conhecimento científico não é condição para as diferentes formas de vida, mas é condição para a formação inteligente das diferentes formas de vida.

2.4 A relevância formativa do pensamento reflexivo

Pensar reflexivamente é uma atividade intelectual específica de uma espécie de ser vivo, que surge de uma situação presente, a partir de sua memória e aponta para uma solução futura, para além do que é dado no presente. Essa antecipação futura é uma atividade intelectual, imaginativa e hipotética, mas que autoriza a intervir na realidade por meio da ação inteligente. A ação sempre é feita no presente e transforma o próprio sujeito que interage na situação assim como, de certo modo, participa interativamente do curso dos acontecimentos. Por ser uma atividade flexível e maleável, o pensamento reflexivo ressignifica as experiências passadas sob as novas condições autorizando o aprender com a experiência: “O pensamento reflexivo torna possível lidar com situações novas e alteradas. Os processos de aprendizagem decorrentes das experiências passadas que permitem o controle das condições das experiências futuras” (ANTIC, 2018, p. 101)⁷⁰. A marca característica da reflexão é a inferência ao desconhecido, mas essa inferência é justificada pelos elementos da experiência presente e passada, atualizada sob as novas observações:

Em todos os casos de atividade reflexiva, defrontamo-nos com uma situação presente, da qual temos de conseguir ou concluir alguma coisa não presente. Esse processo de se chegar a uma ideia do que está ausente na base do que está presente é a *inferência* ((DEWEY, 1959, p. 100; grifos do autor)).

⁷⁰ „Das reflektierende Denken ermöglicht den Umgang mit veränderten und neuen Situationen. Lernprozesse, die aus vergangenen Erfahrungen hervorgehen, ermöglichen die Steuerung der Bedingungen zukünftiger Erfahrungen“.

A inferência contém em si um salto, partimos do que é observado ou lembrado para algo desconhecido, que depende da experiência pessoal de cada um (sua época e suas preferências pessoais). A inferência ao desconhecido é o caráter aberto do conhecimento e de sua contingência, sendo a possibilidade formativa da individualidade, que participa ativamente na constituição do significado. Esta inferência, de apontar para o desconhecido, do pensamento reflexivo, tem íntima ligação com a educação formal das crianças e jovens, que apontam para um mundo futuro desconhecido. O mundo em constante transformação não é a condição somente dos mais jovens, mas também o próprio crescimento e a formação de hábitos inteligentes são mais pertinentes aos imaturos. Não é demasiado enfatizar que o pensamento reflexivo, para Dewey, depende das condições do sujeito, de suas situações, de sua sensibilidade pessoal, pois a inferência depende da capacidade imaginativa do sujeito, das condições culturais de onde se desenvolveu:

Ora, ao passo que a sugestão estala na cabeça, *qual* seja a sugestão dependerá primeiramente da experiência pessoal. Esta, por sua vez, depende do estado geral da cultura da época [...]. Em segundo lugar, as sugestões dependem das preferências, desejos, interesses, ou mesmo o estado emotivo imediato, de quem as tem (DEWEY, 1959, p. 101; grifos do autor).

Disso decorre que a emancipação reflexiva não acontece de forma solipsista e exclusivamente por esforço individual, mas de uma complexa relação com o meio em que se está inserido. Também não depende exclusivamente da capacidade de raciocinar de forma lógica, mas de seus afetos, desejos e emoções de sua condição pessoal. Todavia, o pensamento não se encerra nas condições subjetivas, a objetividade é alcançada na reflexão pela capacidade de provar. Essa prova não necessariamente precisa ser imediatamente social ou pública, uma prova para outras pessoas, mas precisa essencialmente fazer sentido objetivo para o sujeito que age e pensa num contexto. Provar é verificar, é experimentar, é compreender seu real valor. O aprovado é algo capaz de mostrar as credenciais e tem significado. Porém, em situações mais complexas, a prova adquire sentido público ou compartilhamento social e isso é crucial para o experimentalismo – tanto para as ciências, quanto para a teoria social da esfera pública democrática:

Quando refletimos sistematicamente sobre as consequências intencionais e não intencionais de nossas decisões, podemos aprender com nossas experiências *passadas* e usar esse processo de aprendizado para gerenciar melhor as experiências *futuras*. Quando se trata de decisões muito complexas que afetam um grande número de pessoas, por exemplo, em questões políticas, uma abordagem sistemática, como aquela em que se baseia a concepção de Dewey sobre o público político, é particularmente necessária (ANTIC, 2018, p. 57; grifos do autor)⁷¹.

Quanto mais verificadas forem as provas, mais alto será o grau de aceitação do conhecimento, maior o reconhecimento. A inferência, mesmo tendo um valor inestimável, não implica automaticamente em uma correção para crença particular, ela exige na reflexão a simbiose entre as crenças subjetivas e a objetividade. Em outras palavras, não basta que uma crença seja aceita como verificada, ela precisa ser aceita ou reconhecida publicamente e ter significado pessoal.

O importante é que toda a inferência seja uma inferência verificada; ou (já que muitas vezes não é possível) que distingamos entre as crenças baseadas em evidência verificada experimentalmente e as que não o são, ficando, assim, atentos quanto à espécie e grau de aceitação ou crença que se justifica” (DEWEY, 1959, p. 102).

Para o pragmatismo, a inferência precisa ser experimentada em seu real valor, como vimos acima, pode ser experimentada diretamente na observação ou indiretamente na memória das experiências anteriores. O valor do raciocínio de forma estrita está em sua inferência a algo além de si, sua capacidade de provar está fora da cadeia de raciocínio. Em última instância, é um pensamento que se verifica na ação, como um preceito para agir, ou guiar a ação, é a forma de habitar no mundo. E como a ação é potencialmente social e pode ser pública, a legitimação também ocorre na cooperação social e, por vezes, sob opinião pública.

O pensamento reflexivo, para adquirir caráter executivo contínuo, manifesta-se por meio dos hábitos inteligentes: “O pensamento que não existe dentro dos hábitos ordinários da ação, carece de meios de execução; ao carecer de aplicação, carece também de exame e de critério, pelo que está condenado a viver num reino separado” (DEWEY, 1964a, p. 72). Mesmo em sua dimensão intelectual, a ação requer hábitos intelectuais que, por sua vez, requerem condições exteriores para se manifestar. “O hábito não exclui o uso do pensamento, mas determina os canais em que ele opera. O pensamento se oculta nos interstícios dos hábitos”

⁷¹ „Wenn wir die intendierten und nicht-intendierten Folgen unsere Entscheidungen systematisch reflektieren, können wir aus unseren vergangenen Erfahrungen lernen und diesen Lernprozess nutzen, und zukünftige Erfahrungen besser zu steuern. Wenn es sehr komplexe Entscheidungen geht, die eine Vielzahl von Menschen betreffen, etwa in politischen Angelegenheiten, ist ein systematisches Vorgehen, wie es Deweys Konzeption der politischen Öffentlichkeit zugrunde liegt, besonder geboten“.

(DEWEY, 2004, p. 144). Os hábitos inteligentes devido a sua continuidade formam a personalidade ou o caráter da pessoa. Nesse espírito interativo e executivo, quando procuramos alterar as condições da experiência, surge a intervenção inteligente. As ideias e sugestões antecipam a possibilidade da experiência futura e estão orientadas para o futuro. Além de registros de uma atividade realizada através da reflexão, são a formação de um método de operação ou ação inteligente e contribuem “para estabelecer hábitos duradouros do procedimento” (DEWEY, 1959, p. 121). Essa verificação da conclusão do pensamento reflexivo sobre a acomodação dos hábitos do sujeito tem um caráter formativo, o qual pode ser considerado uma fase independente: “É, porém, tão importante a sua influência sobre a atitude dos estudantes, que não é demais, às vezes, dar-lhe o relevo suficiente para que se torne uma função ou fase definida, por si mesma” (DEWEY, 1959, p. 122).

Nisso reside o argumento de que todo pensamento reflexivo é em si mesmo formativo do sujeito, alterando nossas crenças e hábitos. O pensamento reflexivo desempenha um papel fundamental para a formação humana, porque se refere, também, à mudança do sujeito que reflete, sua crença passa a ser justificada e, na melhor das hipóteses, alterada como assertiva garantida – que, em termos de formação humana, envolve uma alteração dos significados e dos conceitos, que, por sua vez, não perdem seu caráter executivo e possibilitam a ação inteligente. A organicidade interativa do pensamento reflexivo, com experiência em curso, permite a intervenção e direção cooperativa nessa mesma experiência. Isso inclui a capacidade de intervir no presente para alterar as condições existentes e possibilitar efeitos futuros, revelando assim uma característica fundamental da inteligência.

Esta formação de hábitos inteligente são as condições para a democracia como forma de vida. A inferência para o desconhecido e as condições de crescimento não implicam diretamente numa democracia política e pública. A forma de vida democrática que é pressuposto da educação é condição de formação das individualidades e sua aceitabilidade, em que o meio e o fim sejam constitutivos da formação humana no espaço público da sala de aula, e é de responsabilidade do professor que dirige intencionalmente o processo. Assim, dito de forma restrita, quando um estudante tenta provar sua reflexão (seja por palavras ou ações) as diferentes formas não são necessariamente erros ou problemas disciplinares, mas condição de ensaio e erro para formação ou a busca pelo reconhecimento. Ao professor cabe participar e cooperar com o processo dos estudantes para viabilizar as formas de vidas democráticas, através produção da compreensão de significados.

Neste capítulo, avançamos em investigar a importância do pensamento reflexivo, na

perspectiva do pragmatismo de Dewey, como um processo formativo capaz atribuir significados e produzir ações inteligentes. O espírito humano forma-se na interação ativa e orgânica com o ambiente e, por reflexão (inferência), aponta para o futuro que “depende de nossas ações no presente” (CUNHA; PIMENTA, 2011, p. 67). Essa dimensão formativa da interação caracteriza-se pela cooperação entre pensamento e ambiente, em um processo de transformação mútua – transação. No contexto da formação do sujeito envolvido no ato reflexivo, durante o curso da ação, o pensamento reflexivo autoriza e potencializa a capacidade interventiva e participativa da realidade a partir da justificação e da mudança das crenças e hábitos, o que caracteriza o espírito humano como inteligente. Especificamente em seu aspecto intelectual, o indivíduo é capaz de alterar os significados de suas experiências. Nesse processo de alteração dos significados é que se encontra o aspecto intelectual da formação humana base da educação enquanto cooperação - ou mais especificamente da educação formal como instrução ou ensino das novas gerações enquanto cooperação intergeracional - como veremos no próximo capítulo.

Esses significados, assim como o processo reflexivo, não são uma atividade formativa que ocorre somente no interior do sujeito, mas têm uma dimensão social e cooperada – depende do contexto e da época. A verificação e a prova do pensamento reflexivo enfatizam este caráter social e público do pensamento, sua legitimação tem um aspecto social, pois, no pensamento comum, converte-se em uma ação que, por sua vez, ocorre em uma dimensão objetiva e, por vezes, pública, do mesmo modo que o conhecimento científico tem sua verificação, sua legitimação em seus pares e, por vezes, na opinião pública. Todavia, enfatizamos que não somente a prova, mas também a formação do pensamento reflexivo depende das condições objetivas – sejam a observação das coisas; seja da interação social e da educação. Em seu *A opinião Pública e seus Problemas* (2004), em que Dewey trata das condições intelectuais da comunidade democrática, em que trata do conceito de formação (*Bildung*), através da formação pela necessidade da vida em comunidade:

Na realidade, o conhecimento é uma função da associação e comunicação; depende da tradição, das ferramentas e dos métodos transmitidos, desenvolvidos e sancionados socialmente. As faculdades da observação eficaz, da reflexão e do desejo são hábitos adquiridos sob a influência da cultura e das instituições, da sociedade, e não capacidades inerentes que já são dadas. O fato de que o homem atua conforme hábitos apenas racionalizados, e não a partir de considerações racionais (...) (DEWEY, 2004, p. 143).

Para Dewey na convivência com a sociedade próxima, a comunidade, por si só influencia pedagogicamente através da formação dos hábitos. A comunidade é a referência

interativa e participativa da sociedade. Em sociedades complexas e públicas, para ser possível a vida democrática, é necessário criar as condições de “grande comunidade” (DEWEY, 2004), ou dito de outra forma, a democracia como forma de vida somente é possível e é capaz de educar, quando, e somente quando há condições para a vida em comunidade. Um dos grandes problemas do público é a ausência dos efeitos da ação sobre pessoas não diretamente envolvidas, seja nas condições materiais da produção em grande escala e seus consumidores; seja nas modernas formas de informação e comunicação dos influenciadores digitais. Segundo Dewey (2004) surge a necessidade da instituição do Estado, que cria instituições reguladoras para diferentes setores do Público, como é o caso da escola como uma instituição pública responsável pela educação. Para compreender a amplitude e a emergência de novos espaços públicos, há de se ampliar os instrumentos intelectuais que legitimem ações e compreensões inteligentes, o que justifica a necessidade das instituições de educação formal, as escolas. Em suma, somente a escola é a instituição especializada para criar as condições intelectuais da grande comunidade, desde que seja capaz de ampliar a capacidade reflexiva.

Ainda precisamos observar que, segundo Dewey, a modificação das condições objetivas do presente para alterar o futuro, no intuito de influenciar outra pessoa, é uma questão moral: “Para mudar o caráter ou a vontade de outras pessoas, temos que alterar as condições objetivas que entram sem seus hábitos” (DEWEY, 1964a, p. 30). Todo pensamento envolve uma ação, mas a ação que exige uma reflexão quanto ao agir, ou quando afeta a conduta de outras pessoas direta ou indiretamente, é uma ação moral. Com isso, a educação e a formação do pensamento reflexivo é essencialmente uma questão moral. Nas crianças, a reflexão moral surge quando “declara que as injunções dos mais velhos são arbitrarias” e justificadas simplesmente por “questão de sua posição superior” (DEWEY, 1964b, p. 7).

Antes de avançarmos para a compreensão do aspecto intelectual da educação, ou seja, como o pensamento reflexivo é o núcleo de todo o processo educativo formal, cabe uma reinterpretação e uma reconstrução interpretativa do fio condutor de nossa tese, estruturado sobre a produção de significados. O ineditismo de nossa investigação está numa reinterpretação da teoria educacional deweyana da solução dos problemas, pondo relevância na condição modificada da infância a partir da curiosidade intelectual e capacidade de produzir significados a partir da cooperação formativa da educação formal.

Nossa hipótese é a de que a boa formação do pensamento reflexivo exercita a plasticidade da condição humana e, como consequência, as situações problemáticas são enfrentadas de forma inteligente – atenuando e ressignificando o sentido do sofrimento humano,

ou seja, enfrentando as situações problemáticas de forma criativa e estimulante. Toda essa leitura se justifica no seu projeto de reconstrução em filosofia, que se concentra na educação como processo de renovação da vida. Nossa investigação se assenta na perspectiva de que todo o processo de reconstrução de filosofia está assentado no processo de formação do pensamento reflexivo, em seu caráter hipotético:

Portanto, a filosofia é pensar sobre o que o conhecido exige de nós. Pensar é orientar-se para o futuro, que será desencadeado através da incompletude, que visa eliminar um obstáculo. Portanto, a Filosofia é sempre hipotética. Ela é uma tarefa, ela demonstra algo que deve ser feito. Seu valor não está na solução, mas nisso o que aponta e possíveis métodos para solução indicada. Poder-se-ia assim dizer, que a Filosofia é o pensamento que se torna sua auto consciência; pensar, seu lugar, sua função e seu valor é conhecido e formulado em geral na experiência (SUHR, 1994, p. 38. Grifos do autor)⁷².

Nesse sentido, para Dewey, o processo de justificar suas próprias crenças, buscando significados, compreender seus limites e interagir com a realidade, é uma atividade própria da filosofia tomada no sentido de reconstrução formativa. Para uma pessoa adulta, que está habituada ao seu mundo, de forma muito genérica, a variação ocorre de acordo com a formação individual no contexto em que desenvolveu seu hábito de refletir. Nesse caso, de acordo com o valor que determinada crença, que se justifica por sua identificação com um modo de agir habitual, uma irrupção no fluxo potencialmente pode desencadear uma nova série de reflexão ocorre numa situação problemática: “enquanto não houver razão para duvidar ou não ter certeza, o pensamento e a ação seguirão seu curso normal (ANTIC, 2018, p. 102)⁷³. Quando a situação e as conexões nos parecem perfeitamente costumeiras e tranquilas, não irrompemos o pensamento habitual. Mas se, por algum motivo, ocorre a necessidade de mudança, de sair do curso habitual da ação, surge um desconforto que é proporcional ao valor que determinada situação habitual tem na crença da pessoa. Se a crença for muito ampla, surge a crise de significado, acompanhado de desconforto emocional. Entretanto, a situação problemática pode ser um problema comum:

⁷² *“Philosophie ist also Nachdenken darüber, was das Erkannte von uns Verlangt. Während Erkennen Sache der Wissenschaft ist, ist Denken für die Philosophie charakteristisch. Denken ist zukunftsorientiert, es wirt durch eine Unfertigkeit ausgelöst, zielt auf Beseitigung eine Störung ab. Dashalb ist Philosophie immer hypothetisch. Sie ist ein Afgabe, sie bezeichnet etwas, was getan werden muss. Ihr Wert liegt nicht im Losung, sonder darin, dass sie Schwirigkeinte herausstellt und auf mögliche Methoden zu deren Überwindung hinsweist. Man könnte also sagen, dass Philosophie das seiner selbst bewusst gewordenen Denken ist, Denken, das seine Stelle, seine Fuktion und seine Wert ind Erfharung allegemein erkennt und formuliert“.*

⁷³ *„Solange es keinen Anlass zum Zweifeln oder zur Verunsicherung gibt, verläuft das Denken und Handeln in seinen gewohnheitsmäßigen Bahnen“.*

A ocasião não precisa ser uma profunda crise de significado, perturbação ou dilema moral, mas pode ser de natureza trivial: uma sensação de admiração, desconforto ou surpresa, uma ambiguidade ou hesitação – qualquer coisa que desafie o fluxo contínuo e habitual da experiência e, irritado com a ação. Dewey chama esse ponto de partida do pensamento reflexivo de situação problemática. Como a irritação desencadeante estimula o pensamento, uma situação problemática pode ser produtiva e positiva. Nesse sentido, o conceito de problema de Dewey não tem conotações negativas (ANTIC, 2018, p. 102)⁷⁴.

Embora estejamos generalizando depende do hábito de pensamento individual, se somos habituados ou não a lidar com situações problemáticas, ou qual o campo de experiência costumeiro em que nos desenvolvemos. Mas, principalmente, com base no livro *Como Pensamos* (1959), a situação problemática precisa ser interpretada como problemática, ou seja, no curso normal da interrupção do curso da atuação, surgem espontâneas sugestões para dar sequência ao curso dos acontecimentos. Somente após o tratamento intelectual é que compreendemos a conotação problemática da situação.

A filosofia no sentido popular, como filosofia de vida “é a capacidade/poder [*power*] de aprender, de extrair significações até das desagradáveis vicissitudes da vida e transformar aquilo que foi aprendido em habilidade para continuar aprendendo [...]” (DEWEY, 1944, p. 325)⁷⁵. Nesse sentido, a filosofia de Dewey é uma filosofia da vida (HANSEN, 2006) que nos auxilia a enfrentar os problemas, conforme a máxima deweyana apregoa, aprender com a experiência para continuar a aprender (DEWEY, 1979), independentemente de as experiências serem agradáveis ou desagradáveis. Nesse sentido, defendemos que a relação com a situação problema depende da formação, da disposição e da experiência do sujeito. O que queremos dizer é que aquilo que para uma pessoa pode ser considerada um grande problema, não necessariamente o é para outra pessoa, principalmente pela disposição criativa e flexível de sua plasticidade reflexiva.

Isso traz uma profunda complexificação para a compreensão crítica do pensamento reflexivo de Dewey na história da filosofia (OHNESORGE, 2009) e sua teoria da ação ou

⁷⁴ „Der Anlass muss keine tiefgreifende Sinnkrise, Störung oder ein moralisches Dilemma sein, sondern kann auch von trivialer Art sein: ein Gefühl der Verwunderung, des Unwohlseins oder der Überraschung, eine Mehrdeutigkeit oder ein Zögern – alles, was den kontinuierlichen und gewohnheitsmäßigen Strom der Erfahrung und des Handelns irritiert. Diesen Ausgangspunkt des reflexiven Denkens nennt Dewey die problematische Situation. Da die auslösende Irritation das Denken anregt, kann eine problematische Situation durchaus produktiv und positiv sein. In diesem Sinn ist der Begriff des Problems bei Dewey nicht negativ konnotiert“.

⁷⁵ Na tradução: “Mas ela se justifica na proporção em que sugerir que toda a característica da filosofia é a faculdade de aprender, de extrair significações até das desagradáveis vicissitudes da vida e transformar aquilo que foi aprendido em aptidão para continuar a aprender” (DEWEY, 1979, p. 361).

interação (SUHR, 1994): “No pensar, importa não só compreender o existente a partir de uma distância crítica, mas criar as bases para uma intervenção na realidade dada através de uma perspectiva alargada, de modo a abrir a possibilidade de um presente diferente” (OHNESORGE, 2009, p. 15)⁷⁶ – o que quer dizer a capacidade de atribuir novos significados à situação presente, componente criativo do pensamento reflexivo. Essa criatividade do pensamento aumenta a possibilidade de cooperação com a situação em curso. E quando não há essa cooperação/interação reflexiva do sujeito com a realidade, sua presença não conduz para uma ação, mas sim para um simples fazer.

Para Dewey, o pensamento reflexivo, assim como a filosofia, busca sempre mudar a situação problemática, em vez de se conformar passivamente a ela. “Se não há situação vivenciada como problemática e não há tentativa associada de encontrar uma resposta para assumir a responsabilidade de mudar a situação dada, então não há pensamento filosófico para Dewey” (OHNESORGE, 2009, p. 15)⁷⁷. E, assim, a constituição de um problema é a possibilidade de aprender com ele: “No entanto, a situação problemática não apenas representa a ocasião, mas também especifica o objetivo do pensamento reflexivo. Ocupa assim um lugar central em todo o processo de reflexão” (ANTIC, 2018, p. 103)⁷⁸. Em se tratando de um pensamento reflexivo bem formado, o problema é condição *sine qua non* para o desencadeamento de uma reconstrução do pensamento reflexivo. Todavia, é importante ressaltar que no sentido de formação inicial do pensamento reflexivo e da educação dos mais jovens, em que o pensamento reflexivo está em crescimento e desenvolvimento, defenderemos, no próximo capítulo, o papel da curiosidade e seus significados para o processo formativo, cooperado e compartilhado, direcionado intencionalmente para elaborar a situação problemática. Como muito bem ressaltou Dewey, a compreensão e a elaboração do problema é meio caminho andado (DEWEY, 1959). Uma criança com menos hábitos estabelecidos e menos identificação com suas crenças e ações, devido a sua plasticidade, poderá enfrentar uma situação problemática com menor resistência, e com criatividade e energia decorrente de sua curiosidade, vinculada à capacidade de atribuir novos significados.

⁷⁶ „Denken gilt es also nicht nur, das Bestehende von einer kritischen Distanz aus zu begreifen, sondern vielmehr soll durch einen erweiterten Blickwinkel die Grundlage für einen Eingriff in die gegebene Wirklichkeit geschaffen werden, um so die Möglichkeit einer anderen Gegenwart zu eröffnen“.

⁷⁷ „Gibt es keine als problematisch erfahrene Situation und damit verbunden den Versuch eine Antwort zu finden, um so Verantwortung für die Veränderung der gegebenen Situation zu übernehmen, dann gibt es für Dewey auch kein philosophisches Denken“.

⁷⁸ „Die problematische Situation stellt jedoch nicht nur den Anlass dar, sondern gibt zugleich das Ziel des reflexiven Denkens vor. Sie nimmt somit einen zentralen Stellenwert im gesamten Reflexionsprozess ein“.

Observamos, ainda, que na teoria deweyana, o papel da verificação empírica enquanto prova epistêmica e científica se diferencia do sentido de verificação para a pessoa em uma situação comum. No caso do pensamento reflexivo cotidiano, a verificação é sua funcionalidade ativa na solução de sua demanda para agir que, no fundo, também tem sua verificação empírica:

Dependendo do assunto e do contexto, podem ser aplicados critérios mais ou menos fortes para o exame e justificativa das razões, para que uma afirmação seja aceita como verdadeira. Partindo de uma transição fluida entre os processos de reflexão cotidiana e científica, mesmo ações fugazes contam como testes empíricos de um lado do espectro, que dificilmente notamos em circunstâncias comuns (ANTIC, 2018, p. 104)⁷⁹.

A principal diferença entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano está nos objetos e na intencionalidade da investigação. Quanto a relação do pensamento reflexivo com do conhecimento científico, Antić alerta para o fato de não se reduzir a formação do pensamento reflexivo ao processo de investigação científica:

Embora as fases sejam derivadas do método científico de formação e verificação de hipóteses, o processo de reflexão não se reduz à pesquisa científica. Pelo contrário, a própria prática da pesquisa científica é o resultado de um processo de desenvolvimento histórico da especialização do pensamento reflexivo (ANTIC, 2018, p. 108)⁸⁰.

O conhecimento científico é resultado do próprio processo de desenvolvimento do pensamento reflexivo. Embora essa diferença seja extremamente sutil, ambos possuem a mesma estrutura de investigação e sob a perspectiva de que “Todos os processos de resolução de problemas são baseados na mesma estrutura lógica do pensamento reflexivo” (ANTIC, 2018, p. 99)⁸¹. Sob a perspectiva da teoria social, existe um *continuum* entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico, caracterizando ambos com um processo de cooperação reflexiva e investigativa. A diferenciação entre conhecimento científico e processo reflexivo cotidiano é fundamental, principalmente para o processo educacional e o papel do conhecimento científico como fim do processo educacional, que se ancora na formação do pensamento reflexivo.

⁷⁹ „Für die Prüfung und Rechtfertigung der Gründe können je nach Angelegenheit und Kontext mehr oder weniger starke Kriterien angelegt werden, damit eine Aussage als wahr akzeptiert wird. Ausgehend von einem fließenden Übergang zwischen alltäglichen und wissenschaftlichen Reflexionsprozessen zählen auf einer Seite des Spektrums bereits flüchtige Handlungen als empirische Überprüfung, die wir unter gewöhnlichen Umständen kaum wahrnehmen“.

⁸⁰ „Obwohl die Phasen von der naturwissenschaftlichen Methode der Bildung und Verifikation von Hypothesen abgeleitet sind, ist der Reflexionsprozess nicht auf die naturwissenschaftliche Forschung reduziert“.

⁸¹ „Allen Problemlösungsprozessen liegt dieselbe logische Struktur des reflexiven Denkens zugrunde“.

Cabe investigar como ocorre a formação educacional do pensamento reflexivo, sua institucionalização escolar e seus processos cooperativos, a democracia como forma de vida e sua relevância como base da teoria social cooperativa (HONNETH, 2001) e dos “processos cooperativos de investigação” [*als kooperative Untersuchungsprozesse*] (ANTIC, 2018, p. 99), nos quais o pensamento reflexivo justifica uma estrutura lógica que funda o seu conceito de esfera pública, para a base da democracia política. A interação, que é inerente à condição humana, trata-se de uma cooperação formativa e educativa – cooperação intergeracional na educação. A democracia como forma de vida que aumenta os pontos de contato e, portanto, de desenvolvimento das capacidades humanas de forma cooperada pode ser restritiva, como é o caso das relações competitivas (*homo homini lupus*), resultando em sociedades conservadoras, reacionárias ou despóticas.

Em nosso empreendimento de justificar a formação do pensamento reflexivo como condição fundamental para a reconstrução de um modo de vida democrático, fizemos avanços significativos especialmente ao destacar a importância da capacidade do pensamento reflexivo de intervir e direcionar intelectualmente a ação, enquanto uma condição para uma ação inteligente, que participa ativa e organicamente da ação em curso. No entanto, para que isso seja possível, buscamos investigar a importância formativa do pensamento reflexivo em alterar o sujeito que reflete, tanto considerando algumas disposições gerais que exigem do sujeito (espírito aberto, sinceridade e responsabilidade) quanto uma experiência reflexiva, seus efeitos e peculiaridades formativas sobre quem a experiencia. Ambos os aspectos implicam as mudanças de modos de vida por parte da pessoa, ou seja, disposições formativas do aspecto reflexivo nos sujeitos envolvidos. Em seguida, argumentamos na perspectiva de apurar a forma geral de desenvolvimento reflexivo, que se aproxima da pauta da investigação, e sua importância especial para observação e atenção de um pensamento reflexivo já formado que, embora sejam características gerais, que implicam no método de investigação científica, legitimam-na. Aligeiramo-nos na diferenciação, em especial sobre a forma como se toma o problema – enquanto teoria da solução dos problemas –, principalmente no sentido especializado da investigação.

Com isso, chegamos à importância de uma formação intelectual instituída pelo pensamento reflexivo capaz de referenciar-se ao futuro de forma inteligente, agindo no presente para alterar suas consequências. Uma formação intelectual, para se tornar inteligente, precisa ter caráter executivo, ou seja, alterar as crenças irreflexivas em razoáveis e tornar essa atitude executiva um hábito, um estilo de vida contínuo. No próximo capítulo, nos ocuparemos do

aspecto específico do pensamento reflexivo que é capaz de produzir significado e que possui núcleo na ação e formação cooperada e educativa.

3 O PENSAMENTO REFLEXIVO E A EDUCAÇÃO

3.1 A noção de educação e o pensamento reflexivo

Com vimos, Dewey é um filósofo da educação notadamente reconhecido como um pedagogo e que se tornou mundialmente conhecido a partir da relevância de suas teses educacionais. Suas ideias filosóficas centrais foram elaboradas a partir do problema da educação, especialmente, da educação escolar (OELKERS, 2009a). Foi, ainda em vida, “interpretado através do prisma distorcido de clichês do ‘pragmatismo’ e da ‘educação democrática’” (BERNSTEIN, 2010, p. 140). Tal apreciação também não é diferente atualmente: “A filosofia da educação de Dewey recebe frequentemente os rótulos falsos ou enganosos cultivados pela historiografia reformista padrão sem ganhar em qualidade” (OELKERS, 2009b, p. 156)⁸².

Dentre os rótulos pelos quais Dewey é lido, destacamos o método de projeto, o aprender fazendo [*learning by doing*], o criança-centrismo [*kinderzentrierten*] e solução de problemas [*Problemlösen*]. Nosso problema de investigação sobre o sentido da formação do pensamento reflexivo enquanto exercício formativo e preparatório na educação formal e escolar para a participação e a cooperação na esfera pública democrática será percorrido, inicialmente, com base na teoria da solução dos problemas, que assumiremos na interpretação da educação geral de Dewey do pensamento reflexivo com a companhia de Jürgen Oelkers. Trataremos da educação como efeito dos adultos influenciarem os mais jovens, e que pode ser intencional quando há uma organização prévia e formal (pedagogia) e, por fim, a educação escolar quando se trata da intuição pública organizada por tal fim (LUZURIAGA, 1963).

Dentre as inúmeras perspectivas possíveis, a nossa intencionalidade é tomar a instrução e a formação do pensamento reflexivo enquanto uma forma de vida democrática. Em nosso tripé educação, formação e democracia, o método reflexivo de solução de problemas sob o prisma da curiosidade e da significação é a condição introdutória para a democracia como forma de vida. E, se a democracia for tomada no sentido social e público, então, a educação é um exercício preliminar, de preparação. Munidos do pensamento reflexivo, como a capacidade de solucionar problemas, nos debruçamos sobre a elaboração do conceito de educação no livro *Democracia e Educação* (1979), retendo a crítica que Dewey faz à tradição educacional, objetivando que a própria educação atendesse aos problemas essenciais de sua época.

⁸² „Dewey's Philosophie der Erziehung wird oft mit falschen oder irreführenden Etiketten versehen, die von der Standardgeschichtsschreibung der Reformpädagogik gepflegt werden, ohne dadurch an Güte zu gewinnen“.

A sociedade americana era o centro de um caldeirão de rápido crescimento populacional, com grande fluxo migratório em uma “controversa democracia” (OELKERS, 2009b, p. 81). Esse contexto de efervescência social e cultural exigia uma grande mudança nas bases intelectuais e reflexivas, que tinham em núcleo a necessidade da reorganização do sistema educacional. Tal fenômeno difere do movimento europeu que visava renovar a sociedade por intermédio da educação (OELKERS, 2000). Em seu projeto filosófico, John Dewey concebia uma necessidade de reconstrução da filosofia animada “pelos esforços dos homens para alcançar a democracia” (DEWEY, 2017, p. 217), tal como escreveu em 1918⁸³. As novas gerações, com sua diversidade, também tinham algo a contribuir para a renovação social. Essa interação intergeracional caracteriza-se por uma cooperação educativa e por formas de vidas pluralistas e democráticas.

A sociedade industrial norte americana era capitaneada pelo progresso científico. A ciência, por sua vez, trazia mudanças sociais como a industrialização e meios de comunicação, e, assim, também influenciava a educação. Inicialmente, o método científico foi introduzido de forma autoritária na educação. “O conhecimento não é didático e, portanto, adaptado ao aluno, ‘pronto’, como diz Dewey; em vez disso, o *surgimento* do conhecimento deve se tornar evidente” (OELKERS, 2009a, p. 84; grifos do autor)⁸⁴. Uma nova teoria educacional precisa incorporar na prática educativa o melhor método de produzir o conhecimento e provocar mudança social inteligente⁸⁵. A educação deveria tornar pedagógico esse método científico ou “o *aprendizado do método de investigação, que para ele [Dewey], é o próprio método de pensar reflexivo*” (LORIERI, 2000, p. 62; grifos do autor).

A ciência não é concebida de forma hierárquica, e tem, para Dewey, uma estrutura democrática, e com capacidade de formação social: “O método e as conclusões científicas não logram um lugar fundamentalmente importante na educação até que não se trate e considere como agentes supremos na tarefa de imprimir direção a conduta coletiva e cooperativa do homem” (DEWEY, 1952a, p. 34). O conhecimento científico como capaz de guiar a vida coletiva, também constitui um princípio de formação individual. Oelkers ressalta que o método científico é democrático, pois pode ser aplicado a todos os assuntos, aprendível por todas as

⁸³ O texto *Filosofia e Democracia* compõe a coletânea *La Democracia como forma de Vida* (DEWEY, 2017).

⁸⁴ „Wissen wird nicht didaktisiert und so auf de schüler hin angepasst, "ready-made", wie Dewey sagt; vielmehr soll die Entstehung des Wissens durchsichtig werden“.

⁸⁵ Dewey considerou conhecimento científico aquele tomado como método ou uma atitude mental científica que “crítica ou investigativa e probatória” (DEWEY, 2009, p. 12), de modo que se revela como decisivo para assuntos sociais e educacionais.

peças e “mais fundamentalmente, como forma de gerar inteligência coletiva” (2009a, p. 84)⁸⁶. A relação entre educação e democracia, com ênfase na ciência é enfatizado nos três primeiros capítulos de seu livro *O homem e seu problemas* (DEWEY, 1952a).

Assim, estabelecemos sob a ótica social e cultural de Dewey a necessidade de uma renovação educacional, ancorada sobre os avanços científicos, que está fundamentada no pensamento reflexivo. Neste capítulo, nos propomos tratar como a formação do pensamento reflexivo, ancorada na disposição da curiosidade e teoria dos significados autoriza-nos a pensar a educação contemporânea e especificamente uma ressignificação da pedagogia da solução dos problemas. Para isso, inicialmente, reconstruirei esse problema dentro da tessitura argumentativa de Dewey sobre educação com o pensamento reflexivo, na perspectiva da teoria ou pedagogia das soluções de problemas. Vejamos.

O meio impõe certos desafios, certos problemas ou questões, exigindo uma solução ou uma atitude no sentido de se posicionar de forma resolutiva e exigindo certo posicionamento: “Todas as instituições ou processos sociais são *soluções para problemas* que podem ser modificados à luz de novos problemas e soluções” (OELKERS, 2009b, p. 85; grifos do autor)⁸⁷. A capacidade de solucionar problemas, como mote do pensamento reflexivo, não se esgota no indivíduo produzindo alterações no interior do sujeito, pois envolve todo o seu processo de vida, tendo a instituição escolar um papel central na formação das novas gerações: “Nas sociedades complexas, o modo mais específico de educação consubstanciou-se, especialmente na escola” (LORIERI, 2000, p. 62).

Em *Democracia e Educação* (1979), além de revisar a noção tradicional de educação, Dewey precisou reformular o próprio conceito de democracia, para, organicamente, tratar da relação entre democracia e educação (BERNSTEIN, 2010). De forma elementar, pensar reflexivamente é um processo de renovação contínua da vida, é um sofisticado processo de adaptação ativo. É na vulnerabilidade da condição humana que reside a exigência de um aprender a viver, o que justifica a educação, o que faz com que a individualidade seja constituída a partir da interação com o meio físico e social. Nesse sentido, se, por um lado, a vida de uma criança, enquanto indivíduo, é frágil e exige existencialmente os cuidados dos adultos (DALBOSCO, 2011); por outro lado, os adultos, mais cientes de sua finitude, tendem a

⁸⁶ „Deweys 'scientific method' dagegen ist demokratisch, nicht allein in dem Sinne, dass sie auf jedes Fach (subject) angewendet werden kann, und auch nicht nur dem Sinne, dass sie jeder lerner kann, sonder noch grundsätzlicher als Weg zur Erzeugung kollektiver Intelligenz“.

⁸⁷ „Alle soziale Institutionen oder Verfahren sind Problemlösungen, die im Licht neuer Probleme und Lösungen verändert werden können“.

perpetuar seu legado pelas novas gerações através da transmissão (MINNICH, 2006). Dito de forma ampliada, a educação é uma relação vital intergeracional e temos “que inventá-la para uma época nova, inspirando-nos no que foi dito e realizado antes de nós” (LAVAL; VERGNE, 2023, p. 11). Sob a ótica das crianças, a educação é um processo de crescimento da vida inteligente; e, sob a ótica dos adultos, é um processo civilizatório, de evitar a barbárie, perpetuando os valores existentes.

A sofisticação e a complexificação dos processos sociais, influenciadas pelos meios de comunicação, e as mudanças tecnológicas que são efeito da ciência não permitem aos mais jovens uma adaptação ativa pela simples convivência. Assim, tanto a exigência de um ambiente especial quanto a escola como um sofisticado processo de instrução implicam uma adaptação intelectual ou inteligente:

A indicação fundamental de Dewey é que a educação formal, ou institucionalizada, garanta o domínio possível de produzir ‘conhecimentos’ aos mais jovens. Pois, realizando adequadamente tal processo, as pessoas produzirão ‘conhecimentos’ como instrumentos eficazes de ações acertadas (LORIERI, 2000, p. 63).

Dito de outra forma, somente os costumes ou hábitos tradicionais não são suficientes para influenciar formativamente os mais jovens; ademais, “sua existência cheia de atividade impulsiva é vívida, flexível, desejosa de experimentar, curiosa” (DEWEY, 1964a, p. 124). Na visão tradicional, caberia à educação formal e escolar imprimir esses costumes nos mais jovens (DEWEY, 1979), e em nossos dias a educação neoliberal é permeada pela visão empresarial, enquanto “um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico” (LAVAL, 2019, p. 17), em termos pedagógicos a incorporação do termo competência ligado ao mercado (ZABALA; ARNAU, 2010). Para Dewey, a educação deve formar hábitos inteligentes, perceptivos e flexíveis: “Então os jovens enfrentarão seus próprios problemas e propõe sua própria melhora” (DEWEY, 1964a, p. 125).

Na relação com a vida, a educação das crianças e dos jovens é relacionada com o crescimento e o desenvolvimento (DEWEY, 1979), vinculando-os à adaptação ativa, que em termos pedagógicos e a formação através da solução inteligente de problemas. O crescimento não é infinito, pois “‘crescer’ refere-se a um período finito que chega ao fim para começar de novo” (OELKERS, 2009a, p. 87)⁸⁸, assim também a educação é objetiva, a solução de problemas de situações vividas pela condição humana. A educação é uma condição de

⁸⁸ “[...] ‘grow’ auf eine je begrenzte Periode, die ihr Ende findet, um neu zu beginnen”.

crescimento e está ligada à nutrição e ao cultivo do ser humano. O que seriam as condições de crescimento? Na etimologia da palavra, a educação tem a ver com dirigir, conduzir e elevar. E, sob o ponto de vista do resultado, é uma “atividade modeladora ou formadora” (DEWEY, 1979, p. 11), e, nesse sentido, a sociedade e os adultos pretendem formar os mais jovens de acordo com alguns padrões.

Para o pragmatismo de Dewey, a capacidade de influenciar nas condições de crescimento está num método objetivo, que altera o ambiente: “Por meio de ações no meio/ambiente são chamadas certas respostas” (DEWEY, 1979, p. 11). O mundo onde os seres humanos vivem é variado, espontâneo e mutável: “educação como crescimento significa a busca pelo constante aperfeiçoamento humano” (DALBOSCO; ROSSETTO, 2019, p. 81). Uma criança que vive numa instituição familiar que tem certos hábitos inteligentes tende, pela constância indireta, a assimilar e a ressignificar seus hábitos e seu jeito, de acordo com os valores da família, através da continuidade de hábitos inteligentes. Em nossas sociedades complexas, a continuidade da influência dos hábitos requer uma ampliação do conceito ambiente familiar, enquanto comunidade primeira que influencia diretamente os hábitos das crianças, incluindo-se experiências em creches, ou influenciando uma mudança no mundo privado, atravessado pelas experiências com tecnologia digitais de informação e comunicação. Sob a teoria da solução dos problemas, o crescimento precisa aprender a interpretar os “desafios/problemas” do ambiente, em um contexto em que a continuidade da vida é a resposta. Para as pessoas um resposta intelectual: “O ser vivo só adquire segurança quando se identifica intelectualmente como elementos que o circundam e, mais ainda, quando prevê as consequências de seu atos; ele é capaz de moldar suas ações com o que prevê” (CUNHA, 1994, p. 29). Dito de outra forma, as pessoas aprendem a habitar o mundo: “suas crenças e suas ideias adotam formas semelhantes às do grupo. Também adquirem o mesmo fundo (*stock*) de conhecimento, desde que estes conhecimentos sejam ingredientes de sua atividade causal” (DEWEY, 1979, p. 15). Esta relação imediata com o ambiente humano na formação de hábitos é a comunidade, é no comum que cooperamos e educamos: “O aprendizado genuíno que se dá no ambiente natural de vida do indivíduo ocorre quando de sua participação vivenciadas em grupo; matéria prima desse aprendizado são as experiências compartilhadas coletivamente [...] (CUNHA, 1994, p. 39). A escola é uma instituição especial, como “um membro da comunidade para selecionar as influências que afetam as crianças e para a ajudar a responder de modo adequado a estas influências [da sociedade]” (LUZURIAGA, 1963, p. 17–18). O nosso problema é como filtrar as influências das tecnologias de informação e comunicação no interior

da comunidade formativa (escola ou família, e produzindo espaço equilibrado pra ação?)

O ambiente (físico e social), com seus desafios, é condição de crescimento e precisa ser considerado pelos educadores, como condição de direção na constituição dos educandos. Em *Democracia e Educação* (1979), Dewey argumenta que, formativamente, não é possível influenciar de modo direto outra pessoa, e, portanto, isso é acentuado quando a educação for tomada na perspectiva intelectual: como ensinar alguém a pensar de forma reflexiva? A resposta que adotamos de imediato a essa reflexão aponta para a cooperação na formação de ferramentas intelectuais para que o educando possa resolver seus problemas da vida de forma significativa e inteligente. Por ora, trata-se da capacidade de educar uma criança a partir de sua energia de crescimento, de sua interação viva e orgânica: “Justamente porque a vida não significa mera existência passiva (supondo ser possível tal coisa), mas o modo de ação, ambiente e *médium* significam aquilo que intervém na atividade como condição de êxito ou fracasso” (DEWEY, 1979, p. 13; grifos do autor). Esse meio, para os seres humanos é um meio social.

Pensar e sentir são questões orgânicas da vida e desenvolver-se depende da vida social: “Pensar e sentir desde que tenha qualquer coisa a ver com ação associada à ação dos outros é o modo de proceder tão social quanto a cooperação mais manifesta ou o ato mais hostil” (DEWEY, 1979, p. 12). Um ser imaturo, pela socialização, aprende a compartilhar e participar das atividades de seu grupo, e, aos poucos, seus hábitos mentais vão mais ou menos se adequando, seus pensamentos e sentimentos acabam por moldar-se aos de seu grupo social imediato, modificando-se e condicionando seus impulsos originários em ações inteligentes (DEWEY, 1964a)

Para a educação, é importante enfatizar que não é uma “adaptação” meramente física ao meio, com um treinamento, enquanto adaptação meramente procedimental. Nesse universo, a solução dos problemas é facilmente confundida com a solução de problemas artificiais – tal como vimos no capítulo anterior (2.3). O próprio Dewey, em *Como Pensamos* (1959), ao identificar pensar com investigar, alerta para perguntas formativas no exercício formativo dirigido, enquanto uma “arte de perguntar” (DEWEY, 1959, p. 262) como forma de direcionar.

Nesse sentido, o problema não pode ser um todo insolúvel, pois, como o mundo como uma totalidade, não pode se apresentar como um problema formativo, a função da educação e da escola é justamente proteger e filtrar a forma como se apresentam para as crianças:

O social é sempre ordem e processo. O que é reconhecido como um problema em um determinado momento pode parecer problemático imediatamente depois, exceto que nem todas as questões sociais podem ser 'problemas' ao mesmo tempo. A inteligência se mostra na escolha e aplicação das soluções, ela não se dá em si mesma (OELKERS, 2009b, p. 159)⁸⁹.

O mundo apresentado em sua totalidade problemática é um problema insolúvel e leva à estagnação. Antes de avançar, observamos que a realidade como um todo problematizada é prejudicial inclusive para a vida adulta; no livro *Em busca da certeza* (1952b), aprendemos que a ação é nossa única possibilidade de intervenção numa situação problemática, e que, devido à circunscrição da ação, é impossível a ação contra uma mudança total do mundo, na melhor das hipóteses a teoria social é a cooperação democrática de uma comunidade para influenciar a esfera pública: “A cooperação [...] é tanto parte do ideal democrático quanto iniciativa pessoal” (DEWEY, 1953, p. 44) e precisam ser exercitadas formativamente. Os problemas, para serem formativos e poderem ser tratados de forma resolutiva, surgem de situações concretas: “Qualquer situação social pode se tornar insegura; o que os constituem são problemas resolvidos” (OELKERS, 2009b, p. 159). Infere-se, disso, que a capacidade de interpretar e de responder a uma situação problemática através da atitude intelectual é um exercício também intelectual que pode ser aprendido. Os estudantes, mais jovens, mais suscetíveis às vicissitudes da vida, precisam de cuidado pedagógico quanto aos problemas, e a educação é essa cooperação formativa. É uma forma de introduzir os imaturos na vida em comunidade “participar nas atividades dos demais, em agir conjuntamente, cooperando nas relações comuns” (DEWEY, 1979, p. 26).

A realidade produz certas forças que exigem uma reação ativa. Esta atividade nasce direcionada socialmente e, obrigando o ser humano a posicionar-se perante a situação, produz uma resposta. Essas respostas do ser humano são, para Dewey, surgem em sintonia aos estímulos, uma correspondência contínua pelos hábitos, os quais podem ser inteligentes ou simples reações. Dito em outros termos, os imaturos precisam aprender a reagir de forma coordenada para que a energia disponível possa ser constitutiva do sujeito. A energia em profusão resulta numa ação que exige auxílio – princípio de socialização – e a ação, para ser educativa, precisa ser capaz de ser simultânea e sucessiva: “*Focalizar e coordenar são, portanto, os dois aspectos da direção – um espacial e outro temporal.* [...] O problema da reação

⁸⁹ „Das Soziale ist so immer Ordnung und Prozess. Was zu einem bestimmten Zeitpunkt als Tatbestand angehen wird, kan unmittelbar danach problematisch erscheinen, nur dass nicht alle soziale Tatbestände gleichzeitig 'Probleme' sein können. Die Intelligenz zeigt sich in der Wahl und Anwendung der Lösungen, si ist nicht an sich gegebens“.

imediatamente complica-se com o de ter-se de atender às ocorrências futuras” (DEWEY, 1979, p. 27; grifos do autor). A criança deve aprender a responder a uma situação presente e concreta (e não futura ou imaginada), mas sem desconsiderar os efeitos na continuidade. Em termos de formação do pensamento reflexivo, vimos a atenção à primeira sugestão que vem à mente, e a importância da intelectualização, indicando, conseqüentemente, que a educação para o pensamento reflexivo o imaturo precisa controlar da primeira reação ou sugestão, e com auxílio do educador refletir sobre diferentes sugestões e imaginar as conseqüências de forma cooperada numa solução comum e compartilhada de compreender os significados: “Para Dewey, educação refere-se a interesses pessoais em relações sociais e ‘hábitos mentais’ que estão prontos para a mudança sem provocar desordem social” (OELKERS, 2000, p. 239)⁹⁰. A educação não revoluciona de forma total o mundo, ela democratiza as relações pois acolhe as diferentes formas de vidas ou desordens, e às acolhe dentro da democracia.

Considerando o contexto a partir do ponto de vista do adulto, que pretende interagir formativamente e intencionalmente, a educação é uma direção social. Dewey (1979) faz duas observações sobre essa direção na educação: i) a direção social não pode ser somente procedimental; e (ii) o simples contato com o mundo, com os costumes e normas, é insuficiente para dar uma educação consistente, de modo que “As pessoas encarregadas de dirigir as ações alheias, correm sempre o perigo de esquecer o desenvolvimento ulterior dos seus dirigidos” (1979, p. 28). Em seu aspecto intelectual, é a partir da situação problemática da experiência de vida que surgem os problemas que detêm interesse formativo, e não a partir da matéria. À direção social do professor cabe ajudar a interpretar e cooperar com a solução do problema em termos intelectuais -com seu arcabouço de conceitos e definições instrutivas, seja qual for sua especialidade curricular. Nesse sentido, o professor mantém o interesse quanto aos problema de forma inteligente (SCHÜTZ; SCHWENGBER, 2018), a partir da capacidade de usar as coisas em pequenos significados particulares, para que o dirigido tome consciência. A tomada de consciência quanto ao estímulo, não sendo físico nem censura ou elogio, produz uma compreensão e uma adesão, e, assim “temos consciência do que fazemos” (DEWEY, 1979, p. 32). Desse modo, compreender que a impossibilidade de educar diretamente para o espírito reflexivo implica compreender que não é possível treinar o pensamento diretamente com exercícios procedimentais, pois o pensamento reflexivo não é somente o pensar sob regras prescritas. O bem pensar não envolve somente a lógica, mas também o sentido amplo de

⁹⁰ „Für Dewey nämlich bezieht sich Bildung auf die persönlichen Interessen an sozialen Beziehungen und auf ‚habits of mind‘, die auf Wandel eingestellt sind, ohne soziale Unordnung zu provozieren“.

formação do sujeito reflexionante.

Sob a teoria da solução de problemas, o risco da educação formal é treinar a resposta certa, gerando uma espécie de quebra-cabeça, ou um “pacote” fixo (OELKERS, 2000) de conhecimentos ou competências mentais procedimentais, seguindo regras: “sem ser capaz de dar *uma e somente* uma direção, que possa ser fixada com uma educação *definitiva*”(OELKERS, 2000, p. 337; grifos do autor)⁹¹. Para direcionar formativamente o pensamento de outra pessoa, que é uma questão moral, é preciso considerar construir uma cooperação democrática. Estímulos e respostas contínuas geram hábitos, os quais se configuram como formas contínuas de adaptação ativa a uma realidade. Nesse cenário, contudo, há um risco de que certos hábitos se automatizem e de que se perca a consciência do fazer. Hábitos inconscientes tendem a dominar as ações e, por consequência, impedem a reflexão (ou os juízos). Para Dewey, a direção ocorre quando há uma semelhança espiritual e tem relação com encontrar algo em comum e, como consequência, cooperar. Desse modo, estabelecer pontos em comum caracteriza uma direção, enquanto ação pedagógica inteligente. Falando de sala de aula, nenhuma matéria tem efeito direto no espírito de outra pessoa, pois, na concepção de Dewey, é necessário existir condições físicas especiais para constituírem-se como estímulo. O interesse e a curiosidade surgem somente quando participamos da ação com outra pessoa, em um ambiente socialmente comum: “O fim da educação é conseguir *esta* direção interna por meio da identidade do interesse e da compreensão” (DEWEY, 1979, p. 43; grifos do autor); que se caracteriza pela autonomia da pessoa.

Na formação das crianças, a educação é identificada com o processo de crescimento, o qual pressupõe a plasticidade e a capacidade de aprender (OELKERS, 2000), em um contexto em que se parte do presente e se aponta para o futuro, assim como a estrutura do pensamento reflexivo:

Quanto aos imaturos, o problema, bem como a oportunidade, reside na seleção dos modos de ocupação ordenados e contínuos, os quais ao mesmo tempo conduzem e preparam para as atividades indispensáveis à vida adulta, têm sua própria justificativa suficiente em sua presente influência reflexa sobre a formação de hábitos de pensamento (DEWEY, 1959, p. 58).

Para o crescimento, o hábito é uma forma de estar no mundo: “é uma habilidade, uma aptidão executiva, uma capacidade de fazer” (DEWEY, 1979, p. 49). Ele se torna inteligente

⁹¹ „[...] ohne beidem eine und nur eine Richtung geben zu können, die durch die Erziehung definitiv festgelegt wird“.

quando é o jeito mais fácil de fazer, o jeito mais prático de agir no meio em que se insere, cabendo à educação torná-los ativos e operantes e não simplesmente passivos, como mero ajustamento. Assim, num ambiente recém-chegado, o imaturo adquire hábitos pela simples convivência; ele se torna inteligente com a educação, e, conforme cresce, revisa-os e reconstrói-os. A educação forma hábitos inteligentes, para Dewey, contudo, nunca revisamos todos os hábitos, pois há certa continuidade, todavia, a adaptação ativa é dupla, altera o meio e o sujeito (transação).

Além disso, são caracterizados por papel formativo, que manifestam suas disposições intelectuais e emocionais: “tanto quanto um acréscimo da facilidade, economia e eficácia da ação. Todo o hábito indica uma inclinação - uma preferência e escolha positivas das condições necessárias à sua manifestação” (DEWEY, 1979, p. 51; grifos do autor). O bom hábito é condição de crescimento e desenvolvimento pessoal. E com o passar do tempo, há uma forma característica das pessoas responderem aos estímulos, formando novos padrões identificados com o caráter ou personalidade, numa “agência” (DEWEY, 1964b, p. 135). Se forem hábitos positivos, precisam ser reforçados, ao passo que se não forem disposições inteligentes precisam ser reorganizados e revisados, tendo na base a democracia como forma de vida. Para Dewey, o risco está nos hábitos irreflexivos e fixos, estes não estão ligados à plasticidade e não usam o “pleno funcionamento da inteligência” (DEWEY, 1979, p. 53).

Ao identificar a educação como crescimento, com a possibilidade de desenvolvimento, Dewey pretende fazer do processo formativo um processo ligado à vida singular de cada pessoa:

Nossa conclusão essencial é que a vida é desenvolvimento e que o desenvolver-se, crescer é a vida. Traduzindo em termos educacionais equivalentes, isto significa 1º) que o processo educativo não tem outro fim além de si mesmo: ele é seu próprio fim; e que, 2º) o processo educativo é um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar (DEWEY, 1979, p. 53).

A vida é crescimento e desenvolvimento que requer constantes mudanças e ajustes: “Então, não há um objetivo abrangente que possa orientar o desenvolvimento. [...] Se educação e experiência são indistinguíveis e vida é o mesmo que crescimento, então não pode haver um fim para a educação, nem um ponto culminante” (OELKERS, 2009a, p. 89)⁹². Assim, como nem processo de desenvolvimento nem o crescimento possuem uma finalidade que não o próprio processo de vida, também na teoria educacional de solução de problemas a solução não

⁹² „Danebens gibt es kein übergeordnetes Ziel, das die Entwicklung steuern könnte. [...] Wenn Erziehung und Erfahrung nicht zu unterscheiden sind und Leben dasselbe ist wie Wachstum, dann kann es weder ein Ende der Erziehung noch einen Kulminationspunkt geben“.

é o fim do problema, é uma decisão, uma determinação resolutiva e ativa em relação à situação que se apresentou.

Pensar é a solução inteligente de problemas que não requer uma 'mente' separada, mas atividade e formação. Os problemas não são resolvidos definitivamente, mas sempre apenas temporariamente, para que o desenvolvimento não atinja um objetivo, tendo que se corrigir constantemente (OELKERS, 2009b, p. 96)⁹³.

O que existe são problemas a serem resolvidos, que possuem objetivos e uma suspensão, para que outro problema possa emergir. Tanto o crescimento como a direção social desembocam no conceito elaborado de formação (*training*) humana a partir da noção de experiência. No próximo seção nos ocuparemos com o problema da formação humana. Antes cabe um adendo sobre a noção de experiência. No livro *Experiência e Educação* (1971), escrito em 1938, Dewey retoma – a partir de sua elaboração conceitual e filosófica do conceito de experiência realizado na obra *Natureza e Experiência* (1948), de 1929 – o conceito de educação como desenvolvido inicialmente em *Democracia e Educação*, dando ênfase ao conceito de experiência. Na introdução da edição espanhola, Rodríguez refere-se à obra *Experiência e Educação* enfatizando que “constitui na prática seu último legado ou testamento na matéria da filosofia da educação e, como consequência, reconhece suas últimas e definitivas reflexões e experiências na matéria pedagógica” (2003, p. 10-11).

A renovação da educação ocorre pelo conceito de experiência, no sentido formativo, especialmente na qualidade formativa da experiência: “sua influência nas experiências posteriores” constitui um “problema para o educador” (DEWEY, 1971, p. 16). O problema teórico da *Experiência e Educação* é como a experiência é educativa. Sua conclusão é de que nem toda experiência equivale à educação, mas toda a educação necessita de uma experiência contínua. A formação humana, no sentido da educação enquanto crescimento, precisa de uma continuidade: “Crescimento, ou crescendo, no sentido de desenvolvendo, não apenas física, mas intelectual e moralmente, é um exemplo do princípio de continuidade” (DEWEY, 1971, p. 27). Nem toda a experiência é contínua temporalmente, e, portanto, nem toda experiência é formativa, mas a formação, no sentido estrito, é um exercício intelectual contínuo da experiência. Assim, a ampliação do conceito de crescimento é, no sentido formativo, a capacidade de adaptar-se ativamente, do que se infere que a continuidade não é um todo

⁹³ „Denken ist intelligente Problemlösung, die keinen gesonderten 'Geist' voraussetzt, sondern Tätigkeit und Schulung verlangt. Problem werden nicht final gelöst, sondern immer nur temporär, daher kommt die Ewnwicklung an kein Ziel, sonder mussa sich ständig selbst korrigiren“.

homogêneo e passivo. “O critério pedagógico não é a experiência em si, mas qual experiência contribui para o desenvolvimento ou crescimento de uma pessoa e como isso pode ser usado socialmente” (OELKERS, 2009b, p. 162)⁹⁴. O critério formativo está na capacidade de obter significado intelectual de uma determinada experiência e ampliar para outras experiências. O princípio de continuidade, que envolve interação e situação (2.2), constitui a capacidade de produzir instrumentos intelectuais e é capaz de expandir experiências no mundo. No sentido pessoal, dos efeitos sobre o sujeito, o princípio de continuidade constitui a personalidade integrada em todas as ações. Esse princípio precisa ser intelectual, para que as diversidades e rupturas tenham uma continuidade.

A educação, tal como defendido por Dewey, é a reconstrução intelectual da experiência. Ao cunhar tal conceito, ele retoma também a significação de desenvolvimento, que transforma a qualidade da experiência, como partícipes da situação em cada agente. Esse conceito de reorganizar e reconstruir a experiência é um conceito válido para qualquer faixa etária, não se reduzindo à infância. Nesse conceito amplificado de educação, viver e ter experiências constituem um ato com potencial continuamente formativo: “fazer com que o ato de viver contribua para o enriquecimento de sua própria significação perceptível” (DEWEY, 1979, p. 83). Dewey formula sua clássica conceituação de educação nos seguintes termos: “*ela é a reconstrução ou reorganização da experiência que adiciona o sentido à experiência, e que incrementa habilidades (aptidões) para direcionar o curso das experiências seguintes*” (DEWEY, 1979, p. 83; grifos do autor). A “educação pode ‘reorganizar’ a experiência, acrescentando significados ou aumentando a capacidade de construir experiências subsequentes” (OELKERS, 2009b, p. 97)⁹⁵. Dewey observa que há um aumento do significado da experiência, em seu sentido puramente formativo. A capacidade de aumentar o significado é atributo específico da atividade reflexiva. A educação intelectual faz perceber coisas e conexões que não existiam antes, que não eram percebidas, daí o alargamento da experiência. Assim, as matérias de estudo, as atividades escolares, devem ter como fio condutor o aumento da capacidade de compreensão da situação (3.3). A segunda observação é que há um aumento da direção e regulação subsequente à capacidade de ter experiência posteriores, e portanto, a ação inteligente. Uma experiência genuinamente educativa (DEWEY, 1979, p. 84) aumenta o conhecimento e as aptidões para experiências seguintes. Isso ocorre quando percebemos as

⁹⁴ „Das pädagogische Kriterium ist nun aber nicht die Erfahrung selbst, sondern was Erfahrung zur Entwicklung und zum Wachstum einer Person beitragen und wie das sozial genutzt werden kann“.

⁹⁵ „Erziehung kann die Erfahrungen aber reorganisieren, also den vorhandenen Bedeutungen (meaning) etwas hinzufügen oder die Fähigkeiten verbessern, nachfolgende Erfahrungen zu gestalten“.

conexões existentes entre um dado ou acontecimento e suas consequências, e essa capacidade de fazer inferências ao futuro é o sentido imaginativo da capacidade reflexiva, condição para ação inteligente.

O paradoxo é que, na educação, o fim se confunde com o processo – democracia como forma de vida - , uma vez que aumentar a capacidade de ter experiência é o próprio processo de experienciar continuamente: “O ponto de partida é sempre a experiência existente, que pode ser alterada e enriquecida, sem que haja um ponto zero onde tudo possa mudar de repente” (OELKERS, 2009, p. 160)⁹⁶. Nesse contexto, o melhoramento pela experiência implica tanto no pessoal quanto social. As sociedades tradicionais e estáticas pretendem reproduzir seus valores aos mais jovens, para que estes, impregnados dos valores sociais, possam se conformar em se tornar adultos. A educação progressista, defendida por Dewey (1971), não pretende reproduzir os valores tradicionais, mas com o cuidado e a educação das crianças, estimular que a sociedade se renove com a renovação das novas gerações:

Os homens há tempos suspeitam de alguma extensão de que a educação pode ser usada conscientemente para eliminar óbvios males sociais fazendo com que os jovens não sigam os caminhos que levem a estes males, e alguma ideia da extensão de que a educação pode tornar-se um instrumento para a realização das melhores esperanças humanas (DEWEY, 1979, p. 85-86).

O aspecto transformador da sociedade encontra-se na possibilidade de a escola e a educação irem além daquilo que a sociedade e o professor transmitem. Contudo, há que se refletir: como superar essa transmissão mecânica da resposta certa e do conteúdo fechado? Os jovens precisam de imaginação e de criatividade, precisam ter desenvolvidos seu pensamento crítico e sua capacidade de ir além do estabelecido, contra os padrões avaliativos e postura corretas. Para Oelkers (2009b), a educação que estimula essa renovação social de forma inteligente e cooperada, traduzida como democracia como forma de vida, é a capacidade de a criança solucionar seus problemas. As mudanças sociais impactaram as diferentes sociedades e produziram diferentes relações sociais entre os diferentes grupos. A democracia como forma de vida depende dos amplos pontos de contato, os problemas singulares que cada pessoa experiencia. A crítica de Dewey (1952a) às sociedades democráticas se dá no sentido de que estas não possuem uma educação efetivamente democrática, ao contrário, continuam reproduzindo um mundo hierárquico.

⁹⁶ „Ausgangspunkt ist immer die vorhandene Erfahrung, die verändert und angereichert werden kann, ohne dass eine Nullpunkt bestehen würde, an dem auf einmal alles anders werden können“.

Nesse cenário, quando fala em educação, Dewey está pensando num amplo processo de formação, que inclui como ponto central em seus processos formais a educação das crianças e das novas gerações: “Assim, Dewey não só defende um conceito expandido de *educação*, mas, ao mesmo tempo, um conceito alterado de *cultura* que permita que as atividades práticas e o refinamento cultural não sejam mais vistos como dois mundos separados” (OELKERS, 2009a, p. 168; grifos do autor)⁹⁷. É preciso, portanto, de uma educação que não é somente humanística, mas que também inclua as ciências naturais no desenvolvimento humano e social: “uma educação que abrange todo o campo da cultura, com prioridades educacionais que precisam ser definidas socialmente” (OELKERS, 2009b, p. 168)⁹⁸. Dito de outro modo, é preciso ocorrer a formação do pensamento reflexivo, que incorpora o método científico, exitoso no progresso social e cultural.

Importa notar, também, que o problema e a solução não são simplesmente uma incógnita na experiência presente na situação, a qual se constitui como o limite para intervenção no futuro: “Só assim, o futuro é mais do que o destino e só assim se pode assumir seriamente que a experiência pode corrigir-se” (OELKERS, 2009b, p. 160)⁹⁹. O futuro não é resultado de uma simples escolha no presente, também, não é gerado, mas a continuidade da experiência é composta por eventos inesperados, sem ser completamente absorvidos por eles. E, nesse sentido, segundo Oelkers (2009), a educação não deveria simplesmente facilitar a solução do problema de forma artificial, mas manter-se no processamento formativo a partir das situações da vida:

A aprendizagem é o processamento constante das dificuldades que surgem e não deve ser minimizada artificialmente. O pensamento é treinado neles; nenhum processo educacional que o facilite, ou seja, que queira eliminar as dificuldades naturais é bem sucedido (OELKERS, 2009a, p. 164; grifos do autor)¹⁰⁰.

Aceitar emocionalmente as dificuldades é parte constitutiva de uma educação ancorada na formação do pensamento reflexivo, é fundamental da elaboração intelectual do problema. A

⁹⁷ „Dewey plädiert also nicht nur für einen erweiterten Begriff von Bildung, sondern zugleich für einen veränderten Begriff von Kultur, der erlaubt, praktische Tätigkeiten und kulturelle Verfeinerung nicht länger als zwei getrennte Welten anzusehen.“

⁹⁸ „[...] die das gesamte Feld der Kultur umfasst, mit prioritäten der Schulung, die sozial definiert werden müssen.“

⁹⁹ „Nur so ist Zukunft mehr als Schicksal, und nur so kann ernsthaft angenommen werden, Erfahrung könne sich selbst korrigieren“.

¹⁰⁰ „Lernen ist ständige Bearbeitung von Schwierigkeiten, die sich einstellen und nicht künstlich minimiert werden dürfen. An ihnen schult sich das Denken; keine Bildungsprozess gelingt, der es leicht machen, also die natürlichen Schwierigkeiten beseitigen will“.

amplitude da educação enquanto formação humana inclui uma formação psicológica e não a simples aprendizagem cognitiva: “a educação não é decidida simplesmente como um processo de aprendizagem, mas como um processo de aceitação crescente de dificuldades graduais no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades” (OELKERS, 2009b, p. 166)¹⁰¹.

O desenvolvimento do conhecimento, por mais geral que seja, não pode suprir as situações ou mesmo a experiência. E o valor do conhecimento deve ser comprovado a cada nova situação, e não pela generalidade e amplitude teórica ou pela repetição. A importância de a educação ser entendida como a solução de problemas é que sempre é uma nova reconstrução e, com isso, uma renovação do processo de vida. Nos processos formais de instrução, há uma ênfase da compreensão do problema e, nesse sentido, queremos dizer que em toda educação há um aperfeiçoamento da capacidade de pensar.

Ainda é necessária uma observação quanto à ciência na formação do pensamento reflexivo no campo educacional: o conhecimento – a ciência – não pode ser apresentado como algo pronto, mas deve se constituir a partir do método experimental, investigativo e reconstrutivo. Essa noção de processo é um processo de vida, da vulnerabilidade humana, baseado no crescimento e desenvolvimento. No caso, dos mais frágeis, as crianças, e, devido ao aumento de complexificação das formas de vida em sociedade e dos avanços do conhecimento, há a exigência de cooperação pedagógica e do cuidado por parte dos adultos. Essa cooperação intergeracional possui uma intencionalidade e responsabilidade por parte dos adultos envolvidos no processo.

Para Dewey, devido à intencionalidade no processo educativo, os adultos precisam ter o cuidado para não suplantar espontaneamente o processo de desenvolvimento da curiosidade. E esse processo educativo de cooperação implica auxiliar o processo espontâneo de crescimento e desenvolvimento que, em termos intelectuais, consiste no auxílio voltado à solução dos problemas. Todavia, o que permite a cooperação educativa é o processo comum, o compartilhamento de situações problemas e respostas. Nesse sentido, o esforço da direção social na educação é do adulto, principalmente pela intervenção, pelo preparo e pelo domínio do ambiente. Por parte da criança, a educação é um processo de crescimento e desenvolvimento, e, em razão disso, Dewey mantém a noção de processo entre presente e futuro, que se converte num percurso de autonomia e liberdade a partir do pensamento reflexivo. Na infância, somente a ampliação do conceito de razão em inteligência permite reconhecer o pensamento reflexivo,

¹⁰¹ „Aber letztlich entscheidet sich Bildung nicht einfach als Prozesse des Lernens, sonder als Prozess der zunehmenden Akzeptanz gestufter Schwierigkeiten im Aufbau des Wissens und Könnens“.

ou seja, a formação da criança implica reconhecer o imbricamento entre processo psicológico e processo lógico. A ênfase dada ao pensamento reflexivo é o recorte do aspecto intelectual da educação: “está vitalmente relacionada com o cultivo da atitude do pensar reflexivo” (DEWEY, 1959, p. 85). Em outras palavras, sob o ponto de vista executivo, a formação de hábitos inteligentes é o objetivo da formação do pensamento reflexivo, que, “*em seu aspecto intelectual, consiste na formação [formation] de hábitos de pensar vigilantes, cuidadosos e rigorosos*” (DEWEY, 1959, p. 86, grifos do autor).

Essa relação ativa e contínua é voltada ao “Aprender a aprender” (DEWEY, 1979, p. 48), que, em seu sentido intelectual, significa que “Aprender é aprender a pensar” (DEWEY, 1959, p. 85). Esse processo de formação de hábito requer certa constância ou continuidade. Essa continuidade da experiência é algo que produz mudança no sujeito e no ambiente por meio da interação e transação. Todavia, a educação como reconstrução da experiência é um conceito ativo por parte do sujeito sobre a realidade, que tem efeito formativo sobre o sujeito. Há que se observar, no entanto, que nem toda a experiência é formativa, somente o são aquelas que têm certo controle intelectual, contexto que, na infância, depende do envolvimento do adulto, e, no decorrer do desenvolvimento, passa, em certa medida, para o sujeito, mas nunca completamente.

Para finalizar, relevante observar que o termo aprendizagem não se refere somente à dimensão epistêmica e ao elemento passivo, mas ao processo de formação de hábito, no sentido de que adquire o hábito de aprender. Assim, aprender é também um método: “É aprender o processo de produção de ‘conhecimentos’ ou produção de significações” (LORIERI, 2000, p. 65). E, assim, aprender é reconstruir significativamente a experiência, o que, em termos intelectuais, ocorre no interior da experiência ou da própria experiência. O efetivo aprender auxilia-nos a compreender a situação presente e aponta para um futuro incerto, o que ganha uma dimensão social.

O controle da situação, sua capacidade de intervenção e o aumento do significado são atributos da formação do pensamento reflexivo. Assim, nem somente conteúdo, nem somente atividade, nem somente experiência; para ser educativo, é preciso relacionar a experiência presente com certa interação com o futuro, atributo do espírito imaginativo. Do mesmo modo, esse processo não se relaciona nem somente ao professor, nem somente aluno; tampouco se dá somente em aspecto individual ou exclusivamente em um aspecto social, de modo que a interação precisa equilibrar elementos sociais e individuais.

Nesta seção, procuramos nos aproximar do educador John Dewey e explicitar como sua teoria educacional responde às exigências da democrática sociedade americana e os efeitos tecnológicos produzidos pelo conhecimento científico. Nos ocupamos em compreender a teoria educacional de Dewey desenvolvida sob a perspectiva da solução dos problemas. Inserimo-nos, assim, em uma perspectiva interpretativa da teoria de Dewey, que, ao nosso ver, enfatiza o aspecto intelectual da educação no aprender e ensinar a pensar. Para isso, nos ocupamos dos conceitos de crescimento e direção social, desenvolvidos em *Democracia e Educação* (1979), que desembocam na reconstrução da experiência.

O conceito de experiência foi aproximado da obra *Experiência e Educação* (1971), a qual ressalta o conceito de continuidade e, também, o aspecto formativo da experiência, com referência à capacidade intelectual, que parte do dado e vai para além do dado, tanto com crescimento no presente quanto no que diz respeito à capacidade de orientar a ação de forma inteligente. Para a educação intelectual, a orientação da direção social passa a ser uma direção intelectual, que não depende somente de um educador, mas de um conjunto complexo de atividades do qual o educador torna-se parte. Nessa perspectiva, solucionar problemas é crescer intelectualmente, interessar-se intelectualmente pelo mundo, ter curiosidade intelectual. E, para dirigir socialmente a solução dos problemas, o professor precisa partir do interesse do educando, o que ocorre quando ele é capaz cooperar educativamente a partir da solução dos problemas produzindo significados compartilhados através de exercícios formativos. Tanto a curiosidade intelectual quanto a capacidade de produzir significados, animam a teoria da solução dos problemas na educação formal.

3.2 A teoria da curiosidade e o *training* do pensamento

Vimos que Dewey trata de um tipo especial de pensamento reflexivo (1.3); e percebemos que são inúmeros os processos mentais, mas somente o processo mental ligado à ação é que se mostra relevante conduzir a vida de forma inteligente e a atribuição de significados da situação. Visto na perspectiva executiva: “Isso significa que todos os processos de ação devem ser acompanhados por processos de pensamento” (LEX, 2006, p. 20)¹⁰². Assim, esse tipo de pensamento reflexivo e investigativo, base do método experimental científico, é indispensável para a formação humana e, conseqüentemente, para todo o processo educativo. O pensamento

¹⁰² „Das heißt, daß alle Handlungsprozesse von Denkprozessen begleitet werden müssen“.

reflexivo é um ativo exame intelectual sobre o que é tido como verdadeiro para orientar a ação, que comporta a verificação de suas provas, mas que é facilmente confundido com outras formas de pensamento (LEX, 2006), o que evidencia a necessidade de se educar intencionalmente “a melhor maneira de pensar” (DEWEY, 1959, p. 13). Um pensamento pelo simples limite da vida pode não se desenvolver o suficiente para se tornar reflexivo, e o mais agravante é que sem exercício formativo (*training*)¹⁰³ o pensamento poderia se desenvolver por “falsas e perigosas crenças”(DEWEY, 1959, p. 31).

Nossa preocupação nesta seção é avançar em direção à educação do pensamento reflexivo enquanto uma teoria da instrução (DALBOSCO, 2018), que tem como ponto forte o interesse, cuja base ampara-se no recurso inato da curiosidade. Dalbosco considera, em sua leitura de *Democracia e Educação* (1979), Dewey como herdeiro da teoria da instrução pertencente à tradição greco-romana, e toma, para isso, a concepção de que “Preparação tem o sentido mais amplo de cultivo do espírito humano para enfrentar as intempéries da vida” (DALBOSCO, 2018a, p. 53). Dewey, ainda segundo Dalbosco, aplicou o conceito especificamente na pedagogia e na educação escolar.

O problema da instrução é, assim, o de encontrar materiais que introduzem uma pessoa em atividades específicas, que possuam um fim ou propósito de importância ou interesse para ele, e que trate das coisas, não como aparelhos ginásticos, senão como condições para atingir o fim (DEWEY, 1979, p. 145).

A instrução é a preparação do educando por meio de atividades específicas – exercícios formativos –, que, a partir de determinados materiais interessantes para o alunos: “*A instrução significa, deste modo, no âmbito da educação escolar, o esforço pedagógico de tornar ativo o próprio aluno por meio de materiais que lhe são interessantes*” (DALBOSCO, 2018, p. 53-54; grifos do autor). A instrução é o cultivo do pensamento reflexivo através dos exercícios formativos “capazes de se assegurar como sujeitos diante da vida” (NEITZEL, 2019, p. 78).

A noção de exercício formativo esbarra no problema de reduzir o exercício a uma atitude meramente procedimental. Para que isso não aconteça, é preciso que o educador não assuma a responsabilidade da energia na ação aprendizagem do educando, ou seja, o exercício formativo tem seu impulso no educando, de modo que “Aprender é próprio do estudante por si só e para si só, é sua a iniciativa de aprender. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem” (DEWEY, 1959, p. 43). Na obra *Como*

¹⁰³ A versão portuguesa usa *adestramento* para traduzir *training*, já a versão espanhola usa “formación sistemática” (DEWEY, 1993, p. 37).

Pensamos (1959), Dewey alerta para o fato de que a “instrução” é tomada no sentido mais restrito e técnico de método de educação com ensino exterior, uma espécie de adequação do aluno como “uma resposta certa”. Nas palavras de Dewey, a instrução não pode somente buscar resultados exteriores, como exames, notas e assim por diante. Somente professores que estudam de forma inteligente os exercícios formativos é que consideram a atividade mental dos educandos dentro da “atmosfera escolar” (DEWEY, 1959, p. 64), que fogem do controle individual do professor, embora o exercício formativo dos alunos seja singular:

A educação que toma como modelo o aperfeiçoamento das atitudes intelectuais e métodos dos estudantes demanda mais sério exercício formativo (*training*), pois exige uma compreensão simpática e inteligente do funcionamento do espírito individual e, um domínio amplo e flexível da matéria – assim como para poder selecionar e aplicar exatamente o que é necessário quando necessário (DEWEY, 1959, p. 72).

A educação escolar, que pretende a formação do pensamento reflexivo, segundo Dewey, não pode se pautar numa noção fragmentada e dualista do espírito humano, que trata a “peça distinta do mecanismo mental”, com “exercícios especiais” e “matérias *por excelência*” (DEWEY, 1959, p. 62; grifos do autor) que pudessem ser treinar como uma ginástica física e ser aplicado a qualquer assunto. Para Dewey, o pensamento não é uniforme; ao contrário, existe uma multiplicidade de caminhos formativos que sugerem relação com disposições individuais, hábitos e experiências específicas:

O exercício formativo (*training*) é este desenvolvimento da curiosidade, da sugestão, e hábitos de explorar e verificar, que aumenta a sensibilidade e o amor à investigação do intrigante e desconhecido, que aumenta as sugestões que surgem no espírito, e controla seu sucessivo desenvolvimento e ordem cumulativa crescente, o que torna mais sofisticado o sentido da força e da capacidade de *provar*, de cada fato observado e sugestão empregada, que aumenta a adequação das sugestões que surgem na mente e controla sua sucessão em uma ordem crescente e cumulativa; o que torna mais agudo o sentido da força, o poder de provar, de cada fato observado e sugestão empregada. Pensar não é um processo mental separado; é uma questão do *modo* pela qual a vasta multidão de objetos observados e sugeridos é empregada, a *maneira* como eles correm juntos e são feitos para correr juntos, a maneira como são manuseados. Consequentemente algum assunto, tópico, questão é intelectual não *per se* mas pelo papel que faz desempenhar a direção do pensamento na vida de alguma pessoa (DEWEY, 1959, p. 62-63; grifos do autor)¹⁰⁴.

Nessa passagem, fica latente o papel da curiosidade no espírito reflexivo, em que o problema a ser investigado é tratado como algo intrigante, que aumenta a criatividade, sem perder a ordenação e sofisticando a intelectualização da experiência, dando direção à vida da

¹⁰⁴ Esta passagem foi traduzida cotejando a versão espanhola e inglesa, pois tratava especificamente de explicar o exercício formativo (*training*).

pessoa. Essa noção ampla de formação [*training*] inclui um processo também amplo de desenvolvimento do espírito investigativo, que se caracteriza pela forma de abordagem intelectual capaz de direcionar a vida.

Nessa direção, nossa abordagem neste processo investigativo pretende pôr em relevo o papel da curiosidade na compreensão dos exercícios formativos a partir da teoria da solução dos problemas. Essa interpretação da instrução, considerando a teoria da curiosidade, como uma forma de reconstrução da pedagogia da resolução de problemas. De forma geral, o desenvolvimento do pensamento reflexivo percorre de uma situação incerta para uma situação mais segura. A compreensão do problema atribui certa intencionalidade à investigação, intencionalidade que, em termos de educação do pensamento reflexivo, pertence à curiosidade e interesse.

A hipótese é a seguinte: se é possível a instrução e o exercício formativo do pensamento reflexivo, há que se considerar a energia espontânea da criança, que é a curiosidade. A curiosidade é energia da criança dirigida para fora, que “busca oportunidade de ação, e para agir, reclama um objeto” (DEWEY, 1959, p. 45). É uma atividade exploratória, fazendo uso do “sistema sensitivo para experienciar” (VIERA, 2021, p. 54). Em especial nos imaturos: “A curiosidade constitui-se, na sua visão, na tendência exploratória que é especialmente evidenciada na fase da infância” (RODRIGUES, 2004, p. 3). Para os adultos que têm hábitos estabelecidos e não possuem um espírito flexível, a mudança exige uma profunda crise, uma alteração de sentido tanto individual quanto comunitário. De forma geral, o pensamento reflexivo é uma reavaliação dos significados: “O pensamento reflexivo serve para revisar criticamente a veracidade dos julgamentos em relação a uma situação específica” (ANTICÍ, 2018, p. 103)¹⁰⁵. A curiosidade, por sua vez, é a atividade investigativa inicial e espontânea, que mobiliza o exercício formativo.

Nas palavras de Dewey (1959, p. 45), a curiosidade consiste no fator básico “da ampliação da experiência” sendo, “portanto, ingrediente primário dos germes que se desenvolvem em ato de pensar reflexivo”. Dito de outro modo, ela é o conjunto de disposições da criança que busca uma interação constante com o meio, agindo e recebendo, evitando as experiências prejudiciais e buscando novas experiências: “Este processo de interação constitui a estrutura da experiência” (DEWEY, 1959, p. 44). Como não se trata de uma disposição específica, a curiosidade é a atenção e a tendência de relacionar-se com o mundo, com os outros

¹⁰⁵ „Das reflektierende Denken dient der kritischen Überprüfung des Wahrheitsgehalts von Urteilen in Bezug auf eine konkrete Situation“.

e na sua própria autonomia. Ela pode ser classificada em três níveis de crescimento que são sobrepostos para formação do interesse intelectual:

1) O primeiro tipo é a curiosidade orgânica, a qual se caracteriza por uma espécie de inquietação das crianças, fruto da energia vital de interação com o mundo. Tomada de forma isolada, essa profusão de energia pouco tem a ver com o ato de pensar reflexivamente, mas sem este não haveria matéria para sua operação. A curiosidade orgânica é o interesse pelos objetos, pelas coisas, é o interesse na observação e no manuseio com os objetos. Em termos da teoria da solução dos problemas, é a busca da solução no mundo objetivo.

2) O segundo tipo é relacionado ao contato com outras pessoas, em que ocorre a socialização. Tal curiosidade social ocorre:

Quando a criança aprende que pode apelar aos outros para completar seu acervo de experiências, da forma que os objetos que falham como respostas interessantes a sua experiência, pode recorrer a outras pessoas que provenham-lhe o material mais interessante, se inicia um novo período (DEWEY, 1959, p. 46)¹⁰⁶.

A curiosidade social é a que possibilita a educabilidade da criança e lhe permite ser direcionada socialmente. Essa fase da educação em que a curiosidade recorre a outras pessoas consiste na fase de interrogações e perguntas. É também fase decisiva para mais tarde formar os conceitos, quando pergunta “o que é”; na formação da noção de causalidade científica “por que”, necessária para compartilhar significados. Embora não seja suficiente por si só, pois ainda está mais no nível de familiarizar-se com o mistério do mundo e acumular informações desconexas, “algumas vezes o hábito de perguntar ameaça degenerar em simples problemas de linguagem” (DEWEY, 1959, p. 46). Nesse estágio da curiosidade ainda há uma preocupação exclusiva com a pergunta.

3) E, por fim, a curiosidade intelectual. Nesta fase ocorre a metamorfose ao interesse. Essa transformação do interesse ocorre quando “quer descobrir, por si mesmas, as respostas a interrogações nascidas do contato com as pessoas e com as coisas” (DEWEY, 1959, p. 46). Para uma criança, a curiosidade e as respostas imediatas são satisfatórias, e é com a instrução de um adulto experiente em exercícios formativos que a curiosidade se torna intelectual. A capacidade da pessoa de ter autonomia – de modo que se torne intelectual – passa pela curiosidade orgânica

¹⁰⁶ Optamos pela tradução: “*When the child learns that he can appeal to others to eke out his store of experiences, so that, if objects fail to respond interestingly to his experiments, he may call upon persons to provide interesting material, a new epoch sets in*” (DEWEY, 1933, p. 38) como: “Quando a criança aprende que pode recorrer aos mais [velhos] para aumentar seu cabedal de experiência, pedindo-lhes que lhe forneça material interessante quanto ao que tem, já não responde de maneira interessante às suas experimentações, abre-se uma nova época” (DEWEY, 1959, p. 46).

e social. E isso implica uma instrução ou educação intencional.

O problema fundamental para o educador, sejam pais ou professores, é utilizar para fins *intelectuais* a curiosidade orgânica da exploração física e de interrogação linguística. Poderá consegui-lo, ligando-as a fins mais remotos, que exigem a busca e a inserção de atos, objetos e ideias intermediárias. A curiosidade assume um caráter definidamente intelectual quando, e somente quando, um alvo distante controla uma seqüência de investigações e observações, ligando-as umas às outras como meios para um fim (DEWEY, 1959, p. 46-47; grifos do autor).

Essa capacidade de interessar-se não somente por coisas imediatas, mas também por coisas distantes, exige certa organização mental. Como vimos, a segunda fase do pensamento reflexivo é a intelectualização, que consiste numa “conversão dos registros” de qualidade puramente emocional, em qualidades intelectuais. Para Dewey (1979), somente a curiosidade intelectual consegue munir a inteligência com as emoções¹⁰⁷, e com isso, na educação, não deve ocorrer uma “depreciação sistemática do interesse” (DEWEY, 1979, p. 368–369). Isso implica dizer que a curiosidade intelectual envolve a capacidade de se interessar por coisas distantes com energia intelectual: “O entusiasmo genuíno é a atitude que opera como força intelectual” (DEWEY, 1959, p. 40). Para Vieira (2021) a perda da curiosidade na escola ocorre devido a velhas práticas pedagógicas como excesso de assunto, atividade e conteúdo, e ainda excitações frívolas, descuidos e indiferença, em que a energia interior é impedida de interagir.

Ademais, a curiosidade intelectual - que congrega a curiosidade orgânica e social - é fundamental para o tipo de inferência ao futuro, em que a prova é dada por um tipo de consequência ou ação imaginativa, mais indireta, e na medida em que ela avança “sua conexão com os atos exteriores; persiste, embora somente na imaginação” (DEWEY, 1959, p. 104). Sob a teoria da solução dos problemas, a curiosidade intelectual está além de “uma situação perturbada, embaraçosa, árdua, na qual a dificuldade, por assim dizer, contamina-a toda”, de modo que o problema vai se tornando “alguma coisa intelectual” (DEWEY, 1959, p. 113), disposta para fora, para interação:

Mas somente quando a curiosidade no nível orgânico e social ‘se transforma em interesse pelos problemas que surgem através da observação e do material coletado’ é que ocorre um confronto ativo e independente com os problemas além do puro questionamento e espanto no nível mental – na forma de processos de pensamento reflexivo (ANTIC, 2018, p. 105)¹⁰⁸.

¹⁰⁷ “Também é comum a afirmação de existir antagonismo entre a inteligência e as emoções. As emoções são concebidas como coisas meramente particulares e pessoais, sem conexões com o trabalho, da pura inteligência, de apreender fatos e verdades — com a exceção única, talvez, da curiosidade intelectual” (DEWEY, 1979, p. 368).

¹⁰⁸ „Doch erst wenn sich die Neugierde auf der organischen und sozialen Ebene »in ein Interesse an Problemen

A curiosidade faz parte do desenvolvimento e do crescimento espontâneo da criança, enquanto a tendência da energia e do impulso que brotam da criança volta-se ao interagir ativamente com o mundo, o que precisa ser educado para que se transforme em pensamento reflexivo. A curiosidade está, desse modo, ligada à experiência, como um processo de estabelecer relações. Sobre isso, Dewey (1979, p. 230) pontua: “A curiosidade é apenas o desejo de perceber essas relações”. Em nível mais geral afirma, “a curiosidade é um impulso forte que vem de dentro” (DEWEY, 1959, p. 97), uma disposição para fora. O que é revelador de que: “Os impulsos, mesmo que precedem no tempo, nunca são primários de fato, são secundários e dependentes” (DEWEY, 1964a, p. 90)¹⁰⁹, o que justifica necessidade de um ambiente formativo. O impulso já possui influência dos hábitos dos adultos.

A curiosidade enquanto disposição para forma do impulso, quando este é bem orientado socialmente, se converte em um interesse como fonte de energia intelectual, característica do pensamento reflexivo. Reiteramos que não existe uma capacidade reflexiva fora dos hábitos: “a razão livre de toda influência do hábito prévio é uma ficção, assim como também são as sensações puras por meio das quais podem formar-se as ideias independente dos hábitos” (DEWEY, 1964a, p. 39). E, nesse sentido, condição infantil é um momento privilegiado para a formação do pensamento reflexivo, pelo fato de não possuir hábitos fixos e cerrados, mantendo a curiosidade como disposição de abertura ao mundo. Para o recém-nascido, os impulsos são dispersos, porém, maleáveis, caracterizados pela plasticidade.

Seus impulsos são meramente pontos de partida para a assimilação do conhecimento e habilidades [*skill*] dos seres mais maduros de quem depende. São como tentáculos que se distendem para absorver dos costumes a nutrição que com o tempo fará a criança capaz de ação independentemente. São fatores de transferência de poder social existentes à capacidade [*ability*] individual; são, no fim, os meios para obter crescimento reconstrutivo (DEWEY, 1964a, p. 94-95)¹¹⁰.

verwandelt, die durch die Beobachtung und das gesammelte Material entstehen«, dann erfolgt über das reine Fragen und Staunen hinaus eine aktive, eigenständige Auseinandersetzung mit den Problemen auf der geistigen Ebene – in der Form reflexiver Denkprozesse“.

¹⁰⁹ Esse aparente paradoxo é assim explicado por Dewey: “Na vida do indivíduo a atividade instintiva é a primeira a apresentar-se, mas o indivíduo começa sua vida como recém-nascido e isto são seres dependentes, suas atividades não poderiam prolongar-se quando mais algumas horas se não fosse a presença e ajuda dos adultos com seus hábitos já formados; e os recém nascidos devem aos adultos mais que sua procriação, mais que a contínua alimentação e proteção que conserva suas vidas: a oportunidade de expressar suas atividades inatas da forma que tenham significação” (DEWEY, 1964a, p. 90).

¹¹⁰ Optamos pelo cotejamento com a versão inglesa: “*His impulses are merely starting points for assimilation of the knowledge and skill of the more matured beings upon whom he depends. They are tentacles sent out to gather that nutrition from customs which will in time render the infant capable of independent action. They are agencies for transfer of existing social power into personal ability; they are means of reconstructive growth*” (DEWEY, 1930, p. 94).

A analogia dos impulsos vistos como tentáculos no sentido de interagir com o mundo, de absorver a nutrição necessária para seu desenvolvimento, é caracterizada na criança como a atitude de curiosidade e materializa a disposição interativa e *transativa* da condição humana da criança: “Com as curiosidades surgem novas receptividades e com o acréscimo adquirido de conhecimento surgem novas curiosidades” (DEWEY, 1979, p. 229). Há um sentido cumulativo e contínuo da curiosidade, núcleo do aprender com a experiência. A curiosidade intelectual é condição para que o crescimento da criança se converta em aprendizado ao longo da vida¹¹¹.

A concepção de educação como direção social pressupõe o desenvolvimento dessa tendência inata¹¹² que caracteriza a plasticidade original (DEWEY, 1964b), direcionada para aquilo que é exterior:

[...] o problema do *método* na formação de hábitos de pensamento reflexivo é o problema de estabelecer *condições* que despertem e orientem a *curiosidade*; de estabelecer conexões entre as coisas experimentadas que em ocasiões posteriores promovam o *fluxo* das *sugestões*, criando problemas e propósitos que favoreçam a *consecutividade* na sucessão de ideias (DEWEY, 1959, p. 63; grifos do autor).

Assim, a necessidade de resolver problemas, em seu sentido criativo, está ancorada na curiosidade: “somente com ajuda da curiosidade é possível encontrar o material do qual precede a atividade intelectual do pensamento” (LEX, 2006, p. 27)¹¹³. E, nesse universo, somente a curiosidade intelectual consegue, a partir das condições presentes, interessar-se por resultados distantes.

Como a curiosidade auxilia na teoria da solução dos problemas? A teoria da solução dos problemas sob o enfoque da curiosidade cumulativamente se torna intelectual, assim com a constituição do problema a partir do desejo de interação, impulsionado pela curiosidade, o problema, mantém a energia do impulso, se mantém vibrante e pulsante, na busca de desvendar o desconhecido, o misterioso, produzindo novos significados e hipóteses de ação, de modo que o interesse de buscar a solução é um projeto pessoal, que identifica o sujeito reflexivo.

Com a maturidade da curiosidade intelectual, a atividade passa a ser intelectual que impulsiona à investigação reflexiva, e, com isso, a dependência da direção formativa, ou do auxílio, torna-se uma cooperação reflexiva. Esta maturação da solução dos problemas a partir

¹¹¹ Em *Democracia e Educação* (1979) Dewey trata da condição infantil com os conceitos de imaturidade e dependência, que caracteriza a plasticidade do espírito humano. Plasticidade esta que pode ser pervertida pela má educação.

¹¹² “uma educação verdadeiramente humana consiste em uma direção inteligente às atividades inatas, a luz das possibilidades e necessidades da situação social” (DEWEY, 1964a, p. 96);

¹¹³ „Nur mit Hilfe der Neugier wird das Material, von dem die geistige Tätigkeit des Denkens ausgeht, geliefert“.

da curiosidade intelectual, que caracteriza a autonomia do sujeito na reflexão, resiste à padronização formal, pois mantém-se sobre a maturação dos interesses pessoais num âmbito de socialização específico (comunidade), com um percurso formativo próprio, e neste conjunto interativo e cooperativo, surge a singularidade das formas de vida de cada indivíduo, que compõe as diferentes formas de vida social. Esta diversidade de formas de vida precisa ser acolhida no ambiente social, comunitário e democrático. Nos ambientes de sala de aula, a curiosidade e interesse pessoal de cada pessoa é fundamental para o desenvolvimento intelectual. Seja como for, o educador deve pautar exercícios formativos que parta do grau de curiosidade e dos interesses pessoais, a partir de um ambiente de cooperação. Sob o interesse intelectual, as informações passam a ser significativas para a pessoa, o que tem base na estrutura epistêmica da compreensão. Nesse percurso, antes de avançarmos no método de instrução e de exercício formativo do pensamento reflexivo, deter-nos-emos no aspecto específico do pensamento reflexivo, voltando um especial olhar para a capacidade de produzir significados.

3.3 Os significados: aspecto intelectual da educação

Nesta seção, nos concentramos no aspecto estritamente intelectual da educação, considerando a formação do pensamento reflexivo como reconstrução intelectual da experiência, que tem sua culminância na capacidade de produzir significados. Para Dewey, os significados são produzidos em todo o contexto da experiência, não se referindo somente aos objetos ou ao seu uso, nem somente ao signo linguístico. Em *Democracia e Educação* (1979), Dewey afirma que a principal obra do homem é a capacidade de produzir significados e “mede a distância entre a civilização e barbárie” (DEWEY, 1979, p. 228). Não há limite para a atribuição de significado, tudo depende da relação entre ação e imaginação, que em outras palavras não há limite para o processo civilizatório. É uma capacidade tipicamente humana que exige cooperação intergeracional, de “aprender e descobrir significações torna a educação algo diferente de fazer um objeto ou adiestra um animal” (DEWEY, 1979, p. 228). Essa obra é uma atividade intelectual, movida pela curiosidade intelectual, é uma atividade formativa que envolve o crescimento e desenvolvimento do pensamento, “especialmente de compreender o *sentido* ou a *significação* do que se faz” (DEWEY, 1965, p. 96; grifos do autor).

Em seu sentido restrito à compreensão dos significados, é produto, por excelência, do pensamento reflexivo bem formado. Essa formação depende da boa educação das crianças, para que sua curiosidade se desenvolva em “interesse intelectual” (DEWEY, 1965, p. 105). O

significado caracteriza-se como “fator central de todo o ato de pensar reflexivo” (DEWEY, 1959, p. 20). Assim, a busca do significado é a ação intelectual que caracteriza a própria reflexão:

Ela [a reflexão] começa quando começamos a investigar a veracidade [*reability*], pelo valor de uma indicação qualquer; quando testamos seu valor e saber quais as garantias de que os dados existam *realmente* apontem para a ideia sugerida, de modo que *justifique* aceitá-la (DEWEY, 1959, p. 21; grifos do autor).

Os significados são produzidos por essa atividade intelectual. São formados de forma compartilhada pelos hábitos, pela educação e pela convivência, mas, conforme as mudanças do mundo, as características singulares de cada pessoa, novos significados são continuamente exigidos. Novos significados são produzidos quando há um estranhamento quanto à situação, ou esta se torna problemática, em que as soluções ou respostas costumeiras não satisfazem, e por uma necessidade novos rearranjos intelectuais sobre a situação são exigidos, produzindo novas ideias “As ideias são genuínas quando constituem instrumentos para a pesquisa do material com vistas à solução de um problema” (DEWEY, 1959, p. 136). De acordo com valor que a situação tem na identificação pessoal, com os sentimentos e personalidade, isto pode desencadear uma ausência de significados. Como vimos, para ser formativa, a situação problemática não pode pôr a realidade como um todo em crise, mas diluí-las em situações e ações objetivas. De acordo com nossa hipótese, para a educação, uma situação desperta a curiosidade e quando esta for intelectual, tem capacidade de produzir novas ideias e significados. Esta capacidade de ter novas ideias através da curiosidade é mais propensa na infância e juventude, pela plasticidade, abertura de espírito, quanto às crenças e hábitos que nos identificam. Nessa perspectiva, as ideias sugerem algo diferente, “por sua função e uso” (DEWEY, 1959, p. 139). As ideias não são algo ilusório, mas sugerem alternativas conforme a necessidade da situação em curso.

Quando afirma reiteradamente que compreender é apreender a significação, Dewey (1959) está dizendo que todas as palavras ou ideias adquirem valor intelectual quando as compreendemos, ou seja, quando somos capazes de relacioná-las com um acontecimento ou objeto da situação, direta ou indiretamente. Este aprender o significado é um: “[...] reconhecer uma coisa em uma situação real” (LEX, 2006, p. 39)¹¹⁴. Os significados sempre são apreendidos e produzidos dentro de determinada situação ou experiência: “Isto é, só se aprende significações

¹¹⁴ „[...] eine Sache in einer wichtigen Situation zu erkennen“.

ou ‘conceitos’ no interior da prática e com vistas à prática” (LORIERI, 2000, p. 63). A constituição do significado não pode ser isolada de seu objeto ou de seu uso, mas deve brotar do amplo contexto da experiência, que o faz se vincular ao signo linguístico (palavra). Mesmo que conheçamos uma palavra, se ela ocorre num contexto estranho, buscamos alguma explicação: “Aprender a significação de uma coisa, de um acontecimento ou situação, em suas *relações* com outras coisas: notar como opera ou funciona, que consequência traz, qual a sua causa e possíveis aplicações” (DEWEY, 1959, p. 140, grifos do autor).

Segundo Dewey, quase toda nossa vida intelectual consiste na compreensão, e, quando compreendemos, aprendemos os significados: “Refletimos para poder conseguir plena e adequada compreensão do que ocorre” (DEWEY, 1959, p. 142). A plena compreensão está em acordo com a falibilidade do conhecimento, é o mais razoável possível para o momento. Disso resulta que, compreender ou atribuir significado é a intenção de toda atividade reflexiva, o que de fato não é fim dos problemas, ou das incertezas e incógnitas da situação vivenciada, o que caracteriza o continuum formativo:

O aumento do cabedal de significados nos torna conscientes de novos problemas; mas só traduzindo as novas perplexidades em termos do que nos é familiar e patente, é que as compreendemos e resolvemos. Esse, o contínuo movimento em espiral do conhecimento (DEWEY, 1959, p. 142).

Como o pensamento reflexivo é uma ação da vital é importante notar o aspecto não cabal da solução do problema. Esse aspecto é fundamental, principalmente, como recurso pedagógico de fazer perguntas problematizadoras em que não há uma resposta certa de forma cabal, ou usar o material para “reproduzi-lo literal e diretamente” (DEWEY, 1959, p. 262–263), como fim do processo reflexivo e investigativo. Uma situação que causa perplexidade é interpretada a princípio com as bases intelectuais conhecidas, e, assim, num processo reflexivo, produz novas significações. Não há diferença entre as fases do pensamento reflexivo ou da “experiência reflexiva” (DEWEY, 1979, p. 64), que culminam num plano de ação ou numa atribuição de significados: “que tenha oportunidades para pôr em prova suas ideias aplicando-as, tornando-lhes clara a significação e descobrindo por si próprio o valor delas” (DEWEY, 1979, p. 180). Quando não o educando é instruído para compreender o significado do problema ou da atividade ele se torna “intelectualmente irresponsável” (DEWEY, 1959, p. 41), tendo efeitos decisivos para formação de seu caráter.

A obtenção do significado é também uma necessidade prática da vida, tendo que ocupar uma posição dentro da realidade, numa determinada situação. Esse posicionamento consiste em

colocar a si mesmo em relação ou interação, o que, em seu aspecto epistêmico, é determinado pela compreensão, a qual ocorre quando a pessoa se põe em jogo durante o processo de conhecimento da situação. Num processo de inferência reflexiva, que avança para uma região desconhecida, o sujeito precisa reconhecer a ausência, a falta de elementos epistêmicos para o conhecimento, que exige cooperação intelectual da pessoa com a situação, colocando-se no processo investigativo e reflexivo, exigindo a produção de novas conexões e de novos significados. O significado é a resposta intelectual, e indireta, à situação em referência ao sujeito que se coloca em situação reflexiva – complementando e mudando ativamente a situação em curso. Esta característica, núcleo duro do pragmatismo,¹¹⁵ é fundamental para o processo formativo amplo e, também, educacional. Nessa direção, há que se partir do que é conhecido, avançar para o desconhecido, e buscar compreender globalmente o contexto, com seus efeitos, fazendo brotar novos conhecimentos ou significado. Todavia, a capacidade de produzir significados precisa ser aprendida com a interação com o ambiente, dirigida por outros na imaturidade, numa cooperação formativa. Em termos educacionais, a função formativa da reflexão, ocorre pelos exercícios formativos, que se dá a partir de significados partilhados por hábitos e crenças, para, dessa experiência pessoal no mundo, cooperar com novos significados.

A maior dificuldade para um adulto, segundo Dewey, ao atribuir novos significados às coisas, está no seu hábito cristalizado e nas crenças, ou seja, na naturalização dos significados: “na perfeição como foram adquiridas as coisas familiares”; e é mais fácil atribuir significado a situações completamente inéditas, do que “desfazer aquilo que foi bem-feito, que se arraigou no hábito inconsciente” (DEWEY, 1959, p. 143). E, devido à generalização, ignoramos aspectos singulares da nova experiência em que há insuficiência do significado estabelecidos. Nesse caso, a perfeição da apreensão do todo caracterizada pela situação habitual inibe a exploração e a produção de novos significados. No caso dos adultos, no espírito habituado, há necessidade de uma certa crise de significado; a situação se torna problemática, e, por vezes, há necessidade de mudança profunda; que pode soar como negativa dependendo do apreço pessoal e do apego à crença que sustenta o hábito interpretativo. Observamos que a mudança de significado

¹¹⁵ “Parece, pois, que a regra para atingir o terceiro grau da clareza de apreensão é a seguinte: considera quais os efeitos, que podem ter certos comportamentos práticos, que concebemos que o objeto da nossa concepção tem. A nossa concepção dos seus efeitos constitui o conjunto da nossa concepção do objeto” (PEIRCE, [s.d.], p. 13). Nas palavras de Dewey: “A teoria do método de conhecer expostas nestas páginas pode ser denominada pragmática. Sua feição essencial é manter a continuidade do ato de conhecer com a atividade que deliberadamente modifica o ambiente. Ela afirma que o conhecimento no seu sentido estrito de alguma coisa que possuída consiste em nossos recursos intelectuais – e em todos os hábitos que tornam nossa ação inteligente. Só aquilo que foi organizado em disposições mentais, de modo a capacitar-nos a adequar o meio às nossas necessidades e a adaptar nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos, é realmente conhecimento e saber” (DEWEY, 1979, p. 377–378).

somente afeta o espírito dotado de abertura, sinceridade e responsabilidade reflexiva, que permite ser afetado formativamente pela experiência. Num espírito que não possui o continuum (DEWEY, 1971) formativo, ou, como veremos, que se dá a partir de uma educação fragmentada, não necessariamente surge a necessidade de produzir novos significados.

Nossa tese, portanto, é a de que se apoiados na manutenção e na formação da curiosidade intelectual, o espírito reflexivo aberto e investigativo buscará espontaneamente a compreensão e a produção de novos significados, formando a personalidade, e, nesse sentido, como vimos a condição infantil é um momento privilegiado, uma vez que ainda possui um espírito com maior plasticidade, não apegado a hábitos e padrões estabelecidos de forma fixa. A formação humana das crianças na educação formal, com sua plasticidade e dependência, propicia maior possibilidade de produzir novos significados, pois, curiosas, encantam-se observando as peculiaridades do mundo. Todavia, essa vantagem da condição humana da criança precisa ser bem orientada objetivamente, pois ocorre com a partilhada e a cooperação social sobre a realidade, e não mera fantasia. No sentido da educação o significado produz algo inédito para a pessoa envolvida, produz e se produz na criação: “Atribuir significado a alguma coisa – ou chamar alguma coisa à existência – implica em modificar o ambiente, o que por sua vez envolve formar juízos, constituir valores” (CUNHA; PIMENTA, 2011, p. 76), que envolve os afetos.

Conforme Loriger, há um duplo movimento:

Produzir significação é um processo duplo: Produz-se algum sentido (uma ‘noção’, um ‘conhecimento’) e se aprende, e, ao mesmo tempo, compartilhamento, vai se aprendendo a produzir melhor novos sentidos ou a produzir melhor novas significações (2000, p. 64).

A produção de significados envolve o processo formativo de produção de conhecimento – enquanto compreensão – e, ao mesmo tempo, envolve o processo alargado de socialização, de compartilhamento formativo. O processo de formação do pensamento reflexivo, através da produção de significados, é o elemento intelectual de interação e cooperação fundamental para sociedades democráticas. Na produção de novos significados, formam-se novas combinações, que são compartilhadas em uma situação comum, através da reconstrução da experiência cooperada. No caso da educação formal, o exercício formativo e a instrução referem-se ao compartilhamento de experiências pedagógicas (germinadas na curiosidade da criança) e à possibilidade de direção social do professor que se coloca na parceria de cooperar de forma inteligente (amparado pelo conhecimento) a partir da busca de significados.

A busca ao significado é, em verdade, a materialização da pergunta “o que é isso?”.

Dewey (1959) reconhece três tipos de produção de significados: a que ocorre sobre a experiência; a produção de novos sentidos para o curso dos acontecimentos; e, por fim, a que envolve os conceitos em si. No primeiro, os significados são sinônimos de ideias, o sentido hipotético, quando ainda não completamente compreendidas, e são o processo de produzir novos significados aos elementos objetivos da situação. Já o segundo tipo ocorre quando efetivamente são experienciadas no conjunto do acontecimento, apontando para novos efeitos a serem esperados. E, por sua vez, no terceiro tipo de significados, que são os conceitos, encontra-se o ponto nevrálgico da educação intelectual.

As concepções (ou conceitos) são “significados padronizados” (DEWEY, 1959, p. 151), nuclear para a formação e educabilidade do espírito humano. Neste caso as ideias adquirem *status* de conceitos, utilizados como padrões de referência do conhecimento humano. Os conceitos, enquanto ferramentas intelectuais, permitem a generalização e “economizam tremendamente nossos esforços intelectuais” (DEWEY, 1959, p. 152). Nesse cenário, há certa permanência ou estabilidade dos conceitos em relação ao mutável. É por meio dos conceitos que o conhecimento adquire um padrão (*standard*), uma certa permanência, que por sua vez não é imutável, uma vez que novas investigações e reflexões alteram antigos significados. Para haver comunicação, conceitos possibilitam o comum e esses conceitos ou significados padronizados são uma necessidade, já que possibilitam a socialização: “Na verdade, a necessidade social de significados idênticos para as pessoas, apesar das diferenças existentes em suas respectivas experiências e condições de vida, é uma das principais forças que determinam a padronização dos significados” (DEWEY, 1959, p. 153). São as condições intelectuais que possibilitam e efetivam a democracia, como Dewey trata em sua teoria social: “O problema mais profundo é, em primeira instância, um problema de ordem intelectual” (DEWEY, 2004, p. 137), para que haja uma grande comunidade.

E é nessa comunidade – espaço no qual todos estão pessoalmente envolvidos –, que, com ênfases em suas diferenças, os indivíduos possam ser iguais. E a única forma de isso ser possível é, retirar o ser humano de seu isolamento para que tenha interesse compartilhado: “aperfeiçoamento dos meios e forma de comunicação dos significados, de modo que o interesse genuinamente compartilhado nas consequências das atividades interdependentes pode dar forma ao desejo e ao esforço, e, com ela, dirigir sua ação” (DEWEY, 2004, p. 141). Prossegue Dewey afirmando que isso “depende da inteligência e da educação” (2004, p. 141).

Os conceitos são o aspecto intelectual da experiência, significada objetivamente e que legitima a instrução como direção social. Sua força padronizadora tem um sentido formativo

muito forte, pois permite avançar rumo ao ausente ou desconhecido e completar o que está presente nos sentidos. Esse processo pode ser direcionado socialmente pelo educador, pois o desconhecido para o educando é, de certa forma, conhecido para o educador, eis que relacionado aos significados padronizados ou conceituais.

Os conceitos, desde que não tomados como fixos e definitivos possibilitam a educação formal através de exercícios formativo dos mais jovens. Quando comparado às vivências de um adulto, as crianças têm diferentes graus de experiências, e, com certa dose de conceitualização – intelectualização –, há um avanço no comum, na comunicação. O risco está na instrução escolar, em ir direto ao conceito pronto, não observando as condições de formação do significado para criança, tornando a definição um elemento apenas verbal, apenas como exercício de treinamento ou atividade mecânica. Dito de outra forma, o ensino deve considerar a condição de formação dos significados, e, apesar destes serem relativamente conhecidos pelo professor experimentado no assunto, para a criança, é um exercício formativo inédito.

No sentido educativo, a obtenção de conceitos é indutiva, experimental e contínuo. Esse processo de intelectualização segue um determinado ritmo de crescimento e desenvolvimento. O exercício formativo da criança, por exemplo, ocorre da seguinte forma: com o primeiro objeto que percebeu e interagiu, tendo efeito sobre seu comportamento, a criança transfere expectativas a outro objeto, antes de se manifestar. Se essa antecipação não for efetivada, há uma reorganização da significação, a qual ocorre a partir do conceito anterior, mediante estranhamento da nova situação. A primeira experiência é decisiva para a organização intelectual: “Com efeito, a criança começa com qualquer significação que tenha obtido do primeiro cão que viu, ouviu, com o qual brincou. Assim essa atitude de antecipação, sempre que o objeto lhe dê pretexto para tal” (DEWEY, 1959, p. 157). Com o processo de uso, essas primeiras percepções vão adquirindo certa estabilidade. Percebe-se que inicialmente o exercício formativo é de ensaio e erro, e, com o desenvolvimento e crescimento formativo, vai adquirindo força intelectual para direcionamento, o que é muito próximo do método experimental das ciências.

Antes de avançar, é preciso observar que todo o processo de interação da criança – muitas vezes percebido em suas brincadeiras – é sempre um percurso de intelectualização. Nesse sentido, o risco é a escola pressupor experiências nas crianças, ainda imaturas: “De sua experiência com esse único objeto transporta para as experiências subseqüentes certa expectativa quanto aos modos característicos de comportamento: espera-os, antes de se manifestarem” (DEWEY, 1959, p. 157), ora esta expectativa depende do grau de maturação da

curiosidade do imaturo e seu grau de significado, e não de verdade ou padronização. E, por outro lado, apresentar os conceitos prontos. Nas palavras de Dewey,

(...) crença de que, de algum modo, os significados definidos e gerais - ou conceitos - podem ser apresentados aos alunos, e por estes absorvidos, já prontos, servindo, assim, melhor, à rapidez e eficiência da aquisição de conhecimento. Em consequência deixa-se de observar as condições essenciais à formação, a maioria dos alunos aprendia apenas as fórmulas verbais (DEWEY, 1959, p. 156).

A generalização, para o pragmatismo deweyano, não surge a partir da universalização – enquanto ideias universais –, mas pela possibilidade devido ao seu uso e aplicação, e isso é, pelo seu significado: “A partir do momento em que é conseguida uma significação, este serve de ferramenta para novas apreensões, um instrumento de compreensão de outras coisas” (DEWEY, 1959, p. 159). Não é pelos números de traços comuns que os significados se tornam conceitos, mas pela capacidade de aplicá-los significativamente a novas situações. Os conceitos funcionam como instrumentos intelectuais para atribuir significados às experiências, que não podem ser isoladas da situação. Essa observação é nuclear para o professor, de modo que não importa exclusivamente a resposta certa, mas o processo de construção da resposta e como ela é constitutiva do aluno. Em termos intelectuais, dizer verbalmente o “que é” não torna efetivo um instrumento intelectual, que opera ativamente sobre a experiência. Desse modo, a linha de corte do pragmatismo está no modo como usar efetivamente um conceito, sem perder a força intelectual de produzi-lo. O exercício formativo do pensamento reflexivo precisa manter a curiosidade intelectual e os significados na experiência da criança. Este processo formativo que não descola meio do fim na formação humana é a própria democracia como forma de vida. Na educação, o processo formativo não pode ser descolado do fim – que é, para Dewey, elementar para a democracia. Em termos epistemológicos, é preciso efetivamente compreender, e, para haver compreensão, a relação meio e consequência [*means-consequence*] é imprescindível.

Meio e consequência podem resultar em dois movimentos intelectuais distintos, mas que se interconectam: ou partir de meios conhecidos para obter certas consequências; ou a partir de certas consequências para descobrir o meio necessário. Dito de forma lógica, é passar das premissas para a conclusão e da conclusão para a premissa, na medida em que as experiências, o uso, os conceitos vão se definindo, tornando-se mais gerais à novas experiências. Nesse sentido, as concepções individualizadas são intensivas, e são chamadas também de definições; já as concepções que são gerais de vários objetos são denominadas extensivas.

Os significados individualizados no controle da experiência dão origem a conceitos mais

precisos, denominados “definições científicas”,¹¹⁶ o que, por um lado, demanda um olhar atento, pois o problema de definições prontas é inibir a reflexão do significado. Por outro lado, importante ter claro que os significados indefinidos são concepções imprecisas que levam frequentemente a mal-entendidos. Nesse caso, quando os significados se mesclam a um inconsciente de significações, haverá “consequências intelectuais danosas” (DEWEY, 1959, p. 161). Não é possível chegar a uma precisão completa dos conceitos, mas para a formação humana é preciso simplificar ao máximo às indefinições para alcançar certa unidade de sentido. O caráter aberto dos conceitos e definições não pode ser uma confusão de significados.

Esses conceitos padrões e as definições da operacionalidade de atribuir significado a um grande número de experiências, com certa estabilidade e consenso social, são centrais para a formação (*training*) do pensamento reflexivo, especialmente na instrução e/ou educação formal. Em se tratando da educação intelectual, do ensinar a pensar, há um grande ganho na utilização de conceitos e definições, porque permite a direção social e intelectual, na direção dos processos civilizatórios, de autonomia do sujeito e sociedades democráticas. No caso do conhecimento ou investigação científica, o significado é obtido quando se retira o objeto do isolamento e se relacionam os conceitos de forma objetiva e regulada: “Por isso é importante que na investigação científica, o significado seja aprendido dos objetos e acontecimentos, e os compreendam numa grande totalidade” (LEX, 2006, p. 39)¹¹⁷. Os conceitos (definições) científicos são a maior sofisticação do pensamento reflexivo, pois funcionam como instrumentos intelectuais utilizados para além da percepção. Eles têm o diferencial de necessitarem de um padrão de verificação indireta no caso da percepção dos sentidos. As definições científicas não são verificadas diretamente com a percepção, mas “*na maneira porque certas coisas são casualmente relacionadas com as outras*” (DEWEY, 1959, p. 165; grifos do autor). Essas relações não são fixas, são reguladas, apesar de gozarem de grande estabilidade:

O ideal de um sistema de concepções científicas são de atingir continuidade, liberdade e flexibilidade de transição na passagem de algum fato e significado para outro; esta exigência se vê satisfeita na medida em que dominamos os vínculos dinâmicos que manifestam em um processo continuamente mutável – princípio este que nos leva a intuir o modo de produção e crescimento (DEWEY, 1959, p. 165).

¹¹⁶ Uma definição científica escolhe seu material específico e suas *condições de causalidade, produção e gênese*. A causalidade e gênese é a constituição do objeto e a razão pela qual as coisas pertencem a uma classe (DEWEY, 1959, p. 164; grifos do autor).

¹¹⁷ „Für die Wissenschaftsforschung ist daher wichtig, die Bedeutung von Objekten und Geschehnissen zu erfassen und sie als ein großes Ganzes zu verstehen“.

Enquanto instrumento intelectual, as definições nos ajudam a interpretar acontecimentos, mesmo que desconhecidos, utilizando na reflexão fenômenos conhecidos; mas devido à sofisticação dos instrumentos de verificação que auxiliam a investigação e a reflexão, há um grande potencial de transformação das situações desconhecidas, produzindo progresso social a partir da experiência comum e democrática. É importante ressaltar que a formação do pensamento reflexivo é o núcleo do método científico, mas com maior controle objetivo e rigor que o pensamento cotidiano: “O método científico inclui, em resumo, todos os processos pelos quais a observação e a coleta de dados são reguladas para efeito de facilitar a formação de conceitos e teorias explicativas” (DEWEY, 1959, p. 171). Os significados da ordem da ciência possuem o mesmo processo reflexivo, mas com instrumentos, aparelhos, cálculos matemáticos criados para um fim específico. Nesse sentido, o pensamento reflexivo bem formado dos cientistas tem algumas peculiaridades, tais como: (1) aprender a selecionar os fatos significativos para a conclusão; (2) observar fatos suficientes para inferir; e (3) controlar as condições da experiência, que resulta na ação inteligente. Na perspectiva dos conceitos científicos, eles seguem uma relação de premissas e conclusão, conforme a lógica. Cada ramo tem suas relações e seus conceitos próprios, com a necessidade de verificação última que repousa na observação experimentada, mesmo que com sofisticados métodos de observação. No nosso caso, interessa-nos compreender a estrutura da formação dos significados (conceitos e definições) para formação do pensamento reflexivo e, conseqüentemente, sua importância para a instrução.

Em suma, pensar - mas pensar de modo completo - começa e acaba com o domínio das observações concretas. E o supremo valor educativo de todos os processos educativos é medido pelo grau em que estes se instituem em instrumentos de trabalho, na criação e no desenvolvimento de novas experiências (DEWEY, 1959, p. 182).

Os conceitos são instrumentos intelectuais que servem de padrão de referência para compreender novas e diferentes experiências e, ao mesmo tempo, compartilhar e cooperar socialmente. Sua formação ou instrução justificam-se na medida em que auxiliam na compreensão e na direção dos processos reflexivos dos mais jovens. A teoria dos significados é uma lógica voltada para a educação, que tem na compreensão seu aspecto central. A compreensão é um tipo de conhecimento que se relaciona com a experiência, possuindo o risco de ser entendida como mera informação, especialmente na educação. Em seu aspecto intelectual, o pensamento reflexivo opera com instrumentos intelectuais, denominados conceitos. Esses conceitos permitem na prática que o pensamento reflexivo faça inferências a

partir do conhecido, voltadas ao desconhecido, e, além disso, permite o compartilhamento na educação. Os conceitos enquanto instrumentos intelectuais são socialmente constituídos, desde a primeira experiência com objetos até a forma como vão se sofisticando na capacidade de experienciar o mundo. A forma mais sofisticada dos conceitos são as definições, as quais são os conceitos que têm certa unanimidade na comunidade (de investigadores) e servem como padrão de referência social para todo conhecimento daquela área. As definições são nucleares para o desenvolvimento do conhecimento científico, e devido à sua estabilidade e direção intelectual são referências no processo educativo.

As definições científicas são compreensões que possuem significados, os quais, apesar de a sofisticação e sua referência com a situação a ser indireta – objeto científico, possuem alto grau de estabilidade; as definições científicas são processos que se desenvolvem com referência à experiência. O grande problema da definição científica é perder o nexos com a experiência de vida: “Este aparato é tão altamente especializado que para adquirir a capacidade de usá-lo e compreendê-lo requer muito mais trabalho que para conseguir destreza com qualquer outro instrumento que o homem possui” (DEWEY, 2004, p. 145). Os conceitos científicos são possíveis de aprender de forma passiva e a prática reduzida ao procedimento mecânico. A importância dos significados da ciência com as definições científicas logra um importante lugar na educação, em um cenário em que se consideram “agentes supremos na tarefa de imprimir direção à conduta coletiva e cooperativa do homem” (DEWEY, 1952a, p. 34).

O núcleo epistemológico do significado é a compreensão ou, em certo sentido, o que chamamos de conhecimento (quando não são meras informações ou dados). A busca do significado é a compreensão hipotética da qualidade das coisas e das ideias, que é uma atividade eminentemente investigativa ou reflexiva, ou seja, um exercício formativo (*training*) que pode ser socialmente partilhado.

Eu uso a palavra compreensão em vez de conhecimento, porque, infelizmente, conhecimento para muita gente significa *informação*. A informação é conhecimento acerca das coisas e, não existe nenhuma garantia de que qualquer soma de *conhecimento de coisas* seja seguida pela compreensão, fonte da ação inteligente. O conhecimento acerca das coisas é estático (DEWEY, 1952a, p. 48; grifos do autor).

Não é possível compreender sem conhecer e sem informação, porém, o conhecimento como sinônimo de informação é suficiente para uma ação inteligente. A compreensão faz emergir o conceito de inteligência, pois “A compreensão consiste em saber como funcionam as coisas e como fazê-las” (DEWEY, 1952a, p. 49).

A busca de significados enquanto conceito ou definição é um processo investigativo e reflexivo direcionado. Nesse terceiro sentido do significado, o papel social é facilmente descaracterizado do papel investigativo na relação social da educação enquanto direção social autoritária. A pergunta sobre “o que é isto” precisa manter o caráter investigativo ou reflexivo para, desse modo, manter seu cunho educativo, e não pode ser implantada como um conceito fixo e cristalizado.

O erro educacional central nessa perspectiva intelectual se dá ao se diferir as significações dos fatos, o que se dá quando os fatos que se reduzem a informações são “um peso morto não digerido” [*dead weight of undigested*] (DEWEY, 1959, p. 183), com relações mecânicas e verbais, afastando-se da relação com objetos. A teoria educacional de Dewey, em seu sentido intelectual, é o método de aprender a pensar – enquanto pensamento reflexivo –, que é um método de investigação que produz conhecimentos significativos.

Os significados são produtos intelectuais da atividade reflexiva orientada pedagogicamente. Assim, uma educação que pretende instruir reflexivamente precisa ser moldada por exercícios formativos, que nos colocam como cooperadores e co-participadores da experiência em curso:

Esse processo é o funcionamento inteligente da vida. Ele é uma aprendizagem continuada de e na experiência. *Aprende-se a aprender em situação*. Aprende-se a ser inteligente (a ‘ler por dentro’ a experiência). *Aprende-se a viver mais inteligentemente*. Aprende-se estar, constantemente, reconstruindo ou reorganizando reflexivamente a experiência (LORIERI, 2000, p. 70; grifos do autor).

Todo o processo reflexivo, ao aprender significados sob o ponto de vista da intervenção na ação, incluindo conduta e a concepção social, implica a concepção de inteligência. A imposição das concepções ou significados é uma versão sofisticada de adestramento, que implica imposição de normas estáticas de pensamento ou hábitos fixos: “uma educação verdadeiramente humana consiste em uma direção inteligente das atividades inatas, a luz das possibilidades e necessidades da situação social” (DEWEY, 1964a, p. 96). A inteligência é um conceito “essencialmente social” (CUNHA, 2001, p. 63), e o pensamento reflexivo deve ser educado: “sem pensamento crítico, a inteligência não pode se tornar um método de direcionamento social, o que condena o potencial intelectual humano à inoperância” (CUNHA, 2001, p. 68). O que Dewey ressalta é que o desenvolvimento intelectual é mais do que o desenvolvimento do indivíduo, é um movimento de cooperação social e desenvolvimento das suas potencialidades em modos de vida democráticos.

A teoria da solução de problemas no sentido formativo resulta na capacidade de atribuir

significados comuns ou compartilhados. E, nesse universo, essa inerência formativa de atribuir significados partilhados propicia a capacidade eminente de direção educacional, especialmente usada nas escolas. A busca de significados pressupõe o crescimento e o bom desenvolvimento da curiosidade.

3.4 O método de formação (*training*) do pensamento reflexivo e a educação escolar

Como é possível a formação do pensamento reflexivo na educação escolar? Como o método de formação de pensamento reflexivo influencia a educação? A teoria da solução dos problemas, com a curiosidade e o interesse intelectual, reflete, em um lastro comum dos significados, na instrução formal e nos exercícios formativos de sala de aula, bem como no ambiente da instituição escolar.

Para haver instrução do exercício formativo [*training*] do pensamento, em termos educacionais, é preciso que o estudante seja capaz de relacionar pessoalmente a atividade pedagógica, enquanto uma experiência formativa e cooperada presente da aula, organizada pelo professor em forma de lição, com seus objetivos, que são uma preparação do futuro a partir das condições presentes. Essa ação pedagógica do professor se dá a partir da criação de condições indiretas de cooperar com o processo individual de cada indivíduo em seu processo de desenvolvimento de sua curiosidade, através de exercícios formativos cooperados, através dos significados:

A formação do pensamento, então, significa desenvolver a curiosidade para expandir a atividade intelectual e, por meio do incentivo, avançar na pesquisa e nos testes. O método tem a função de criar condições adaptadas às necessidades pessoais para que as observações possam ser constantemente aprimoradas (LEX, 2006, p. 28)¹¹⁸.

De forma mais restrita a pergunta é, como isso é possível no ambiente de educação formal? Como pode ser desenvolvido na escola? Para chegar às respostas a esses questionamentos, é preciso, primeiramente, salvaguardar o exclusivismo da escola e da educação formal na formação integral, pois tanto a escola quanto a educação formal estão inseridas dentro de um contexto mais amplo, especialmente quando se trata sociedade da informação. Para Dewey, a formação do pensamento reflexivo envolve toda a experiência

¹¹⁸ „Denkschulung bedeutet also, die Neugierde zu entwickeln, um dadurch die geistige Tätigkeit zu erweitern und durch Ermutigung das Forschen und Prüfen voranzutreiben. Die Methode hat die Aufgabe, Bedingungen den persönlichen Bedürfnissen angepaßt zu schaffen, damit die Beobachtungen laufend verbessert werden können“.

pessoal, e o surgimento das sugestões tem a ver com a cultura em que se está inserido, com o grau de conhecimento e as características individuais de cada pessoa:

Fundamentalmente, as sugestões ocorrem ou não ocorrem, na dependência como vimos, do estado da cultura e dos conhecimentos da época; do discernimento, experiência e talento inato do indivíduo, de suas atividades recentes; e, até certo ponto, do acaso, pois muitas das mais importantes invenções e descobertas se deram quase acidentalmente, conquanto devemos lembrar que esses felizes acidentes nunca acontecerão senão com pessoas especialmente preparadas por seu interesse e a prévia meditação (DEWEY, 1959, p. 169).

No entanto isto não anula a necessidade de a educação voltar-se à formação do pensamento reflexivo através de exercícios formativos e da instrução. Também é importante notar o fato de que a formação do bom pensamento ou do pensamento reflexivo não depende exclusivamente da vontade e do esforço pessoal, mas de um conjunto de variantes. Embora não exclusivo, dentre todas as variantes envolvidas, a educação formal tem papel essencial, principalmente para direcionar a formação de indivíduos autônomos capazes de viver em sociedade democráticas. Com uma agência institucional, a escola, com seus agentes preparados para cuidar e cooperar com a educação das novas gerações, possui maior probabilidade de proporcionar crescimento e desenvolvimento de formas de vidas inteligentes necessárias para a vida democrática. Dito de outra forma, aprendemos a pensar pela simples convivência eventualmente há possibilidade de pensar reflexivamente, mas sofisticamos e aumentamos a probabilidade indefinidamente quando somos bem conduzidos no método de reflexão. Assim, um professor ou educador sozinho não é responsável pela direção de todo o processo formativo e educativo de um educando, pois a educação intelectual exige tanto o impulso pessoal quanto outros aspectos formativos da interação humana, seja em ambientes diversos seja em outras relações inconscientes ou conscientes que fogem ao controle da relação professor e aluno.

Numa sala de aula, um professor é responsável pela condução prioritária da direção ou exercício formativo naquele ambiente, mas existem aspectos que estão além do controle do professor, por exemplo, aspectos pessoais do estudante, sua atenção, seu interesse e sua disposição; aspectos estruturais, a imagem que a escola tem perante a sociedade, as características específicas do componente curricular e as características pessoais e inconscientes do professor e a forma como influencia seus estudantes. Isso nos leva a um aspecto muito próprio da instrução escolar de Dewey: mesmo que o professor tenha cuidado com o preparo do ambiente, com os assuntos previamente organizados, sua gerência e controle ainda é limitado, na melhor das hipóteses consegue cooperar formativamente. Assim, ainda que

o docente conheça profundamente os hábitos individuais e, por outro, as condições sociais e ambientais, há variantes que fogem de sua intencionalidade: “algo da atmosfera e andamento geral da escola que reage de algum modo sobre a curiosidade, a capacidade de resposta e a organização da atividade das crianças” (DEWEY, 1959, p. 64).

Nesta seção nos concentraremos na educação formal ou instrução e, conseqüentemente, no papel do professor, sua responsabilidade com a democracia como forma de vida moral e com exercícios formativo capazes de manter e estimular a disposição da criança – sua curiosidade – em interagir e cooperar de forma inteligente com seu meio. Desta forma, também reagimos a uma interpretação unilateral de Dewey em que se centraliza a criança em detrimento ao papel do professor.

Outro aspecto fundamental da instrução é que, por parte dos alunos, especialmente os mais jovens, ocorre a imitação, a qual consiste em uma tentativa de coparticipar da reação ao ambiente a partir de uma ação. A imitação irrefletida não compreende o porquê, não é instrutiva. A imitação é intrusiva quando se imita as formas de reagir inteligente (e não imitar somente os resultados, mas a forma de interpretação os estímulos do ambiente em forma de problemas). Uma situação que exige uma resposta permite a imitação espiritual, “um modo de compreender coisas” (DEWEY, 1979, p. 38–39). Assim, o professor influencia muito pelo exemplo:

O exemplo tem mais força que o preceito, e, por isso, os melhores esforços conscientes do professor podem ser frustrados pelo influxo dos traços de sua personalidade, do qual dele não tem consciência ou ao qual não dá importância. Por outro lado, os métodos de instrução e de disciplina tecnicamente imperfeitos podem não apresentar inconveniente na prática, graças às inspirações do método pessoal que os ampara (DEWEY, 1959, p. 65).

O exemplo pode suprir carências técnicas do professor como profissional, pela sua constância na ação, o que é uma continuidade necessária para a formação. O risco, nesse sentido, está em confiar excessivamente em seu influxo pessoal, sem utilizar seu cabedal formativo (instrumentos intelectuais) de sua área de conhecimento e a capacidade de ser consciente e intencional na instrução. Mas o que é possível fazer pedagogicamente?

A forma de instrução do pensamento reflexivo é feita por exercícios formativos (*training*), que nada mais são que atividades que buscam produzir significados da experiência intencionalmente pedagógica. A formação do pensamento reflexivo depende da ampla experiência pedagogicamente cooperada, em que o professor intencionalmente compartilha aprendizagem, através de uma ação inteligente – uma ação em que ele intervém objetivamente no ambiente. Na perspectiva intelectual, a instrução do pensamento reflexivo é feita a partir de

exercícios formativos (*training*), que, na prática, são a construção cooperada de significado e compreensão: “Compreender é aprender a significação” (DEWEY, 1959, p. 139). A compreensão se efetiva, desse modo, quando relacionamos os meios com as consequências, que podem partir tanto destas quanto daqueles. Na escola, a educação formal deve aumentar a capacidade de compreensão, promovendo condições ativas que possam ser usadas como meios para realizar certas consequências.

No exercício formativo instrutivo, a compreensão ou o significado surge quando há uma consequência desejada pelo estudante, apoiada em sua curiosidade, e ele busca meios para o alcançar através da investigação ou reflexão: “A organização intelectual nasce, e por algum tempo cresce, na esteira da organização dos meios requeridos para conseguir algum fim, e não como resultado de um apelo direto para a capacidade de pensar” (DEWEY, 1959, p. 56). Mas esses exercícios formativos são propostos pelo educador “quando são apresentadas coisas (inclusive símbolos, conforme o grau de maturação da experiência), sob condições em que a reflexão é necessária para averiguar as consequências que podem ser efetuadas pelo seu uso” (DEWEY, 1959, p. 149-150). Os exercícios formativos precisam partir de condições objetivas, e portanto, observáveis, e, com um tratamento intelectual feito de forma cooperada, através da construção de novos significados, em que os imaturos trazem a sua diversidade e o professor, a capacidade de organizar pedagogicamente o processo considerando os conceitos e as definições científicas de seu componente curricular. Mesmo referindo-se a conceitos e definições científicas – que são os significados que funcionam como instrumentos intelectuais padrões –, esses precisam ser pedagogicamente apresentados através de exercícios formativos da intelectualização da experiência. De fato, “a tarefa da educação poderia ser definida como emancipação e alargamento da experiência” (DEWEY, 1959, p. 199), o qual consiste no processo de intelectualização – processos compreensão dos significados. A função do professor é colocar o conhecimento científico ao dispor dos alunos para a solução dos problemas, mas esta disponibilidade somente existirá se no momento presente, de acordo com a condição individual de cada imaturo, for de fato significativo – com a clara percepção de um alargamento da compreensão de sua experiência presente. Somente assim estará disponível como inferência para o desconhecido e para o plano de ação na formação da inteligência.

Esse processo de intelectualização é gradual e ocorre de forma concomitante com a formação dos significados da experiência. Para uma criança, com a curiosidade orgânica, o contato com mundo objetivo é decisivo: “De sua experiência com esse único objeto transporta para as experiências subseqüentes certa expectativa quanto aos modos característicos de

comportamento: espera-os, antes de se manifestarem” (DEWEY, 1959, p. 157). Surge a partir da experiência e erro, para a noção de antecipação – processo intelectual. A proximidade da atividade intelectual com a atividade física nas crianças aproxima o desenvolvimento intelectual da sensibilidade, daí a importância de a criança brincar/jogar [*play*]. A brincadeira ou a ludicidade é uma reação interessada à situação, na qual a criança manipula as coisas, imprimindo-lhes significados naturais ou sociais. No ato de brincar, surge um “mundo de significações, uma reserva de conceitos (tão importante para toda operação intelectual)” (DEWEY, 1959, p. 207). É fundamental o professor recorrer à brincadeira para aproximar a capacidade de reflexão da atividade, produzindo na criança a capacidade de produzir alternativas criativas, fundamentais para desenvolver hipóteses lógicas. De forma geral, as brincadeiras e os jogos estimulam espontaneamente a imaginação, a qual é fundamental para o desenvolvimento da intelectualidade, a produção de significados e elaboração de conceitos. Ora, o sentido pedagógico da imaginação é a “realização mental do que é sugerido” (DEWEY, 1959, p. 212) e complementa e completa intelectualmente o curso dos acontecimentos. O valor formativo da brincadeira lúdica é esse alargamento da experiência presente. É por intermédio da imaginação desenvolvida na brincadeira – através de representações dramáticas ou do papel que representa em determinado jogo – que a criança compreende a socialização (cooperação e competição). E, não menos importante, é na brincadeira que a criança consegue refletir alegremente, educando suas emoções, refletindo espontaneamente e com alegria.

Quando tratamos da formação do pensamento reflexivo das crianças, próximo a interação com as coisas, parece que a educação intelectual segue um processo do concreto ao abstrato. O processo de formação do pensamento reflexivo inicial é de fato muito próximo da atividade e do concreto, mas todo o contato com as coisas já possui algum tipo de intelectualização. Tudo depende do nível de desenvolvimento intelectual, e o estado da curiosidade no contexto de familiaridade com algo: “são as exigências da vida prática que principalmente fazem esses limites” (DEWEY, 1959, p. 219).

Os mais jovens ainda não tem um ocupação que lhe mantém um interesse contínuo, usa vontade ainda não está suficientemente determinada (SCHÜTZ; SCHWENGBER, 2018) e sua atenção ainda não é reflexiva (DEWEY, 2002). A disciplina para os imaturos é encontrada através de ocupações interativas:

A ausência de motivação continuada coopera com a plasticidade interna do imaturo, para acentuar a importância da formação [*training*] educativa nessa idade; ao mesmo tempo, agrava a dificuldade de encontrar modos consecutivos e ação que consigam para uma criança e o jovem que as vocações e funções sérias conseguem para o adulto

(DEWEY, 1959, p. 57).

Para as crianças que estão se maravilhando com o mundo que está crescendo e desenvolvendo sua cognição, o domínio físico e corporal é sua primeira reflexão. O domínio do corpo já pertence ao desenvolvimento intelectual: “A criança que se queimou tem medo ao fogo: uma consequência dolorosa contribui muito mais para a inferência correta, do que uma erudita preleção sobre a propriedade do calor” (DEWEY, 1959, p. 31). Para uma criança, seu lastro de experiência é muito estreito, sua curiosidade inicial é pelas coisas, e ela não consegue recorrer à memória e à reflexão “quando ainda não possui experiência própria em condições presentes” (DEWEY, 1959, p. 25). Nesse caso, o professor partilha significados a partir dos objetos de interações objetivas. A instrução do exercício formativo do pensamento reflexivo é uma intervenção sobre o ambiente ou objetos. O professor que compreende que a atividade física possui ligação intelectual, consegue manter a atenção contínua da criança e dirigir o processo pedagógico recorrendo às brincadeiras e aos jogos. Dewey compreende que a capacidade de imaginar é nuclear para o pensamento reflexivo, em sua capacidade de inferir para o futuro, especialmente no caso de produzir hipótese ou soluções criativas; e se não houve o desenvolvimento do espírito lúdico ou imaginativo, há um comprometimento da capacidade de produzir significados para além do que está dado. E, se não for gradualmente desenvolvido, será introduzido de forma “abrupta e arbitrária” (DEWEY, 1959, p. 211), o que inibe o desenvolvimento da capacidade reflexiva. No caso das atividades físicas, o significado está ligado diretamente ao interesse às coisas que estão acontecendo, e o próprio transcorrer da atividade exige reflexões, sobre alternativas, estratégias, interação, mas ainda muito próximo que é identificado diretamente.

A elaboração de uma reflexão mais complexa ocorre por questões desafiadoras no processo, algum problema que desperta a curiosidade. Em idade escolar normalmente as crianças já são dotadas de curiosidade social. Nessa fase, a criança logo percebe que o ajustamento social auxilia seu desenvolvimento mais que o domínio físico: “Suas relações com o meio físico são reguladas pelas pessoas e logo ela verifica que as pessoas são as mais importantes, mais interessantes, entre todos os objetos que a cercam” (DEWEY, 1959, p. 205). Dito de outra forma, criança percebe que os outros a auxiliam na solução dos ‘problemas’, a forma de manusear intencionalmente os objetos.

E essa influência social é também cultural: “Hoje é provável que uma criança veja significados que estiveram ocultos a Ptolomeu e Copérnico, graças unicamente aos resultados das investigações reflexivas efetuadas nos longos anos de intervalo” (DEWEY, 1959, p. 31).

Quando o foco se torna as outras pessoas, a linguagem assume um lugar privilegiado na educação. A linguagem de todos os movimentos é que permite maior relação com as outras pessoas, da direção social, e é de grande importância intelectual. Nos primeiros anos, as crianças “esboçam as grandes linhas da atividade mental”, pois as ocupações dos adultos, os objetos e suas atividades são inicialmente apresentados de modo físico, para, depois, entrar nas palavras e seus significados. “Aprendendo a entender e dizer palavras, as crianças aprendem muito mais do que palavras: adquirem um hábito que lhe descerra um novo mundo” (DEWEY, 1959, p. 205). Nesse cenário, não compreendem o significado intelectual, mas percebem a reação mais elevada dos adultos por cooperação emocional e simpática.

A curiosidade social precisa adquirir sentido intelectual, para tanto, é importante que o professor se proponha à reflexão de forma cooperada: “Ensinar a pensar incluirá que o professor se proponha também a pensar, coletiva e individualmente” (BARRENA, 2015, p. 78). Para que seja possível pensar de forma cooperativa, há um papel fundamental da linguagem. No sentido instrutivo da formação do pensamento, a linguagem é mais do que o uso de palavras, é qualquer tipo de sinal dotado de significado, aprendido através de relações sensíveis e objetivas. Na formação do exercício formativo, a linguagem é tomada de forma ampla:

Gestos, figuras, monumentos, imagens visuais, movimento dos dedos - tudo que seja empregado, intencional e artificialmente, como um 'sinal', é, logicamente, linguagem. Afirmar que a linguagem é necessária ao pensamento é afirmar que os sinais são necessários. O pensamento não trabalha com meras coisas, mas com seus significados; e os significados para serem aprendidos, devem ser incorporados a existência sensíveis e particulares (DEWEY, 1959, p. 227–228).

A relação linguagem e pensamento não é dada, é educada num processo formativo. Nesse universo, a linguagem é inicialmente uma expressão do desejo e do impulso, das emoções e do pensamento das outras pessoas, ou seja, inicialmente é a manifestação do ambiente mediado por outras pessoas. Para se relacionar com outros de forma direta, as pessoas passam a partilhar desses sinais, e somente dessa forma a linguagem se torna manifestação do pensamento. Esse é um processo formativo do pensamento reflexivo que tem como princípio educativo a socialização, ou seja, é com os outros que adquirimos os bons hábitos do pensamento.

O processo de formação do pensamento reflexivo sob o ponto de vista da linguagem acontece na instrução escolar enquanto processo de socialização, em que o professor orienta a escrita e a oralidade dos alunos, para o “modo que gradualmente se torne instrumento consciente, destinado a transmitir o conhecimento e auxiliar o pensamento” (DEWEY, 1959, p.

236). Partir da linguagem habitual é fundamental para torná-la um instrumento intelectual de reflexão¹¹⁹. Para isso, Dewey diz que o professor precisa enriquecer o vocabulário do aluno, por meio do movimento de leitura e escrita contextualizada, aumentando o fundo conceitual ou lastro de significações. Todavia, o professor precisa estar atento à capacidade de se “servir das significações compreendidas” sob o risco de produzir “asfixia mental” (DEWEY, 1959, p. 237). O uso da linguagem está diretamente ligado à experiência da criança, de modo que o vocabulário precisa ter uma ligação orgânica com as ideias e com as “palavras fora da escola” (DEWEY, 1959, p. 238).

Além de ampliar os significados, a instrução para o pensamento reflexivo voltado a ia tornar o vocabulário preciso faz com que os conceitos passem a ser definições, essenciais para as ciências. Nesse caso, o educador precisa ficar atento ao uso comum da linguagem e ao uso técnico feito sob determinado estudo, assim como às transformações históricas pelas quais as palavras passam. Para Dewey, na instrução, os termos técnicos sempre são relativos ao significado e não se justificam por si só. O uso do vocabulário técnico está atrelado à compreensão do significado, em que “a dificuldade fundamental não está nas palavras, mas na ideia” (DEWEY, 1959, p. 241); é importante o professor não tornar o vocabulário um conjunto de informações que impedem a atividade reflexiva. As palavras organizam, fixam e selecionam os significados, que devem estar num contexto significativo, que possui um enunciado concreto dentro de um processo maior de reflexão. O uso excessivo de termos técnicos faz com que o professor tenha que “monopolizar as palavras” (DEWEY, 1959, p. 242), limitando o aluno a participações esporádicas e descontextualizadas.

Outro aspecto que inibe a construção do pensamento reflexivo no contexto da sala de aula é o excesso de fragmentação ou minuciosidade na lição, da mesma forma que corrigir constantemente e apontar os erros inibem o uso de discursos mais longos e a vontade de se expressar por parte dos estudantes. Limitando a fruição interativa e cooperativa através da imposição da autoridade do conhecimento, com detalhas que impedem o exercício formativo cooperativo. Ou por vezes o professor exige a participação e “Ter de dizer alguma coisa é bem diferente de ter alguma coisa a dizer” (DEWEY, 1959, p. 243).

O exercício formativo do pensamento reflexivo passa necessariamente pelo desenvolvimento da curiosidade intelectual, que simultaneamente é um processo de individuação e autonomia, por meio dessa cooperação do exercício formativo cooperativos. É

¹¹⁹ Aqui, percebemos uma similaridade entre a noção de universo vocabular e a noção de diálogo de Freire, com sua *Educação como Prática da Liberdade* (1967).

importante que o professor mantenha os elementos da curiosidade orgânica e social, mesmo no advento da curiosidade intelectual.

A observação deve ser priorizada no exercício formativo. Ao educador responsável pela orientação do processo, cabe perguntar “como e por que uma observação é educativa” (DEWEY, 1959, p. 245). O ambiente escolar, devido às suas condições, pode limitar o campo de observação. Mesmo assim, o professor não pode esquecer da analogia de Dewey do papel inegociável da observação: “Uma onça¹²⁰ de experiência vale mais do que uma tonelada de teorias” (1979, p. 158). A observação é inicialmente uma condição vital, um desejo de expansão ou “realização de si mesmo (*self-realization*)”¹²¹ (DEWEY, 1959, p. 245), enquanto formação de sua personalidade. A observação tem seu papel vital e ativo quando pretende realizar algo: “Para o exercício formativo (*training*) da observação a questão da finalidade e do resultado é de máxima importância” (DEWEY, 1959, p. 247).

Na teoria de solução dos problemas, a observação precisa estar atrelada a um problema a ser solucionado, ou a uma curiosidade convertida em interesse intelectual, que atribui significado ao que está sendo observado, inclusive na investigação científica. A observação é um processo ativo de pesquisa, exploração e investigação do desconhecido para atingir um fim, seja prático ou teórico. É, também, importante que toda observação seja acompanhada de uma narrativa, enredo ou história com certa vivacidade. Assim, a observação adquire certa dinamicidade: “Todos sabem que aquilo que me move atrai atenção, e o que está parado passa despercebido” (DEWEY, 1959, p. 250). Esse movimento de interação a partir da observação, impede a estagnação do pensamento e deve ser acompanhado de ordenações cumulativas que “contribuam para a formação da atitude lógica” (DEWEY, 1959, p. 251). A observação, que inicialmente é de natureza executiva imediata, possibilita, sob a curiosidade intelectual, uma ação mais vigorosa, por meio da compreensão de significados e conceitos – definições científicas. A observação ampla intensifica-se quando o material técnico passa a ser reconhecido juntamente com a possibilidade da solução dos problemas, partícipes da curiosidade intelectual. Isso ocorre quando a imaginação e a observação utilizam a técnica na construção de hipóteses e significados.

Na escola, na sala de aula, a instrução necessita, dentro da diversidade de formas de vidas, é necessário construir uma experiência comum, uma experiência de comunidade. Este comum, que comporta a diversidade de formas de vida, é o esforço do professor, para construir

¹²⁰ Uma onça equivale a 28,349523125 gramas.

¹²¹ Na versão inglesa (DEWEY, 1933, p. 248).

a cooperação formativa. De forma objetiva o *locus* escolar é um ambiente socializado, todavia a comunidade, o comum, precisa ser desenvolvido a partir de condições afetivas e intelectuais. A busca de estabelecer aspectos comuns, passa pelo uso da linguagem comum, e em seu aspecto intelectual, a compreensão dos significados são o aspecto propositivo do conhecimento. Buscar um ponto de partida comum, para construir um ambiente intelectual comum, que não se encerra em si mesmo, mas dialoga com os significados da cultura e do conhecimento humano: “Nenhuma questão educacional é mais importante do que saber tirar proveito *intelectual* do que as outras pessoas e os livros nos comunicam” (DEWEY, 1959, p. 253-254; grifos do autor). Esse comum na sala de aula é o exercício formativo ou atividade pedagógica, que Dewey denomina lição. A instrução tem na lição seu estreitamento do comum no qual professor e aluno têm sua mais profunda interação. “Uma lição deveria ser uma situação em que uma classe, um grupo organizado como uma unidade social de interesses comuns, dirigido por uma pessoa madura, estimula a curiosidade intelectual” (DEWEY, 1959, p. 260).

Para tanto, o professor precisa estar pessoalmente interessado, sua curiosidade intelectual desenvolvida na experiência comum, para que se desperte no aluno novo interesse intelectual: “É indispensável que o professor tenha, ele próprio, interesse genuíno pela atividade mental, um amor ao conhecimento que inconscientemente anime seu ensino” (DEWEY, 1959, p. 260). Isso exige um esforço do professor de se colocar no exercício reflexivo para “criar condições que despertem e orientem a curiosidade, por estabelecer condições que despertem e orientem a curiosidade, por estabelecer conexões que promovam o fluxo das sugestões e favoreçam a coerência lógica” (BARRENA, 2015, p. 76). O professor precisa estar ciente de que influencia seus educandos para além de seu domínio, podendo frustrar-se quando idealiza sua intencionalidade. Uma virtude docente é que a personalidade do professor pode suprir muitas de suas limitações metodológicas. Por outro lado, há crianças que, na maioria das vezes, confundem o componente curricular de estudo com o professor. Não entrarei nas peculiaridades das componentes curriculares ou áreas de concentração, pois, apesar de suas peculiaridades, sob o exercício reflexivo, são compreensíveis e significativas. Para Dewey:

É parte da tarefa do professor levar os estudantes a dissecar demoradamente o lado distintamente intelectual de sua atividade, até desenvolver um interesse espontâneo pelas ideias e suas mútuas relações - isto é, uma verdadeira capacidade de abstrair, de elevar-se da absorção no presente para o plano das ideias (DEWEY, 1959, p. 223).

A teoria da solução de problemas se justifica quando há um certo interesse intelectual, capaz de compreender e atribuir significados. Dewey afirma que para a instrução do

pensamento reflexivo é importante que os professores façam perguntas investigativas: “A arte de perguntar é tão plenamente a arte de guiar a aprendizagem, que não se pode traçar regras rígidas e restritas para seu exercício” (DEWEY, 1959, p. 362). Além de não fazer perguntas que exijam uma reprodução literal por parte do aluno, o professor também precisa ficar atento para o fato de que as perguntas direcionadas aos alunos estejam relacionadas a situação comum em curso e o componente curricular estudado, e não em torno do objetivo estritamente pessoal do professor. O objetivo não é responder à pergunta para agradar o professor, mas realizar um exercício formativo do pensamento reflexivo para compreensão do significado. Essas perguntas devem assegurar a continuidade da matéria, conservando o que já foi aprendido em lições anteriores, e a consciência, não o processo. O acompanhamento do professor em relação ao que foi adquirido pelo aluno deveria ser contínuo.

A prova do pensamento reflexivo é, em termos de instrução intelectual, a comprovação do significado. Essa comprovação acontece, por parte do professor, em saber como a capacidade de verificar com elementos objetivos e observáveis a compreensão de como lição funcionou como exercício formativo. Por parte do aluno, é a verificação ou a comprovação está no significado da lição, se funciona como instrumento intelectual para aplicação a novas experiências e a formação de hábitos mentais a partir do aprendido. Uma área de conhecimento é forma de interpretar intelectualmente ou significar a realidade. Uma matéria, enquanto componente curricular, por sua vez, é um certo conhecimento recortado da realidade organizado com fins educativos. Para o recorte do conhecimento resultar numa forma de compreensão de significados cabe ao professor organizar o exercício formativo intencionalmente, conforme o grupo e a classe, novos objetivos e atualizações, partindo de situações presentes e despertando o ineditismo e a curiosidade intelectual.

Em *Democracia e Educação* (1979), Dewey resume a capacidade de intervenção inteligente do professor da seguinte forma:

O papel do educador na empresa da educação é proporcionar o ambiente que provoque reações ou 'respostas' e dirija o curso do educando. Em última análise, tudo o que o educador pode fazer é modificar os estímulos ou as situações, do modo que das suas reações resulte o mais seguramente possível a formação de desejáveis atitudes intelectuais e sentimentais (DEWEY, 1979, p. 199).

O professor, como alguém experimentado no componente curricular, consegue produzir um “vínculo congregador” entre os conhecimentos e as experiências diárias dos educandos. A complexificação da sociedade exige maior habilidade intelectual do professor em elaborar esse vínculo, pois a sociedade e a cultura são transformadas pelos avanços dos conhecimentos

científicos e tecnológicos. Isso significa que o mundo físico e social é alterado pelas mudanças produzidas pelo avanço do conhecimento científico, causando uma sofisticação de compreensão, ou, em outras palavras, causando uma dificuldade de significados com a vida.

Essa formação exige um tempo formativo e um compromisso intelectual do educador em torno da reflexão sobre situações concretas ou observações. Uma situação inédita, ou um estranhamento causado pelo educador em uma experiência, provocará uma tentativa de resposta por parte dos participantes a partir de respostas conhecidas, em que está habituado. Caberá ao educador não aceitar a primeira resposta (sugestão), que será próxima da obviedade. O grau de tensionamento dependerá do grau de abstração intelectual em que os educandos se encontram, ou seja, o quão a curiosidade intelectual está formada no exercício (*training*) reflexivo: “A curiosidade, a curiosidade intelectual, é estimulada por uma ocorrência aparentemente anômala; o pensamento tenta, simplesmente, explicar uma exceção aparente em termos de princípios reconhecidos” (DEWEY, 1959, p. 234). Todavia, para o professor, a curiosidade intelectual é um processo formativo contínuo:

É dever do professor proteger o ser em desenvolvimento contra as condições que provoquem uma simples série de excitações, desprovidas de efeito cumulativo, formando um armador de sensações [...]. O professor precisa saber como ministrar noções quando a curiosidade faz nascer o apetite que quer ser saciado; e como se abster de ministrá-los, quando, por falta de atividade indagadora, elas constituiriam um fardo e embotariam o gume do espírito inquiridor (DEWEY, 1959, p. 47-48).

Em *Democracia e Educação* (1979), Dewey fala do conhecimento como um “capital utilizável” por parte do professor, ou seja, instrumento intelectual que permite interpretar a realidade e auxiliar no processo formativo. O professor, em sua área de formação, compreende e atribui significados à realidade a partir de sua especialidade.

Durante a instrução do exercício formativo, o professor precisa estar tão familiarizado com sua área de conhecimento que consiga concentrar-se no processo formativo do educando, na formação de sua curiosidade intelectual, por meio da cooperação significativa.

Por isso, os problemas dos dois são radicalmente diversos. Quando empenhado no ato direto de ensinar, o professor deve estar familiarizadíssimo com a matéria, mas a sua atenção deve concentrar-se na atitude mental e nas reações do discípulo. Sua tarefa é compreender este último em sua relação com a matéria, ao passo que a atenção do aluno não estará naturalmente em si próprio, mas no tópico a estudar. [...] Por isso, não basta simplesmente preparo e erudição. Existem certos aspectos da cultura e preparo superior na matéria - considerados em si mesmos - servem de estorvo ao ensino eficaz, a menos que a atitude habitual do professor seja a de interesse pela interação da matéria com a experiência pessoal do aluno (DEWEY, 1979, p. 202).

Na instrução, o professor, na medida do possível, deve conservar a experiência do aluno para inserir o conhecimento especializado que domina, para ampliar sua compreensão de sua experiência, por isso a formação docente deve se concentrar no conhecimento ou investigador profundo de sua área e, também, na disponibilidade de compreender “as necessidades e capacidades características do estudante” (DEWEY, 1979, p. 203). Em termos de soluções dos problemas, significa compreender qual grau de estranhamento que afeta o interesse e curiosidade intelectual do educando, qual o nível de significados possíveis em seu processo formativo.

O professor coopera com todo o processo, desde o estranhamento da situação, que desperta a curiosidade, até na inserção de informações que auxiliam na compreensão. Uma das principais mudanças, para os dias de hoje, é que o professor não é mais a única fonte de informações científicas, com os modernos meios de comunicação social e interação digital, ele precisa da “habilidade dialética” (LAVAL; VERGNE, 2023) para congrega diferentes opiniões sob o espírito cooperativo do pensamento reflexivo, base do conhecimento científico. Este espírito congregador, que correspondem a diferentes formas de vida, só é possível no ambiente social pela noção de comunidade ou de democracia como forma de vida. O problema do professor é encontrar o meio termo entre o que é familiar e o que é novo, mas sua participação sempre é uma cooperação na aprendizagem através da direção social: “Se o genuíno espírito de comunidade invade o grupo, se a atmosfera é de livre comunicação, uma troca de experiências e sugestões em desenvolvimento, é absurdo privar o professor do privilégio e responsabilidade de participação plena garantidos aos jovens” (DEWEY, 1959, p. 299).

Quando a curiosidade intelectual alcançar autonomia, de forma que as ferramentas intelectuais sejam usadas livremente para solucionar seus próprios problemas independentemente da área de conhecimento, o estudante ganhou a “força auto propulsora de uma ideia” [*self-propelling power of an idea*] (DEWEY, 1959, p. 266), e a maturidade do pensamento reflexivo está alcançada; esta maturidade da autonomia é um processo de vida que continua se desenvolvendo intelectualmente, mas agora por responsabilidade do sujeito enquanto agente reflexivo. Na educação esse aspecto é de responsabilidade do professor, enquanto um “líder intelectual do grupo social” (DEWEY, 1959, p. 269–270), é fundamental para o espírito democrático na sociedade e nas formas de governo.

Neste capítulo, procuramos responder à pergunta: como é possível a educação do pensamento reflexivo? Trata-se de uma pergunta de dupla implicação, pois a educação influencia formativamente no próprio conceito de pensamento reflexivo, além de alterar a

própria noção de educação. No primeiro caso, vimos, no segundo capítulo, que a pensamento reflexivo é nuclearmente formativo e, portanto, educável. Sob essa perspectiva, tratamos pedagogicamente da função da curiosidade intelectual na qualidade de processo de crescimento formativo do espírito humano, que é instruído cooperativamente pela construção de significados. Para que isto acontecesse, tivemos de suspender o princípio de ação imediata do pensamento reflexivo para abrir espaço a uma ação mais vigorosa, uma ação significativa, que tem efeito formativo na interação cooperativa. Dito de outra forma, a ação inteligente tem, em seu âmago, o pensamento reflexivo, que se constitui intelectualmente a partir da curiosidade e da cooperação intencional do educador. Em suma, somente aprendemos a pensar reflexivamente quando possuímos a cooperação do ambiente, intencionalmente preparado para a instrução do pensamento reflexivo.

Nesse mesmo sentido, o pensamento reflexivo implica uma ressignificação do conceito de educação, pois, tomado em seu aspecto intelectual de ensinar e aprender a pensar, o professor se coloca na situação de cooperação reflexiva, que dele exige uma ação inteligente e uma questão moral, além de um cuidado em organizar o ambiente em que seja possível influenciar o outro intencionalmente. E, nesse caso, de que todo o processo de instrução e exercício formativo caracterizem-se num continuum vital. Isso implica dizer que tanto os meios quanto os fins – bem como as influências, sejam elas diretas ou indiretas – colaboram com a ação pedagógica.

Como nos concentramos na ação pedagógica inteligente (SCHÜTZ; SCHWENGBER, 2018) a partir do exercício formativo, não falamos nos vícios comuns da educação, do problema epistêmico de informações fragmentadas e dos significados prontos. Também não entramos nas áreas de conhecimento e não propusemos um método de ensino, assim como não discutimos os limites da instituição escolar e da educação formal. Acentuamos que o processo de intelectualização da experiência, que desemboca na elaboração do conhecimento científico e na produção de significados, é sempre um processo de ação inteligente e de cooperação reflexiva. Assim, propomo-nos a abordar a formação do pensamento reflexivo como condição para a democracia como forma de vida.

4 A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO REFLEXIVO E A DEMOCRACIA COMO FORMA DE VIDA

Qual a importância da formação do pensamento reflexivo para a democracia atualmente? A investigação deste quarto capítulo iniciará com um ponto fora do problema central da tese. Nos recentes debates públicos sobre o risco à democracia¹²², muito pouco se discute sobre o papel da educação formal e das escolas para o fortalecimento das sociedades democráticas. Embora nossa investigação se concentre na abordagem da filosofia política, mesmo que de forma indireta, essa constatação sobre o debate em torno da democracia salta aos olhos. O perigo que a democracia corre advém da emergência das sofisticadas tecnologias de informação e comunicação, impulsionadas pelas recentes Inteligências Artificiais, que adentram, também, nos espaços públicos – tanto de debate político quanto no disparo de mensagens em massa nas bolhas de informações digitais e na sofisticação de tecnologias de solucionar problemas. A partir desse contexto, indaga-se: qual o papel do pensamento reflexivo? Teria a tradição algo a nos dizer? Teriam, ainda, os filósofos e pedagogos de outras épocas algo a nos dizer, como tem-se indagado, certa feita, Honneth (2013)?

Nos espaços públicos, permeados pelas redes digitais, há cada vez mais possibilidade de participação. A questão é saber se isso se “desencadeará em processo de aprendizagem coletiva” [*kollektiven Lernprozesse anstößt*] (ANTIC, 2018, p. 3), pois, segundo a constatação do autor, na Alemanha, tal fato não tem automaticamente aumentado a participação política. Embora nossa investigação não se insira diretamente nesse debate público, ressalta-se o que está em curso no atual cenário brasileiro, tanto no STF (Supremo Tribunal Federal) como no Congresso Nacional, a saber, a tentativa de criar uma estrutura jurídica, política e tecnológica para regular a credibilidade de comunicação e informações. Sem entrar no debate de filosofia política, nossa tese defende a ideia de que a formação do pensamento reflexivo e, conseqüentemente, a ação inteligente de Dewey podem oxigenar o atual debate público e a esfera pública, especialmente a formação de bases intelectuais necessárias para a cooperação democrática e a recolocação da educação formal no cenário público atual, servindo assim como uma “filtragem de informações” (ANTIC, 2018). Nas palavras de Dewey (1979), simplificação do ambiente, possibilidade de ação e superação das limitações que, nos dias de hoje, seria o

¹²² A escrita do último capítulo desta tese se deu após um período eleitoral brasileiro conturbado que culminou no evento do dia 8 de janeiro de 2023, em que pessoas, em nome do patriotismo e do civismo, atacaram as sedes dos Três Poderes em Brasília.

espaço público permeado pelas tecnologias de informação e comunicação, rompendo os limites do espaço e tempo da sala de aula. Para usar a linguagem deweyana, deve haver condições intelectuais para a formação da “grande comunidade” (DEWEY, 2008, p. 61). Nossa hipótese, dita de forma estrita, é a de que somente uma educação baseada na formação do pensamento reflexivo é capaz de exercitar formativamente a pessoa como agência intelectual autônoma e é exequível na escola.

Nosso objetivo é buscar compreender como a formação do pensamento reflexivo, tomada como exercício educacional a partir da curiosidade e da ênfase na teoria dos significados, constitui-se num exercício formativo, que justifique os discentes e docentes, capaz de enfrentar os atuais ataques neoliberais da educação pública. Isso significa que esta tese precisa justificar sua relevância na medida em que auxilia significativamente na solução do problema educacional hodierno, sob a perspectiva de quem vivencia intencionalmente a ação pedagógica no interior da sala de aula. Algumas hipóteses decorrem dessa forma de colocar a questão. Primeiro, esta investigação será, na melhor das hipóteses, lida por educadores ou pesquisadores da educação que, em consequência, precisam visualizar ganhos significativos de investir energia neste processo formativo. Por fim, o ganho possível, de acordo com nossa investigação, será o próprio processo formativo que tem a democracia como forma de vida no espectro, ou seja, uma ação pedagógica inteligente.

Por um lado, as crianças envolvidas diuturnamente no processo pedagógico como processo de crescimento e desenvolvimento não são responsáveis pela direção dos exercícios formativos do pensamento reflexivo, ou seja, em outras palavras, a democracia como forma de vida é uma exigência das pessoas com maturidade (DEWEY, 1952a) e não dos imaturos. Por outro, esta não é uma investigação das teorias sociais e políticas da democracia dentro das novas esferas públicas, que são marcadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação e pela sociedade neoliberal. Nossa investigação não se ocupa com a categorização da nova esfera pública emergente como um problema teórico, mas como o próprio Dewey (2004) defende: enquanto um processo aberto de investigação que surge de situações problemáticas e comunidades concretas e que requer uma adaptação inteligente por meio do pensamento reflexivo. Assim, o novo público, com características impactadas pelas tecnologias de informação e comunicação (chamada de sociedade da informação, mundo cibernético, virtual ou digital), produz uma mudança no espaço público que se amplia num público mundial (*weltweiten Öffentlichkeit*) com efeitos locais, ou seja, a contribuição do pensamento reflexivo sempre surge de situações concretas. Mesmo com uma maior capacidade de interação

mobilizada pelas tecnologias de informação e comunicação, a pergunta é: como transformá-la em processo de aprendizagem e cooperação (ANTIC, 2018) e como isso impacta na escola (OELKERS, 2009b)? Nosso problema é como, a partir da experiência da sala de aula – e com efeitos do novo público emergente –, é possível fazer exercícios formativos significativos que possibilitem uma ação inteligente e que pressuponham a democracia como forma de vida.

No quarto capítulo, relacionaremos a necessária imbricação de democracia como forma de vida e o pensamento reflexivo a partir da sala de aula. Inicialmente, conceituaremos a democracia como forma de vida e sua relação com o espaço público da sala de aula (4.1). Em seguida, discutiremos como o pensamento reflexivo pode colaborar para a relação da educação e a democracia como forma de vida, tomada na perspectiva dos exercícios formativos desenvolvidos nas experiências escolares, considerando a solução de problemas, a curiosidade intelectual e os significados (4.2).

Cabe ressaltar que, para Dewey, a verdadeira educação somente é possível numa sociedade democrática: “só uma sociedade democrática pode viabilizar integralmente os requisitos necessários ao processo de constituir juízo por meio da reflexão” (CUNHA; PIMENTA, 2011, p. 65) sem a imposição de uma “autoridade externa” (DEWEY, 1979, p. 93). Embora essa relação não esteja dada, não há uma fórmula para inexoravelmente ligar educação e democracia: “Não há educação reflexiva sem democracia, mas não haverá democracia sem educação reflexiva” (CUNHA; PIMENTA, 2011, p. 68) .

4.1 As condições da formação intelectual no ambiente público da sala de aula

O objetivo desta seção é arguir como o pensamento reflexivo potencializa a educação – instrução e exercícios pedagógicos – na atual condição da sala de aula, que pressupõe a democracia como forma de vida, ou, dito de outra forma, o que entra em jogo na formação das condições intelectuais da grande comunidade a partir do momento em que o ambiente de sala de aula é tomado como uma pequena comunidade democrática e pública.

Como produzir as disposições intelectuais no ambiente público da sala de aula? Para que isto seja possível, vimos que há uma necessidade da instituição escolar e dos exercícios pedagógicos produzirem disposições intelectuais capazes de produzir significados com situações problemáticas novas de forma cooperativa e interativa, ou seja, aprender com a experiência comunitária da sala de aula, atualmente permeada pelas tecnologias de informação e comunicação. A sala de aula, atualmente enriquecida pelas tecnologias de informação e comunicação, otimiza a influência do Público na interação pedagógica. Na situação atual, o

professor precisa considerar a influência dos atuais meios de comunicação e informação na constituição das novas gerações em consonância com as interações sociais e públicas em que a comunidade escolar está inserida.

Dewey enfrentou o dualismo na filosofia e na educação (SUHR, 1994), no entanto, como esse dualismo persiste na sala de aula? A capacidade de progredir na sala de aula, no que diz respeito à formação de disposições intelectuais que são mobilizadas (SCHÜTZ; SCHWENGBER, 2018), depende do método filosófico de questionar, compreender e de formular as indagações apropriadas à situação e à tradição, para compreender o presente. Esse recurso da tradição – no qual o educador tem papel significativo, não apenas como mera transmissão, mas para que seja tomado na forma de uma crença dogmática, por “do conhecimento”, visando encorajar a reflexão crítica sobre a tradição, evitando que se torne uma crença dogmática – é influenciado pela contingência que evidencia a falibilidade do conhecimento e a precariedade da verdade, estando em consonância com o conceito de vida que modifica a condição humana. E, para tanto, a ação inteligente do professor está na capacidade de influenciar o ambiente da sala de aula, com consciência de sua responsabilidade no controle do campo da experiência objetiva, social e indiretamente pública. Para Dewey, a democracia como forma de vida é uma noção de “democracia expandida” (HONNETH, 2001, p. 67) e o autor “prefere concebê-la como uma experiência vital e fundamental que ilumina todo o esforço de compreensão e que se abre para um mundo em perpétua reconstrução” (RIVERA, 2017, p. 15). A reconstrução requer o estímulo à formação de disposições intelectuais no interior da sala de aula. Tais disposições estão intrinsecamente ligadas à formação da “personalidade humana”, concebida como “uma forma de vida, tanto social como individual” (DEWEY, 1952a, p. 55). Na sala, toda atividade pedagógica – a instrução e os exercícios formativos – é um processo de vida em que diferentes formas de vida precisam encontrar um ambiente equilibrado de socialização para o desenvolvimento. Diferentes formas de vida – caracterizadas por diferentes informações, crenças e hábitos –, muitas vezes antagônicas, frequentam a mesma sala de aula, trazendo os efeitos de suas socializações familiares, diversificadas com as interações com as tecnologias de informação e comunicação, seja na forma de bolhas ou informações díspares que atravessam indiretamente o ambiente. Uma das formas atuais de dualismo é a divisão entre mundo virtual e mundo real, lembrando que a experiência, para Dewey, sempre é *uma* experiência “que caracteriza como um todo”. A interpretação, os significados e a distinção dos elementos emocionais são “distinções que a reflexão pode fazer dentro dela” (DEWEY, 2010, p. 112). A criança vive somente sua experiência, a distinção é

uma ação intelectual do adulto.

A sutileza pedagógica do professor é a de, com espírito aberto e responsabilidade, propor-se a cooperar com a formação de disposições intelectuais capazes de reconstruir os processos de socialização e individualização, sempre inéditos para cada pessoa, cada grupo comunitário e, em última instância, cada Público. As tecnologias de informação e comunicação produzem informações e comunicação que precisam ser assimiladas no processo de formação do pensamento reflexivo na sala de aula. Sem cair num ingênuo otimismo ou num falso pessimismo, essas tecnologias de comunicação e informação se manifestam, direta ou indiretamente, e a necessidade de adaptação surge. O que queremos dizer é que, mesmo rechaçando e proibindo o uso de aparelhos físicos como *smartphones* e *tablets*, sabemos que eles fazem parte do mundo, da vida dos educandos. Uma ação pedagógica inteligente, que pretende ser formativa e significativa, deve considerá-los na cooperação educativa.

Vimos que o pensamento reflexivo é uma crença razoável, já que a atividade reflexiva é uma atividade interna e mais demorada, exigindo um certo tempo de formação, e não uma atividade autossuficiente, que mobiliza o sujeito à ação. Para as crianças que se encontram em formação de suas atividades reflexivas, crenças e hábitos, a disposição, o impulso e a energia para agir e interagir é a curiosidade. É preciso observar que a atividade corporal é inerente à própria atividade reflexiva. Em *Democracia e Educação* (1979), Dewey já afirmava que o corpo não pode ser um problema da disciplina, pois, se assim fosse, as atividades escolares estariam dissociadas das atividades práticas e chamariam a atenção com simples excitações sensoriais, sem emprego da reflexão e atividade inteligente. Porém, como afirma o autor, a reflexão é uma atividade da vida. Assim, o espírito interativo, defendido por Dewey, surge quando o aluno se sente partícipe da aula, complementando ativamente o processo pedagógico e, ao mesmo tempo, precisa ter a clara percepção de que o exercício formativo e a instrução auxiliam-no nas suas vivências, complementando-as de forma significativa. As crianças chegam com diferentes crenças e interesses, estimulados pelo Público permeado pelas informações e comunicações digitais, e precisam encontrar uma aceitação comum e, ao mesmo tempo, um estímulo formativo pelas diferenças, que supram as carências e se complementem – o que caracteriza democracia como forma de vida.

Esse aspecto interativo do espírito humano e essa energia executiva que caracterizam a reflexão estão ancorados sobre as crenças (conhecimentos ou opiniões prévias de ordem executiva) que os estudantes trazem ao entrarem na sala de aula para que o conjunto de ações pedagógicas provoque uma reorganização de suas crenças, fazendo com que os discentes

questionem e reorganizem seu aparato intelectual e suas convicções para agirem. Para o pragmatismo, a relevância do conhecimento não está exclusivamente na verdade adquirida intelectualmente por meio da lógica, mas como o conjunto de atividades e reflexões que se relacionam com as convicções pessoais e que vão se tornando razoáveis para mobilizar a ação e conduzir a vida, ou seja, uma verdade significativa. O conhecimento científico, quando tomado sob o pensamento reflexivo, investigativo, formativo e educativo manifesta-se como uma ação comum e cooperada, em que os imaturos são direcionados socialmente e cuja direção intelectual ocorre por meio da compreensão dos significados e ações inteligentes.

Na sala de aula, com ênfase no processo formativo do pensamento reflexivo, a adesão pessoal da verdade, em forma de opinião ou convicção, que desperta a curiosidade, é o ponto fulcral da energia ativa da capacidade intelectual e da formação da personalidade. Na instrução ou na elaboração de uma atividade formativa, o professor precisa encontrar pontos de contatos que, por serem variados e muitas vezes inconscientes e não manifestos, exigem a busca de uma estratégia instrutiva que envolva os discentes, por meio de sua curiosidade, em uma atividade objetiva e executiva, elaborada de tal forma aberta que permita a insurgência dessas crenças na forma de opinião. Tais crenças são diversas e ingênuas, manifestas e silenciadas e devem ser acolhidas dentro do espaço comum, refletindo-se sobre os significados e apontando-se para suas consequências. Se essas crenças forem do tipo objetivas, é importante realizar experiências de tentativa e erro, para implicação do conhecimento científico. A diversidade de crenças, informações e interesses pode encontrar, numa experiência “comum” de sala de aula, o ponto de contato capaz de tornar a experiência formativa e cooperada. Todavia, o comum, para ser democrático e formativo, não pode ser estabelecido pelo padrão formal de igualdade, mas pela capacidade das diferenças participarem ao seu modo da experiência pedagógica.

Em nossa sociedade contemporânea, numa sala de aula que é atravessada por um conjunto de informações aleatórias que não constituem necessariamente o conjunto de crenças, tais informações precisam ser tomadas com cuidado, para não se tornarem um distúrbio da atenção e da curiosidade. Todavia, ao iniciar com certas informações ou práticas (como jogos virtuais, comunidades digitais), embora, por vezes, se saia do objeto diretamente planejado, o professor concede uma abertura para que, a partir de sua flexibilidade reflexiva e investigativa, consiga atrair o interesse e estabelecer relação com o objetivo da aula. O próprio Dewey (1952a) alerta para não tomar a informação como sinônimo de conhecimento e que, no processo de formação do pensamento reflexivo, ela é somente uma parte do processo (DEWEY, 1959). E, como nunca antes, as informações distorcidas são difundidas (*fake news*) pelas bolhas de

informação produzidas pelos espaços virtuais (algoritmos ou pelas redes sociais). Na sala de aula, muitas informações, muitas respostas perdem seu teor formativo porque são tomadas como verdades, sem investigação. A instituição pública da escola e o professor precisam tratar formativamente dessas informações, filtrando-as quando possível e não as tomando de forma fragmentada, mas simplificando-as e equilibrando-as para que mantenham seu significado e possibilitem uma ação. “A escola que queira trabalhar com o mundo que aí está deve utilizar componente das práticas sociais e incorporar seus significados imediatos não para se sujeitar ao que já existe, mas para tornar ativo o aprendizado” (CUNHA; PIMENTA, 2011, p. 71). Para tanto, a escola deve buscar as fontes objetivas e observáveis da informação, sua confiabilidade e como influencia na capacidade de produzir novos significados e ações inteligentes. Em suma, é preciso cooperar reflexivamente sobre e com a situação.

Ao considerar o conhecimento a partir das crenças dos estudantes, o professor mantém a ação pedagógica apoiada nas diferentes pessoas singulares, nas disposições para agir, das pessoas envolvidas. Nessa consideração das crenças individuais dos estudantes envolvidos, o professor deve estar ciente de que não irá estabelecer uma disputa de crenças ou manter o conhecimento ao nível das convicções individuais, mas que, constitutivas do seu espaço público, serão usadas como terreno fértil para reflexão, estabelecendo crenças razoáveis, fundamentais para as diferentes formas de vida que se pretendem democráticas.

Quanto às crenças, o professor precisa estar constantemente vigilante em relação ao conjunto de suas próprias e, também, se o conhecimento, sua área de saber, é capaz de sujeitar suas convicções ao crivo crítico do pensamento reflexivo. Uma formação atomística do professor pode torná-lo dogmático, tanto fazendo com que as suas crenças não sejam alteradas pelo seu conhecimento científico e suas provas quanto não permitindo que seu conhecimento científico não seja afetado pela experiência e tomado como um ente em si mesmo. As crenças, tomadas na perspectiva restrita, não são conhecimento, mas sim o elemento ativo com possibilidade de ser tornar um conhecimento enquanto assertividade garantida ou crença razoável. O professor, ao elaborar a atividade formativa, precisa colocar-se no processo formativo de forma cooperativa para fazer com que as novas gerações possam reconstruir novos significados e, como consequência, uma renovação social.

Novamente, é importante que o educador não entre em conflito direto com as crenças pessoais dos educandos, mesmo que contrárias às suas próprias concepções pessoais ou às formas de vida democráticas, e realize exercícios formativos que produzam a reflexão – enquanto crenças razoáveis – para chegar a assertivas garantidas próprias do conhecimento

científico. Uma situação problemática, em que entram em jogo as crenças e opiniões, pode tornar-se um ambiente de disputa baseado em diferentes informações e diversidade de formas de vida. Essas crenças não podem ser tomadas de forma dogmática, mas como objetos de reflexão e, para isso, o professor precisa criar um estranhamento, a fim de se afastar da competição e da disputa dogmática. Essas crenças identitárias facilmente são propensas a identificar grupos ideológicos e permanecer refém de opinião pública irrefletida.

Quanto ao exercício formativo realizado na forma de atividade pedagógica, vimos que a ação, a *práxis*, é o eixo central na perspectiva pragmatista. É preciso evitar um certo reducionismo da ação, meramente como uma ocupação, desconexa da atividade intelectual. A grande vantagem do professor em começar com uma ação é a de produzir a atenção orgânica que pode estabelecer um núcleo comum. Para os mais jovens, é o que atrai a atenção em torno da observação e da interação concreta. Salvo alguma patologia, vimos que a curiosidade orgânica é a própria disposição para interagir com o mundo físico.

A partir de uma atividade comum, quando se atende a curiosidade, surge a aderência e o envolvimento. Quanto maior o processo de maturação, mais a curiosidade se complexifica, envolvendo crenças e hábitos que, tomados como fixos, por vezes servem de preconceitos que mutilam a curiosidade. O próprio exercício reflexivo é uma atividade interna, mas o professor não poderá partir de si próprio como um padrão de referência. Os alunos tornar-se-ão maduros na medida em que se interessarem e desenvolverem sua própria capacidade intelectual por meio de exercícios formativos pessoais. Aqui, chegamos ao ponto de retomar a ideia de evitar o dualismo antropológico de influência cartesiana, que separa, no processo formativo, pensar e agir. Pensar é uma atividade orgânica, social e intelectual, da qual a atividade física não pode estar desconectada.

Vejamos a curiosidade social, ou seja, o que acontece na interação social e com a própria capacidade de comunicação. Ela pode tornar-se uma experiência desde que o vocabulário e a discussão estejam cravados na curiosidade dos partícipes, ou, no caso de uma pesquisa, uma leitura ou uma resolução de um problema técnico, realizadas de forma individual, lhe despertem interesse, desde que haja curiosidade intelectual para tal. Esse processo de individualização da solução dos problemas está sempre em simetria com o processo de estabelecimento de um comum. Um comum que amplie os pontos de interação individual. A solução de problema em que se faz necessário chegar, exclusivamente, a uma resposta certa e fixa, como grau de competição e exclusão do erro, pode ser formativa, desde que haja consciência do processo formativo. Dito de outra forma, quando o objetivo é chegar a uma resposta “fixa” X, as respostas

não X passam a ser consideradas erradas. Esse processo de chegar a respostas erradas deve ser um processo formativo, de experiência e erro, e não simplesmente um processo de exclusão e de adequação artificial. Esse princípio de acolhimento de processos diferentes, de experiências diferentes dos educandos, é nuclear para o estabelecimento do comum, da manutenção das singularidades na composição do comum, ou seja, das diferentes formas de vida que compõem a democracia.

Os processos de comunicação de massa e interação fornecidos pelos meios de comunicação e informação tendem a produzir padrões de reações cognitivas ou pensamentos. Esses padrões (ir)reflexivos são como uma reação imediata e produzem um tipo de comum padronizado em que a peculiaridade e a singularidade do sujeito é rechaçada. Dessa forma, criam-se padrões de beleza, de emoções, de sucesso, de inteligência e assim por diante, o que torna a formação refém da comparação e da competição. O comum, quando passa a ser uma anulação das diferenças, embota a formação individual. Assim, há uma distorção do caráter da criança que, objetivamente, parece estar prestando atenção no professor ou na situação, mas sua mente escorre por canais em que sua energia pulsa. Manter o interesse e a curiosidade é concentrar a energia vital na reflexão. A energia da criança, direcionada pela sua curiosidade, quando encontra um ambiente que acolha sua diferença – democracia como forma de vida – acaba formando sua autonomia individual. A atividade pedagógica na sala de aula não é, por si só, intelectual e formativa, mas possui potencial reflexivo, quando produz significados.

Decorrente de um dualismo, ocupar o corpo não necessariamente ocupa a mente, podendo a mente ocupar-se com pensamentos distantes da atividade pedagógica. O outro lado é evitar a substancialização do pensamento, como uma entidade em si, e a experiência somente como um declínio prático, ou seja, uma aplicação do que já se sabe em si. É próprio do pensamento tender a verdades absolutas, buscar segurança da certeza, e o próprio professor é suscetível à estagnação. Somente com espírito aberto, sinceridade e responsabilidade, comprometido com sua própria formação e adaptação inteligente aos novos ambientes, que correspondem a novas turmas, novos alunos e novas conjunturas sociais que influenciam sua ação pedagógica, é capaz de manter-se a democracia de vida e o ideal moral.

Uma atividade pedagógica precisa alcançar certos objetivos e estabelecer certas verdades factuais, todavia, não deve estabelecer verdades absolutas e definitivas. Nesse caso, cria-se um ideal perfeito, um ideal virtual, em que a ação é insuficiente e inalcançável pela vida. Durante o período da Sindemia, muitas pessoas arriscaram, em nome da imagem perfeita,

movimentos como a *instagramização da vida*¹²³ ou Síndrome de Paris, em que as pessoas optam por olhar através da imagem digital (HAN, 2018). Tais atitudes representam essa busca do perfeito, em que a precariedade da vida e da ação é comprometida. Uma atividade virtual é um tipo de atividade em que a corporeidade e a sensibilidade são padronizadas sobre determinado modelo. Muitas atividades propostas pelos professores não constituem uma experiência formativa por serem repetidas. Até mesmo os entretenimentos digitais e virtuais das crianças também estão em constante mudança e são de um tipo que despende energia e atenção, com limitado contato corporal e unilateralidade de estímulo, modulando a experiência. Assim, uma atividade que apresenta a corporeidade, como ler em voz alta, apresentar um teatro ou fazer uma dinâmica corporal de forma presencial pode ser extremamente desafiadora, o que não acontece quando se usa certas tecnologias de informação e comunicação.

E até mesmo suas conclusões, a memória e as imaginações que são necessárias para o desenvolvimento da reflexão sofrem influência dos novos meios de interação social. Embora não suficientes, o processo reflexivo e suas conclusões/soluções devem apoiar-se sobre suas convicções pessoais para alcançarem o nível de conhecimento que mobilizam, buscando certa razoabilidade de suas crenças. Nessa estrutura se encontra um aspecto decisivo que é característica da atividade reflexiva: partir do presente e de seu lastro cultural, representado pela espontaneidade das crenças, e apontar para um futuro em que haja participação do sujeito. Em uma sala de aula, com seu conjunto de atividades pedagógicas, cujo público são crianças com diferentes vivências, que não se encerram em si mesmas, mas que estão crescendo e se desenvolvendo num ambiente social e público para além dos muros escolar, o futuro se apresenta, como em nenhum outro ambiente, como constitutivo a partir de sua experiência e interação com a experiência presente (embora não exclusivamente). Com as tecnologias de informação e comunicação, a imaginação e a criatividade estão sendo alteradas pela busca de informação ou de atividades reformuladas a partir de modelos apresentados, como é o caso das *trends* do *tiktok*. As novas tecnologias de informação, comunicação e interação social afetam significativamente a relevância da memória, das informações e da imaginação, que compõem a reflexão. As novas gerações interagem muito bem com as novas tecnologias de informação e comunicação, produzindo atividades criativas e muito sofisticadas, formando sua personalidade e sua forma de agir, embora elas não sejam e nem possam ser conscientes disso. No entanto, devem ser consideradas pelos adultos responsáveis. O desafio do professor, ou do educador que

¹²³ <https://medialabufjf.net/blog/2018/08/dobras-15-instagramizacao-da-vida-uma-curadoria-do-visivel/>

se compromete com a vida dos imaturos, é cooperar para que as experiências se tornem formativas – ou, dito enquanto ideal moral, democráticas – o que acontece quando o professor se coloca no processo, com sua abertura de espírito, sinceridade e responsabilidade.

Nem todas as ações (atividades e informações) serão pedagógicas, mas somente as que provocarem uma reação inteligente, aquelas que devem ter como ponto de referência a curiosidade e a produção de significados. Numa sala de aula, nas atividades pedagógicas, nem sempre podemos ser tão incisivos, como no exemplo do “general no campo de guerra”, ou tão distantes, como o “astrônomo prevendo o eclipse”, pois a intencionalidade da atividade pedagógica, e toda a consciência de sua relevância para as formas de vidas democráticas, pertence ao professor, enquanto a formação varia conforme a individualidade de cada um, conforme a sua compreensão ou sua tomada de consciência, como diria Paulo Freire (1967), pois seu grau de responsabilização é constitutivo no ato revisional de suas convicções pessoais. Muitas atividades digitais, como jogos e postagens na rede social (de acordo com o modismo digital), são atividades apressadas, competitivas, distantes, que exigem reações rápidas e que, além disso, lidam com muita informação, sobrecarregando a frágil condição das crianças e jovens para processá-las. Esse tipo de competência ou desempenho é muito estimulado pela sociedade neoliberal, mas, por vezes, leva a reações irrefletidas que precisam ser consideradas pelo professor na ação pedagógica.

Dewey (1952b) afirmou que o problema filosófico de maior grandeza, o de saber se agimos pelas crenças estabelecidas ou se agimos conforme as crenças que são frutos de nossa investigação (que na formação pode ser traduzido da seguinte forma: como estabelecer hábitos reflexivos que permitam guiar a ação de forma autônoma a partir das crenças frutos da própria investigação), em termos de educação das crianças, está na autonomia intelectual na compreensão dos significados e ações inteligentes.

Contemporaneamente, o pensamento reflexivo na escola sofre efeitos da esfera pública por meio das tecnologias de informação e comunicação. Ao considerar a reflexão uma ação interna, que é mais demorada, insuficiente por si só, a conclusão, baseada na revisão das crenças e com efeitos sociais e públicos, deveria aumentar tanto a reflexão como a ação inteligente e, em última instância, a formação moral do sujeito. Sob o aspecto das tecnologias de informação, comunicação e interação social, o distanciamento do outro, a indignação coletiva, a inteligência de enxame (*Schwarmintelligenz*) e o distanciamento da presença do outro numa espetacularização social (DEBORD, 2017) tem diminuído a reflexão enquanto expansão e ação interna, enclausurando o sujeito dentro de pensamentos repetitivos e acompanhado de

ansiedade, engolfado pela necessidade de competição e economização da vida. O outro é visto como obstáculo ou meio para alcançar o melhor desempenho. O exercício formativo, de alguma forma, precisa considerar essa “formação” mais ampla do sujeito, a formação de seu caráter enquanto agente moral, que permeia nossas instituições de ensino e os ambientes da sala de aula, como demonstramos anteriormente.

Enfatizamos, no segundo capítulo, a importância formativa do pensar reflexivamente na constituição do sujeito enquanto produção de significados e para agir de forma inteligente. Para o pragmatismo, a condição eminentemente ativa do ser humano é seu núcleo formativo e precisa ser considerado na educação. O sentido formativo da ação, que modifica o ambiente físico e social, também altera o indivíduo, que é capaz de produzir novos significados, intervindo nas condições da experiência objetiva e constituindo-se formativamente no processo, o que caracteriza a ação inteligente. A atividade formativa intelectual específica do espírito humano ocorre quando se consegue incorporar novos significados à experiência humana objetiva, adquiridos por um “exame meditado” (DEWEY, 1959, p. 30). A meditação como reflexão ressalta o aspecto de produção de novos significados, quando há curiosidade de se possuir certa autonomia intelectual. A capacidade de atribuir significados surge numa relação imediata com o mundo objetivo e socializado por meio da formação dos hábitos que podem se enveredar por crenças perigosas e, por isso, como vimos, é fundamental a formação ou instrução intencional do pensamento reflexivo. No aspecto intelectual da educação, no sentido de formação do indivíduo reflexivo, as crenças e hábitos nocivos perigosos precisam ser estranhados na educação e são organizados pelo valor cultural e progresso do conhecimento científico. Em outras palavras, a tradição, os hábitos e as crenças não são suficientes para guiar a vida na sociedade contemporânea. A escola é o primeiro espaço público em que a criança precisa se posicionar individualmente e publicamente na produção de novos significados que a constituem individualmente. Uma escola, com um educador que tem a democracia como forma de vida como pressuposto, precisa acolher essas diferentes formas de vida e provocar uma democratização, ou seja, permitir que as diferentes formas de vida existam, mas, ao mesmo tempo, que sejam constituídas de forma inteligente, de modo que haja uma cooperação reflexiva. O método democrático não significa legitimar crenças nocivas, mas, numa ação pedagógica, provocar a reconstrução de novos significados individuais a partir da pluralidade de formas de vida, a partir de atividades ou experiências comuns que sejam mediadas pelo professor que intencionalmente direciona significados, concepções e conceitos produzidos pela ciência e pela cultura democrática. Assim, a escola, como primeiro espaço (*locus*) e tempo

(*kairós*) livre (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019) de formação num público, permite uma suspensão sutil e lúdica para que a criança comece a atribuir significados compartilhados e cooperados.

A ação pedagógica que pretende exercitar formativamente o pensamento reflexivo, proposta pelo professor, precisa considerar o grau de curiosidade, o interesse e a compreensão dos estudantes envolvidos. Essa é uma concepção que exige uma sólida e consistente formação do professor, que manifesta, inclusive, seu caráter, a capacidade de conceder temporariamente certas crenças para, a partir delas, ressignificar. A formação sólida do professor implica em ter abertura de espírito, interesse integrado e responsabilidade com sua ação pedagógica, implica na concepção de que, na sala de aula, o professor é um agente público e com uma função pública (DEWEY, 2004) na promoção da democracia como forma de vida, que auxilia a despersonalizar os conflitos individuais. Esse aspecto ético da educação vai muito além do conteúdo, das formas lógicas e da solução de problemas de forma mecânica. A forma pessoal, como o professor se porta – a forma de vida democrática – e se manifesta na ação pedagógica inteligente, requer a disposição, na sala de aula, da abertura do espírito quanto às crenças e aos hábitos dos educandos. Ressalta-se o fato de que muitas dessas crenças em que se estrutura sua vida familiar são núcleos seguros da vida da criança e provocam medos inconscientes e podem gerar confusão mental. E, apesar da distração ser um problema de disciplina escolar, ela manifesta a perda da curiosidade quanto ao aspecto comum estabelecido na sala de aula.

Vimos que, para a formação do pensamento reflexivo, a disposição mental da sinceridade é fundamental para a formação do caráter do educando. Quando há uma sinceridade da curiosidade e do interesse, há, também, uma profusão de sugestões e perguntas espontâneas que surgem nos educandos. É preciso “[...] respeitar as eclosões de espontaneidade instintiva das crianças pois elas expressam, em última instância, a potencialidade da energia em desenvolvimento” (CUNHA, 1994, p. 46).

Para o pragmatismo, essa sinceridade do interesse da capacidade de estabelecer interação com o objetivo provoca um “entusiasmo genuíno” que caracteriza a “força intelectual” (DEWEY, 1959, p. 40). Sem curiosidade e interesse, a atividade perde o significado. O professor, que tem o significado dado como ato (DEWEY, 1979), precisa, pedagogicamente, acomodá-lo na curiosidade do educando, o que, a nível lógico, significa, muitas vezes, retroceder. Essa atitude, no entanto, possui alto valor pedagógico. Obviamente, a responsabilidade quanto aos efeitos das crenças perigosas não é da criança, mas exercícios que impliquem na busca do significado de suas conclusões e respostas produzem, indiretamente,

uma formação moral que é de responsabilidade do professor. A reflexão sobre a formulação do problema e o significado da resposta, dos efeitos e da consequência acaba, mesmo que involuntariamente, numa formação ética.

O professor, como agente público da democracia como forma de vida, compreende que o processo formativo do pensamento reflexivo é mais relevante que a conclusão ou o resultado de uma cadeia de raciocínio. As atitudes e ações decorrentes da formação do sujeito são mais relevantes que o conteúdo ou o exercício pedagógico em si, ou seja, a educação, em seu sentido último, é uma educação moral que pressupõe a formação das formas de vida democráticas. Uma das grandes dificuldades da educação durante a Síndemia foi a dificuldade da formação de disposições individuais com as novas tecnologias de informação, comunicação e interação inseridas, com razão, apressadamente nas ações pedagógicas. Nesse período de distanciamento social, a atitude de postar a resposta certa e de cumprir formalmente as atividades ganhou notoriedade por meio das tecnologias de informação e comunicação. A Inteligência Artificial tem atualizado esse problema. Vejamos um exemplo: um contato do *WhatsApp*, denominado “LuzIA”, permite ao aluno escrever textos inéditos, com precisão de número de linhas e de seu nível de formação, sem que, com isso, haja necessariamente uma formação. Há como impedir seu uso em sala de aula, todavia, não há como proibir seu uso na formação nos espaços públicos.

Quando afirmamos que, para a formação do bom pensamento reflexivo, há a necessidade de atitudes pessoais, estamos tratando de um papel nuclear da ação pedagógica na constituição de formas de vida democráticas, ou seja, são atitudes dos sujeitos democráticos: o núcleo filosófico da questão é o caráter moral da ideia da democracia. Essa ideia da democracia como forma de vida, ou seja, a formação moral da criança na sala de aula, é uma exigência de responsabilidade do adulto envolvido no processo. Portanto, o professor que se ocupa com a formação precisa considerar as tecnologias de informação, comunicação e interação social, mesmo que não seja na sala de aula. Essa concepção faz com que o professor, ao realizar uma ação pedagógica (desde a seleção de material, das propostas de atividades, etc.), esteja auxiliando na formação individual do caráter do educando. Assim, a abertura de espírito, a sinceridade e a responsabilidade, dentre outras atitudes, são disposições necessárias para a vida na qual o educando está inserido. Isso não significa que o professor tenha a necessidade de se tornar um *expert* em tecnologias de informação e comunicação, mas que se coloque no processo de cooperação formativa.

A experiência reflexiva, em seu aspecto formativo, constitui o indivíduo em sua autonomia e liberdade enquanto característica para vivências democráticas. Não é possível

autonomia e liberdade ao se interagir com as emergentes formas de interação e formação da opinião pública. A concepção primariamente ativa da experiência humana caracteriza a concepção ativa da condição humana enquanto agência reflexiva, capaz de produzir significados.

Em suma, nem todas as experiências precisam ser provocadas intencionalmente na sala de aula, algumas simplesmente ocorrerão espontaneamente como experiências pedagógicas. Cabe ao professor cooperar com a produção de significado. E, para tanto, é pertinente compreender que experiência educativa requer o aspecto lógico bem como o aspecto psicológico da experiência. Essa, em suma, consiste na importância do *locus* escolar como um ambiente preparado para a experiência pedagógica, muito embora o professor não controle todas as vivências, especialmente as que adentram e reverberam para além do ambiente. A sala de aula é um espaço de socialização e o primeiro contato do estudante com a esfera pública, pois o que acontece dentro desse ambiente social não se encerra entre os membros da comunidade, mas se propaga para além dos agentes envolvidos (DEWEY, 2004). A diferença é que o *locus* (espaço) escolar é um ambiente especial. Em *Democracia e Educação* (DEWEY, 1979), Dewey resume assim: “[...] simplificar e coordenar os fatores da mentalidade que se pretende desenvolver; purificar e idealizar os costumes sociais existentes; criar um meio mais vasto e equilibrado [...]” (DEWEY, 1979, p. 24).

Dessa forma, compreendemos o porquê de se restringir, por vezes, na experiência reflexiva, o uso de tecnologias de informação e comunicação na atividade exclusivamente pedagógica. Tanto no que concerne à formação de uma mentalidade reflexiva, a qual exige um certo tempo de formação, em detrimento da pressa e da rapidez da sociedade competitiva, quanto no sentido moral de responsabilidade relacionado aos efeitos da opinião pública reacionária e à exigência de tempo necessário para a realização das atividades, é necessária a manutenção de uma experiência cuidadosamente preparada em que a democracia como forma de vida seja possível. No sentido restrito, a experiência reflexiva na ação pedagógica da sala de aula precisa da participação ativa do adulto e de sua intervenção espacial e temporal por meio de ações imbuídas de uma intencionalidade intelectual sobre a formação do caráter dos indivíduos imaturos ou dos estudantes em desenvolvimento.

Quando optamos em investigar o pensamento reflexivo a partir de Dewey, comprometemo-nos em estabelecer a condição para ação inteligente. E mesmo que o pensamento reflexivo esteja na base das investigações científicas (o método experimental das ciências), a formação do pensamento reflexivo é acessível a todas as pessoas. A fé nas pessoas

comuns significa a fé na democracia (DEWEY, 2017). Na sala de aula, a fé na democracia significa que todos os imaturos, indiferentemente de suas condições e de suas formas de vida, têm capacidade de desenvolver seu pensamento reflexivo e sua autonomia: isso significa que a democracia como forma de vida está dentro da possibilidade de todos. Ao demonstrar que o pensamento reflexivo tem um potencial formativo para as pessoas em atividades comuns, Dewey não está demonstrando que seja possível chegar ao pensamento reflexivo sozinho, mas sim que ele se torna possível somente ao estabelecer relações comunitárias e cooperadas que propiciem a formação do pensamento reflexivo e ação inteligente, ou seja, quando todas as formas de vidas comunitárias conseguirem desenvolver suas formas de vidas democráticas. Porém, na formação do pensamento reflexivo dos imaturos, deixá-los à própria sorte, ao acaso, significaria deixá-los enveredar por caminhos perigosos e “antidemocráticos” (LAVAL; VERGNE, 2023). Para que isso não aconteça, faz-se necessário introduzir as novas gerações ao pensamento reflexivo, que tem como pressuposto a democracia como forma de vida (RIVERA, 2017). A enxurrada de informações e a comunicação digital a que o imaturo está exposto, com a qual interage e na qual se exercita, e que faz parte da experiência, não se compromete necessariamente com a questão moral – de como influencia o desenvolvimento do seu público –, pois essa responsabilidade está nas pessoas que interagem pessoalmente com as crianças – e parte considerável dela está na escola –, que coopera formativamente.

Nas fases analíticas do pensamento reflexivo, ressaltamos que o homem comum não pretende pensar por pensar, ele pensa para continuar o fluxo da vida. Em situações em que a ação é suspensa, surge a necessidade de procurar alternativas, seja querendo afastar-se do problema, seja tentando achar uma solução aleatória ou recorrendo à inteligência por meio da reflexão. Somente pessoas maduras, que possuem autonomia e curiosidade intelectual, são capazes dessa ação no sentido amplo de democracia como forma de vida. Um imaturo dificilmente irá frear o impulso da primeira sugestão que vem à mente. Isso precisa ser elaborado por meio de exercícios formativos nos quais a pressa e a resposta certa não sejam o único motivo da atividade. A capacidade de conter a primeira sugestão exige um tempo formativo que a ação cotidiana não disponibiliza, somente o tempo (*kairós*) preparado especialmente permite essa formação. Para as crianças que interagem com as atuais tecnologias de informação e comunicação, sem maturidade de filtrar muitas informações, sugestões ou desafios que não são analisados criticamente (como era o caso do desafio da *Baleia Azul*), na sala de aula, nesse convívio comunitário, existe a possibilidade da percepção e identificação e da ação reflexiva e pedagógica, sem necessariamente expor e retrain a criança.

Muitos dispositivos digitais têm seus valores de mercado, que estão diretamente ligados à capacidade de processar a informação de forma ágil, o que tem influenciado em nossa pressa para pensar e agir, inclusive com treinamentos para otimizar os processos intelectuais, como os *gatilhos mentais*, memorização, aprendizagem acelerada e leitura dinâmica. A vantagem, nesse caso, é que esses recursos permitem acessar informações, diferentes técnicas e ampliar o leque de sugestões. Todavia, o risco está em não fazer disso uma experiência reflexiva – enquanto observação direta ou indireta. Nessa limitação da observação indireta, perdemos o efeito constitutivo da continuidade formativa, perdemos a experiência, aquilo que provoca uma alteração dos recursos da experiência reflexiva, no que tange à formação da personalidade. A formação do pensamento reflexivo, a abertura do espírito, é uma condição da plasticidade da condição infantil que permite maior maleabilidade formativa. Na elaboração de uma situação que irrompe a ação, a constituição de uma situação problemática para além do desconforto é um recurso intelectual. Converter um problema puramente subjetivo em condições objetivas de reflexão, ressignificando a experiência e procurando resolvê-lo com uma ação, é um processo cognitivo.

Quando uma situação problemática se converte em uma investigação mais demorada, o fato exige certa maturidade ou o acompanhamento de um adulto que possui maturidade. Assim, elaborar um problema é fundamental para o exercício formativo. Dewey é enfático quando afirma que o problema não pode ser somente uma tarefa marcada (DEWEY, 1959), pois é condição do exercício formativo a capacidade de elaborar o problema. A capacidade da elaboração dos próprios problemas é uma condição para a autonomia do sujeito perante a situação, pressuposto básico da liberdade e ação democrática. Um professor, ao elaborar um exercício formativo a partir do estranhamento de uma situação, precisa estar atento ao fato de que resolver o problema em si, com procedimentos mecânicos e repetitivos, pode não necessariamente ser formativo. É essencial que o problema tenha significado, com referência direta ao seu grau de curiosidade e, na melhor das hipóteses, com referência às crenças para demandar um princípio ativo.

O lastro do professor está nos instrumentos intelectuais produzidos pela sua área de conhecimento que se tornarão disposições intelectuais formativas quando solucionarem os problemas, quando conectados com a curiosidade dos educandos. Com as tecnologias de informação e comunicação, muitos problemas precisam ter sua solução rápida e acessível na rede, do contrário, quando o problema de interação surge, simplesmente desistem (desligam o dispositivo, excluem a conta e perdem o interesse). Cada vez mais, há uma pressa no tempo de

formação – a demora e a paciência para a reflexão, essenciais para a constituição do sujeito, precisam ser instruídas pelo professor nas lições ministradas (DEWEY, 1959) –, que se impõe como desafio na sala de aula.

A sofisticação intelectual do problema é uma ação cooperada que existe no conhecimento (compreensão dos significados), em que entram em jogo os avanços do conhecimento e da cultura. Sem a elaboração do problema não há formação do pensamento crítico e a reflexão fica reduzida ao raciocínio de forma estrita. Quando falamos pedagogicamente da solução dos problemas, o risco está em reduzir a atividade em um modelo operacional de resolver problemas. A elaboração de hipótese está ligada diretamente à capacidade criativa do sujeito, à curiosidade intelectual. Todavia, nas crianças, a curiosidade orgânica e social permite que a organização das coisas e a direção social seja possível. Nesses casos, o professor intervém nas condições objetivas da experiência pedagógica. O raciocínio de forma restrita é um processo reflexivo individual, formado a partir da cooperação reflexiva. É interessante observar que a maturação da curiosidade intelectual permite avançar em inferências e confrontar-se reflexivamente com a experiência. De forma geral, é importante observar que a formação do pensamento, para a criança, é uma ação de vida ou pensamento de realizar algo. Isso ocorre mesmo que haja uma ação com conotação moral na qual a criança precise experimentar as consequências de sua decisão, ainda que possa não estar completamente ciente de todos os elementos envolvidos devido à sua imaturidade.

Compreender as fases reflexivas implica que o professor acompanhe e organize a atividade pedagógica de acordo com a maneira como uma situação se apresenta. Trata-se de uma visão geral e analítica do processo formativo. Todavia, uma pessoa não possui interesse e curiosidade em todas as áreas da experiência humana e, portanto, o desenvolvimento da habilidade reflexiva também é de natureza *sui generis*. No entanto, a experiência de vida comum e democrática é um requisito mínimo para a maturidade e para a cooperação reflexiva.

Assim, à semelhança da inferência, a criança se projeta ao desconhecido. A condição infantil caracteriza-se por seu contínuo crescimento e desenvolvimento, o que é completamente diferente do que dizer que a vida da criança se justifica *a posteriori*, na vida adulta. Tal observação é relevante para salientar que a vida da criança não encontra sua justificativa numa vida pós-escola, nem em seu espaço, nem tampouco em seu tempo, embora haja um movimento para a maturação. Assim, como a prova da cadeia de raciocínios se verifica fora de si, o conhecimento, em seu aspecto formativo, justifica-se na vida e na ação objetiva da criança. No exercício formativo, o reconhecimento do professor e seus pares, constitui um elemento

completamente diferente de reduzir todo o processo a uma prova ou ao seu resultado. A busca do reconhecimento é constitutiva da condição cooperada e da singularidade da pessoa inteira (HONNETH, 2017)¹²⁴. Assim, quando Dewey fala da democracia como forma de vida e sua relação com a educação, na perspectiva da inferência ao desconhecido, significa que o presente (conhecido) e o futuro (desconhecido) estão intimamente relacionados e correspondem-se num *continuum*. Em se tratando da sala de aula, com um espaço e um tempo de socialização e formação, com um público organizado pedagogicamente, simplificado, filtrado dos efeitos negativos dos costumes e equilibrado para ação, os efeitos, ainda assim, são públicos, ou seja, indiretamente afetam pessoas e situações não diretamente envolvidas, seja no espaço além da sala de aula, seja no tempo, no futuro em que essas crianças irão agir. A instituição pública de instrução, a escola, tem como um de seus objetivos criar hábitos inteligentes, mas que precisam ser reforçados por outros ambientes, até mesmo a forma de organização do público por meio do Estado. Ações participativas e cooperativas somente serão possíveis se outras instituições e a própria organização do público a reforçarem. O que frequentemente se observa são valores democráticos em contradição com os valores da sociedade neoliberal. Estimula-se na escola a cooperação e a solidariedade enquanto a sociedade estimula a competição e o lucro (LAVAL; VERGNE, 2023) como valores empresariais (LAVAL, 2019). Para Dewey, a formação de hábitos democráticos ou de formas de vida democráticas para a formação da personalidade democrática pertence a pessoas maduras e não é apropriada aos imaturos, embora seja uma condição necessária para a maturação. Em qualquer coletividade em que as formas de vida são democráticas, o indivíduo e a sociedade constituem-se mutuamente, com a comunidade exercendo um papel de formação (*Bildung*). Em sua teoria social, isso não representa uma regressão ao passado, mas a modificação da condição humana a partir do pensamento e da inteligência (DEWEY, 2004). A sala de aula, enquanto pública, enquanto um espaço e um tempo, com exercícios preparados intencionalmente para influenciar educativamente os imaturos, precisa atender às exigências de uma pequena comunidade, no que concerne a todo o seu conjunto de requisitos relacionados à educação moral.

O que queremos enfatizar é o fato de que um dos grandes desafios da esfera pública democrática é exatamente essa ausência da perspectiva moral. Numa sala de aula, o público, para ser formativo, deve atender aos requisitos de uma comunidade – forma de vida democrática

¹²⁴ Em seu livro *Condição Humana e Educação do Amor-Próprio em Jean-Jacques Rousseau* (2016), Dalbosco, em seu *Segundo Ensaio*, faz uma análise do conceito de educabilidade à luz do reconhecimento a partir do fundamento da sociabilidade, que tem na base o conceito de amor próprio.

–, ou seja, condições criadas intencionalmente por pessoas maduras e não por imaturos. E quando a influência dos hábitos ou os efeitos públicos e sociais são nefastos, não formativos ou antidemocráticos, precisamos de hábitos inteligentes a partir das condições intelectuais da grande comunidade. Essa resposta, na tradição pedagógica e nas políticas públicas (OELKERS, 2000), foi simplificada, formando as novas gerações com novos hábitos que sejam inteligentes. E, como vimos, a inteligência se forma dentro dos hábitos estabelecidos, emergindo de situações da vida e da influência da tradição. Assim, a educação se faz a partir de significados previamente estabelecidos e de situações concretas. A escola, enquanto uma instituição pública, dentro de uma esfera pública concreta, apesar de ser uma instituição especial, esbarra em limites concretos. Todavia, esses limites não podem ser assumidos como dados, sua superação depende da capacidade de ações inteligentes. Cabe aos educadores e à escola produzir novos significados e tornarem-se capazes de criar possibilidades de intervir e direcionar sua ação pedagógica enquanto uma ação inteligente.

4.2 A formação do pensamento reflexivo no interior do espaço público da sala de aula

No terceiro capítulo, vimos que a educação é uma cooperação intergeracional em que os adultos influenciam os imaturos. Isso pode ocorrer espontaneamente, com a educação enquanto formação geral por meio dos hábitos, ou intencionalmente, com a educação formal ou instrução. Essa educação intencional pode acontecer pelo convívio na primeira comunidade, que é a família, que não é constituída unicamente com o objetivo de educar os imaturos – atualmente, nas sociedades complexas, as tecnologias de informação, comunicação e interação têm um papel relevante num certo tipo de “formação” e na “educação” dos imaturos, inclusive em sua forma de “pensar”. Ou, também, por uma instituição ou agência criada intencionalmente e exclusivamente para educação, a escola, com pessoas que exercem a função intencional de educar e que, sob o ponto de vista da sociedade, são os agentes públicos. E, como vimos, o pensamento reflexivo pode desenvolver-se espontaneamente com a convivência com os hábitos dos adultos, desde que cooperem com a frágil condição da criança ou, dito de forma social, atendam às condições da comunidade ou partilhas comuns intencionais. Além disso, para evitar estar à mercê do acaso, o pensamento reflexivo pode ser intencionalmente instruído por atividades pedagógicas nas instituições. Na educação formal ou escolar em geral, a formação humana tem como referência o conhecimento científico e cultural, que defendemos, a partir de Dewey, ser legitimado pelo método experimental, na forma de investigação ou de pensamento reflexivo. E é dessas condições escolares que pretendemos nos ocupar, neste tópico.

Cabe identificar que a educação formal também é exercida por outras instituições, com objetivos específicos. Historicamente, no ocidente, as instituições religiosas ocupam-se com a catequese ou doutrinação na formação de seus membros mais jovens (LAVAL; VERGNE, 2023), assim como, atualmente, grupos empresariais criam cursos para formar ou capacitar seus membros mais jovens para realizar determinada função operacional, enquanto organizações, fundações ou institutos privados são criados para influenciar os mais jovens a partir de certos princípios relevantes àquele grupo social (LAVAL, 2019). Todos esses grupos disputam legitimidade e autoridade educacional nos atuais espaços públicos, dando relevância política à ação pedagógica e à instituição escolar. A falta dessa dimensão política faz com que a escola e suas ações pedagógicas sejam cooptadas por grupos ideológicos que dominam a esfera pública. Cada vez mais, por intermédio das tecnologias de informação e comunicação, por meio de entretenimento, esses grupos alcançam os mais imaturos. A isso, soma-se a presença dos influenciadores digitais que, por meio de diferentes canais ou plataformas digitais, acabam

encontrando meios para influenciar os imaturos. Nossa investigação, apoiada no pragmatismo deweyano, ocupa-se da escola ou da “educação pública”, que encontra, na democracia como forma de vida, sua legitimação e, no conhecimento científico, sua autoridade (DALBOSCO, 2021). Em suma, somente a democracia enquanto ideal moral e um público democrático legitimam a cooperação para o surgimento de diferentes formas de vida inteligente. Isso, inclusive, por vezes, faz surgir e aflorar formas de vidas antidemocráticas, mas, como diz Dewey, a “[...] democracia não é um caminho fácil de tomar e seguir” (1952a, p. 35), embora necessário. Isso é igualmente legítimo quanto à instrução e ao exercício formativo do pensamento reflexivo que resulta no conhecimento científico no interior da sala de aula: colocar a criança frente a situações problemáticas, a fim de estimulá-los pela sua curiosidade nem sempre é o caminho mais fácil.

A teoria que assumimos para a reconstrução hermenêutica do pensamento educacional de John Dewey, em seu núcleo intelectual, é a pedagogia da solução dos problemas com ênfase no exercício formativo (*training*) que, por sua vez, parte da curiosidade do educando e desemboca numa cooperação instrutiva, apoiada na compreensão dos significados e ação inteligente, colaborando na formação de cidadãos autônomos e livres, tendo como pressuposto a democracia como forma de vida, que se constituem nas condições intelectuais para a “grande comunidade” (DEWEY, 2004). Essa “grande comunidade”, mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, gera uma esfera pública com dimensões globais (OELKERS, 2017), cada vez mais exigente na formação do pensamento reflexivo e na ação inteligente. Em outras palavras, ações locais e comunitárias adquirem dimensão Pública Global, como, por exemplo, ações ecológicas e a formação de regimes políticos antidemocráticos. Dessa forma, a ação pedagógica da sala de aula das crianças influencia a formação de futuros cidadãos que participarão da esfera pública.

O fator criativo (BARRENA, 2015) está na forma original com que determinada criança consegue responder aos problemas, contribuindo e cooperando pessoalmente com a experiência comum, compreendendo “relações antes não percebidas entre os fenômenos que cercam o educando” (CUNHA, 1994, p. 52). Além disso, exige-se que a sala seja um ambiente adequado às condições da criança. A compreensão dos significados, apoiada na curiosidade das crianças então em formação, precisa encontrar ambiente cooperativo e não competitivo para desenvolvimento. Para Dewey, tal educação formal somente é possível em processos formativos democráticos, em que o indivíduo é constituído pela comunidade. Em nossa sociedade, que tem sofrido influências significativas das tecnologias de informação e

comunicação, o que nos interessa ressaltar é a possibilidade de interação e cooperação humana e, como consequência, novos processos formativos para a educação formal do imaturo.

Assim, considerando a fragilidade da condição humana, e em especial a dos imaturos, nesse mundo permeado pelas tecnologias de informação e comunicação, a educação precisa inicialmente cuidar da criança, como já enfatizou Rousseau (1973), sendo esse o papel dos adultos e da própria escola nesse ambiente especial (DEWEY, 1979). O avanço dessas novas formas de interação redefine, tanto espacial quanto temporalmente, a necessidade de cuidado. É quase impossível que um adulto seja capaz de filtrar todas as informações e interações às quais as crianças estão expostas no mundo de hoje (OELKERS, 2017), o que reflete nos processos formais de educação. Além disso, a comunicação altera o uso da linguagem enquanto “elemento condensador das significações” (CUNHA, 1994, p. 42), essenciais para atividades cooperadas. Assim, o cuidado dos imaturos passa, necessariamente, hoje, pelo cuidado *com* eles.

Em toda a instrução, os exercícios formativos devem, primariamente, ser uma ação de cuidado com a condição do imaturo, especialmente com a vida que está em desenvolvimento, com sua curiosidade e seu interesse de interagir com o ambiente. O ambiente influencia a formação do *habitus* do imaturo, ou seja, é menos uma condição estática imbuída de tradição e mais uma forma de reação frente aos estímulos das tecnologias de informação e comunicação. Esses hábitos ou crenças constituem um *modus operandi* com forte conotação emocional e com ações reativas aos estímulos. Muitas informações são tomadas como crenças ou verdades e essas, por sua vez, servem de subsídio da vida dos imaturos. Outras informações não chegam a se tornar crenças que motivem uma ação, enquanto outras, ainda, talvez nem cheguem a constituir hábitos contínuos. Quanto aos hábitos e crenças, o professor precisa ter o cuidado de não pôr toda a realidade ou o *habitus* do imaturo em suspensão, da forma que produza uma crise de significado total. Dito de forma pedagógica, os educadores e a educação não podem se opôr a toda a forma de vida dos imaturos, mas somente a aspectos pontuais para que eles não percam o interesse. O sentido pedagógico da pergunta, da arte de perguntar e questionar, é fazer perguntas com certos objetivos ou propósitos, de forma que a própria pergunta já seja a busca pelo significado. Esse significado, num primeiro momento não precisa ser “último” e definitivo, como os conceitos e definições do conhecimento científico, mas deve estar no processo de formação dos imaturos, o que caracteriza a democracia como forma de vida. Em outras palavras, o grau de reflexão varia conforme o grau de maturação – porém é importante ressaltar que, na gênese formativa do pensamento reflexivo, o educador consegue evitar, muitas vezes,

que o pensamento se enverede por significados e crenças perigosas.

O educador, enquanto o agente público designado para educar, cada vez mais, concorre, em cooperação social dos imaturos, com as tecnologias de informação e comunicação e com os formadores de opinião pública. Todavia, nessa nova configuração da esfera pública virtual, muitas informações, capacidade de comunicação e agilidade estão disponíveis e adentram nos ambientes de educação formal. Nem todos esses formadores de opinião pública consideram as questões morais e seu efeito formativo no desenvolvimento das crianças – na lógica economicista, a maioria busca a formação de clientes ou a monetização de suas atividades. Os imaturos, ao adentrarem na sala de aula, trazem, para seu conjunto de experiências, muitas horas de entretenimentos que os influenciam, informações e atividades virtuais que precisam ser consideradas não como educação formal. A educação, em seu núcleo moral, que pressupõe democracia como forma de vida, precisa alcançar a direção interna (DEWEY, 1959), cujo interesse coincide com a compreensão ou atribuição dos significados para formação da autonomia reflexiva. Essa direção interna pode ser engolfada pelas distrações, formas de entretenimentos e informações que determinam o *modus* cognitivo (emocional e operacional) de forma automatizada, que deturpam a curiosidade e que precisam ser consideradas pelos educadores. Embora existam grandes contribuições das neurociências no campo da educação, a formação intelectual, a partir dos significados que resultam em uma formação inteligente, precisa considerar, além dos aspectos psicológicos, aspectos sociológicos (poder, justiça social, exclusão e condições materiais) e filosóficos. Em outras palavras, para o pragmatismo, o elemento ativo é primordial, então a educação não se resume a uma adequação interna, ou seja, uma situação problemática não se resolve somente internamente (DEWEY, 1950), mas numa interação ativa com o meio. Partir da curiosidade e do interesse é o primeiro passo para alcançar a direção interna e a energia vital do educando no comprometimento e na autonomia de seu processo. Em outras palavras, visa-se proporcionar ao educando uma “experiência singular” (DEWEY, 2010). Nesse sentido, o verdadeiro problema educacional é uma ação inteligente, que intervém ativamente nas condições da experiência.

Essa curiosidade é o sentido original do aspecto positivo da dependência que constitui sua abertura de espírito e justifica a sua necessidade de educação. É nessa experiência comum, de significados compartilhados, que reside a possibilidade de direcionar de forma inteligente o processo de intelectualização da experiência dos imaturos. As condições reais das diferentes salas de aulas, assim como “a inexistência de um ordem social democrática” (CUNHA; PIMENTA, 2011, p. 67), põem a democracia como uma “tarefa que temos diante de

nós”(DEWEY, 2017, p. 195). Essa tarefa depende de “métodos educativos apropriados” que implicam numa mudança de atitude intelectual perante a situação. Todavia, isso “não significa que podemos transformar o caráter e o espírito com instrução e exortações diretas, independente da transformação das condições industrial e política” (DEWEY, 1979, p. 349). Uma situação real de sala de aula, com estudantes desinteressados pela atividade pedagógica, constitui para o professor o “problema verdadeiro” (CUNHA; PIMENTA, 2011, p. 69), a situação concreta que o faz ingressar no processo reflexivo e exige uma “vontade inteligente” (DEWEY, 1979, p. 349).

Na nossa reconstrução da pedagogia da solução dos problemas, enfatizamos o fato da centralidade do problema ser apoiado no nível de curiosidade do educando. Como a curiosidade é uma tendência “para fora”, cujo objetivo é relacionar-se com seu entorno, o cuidado com a curiosidade da criança é central para interação e, conseqüentemente, sua direção. A curiosidade é perdida “porque a distância entre a vida do estudante e os problemas reais que ele enfrenta” (VIERA, 2021, p. 55) é muito grande. Vimos que a curiosidade se complexifica em um aprender com a experiência. O método para a educação dos hábitos de um pensamento reflexivo depende das condições da curiosidade, do interesse pelo meio, que se convertem em problemas e propósitos para a consecutividade do processo. A formação de novos públicos, já permeados pelos efeitos das novas tecnologias de informação e comunicação, que alteram as formas de interação, desafiam a curiosidade e o interesse na sala de aula. A sala de aula já se tornou um espaço público em que essas tecnologias se apresentam direta e indiretamente. Diretamente devido às tecnologias criadas para a sala de aula e indiretamente pelo acesso a que os estudantes e professores têm além da sala de aula, mas que compõem o campo de experiência. Observamos que essas tecnologias entram na educação pública com *delay*, pois a instituição sempre sofre efeito do Público atual, enquanto o novo Público sempre demanda uma reformulação de suas agências (ou instituições) e de seus agentes (DEWEY, 2004). O que queremos dizer é que a escola, em sua função pública, pela própria estrutura conservadora, não consegue estar na vanguarda das novas tecnologias. Estados neoliberais têm privatizado esses serviços para empresas ou organizações cujo objetivo público seria modernizar a formação, embora sigam uma lógica economicista e de capital humano, abocanhando boa parte dos recursos para a educação e reduzindo a formação dos professores a “capacitações” (LAVAL, 2019).

Essa observação crítica é relevante na medida em que o professor sempre terá de lidar com certo déficit tecnológico na sua ação pedagógica. O professor, desta feita, não será mais a fonte exclusiva de novas informações e nem das atividades lúdicas, que são protagonizadas

pelas tecnologias de informação, comunicação e interação, mas, dadas as condições do seu público, cabe a ele acolher, de maneira educativa, a forma que suas turmas, seus alunos, têm acesso e interagem com as novas tecnologias. Em outras palavras, o docente deverá utilizá-las a seu favor, de forma inteligente, na ação pedagógica. Não existirá treinamento capaz de pôr o professor na vanguarda tecnológica, mas somente uma autonomia reflexiva de acordo com sua curiosidade. No entanto, o ambiente em si, as coisas e o laboratório somente serão educativos se utilizados para esse objetivo (DEWEY, 1979), pois a criatividade intelectual da ação pedagógica do professor pode atrair a atenção do seu público, mesmo que o material seja muito rudimentar, mas isso depende da maneira como o professor insere o assunto e desperta a curiosidade. O professor com abertura de espírito pode, a partir das informações, crenças ou atividades de seus educandos, investigar e aproximar-se do mundo da vida, especialmente aquelas ligadas às tecnologias de informação e comunicação e utilizá-las com habilidade pedagógica e domínio de sua área em exercícios formativos. E, por outro lado, conforme o seu público esteja saturado de informação e de certos modismos tecnológicos, a inovação pode estar em atividades e experiências ligadas a atividades pedagógicas que passam longe das tecnologias, como um passeio no bosque ou a observação dos pássaros na primavera. A primeira questão a ser observada, para o professor que pretende a direção social, é compreender o grau de desenvolvimento da curiosidade e criar uma experiência compartilhada e comum para o empreendimento formativo cooperado. A partir desse processo contínuo, os interesses vão se adaptando continuamente e novos interesses surgirão: “A descoberta das capacidades e aptidões será, além disso, *um processo constante*, enquanto prosseguir o desenvolvimento” (DEWEY, 1979, p. 343, grifos do autor), com forte “caráter individualizador” de “*uma experiência*” (DEWEY, 2010, p. 110).

Como é possível fazer exercícios formativos que considerem a curiosidade e a construção de significados, no espaço público da sala de aula, dadas as condições atuais? O pensamento reflexivo é uma maneira de pensar que deve resultar em significados e em ação inteligente. O desafio do professor constitui em partir dessa sua situação problemática, em que os estudantes, em seu processo natural de desenvolvimento, vão amadurecendo a curiosidade e alcançando certa autonomia e, por consequência, tornando-se menos diretamente dependentes do professor. Os estudantes podem ser sequestrados pelas tecnologias de informação e comunicação, que produzem soluções rápidas, e tornarem-se refém delas. “Nosso desafio é reorganizar os estudos para que a reflexão sirva a todos como um guia para o livre exercício das atividades práticas, para que se tornem capazes de pensar por si mesmos e construir seu

próprio juízo” (CUNHA; PIMENTA, 2011, p. 70). Isso consiste em utilizar as tecnologias de informação e comunicação de forma que se tornem materiais para produzir disposições intelectuais do pensamento reflexivo.

Na concepção dualista, o ambiente parece ser irrelevante, mas para a concepção pragmática, a interação com as coisas ou objetos são o primeiro ponto de contato para o crescimento, tanto que a curiosidade é, inicialmente, orgânica. Levar em consideração a sala de aula e sua composição física é de alta relevância. A sala de aula é um espaço que retira inicialmente a criança do seu ambiente cotidiano, pois ir para a escola, para os pequenos, representa um estranhamento capaz de provocar uma experiência comum. O ambiente físico passa a ser social, o interesse passa a ser pelas pessoas e, lentamente, vão se estreitando laços de interação simbólica e de comunicação. A sala de aula também é o tempo de formação, que se estende além do tempo produtivo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019). Há uma mudança com o avanço das tecnologias de informação e comunicação: a presença é estendida para além dos entornos físicos, assim como mudanças em termos de memória temporal, às quais recorreremos à base de dados para qualquer “pesquisa”. O espaço e o tempo de formação da sala de aula são enriquecidos com informações e possuem potencial para dinamizarem-se por meio da observação e da formulação de hipóteses. Todavia, sofrem o risco de superficializar as informações e os dados, de forma que não se tenha mais uma experiência singular. Para a formação, há a necessidade de um certo tempo: “Há pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento. Resumem aquilo por que se passou e impedem sua dissipação e sua evaporação displicente” (DEWEY, 2010, p. 112). Assim como determinações estáticas e repetitivas podem tornar a sala de aula enfadonha e desinteressante, o contrário disso (lições atochadas de informação e atividades aceleradas) torna insignificante o exercício formativo do pensamento reflexivo. Atividades desconexas com o ambiente, com o advento das tecnologias digitais, podem produzir uma concepção dualista, que toma aspectos como diferença entre mundo real e mundo virtual ou, ainda, confusão entre o público e o privado, tão em voga no atual cenário público.

Nesse caso, o estranhamento da situação ocorre prioritariamente a partir da linguagem, no horizonte simbólico, e pode ser enriquecido pelo uso de tecnologias de informação e comunicação. No entanto, o excessivo estranhamento pode provocar um dualismo problemático. No caso da curiosidade intelectual, os problemas serão significativos na medida em que tenham relação com a experiência de vida dos estudantes, o que implica em considerar suas experiências mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. O professor

precisa considerar que esse conjunto de experiências complexificadas pelas tecnologias de informação e comunicação pode fazer da sala de aula um ambiente extremamente heterogêneo ou, por vezes, extremamente homogêneo, no caso de os alunos estarem interessados em uma atividade virtual específica que “viralizou” (as crianças praticam jogos virtuais comuns, em interação virtual com os colegas). Tudo isso exige do professor uma boa capacidade investigativa e reflexiva, espírito aberto, sinceridade e responsabilidade no exercício formativo. Para comunicar, o professor busca estabelecer alguns nexos comuns e, assim, passa a existir uma mútua cooperação formativa. As crianças mais flexíveis e vulneráveis às influências das tecnologias de informação e comunicação cooperam com o professor, que é capaz de reflexão crítica e de assimilar e direcionar o processo formativamente.

A educação é, essencialmente, uma cooperação formativa e, mesmo que haja competição, deve ser pontual e circunscrita como estímulo para a atividade e não para a formação mais ampla da pessoa humana. É nesse ponto que o ensinar para competências deve ser concebido como uma formação cooperada no sentido de transação – de modificação dos sujeitos que cooperam interativamente. A atual visão reduzida de cooperação consiste em promover ações cooperadas que não alteram as estruturas competitivas, ou seja, a cooperação existe na medida em que amplia o atomismo. A cooperação formativa se configura como um tipo de transação (BERNSTEIN, 2010) em que sujeito e mundo complementam-se mutuamente.

A pergunta significativa sempre é uma necessidade prática para agir, na qual a singularidade do sujeito entra em jogo e a formação do conjunto de suas ações caracterizará seu modo de vida e sua personalidade. Toda forma de atribuição de significado (elaborando problemas e suas respostas de forma significativa) é uma forma de constituir o sujeito, de aprender com a experiência. Ao fazer perguntas e/ou elaborar respostas com significados, o aluno toma parte e posiciona-se perante a situação, caracterizando-se pelas ações, dando forma à sua formação moral. A arte de perguntar do professor, que provoca estranhamento e suspensão de certa espontaneidade ativa, necessária para a reflexão, precisa ocorrer de tal forma que não provoque uma paralisação total e a crise de significado. Uma pergunta pedagógica formativa deve ser feita de tal forma que permita uma resposta propositiva. A pergunta não pode acontecer de forma que problematize todo o modo de vida inviabilizando uma resposta ativa, fazendo com que o aluno simplesmente traga uma resposta artificial para agradar ao professor. A resposta, também, não pode ser uma simples reação automática e nem uma reação negativa que provoque um sofrimento, pois a única reação possível é a de se afastar ou de se fechar. Por fim,

a resposta não pode ser obtida pela simples pesquisa na rede social ou sofisticada com a Inteligência Artificial. A pergunta deve ser feita de tal forma que provoque uma resposta que seja correspondente a um fluxo, que seja um estímulo a uma resposta propositiva.

O sentido formativo da resposta é a continuidade do aprendizado com a experiência. Uma resposta que corresponde ao fluxo do estímulo é não reativa – simplesmente eliminar o problema –, mas a partir do estímulo presente e sua consequência para além do presente. E quanto às contribuições, perguntas e objeções dos alunos, o professor precisa ter maturidade – democracia como forma de vida – para acolhê-las e para cooperar de forma simpática a fim de direcionar formativamente, no intuito de que as diferentes formas de vida possam cooperar e coexistir democraticamente. O professor, o adulto envolvido na educação dos imaturos, com experiência educativa, conhecimento pedagógico de sua área, frequentemente internaliza e naturaliza os conceitos, o que envolve certo risco com o processo criativo propostos pelas novas gerações. Por isso, o professor precisa colocar-se num processo de abertura de espírito e de curiosidade intelectual que o insira no ambiente comum e cooperativo do processo educativo com os educandos, em que as novas formas de vida produzam significados e ações inéditas. Cada nova geração, cada nova turma, cada nova criança com novas perguntas e indagações possui uma singularidade inédita que enriquece os processos democráticos. A naturalização impede o docente de perceber aspectos inéditos em experiências costumeiras de sua ação pedagógica.

Na elaboração de exercícios formativos por meio de problemas e produção dos novos significados, o professor precisa considerar que os significados podem ser hipotéticos, quanto ao processo formativo, quando uma situação não é bem compreendida, como um conjunto de ideias e sugestões. Nesse caso, os problemas são elaborados como problemas investigativos do desconhecido. A segunda forma é exercitar-se em atribuir novos significados sobre os objetos e situações corriqueiras e costumeiras, causando um estranhamento, fazendo com que, nesse caso, o exercício formativo adquira caráter ético, de modo que o sujeito precise se reposicionar sobre os acontecimentos. E, por fim, o mais crucial na educação, para a elaboração e avanço do conhecimento científico, são os exercícios intelectuais de compreender significados elaborados pela sociedade, cultura ou ciência, ou seja, a experiência pessoal do educando é enriquecida pela compreensão dos conceitos e definições. Ao elaborar o problema e a sua resposta que, por curiosidade e interesse, resulte na compreensão dos significados padronizados (conceitos e definições), temos o modelo geral de formação de disposições e instrumentos intelectuais. Quando o professor coopera com a elaboração de um problema desse tipo, está cooperando com

a formação da autonomia intelectual do educando e consegue fazer com que a formação seja completa em determinada área, objetivo ou atividades propostas, o que ocorre quando o educando consegue formular seu próprio problema perante a situação e reflete de forma autônoma para buscar a solução amparado nos conceitos e nas definições científicas. Essa elaboração do problema perante a situação motivada pela curiosidade intelectual e criatividade é uma de expansão de si – de sua personalidade – que coopera com a compreensão dos significados e ações inteligentes da experiência comum fundamentais para a democracia.

Para Dewey, em *Como Pensamos* (1959), a elaboração de problemas da ciência que se referem aos objetos específicos, em que a observação ocorre de forma indireta ou apoiada por instrumentos, pode ter seu método reflexivo estendido a outras áreas do conhecimento e da vida. As ciências da natureza, que empregam o método matemático, possuem a peculiaridade de serem objetivas, mesmo que a observação seja indireta e mediada por instrumentos e aparelhos ou guiada pela conclusão objetiva. A elaboração do problema requer a capacidade de selecionar os fatos significativos de determinada situação. Essa observação intencional é, ao mesmo tempo, qualitativa e quantitativa. O problema a ser resolvido devido à sua natureza objetiva, o que permite controlar as condições da experiência. E, com algum grau de maturação do pensamento reflexivo, é possível partir dos fins para deduzir os meios, mas sempre tendo como ponto de referência a observação. Da mesma forma, a compreensão dos conceitos científicos deve estar intrinsecamente vinculada ao mundo objetivo.

Os conceitos e, em especial, as definições representam significados que gozam de maior grau de estabilidade, sendo estabelecidos pela sociedade ou pela comunidade de pesquisadores. A estabilidade é fundamental para um certo equilíbrio e continuidade no processo formativo dos imaturos e no desenvolvimento social. As definições científicas, devido à sua sofisticação em relação à observação e à estruturação, somente podem ser legitimamente refutadas pela comunidade de especialistas, o que produz certa segurança contra os ataques à democracia que se impõem como anti-intelectualismo ou anticientificismo. Na educação, imprecisões relacionadas às definições são problemas de aprendizagem do sujeito, de sua linguagem, de sua lógica ou observação, mas raramente impactam a evolução da própria ciência, uma vez que a conexão com a experiência é indireta. Contudo, é a ciência que, em última instância, orienta o processo de conduta coletiva, respaldando, desse modo, a democracia como forma de vida (DEWEY, 1952a).

A pedagogia da solução do problema torna-se formativa da autonomia quando acontece a elaboração dos significados. O imaturo percebe-se na elaboração intelectual da situação

problemática a partir de sua curiosidade, mas a resposta ou a solução precisa estar em tão íntima conexão no sujeito reflexivo que “os resultados sob a forma de problemas ou questões” são buscados autonomamente por ele próprio (DEWEY, 2002, p. 126). Buscar a resposta por si próprio é uma parte constitutiva da formação da autonomia da vontade. Todavia, a sofisticação do pensamento reflexivo acontece quando o indivíduo reconhece a resposta ou o significado indiretamente ou remotamente além da obviedade. Esse aspecto que gostaria de ressaltar é de extrema exigência no âmbito educacional e marca a personalidade e o vigor intelectual, estabelecendo uma tênue relação (imaginária) com a realidade. Essa relação depende das características pessoais do sujeito reflexivo que concebe possibilidades distantes e que dependem de sua engenharia mental. Essa dinâmica é reconhecida na história das ciências, num determinado modelo de ciência, mas também é igualmente válida em processos e em ciências sociais com ampla gama de variantes que dependem da cooperação. Todavia, para nosso objetivo de exercício formativo, um plano de ação simples que envolve a cooperação já envolve essa estrutura complexa. Na pedagogia da solução dos problemas, em que a resposta não é uma uniformização negativa da diversidade de formas de vida, mas que, ao contrário, contribui para o reconhecimento de diferentes formas de vida, exige-se uma postura radical do professor pela democracia.

É preciso cooperar com os alunos já que o professor disputa informações com as novas tecnologias de informação e comunicação. E como transformar isso numa reflexão sem ser uma reflexividade que reproduz, tanto em conteúdo como em forma, pensamentos apressados e ansiosos? É preciso um tempo de formação. O professor precisa compartilhar seu verdadeiro problema a partir da situação problemática para chegar a uma cooperação reflexiva. O professor, reconhecendo a sua situação problema, cada turma, cada comunidade, cada tempo apresenta suas peculiaridades que requerem investigação e a solução é obtida pela cooperação com os estudantes. Para isso, o professor precisa ter uma postura de abertura de espírito, sinceridade, sem perder a responsabilidade. “A reflexão é a aceitação dessa responsabilidade” (DEWEY, 1979, p. 160).

Isso significa que se “o objetivo da educação deve ser ensinar a pensar reflexivamente, impõe-se ao professor a indagação sobre como fazer isso, como encontrar a melhor maneira de envolver seus alunos no processo reflexivo” (CUNHA; PIMENTA, 2011, p. 75). Estabelecer uma comunidade educativa, um espaço comum, em que as diferentes curiosidades, peculiaridades e desafios, possam ser partilhados objetivamente numa situação concreta e recebam soluções cooperadas, implementadas pela reflexão com os significados e conceitos

científicos é o fim do exercício formativo como conhecimento, mas não o fim da investigação e da reflexão, somente a suspensão temporária da dúvida em face à ação.

Vimos as considerações gerais das atividades pedagógicas que precisam acolher as diferentes formas de vida no espaço comum da sala de aula. Cada professor, legitimado pela sua área de conhecimento, irá, à sua *maneira*, cooperar para a formação dos imaturos. A pluralidade das condições de vida numa sociedade precisa das condições do comum para que haja uma socialização. Esse comum não é homogeneidade feita a partir da descaracterização da pluralidade e uma comparação formal, mas sim a manutenção da diversidade, aquilo que colabora para uma equidade num comum, ou seja, é a democracia como forma de vida. As condições intelectuais são os significados que permitem essa manutenção da pluralidade dentro de uma partilha. Nas diversidades da experiência pedagógica, as pulsantes energias do imaturos podem, pedagogicamente, ser direcionadas ao comum, o que é de responsabilidade exclusiva do adulto envolvido no processo. A democracia como forma de vida é responsabilidade do adulto (DEWEY, 1952a). O professor, munido do conhecimento, conceitos científicos e definições, dirige a ação pedagógica como ponto de chegada (DEWEY, 1979) do processo intelectual do educando.

Outro aspecto do exercício formativo que tem como pressuposto a democracia como forma de vida, a partir da formulação e solução de problemas de forma significativa, é o fato de que a resposta é uma atitude formativa singular. A resposta compõe o sujeito. Não se trata, meramente, de um fazer procedimental, ou seja, partir de sua curiosidade (iniciativa). Antes de ser a resposta certa, ela é a *sua resposta*, uma resposta singular em torno do eu como agente. Cada erro é uma experiência com potencial formativo. É preciso considerar a capacidade que a Inteligência Artificial tem de singularizar, inclusive, a produção de textos e artigos, conforme o nível do educando.

O exercício formativo dos imaturos exige do professor uma postura simpática e responsável com as diferentes formas de vida (além de um grande domínio de seu componente curricular – matéria com fundamento científico) capaz de ser flexível o suficiente para ser disposta ao imaturo como um instrumento intelectual significativo. Não há um componente curricular por excelência que desperte o mecanismo mental, assim como não há uma multiplicidade de personalidade e nem uma homogeneidade de percursos formativos. O que existe é a abertura de espírito, sinceridade e responsabilidade pedagógica do professor para captar energias difusas – ações e respostas erradas – e canalizá-las para o desenvolvimento do aluno, e não necessariamente com sua opinião ou crença de mundo particular.

A consideração acima é extremamente exigente para os professores educados no modelo tradicional, em que há um certo idealismo: saber antes, ter um método didático, dominar o ambiente. Tudo isso continua sendo muito importante, mas o aprender com a experiência põe o professor dentro de sua ação pedagógica como em um processo investigativo. Obviamente que a experiência e a formação do professor lhe conferem a inteligência e a capacidade de direcionar e atribuir significados com responsabilidade e sinceridade. Todavia, novas formas de vida precisam ser capazes de se desenvolver a partir de sua singularidade dentro de um mundo comum. A formação atomista do professor, em que a individualidade é estruturada como uma separação do entorno, é típica de uma educação competitiva em que o singular deve ser anulado em função de um padrão analítico comum. Essa visão é confrontada pela concepção de que o processo de individuação é simultâneo ao processo de socialização, no qual a riqueza não reside na padronização ou no formalismo da igualdade, mas sim na singularidade de formas de vidas que compõem o mundo comum.

Vimos que a capacidade de compreender significados a partir da curiosidade é fator central de toda ação reflexiva (DEWEY, 1959) e que, para a formação do pensamento reflexivo na escola, o ensinar e o aprender a pensar o significado são a direção intelectual, a partir da cooperação com o professor, aquele que tem o domínio relativamente maduro dos significados de sua área de conhecimento e desempenha bem seu papel na solução dos problemas. Todavia, a democracia como forma de vida é o significado dos significados, não somente pelo princípio negativo de liberdade, que permite o desenvolvimento de diferentes formas de vida, mas pelo princípio positivo de liberdade, que coopera e reconhece a necessidade do desenvolvimento de diferentes formas de vida e, de forma orgânica, a democracia depende da formação de diferentes formas de vidas inteligentes para existir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIMITES E ALCANCES

Na reflexão a que nos propomos nesta tese, é preciso considerar a existência de um expressivo distanciamento temporal do pensamento de Dewey com relação aos nossos dias e a consequente mudança na condição humana na interação com o social. Além disso, há que se considerar que essa interação é, contemporaneamente, dinamizada pelas novas tecnologias de informação e comunicação digital, que exigem a formação de processos flexíveis de reflexão. Esse lapso temporal não é impeditivo, contudo, para que concepções pedagógicas sejam lidas como um caminho viável. Dedicar-se a esse estudo é fazer uma leitura simplificada: “a realização plena de suas ideias padece de uma limitação crucial determinada pela inexistência de uma ordem social democrática” (CUNHA; PIMENTA, 2011, p. 67).

Nesse percurso, vimos que Dewey considera a reflexão como o exercício formativo do pensamento reflexivo e caracteriza-a como própria do processo investigativo. Além disso, afirma que essa reflexão surge com uma profunda interação e cooperação com o ambiente. Assim, ocupamo-nos em investigar como a formação de instrumentos e disposições intelectuais flexíveis é fundamental para a interação inteligente com um mundo em constante mudança, núcleo dos modos de vida democráticos, e, principalmente, como os processos reflexivos servem para uma ação pedagógica inteligente por parte do educador e significativa por parte dos educandos. O pensamento reflexivo, enquanto uma adaptação ativa, é flexível ao ambiente, é capaz de interagir formativamente com as novas formas de comunicação e interação social que compõem os espaços públicos, possibilitando uma experiência formativa e, como consequência, levando a uma *interação* inteligente. Dessa forma, enquanto ação inteligente, a formação do pensamento reflexivo legitima os processos formais de educação que consistem nas condições intelectuais para a formação de pequenas comunidades democráticas, especialmente na experiência da sala de aula – que sofre influências do público –, permeadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

A possibilidade da formação do pensamento reflexivo em justificar experiências significativas de aprendizado e uma ação inteligente no mundo atual está na base da educação das novas gerações e dos processos de interação democrática das diferentes formas de vida. Isso porque o crescimento e o desenvolvimento, em seu aspecto intelectual, são a própria formação da capacidade de pensar da criança, que, por excelência, resulta numa compreensão significativa por parte dos imaturos e, por outro lado, a ação inteligente não só permite agir, mas também justificar a forma como se age, algo essencial no processo formativo educacional

formal em que há uma cooperação intencional, que exige comunicação e compartilhamento da experiência – o que caracteriza a experiência educativa enquanto forma de vida democrática. A formação do pensamento reflexivo produz instrumentos intelectuais flexíveis para as pessoas se adaptarem de forma inteligente a situações complexas e, como consequência, é axial para guiar os processos formativos formais concretos.

A formação do pensamento reflexivo em seu aspecto social é condição que requer uma pequena comunidade educativa, considerada o interior de escola ou da sala de aula: “A escola é uma comunidade pequena enquanto disciplina e democracia” (DEWEY, 1915, p. 185)¹²⁵. Assim, nosso problema de investigação de filosofia da educação acabou centrando-se nas atividades pedagógicas da sala enquanto processos formativos intencionais e núcleo democrático de formas de vidas comunitárias, enquanto o papel da escola como instituição pública dentro do Público tornou-se coadjuvante do exercício formativo do pensamento reflexivo. Esse último aspecto claramente merecia uma investigação com ênfase na sociologia da educação e na filosofia política.

O pensamento reflexivo estruturou-se num processo de investigação aberto, que parte de situações concretas e que se mantém formulando os problemas e respondendo-os. A capacidade de formular as situações problemáticas de forma significativa, como um problema a ser investigado, e, em certa medida, solucionando intelectualmente questões importantes, desperta a curiosidade e o interesse dos educandos. E como o pensamento não ocorre no vazio, mas sempre como uma ação reflexiva em uma situação concreta, realizada por um grupo específico, cada processo interativo produz uma originalidade e uma criatividade em si na produção de seus significados. Assim, todo exercício formativo ou atividade pedagógica responde a experiências formativas específicas, ou seja, cada situação ou ambiente pedagógico tem suas características específicas. E, como afirma Oelkers (2000), a educação não consegue dar uma resposta definitiva, pois pressupõe a plasticidade e a singularidade da curiosidade e a exclusividade de cada processo interativo em distintas comunidades. Também vimos que a própria situação ou mesmo a percepção da situação é alterada sob a investigação reflexiva (sugestões, hipóteses e raciocínio) cooperada. Assim, também os exercícios formativos, a partir de uma situação problemática que envolve a curiosidade dos diferentes partícipes, a partir da direção intelectual dos significados, são compartilhados, produzindo um processo formativo comum que constitui os indivíduos. O estabelecimento desse *comum* parte do esforço do

¹²⁵ The school is a small community in its discipline, and a democratic one.

educador em criar cooperação intelectual e formativa, partindo do mundo da vida dos imaturos, o que inclui dialogar ativamente com e por intermédio das tecnologias digitais de comunicação do grupo.

A interação das instituições públicas educacionais na esfera pública democrática depende de uma série de especificidades de cada comunidade educativa, tais como a interação dos diferentes imaturos e suas curiosidades e experiências bem como as condições intelectuais do educador, seu domínio do conhecimento e sua flexibilidade e disposição de abertura. Essas particularidades precisam ser consideradas para uma ação pedagógica inteligente, baseada na instrução e nos exercícios reflexivos significativos. Por isso não produzimos uma regra geral e definitiva para produzir exercícios formativos significativos em sala de aula.

O que permaneceu em primeiro plano, como situações de sala de aula, com uma diversidade de estudantes, é passível de instrução e de exercícios formativos significativos para a formação do pensamento reflexivo que, por sua vez, constitui-se nas condições de possibilidade da cooperação reflexiva das formas de vida democrática enquanto condições intelectuais da sala de aula quando consideradas como uma comunidade educativa. Assim, esta tese se refere a uma maneira reflexiva de conduzir o processo formativo para a formação das diferentes individualidades – enquanto processos de individuação (CENCI; MARCON, 2016) que partilham o comum – e a uma maneira democrática, pautada na formação das disposições ou em ferramentas intelectuais (DEWEY, 1952a). Nossa ênfase de investigação buscou a energia vital manifestada pela disposição dos imaturos para interagir (curiosidade). Isso se deu, no percurso investigativo, a partir da instrução e de exercícios formativos significativos, que precisam encontrar no ambiente condições de vida democrática, condição para que ocorra a cooperação reflexiva.

Algumas questões impedem esta tese de produzir um resultado diferente, que não seja somente uma maneira reflexiva de aprender com a experiência. Dentre essas questões, destacam-se: a peculiaridade de cada situação problemática e do contexto em que se insere; o papel que a instituição escolar desempenha (seu projeto político pedagógico, o papel dos internos, dos atores e dos segmentos e os hábitos institucionais dentro da circunvizinhança); a peculiaridade dos agentes públicos envolvidos (professores em suas peculiaridades, os diferentes componentes curriculares, os planos de gestão da equipe diretiva); as políticas públicas e a forma como são tratadas. Devido à natureza do problema e da metodologia de investigação, não nos ocupamos de exemplos concretos, a partir de situações problemáticas específicas, que assumem dimensões muito diversas, pois seria necessário partir de diferentes

vivências e experiências, já que um único exemplo não poderia expressar a abertura de uma abordagem dessa natureza. Tal escolha demandaria uma expansão muito significativa da proposta de investigação. Pertinente ponderar, contudo, que aquilo que, por um lado, se constitui como uma grande limitação desta tese – a impressão de que não se dialoga diretamente com diferentes situações da sala de aula –, por outro parece ser o ponto forte desta investigação, pois demonstra as condições mínimas para a formação do pensamento reflexivo, ou seja, a tese constitui-se num exercício reflexivo em seu aspecto intelectual, o que se justifica, em parte, pela própria característica aberta do espírito investigativo e reflexivo do pragmatismo de Dewey. Isso impõe a cada educador/leitor a responsabilidade de se colocar como agente educativo no processo de investigação e reflexão. Assim, na melhor das hipóteses, esta tese consegue prover ferramentas ou instrumentos intelectuais flexíveis para o exercício da atividade pedagógica em sala de aula. Dito de outra forma, a limitação da tese pode ser compreendida como sua potencialidade, a de provocar um processo intelectual e investigativo, próprio da democracia como forma de vida em seu ideal moral, que requer de cada membro sua autonomia interativa, a qual, por sua vez, requer um processo de individualização proporcional aos processos de socialização.

Quanto às limitações da tese, é preciso dizer que refletem os próprios limites intelectuais do autor, que, em seu percurso formativo deweyano, precisou “solucionar” e revisar seu próprio processo formativo pessoal, estruturado intelectualmente numa visão dualista que concebe corpo e espírito como entidades separadas, além de amparar-se no pensamento *standard*, para o qual agir era um declínio da atividade especulativa, além de outros tantos. Naturalmente, enquanto processo ainda em curso, a “solução” ocorre devido ao fim proposto como objetivo da tese enquanto um processo cronológico de formação. Não chegamos ao fim do problema, tampouco vislumbramos a solução cabal, mas chegamos ao fim de um processo formativo que se impõe com mais investigação e manutenção das formas democráticas de vida.

Esta investigação foi feita como um processo de formação de um professor que vive diuturnamente a sala de aula, que tem como núcleo o exercício formativo intelectual – tipificado como filosofia da educação – para enfrentar formativamente a docência em uma escola pública, ou seja, amparamo-nos na concepção de que há formação de disposições intelectuais capazes de aprender com a experiência docente considerando a pluralidade das formas de vidas emergentes e a possibilidade de cooperação com a formação dos jovens e das crianças. Pessoalmente, a produção desta tese proporcionou-me uma mudança significativa quanto à concepção de experiência e atividade, pois a capacidade de aprender com a experiência exigiu

que eu me propusesse a revisar crenças estabelecidas e hábitos cristalizados, requisitando abertura de espírito, sinceridade e responsabilidade com o processo formativo e a ação pedagógica, comprometida com a democracia enquanto forma de vida. Esta investigação é somente o prelúdio formativo moral e intelectual da cooperação social democrática da esfera pública – em seu aspecto político, social e econômico –, que tem na educação escolar sua possibilidade revolucionária. Assim, esta tese parte da premissa de que a democracia é o “mais grande experimento da humanidade” (DEWEY, 1952, p. 45) e é direcionada ao leitor e educador que se propõe a comprometer-se com a democracia como forma de vida – que nem sempre é o caminho mais fácil a seguir –, baseado na formação reflexiva e investigativa.

Por que a sociedade de informação precisa da formação do pensamento reflexivo? No contexto contemporâneo de tecnologias de informação e comunicação, em que o professor e a escola disputam espaços formativos com os formadores de opinião digital ou com atividades interativas oferecidas pelos dispositivos tecnológicos, pensar qual o significado disso para a formação dos imaturos e para os processos de cooperação democrática é uma exigência dos adultos envolvidos no processo. A responsabilidade sobre a democracia como forma de vida, essencialmente, “consiste na necessidade de todo ser humano maduro na formação dos valores que regular a convivência humana”, algo que é necessário tanto para “o bem estar social em geral” quanto para “o desenvolvimento dos seres humanos como indivíduos” (DEWEY, 1952a, p. 55-56).

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, S. Polarização radicalizada e ruptura eleitoral. In: ABRANCHES, S. et al. **Democracia em risco? 22 Ensaio sobre o Brasil hoje**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 11–34.
- ALONSO, A. A comunidade moral bolsonarista. In: ABRANCHES, S. et al. **Democracia em risco? 22 Ensaio sobre o Brasil hoje**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 52–70.
- ANTIĆ, A. **Digitale Öffentlichkeiten und intelligente Kooperation: Zur Aktualität des demokratischen Experimentalismus von John Dewey**. Potsdam: Universität Potsdam, 2018.
- BARRENA, S. **Pragmatismo y Educación: Charles S. Peirce y John Dewey em las aulas**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2015.
- BERNSTEIN, R. **Práxis y acción: Enfoques contemporáneos de la actividad humana**. Tradução: Gabriel Bello Reguera. Madrid: Alianza Editorial, 1979.
- BERNSTEIN, R. **Filosofia y democracia: John Dewey**. Tradução: Alicia García Ruíz. Edición Di ed. Barcelona: Herder Editoria, 2010.
- BRASIL, M. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: Ministério da Educação - Brasil, 2018.
- CALHOUN, C.; SOLOMON, R. Introdução. In: CALHOUN, C.; SOLOMON, R. (Eds.). **Qué es una Emoción? Lecturas clásicas de la psicología filosófica**. Tradução: Mariluz Caso. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- CAMPS, V. **El Gobierno de las Emociones**. Barcelona: Herder, 2011.
- CENCI, A. V. A educação, a crise da esfera pública e o desafio da formação da vontade democrática sob a égide do neoliberalismo. **Revistas Espacios en Blanco**, v. 2, p. 305–319, 2019.
- CENCI, A. V.; MARCON, T. Sociedades Complexas e Desafios Educativos: individualização, socialização e democracia. In: DALBOSCO, C.A.; CENCI, A. V.; MÜHL, E. **Questões Atuais da Educação: Sociedade Complexa, Pensamento Pós-Metafísico, Democracia e Formação Humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. p. 111–130.
- CUNHA, M. V. DA. **John Dewey: Uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CUNHA, M. V. DA. **John Dewey A Utopia Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CUNHA, M. V. DA; PIMENTA, R. Reflexão, Democracia e Poética em John Dewey. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. (Eds.). **Leituras sobre John Dewey e a Educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 61–78.
- DALBOSCO, C. A. **Pedagogia Filosófica: cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- DALBOSCO, C. A. **Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como**

mediação de significados. Campinas: Autores Associados, 2010.

DALBOSCO, C. A. **Educação Natural em Rousseau**: Das necessidades da criança e dos cuidados dos adultos. São Paulo: Cortez, 2011.

DALBOSCO, C. A. **Condição Humana e Educação do Amor-Próprio em Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

DALBOSCO, C. A. Teoria da instrução como cultivo social do espírito humano: papel formativo do interesse e da disciplina em John Dewey. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 1, p. 44–64, 2018.

DALBOSCO, C. A. A filosofia, a escola e o experimentum formativo: a libertas como cultivo da soberba inflamada. In: GALLO, S.; MENDONÇA, S. (Eds.). **A escola uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 19–38.

DALBOSCO, C. A. Autoridade da Ciência e Crítica à Tradição: A educação pública em John Dewey. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 2021.

DALBOSCO, C. A.; BERTOTTO, C.; SCHWENGBER, I. L. Ação Pedagógica Crítica e Formação do Pensamento Reflexivo. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 131–141, 2020.

DALBOSCO, C. A.; MENDONÇA, S. Teorias da democracia em John Dewey: exigências formativas da cooperação social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1–17, 2020.

DALBOSCO, C. A.; ROSSETTO, M. DA S. John Dewey como leitor de Jean-Jacques Rousseau: o problema da formação das capacidades humanas. **Praxis Educativa**, v. 14, n. 1, p. 68–83, 2019.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**: 50 anos depois, mais atual que nunca. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2017.

DEWEY, J. **How We Think**. Boston,: B. C. HEATH & Co., 1910.

DEWEY, J. et al. **Creative Intelligence: Enssays in the pragmatic attitude**. New York: Henry Hold and Company, 1917.

DEWEY, J. **How we think**: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to de Educative Process. Lexington: D.C. Heath & Company, 1933.

DEWEY, J. **Democracy and Education**: an Introduction to the Philosophy of Education. New York: The Free Press, 1944.

DEWEY, J. **Problems of Men**. New York: Philosophical Libary, 1946.

DEWEY, J. **La experiencia y la naturaleza**. Tradução: José Gaos. México - Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 1948.

DEWEY, J. **Logica**: Teoría de la Investigación. Tradução: Eugenio Imaz. México: Fondo de Cultura Economica, 1950.

DEWEY, J. **El hombre y sus problemas**. Tradução: Educardo Prieto. 3. ed. Buenos Aires:

Editorial Paidós, 1952a.

DEWEY, J. **La busca de la certeza:** un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción. Tradução: Eugenio Imaz. México: Fondo de Cultura Económica, 1952b.

DEWEY, J. **Liberdade e Cultura.** Tradução: Eustáquio Duarte. Rio de Janeiro: Revista Branca, 1953.

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. **El Niño e o programas escolar:** Meu credo pedagógico. Tradução: Lorenço Luzuriaga. 5. ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1962.

DEWEY, J. **Naturaleza Humana y Conducta:** Introducción a la psicología social. Tradução: Rafael Castillo Dibildox. México: Fondo de Cultura Económica, 1964a.

DEWEY, J. **Teoria da vida moral.** Tradução: Leonidas Gontijo De Carvalho. São Paulo: Ibrasa, 1964b.

DEWEY, J. **Vida e Educação.** Tradução: Anísio Teixeira. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DEWEY, J. **Experiência e Educação.** Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DEWEY, J. **Democracia e Educação:** Introdução à filosofia da Educação. Tradução: Godofredo. Rangel; Tradução: Anísio. Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Como Pensamos.** Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Tradução: Marco Aurelio Galmrini. Barcelona: Paidós, 1993.

DEWEY, J. **Liberalismo y Acción Social:** y otros ensayos. Tradução: Miguel Esteban Cloquell. Política y ed. Valência: Edicioes Alfos El Magànim, 1996a.

DEWEY, J. La Teoría de La Emoción. In: CALHOUE, C.; SOLON, R. (Eds.). . **Qué es una Emoción? Lecturas clásicas de la psicología filosófica.** Tradução: Mariluz Caso. México: Fondo de Cultura Económica, 1996b. p. 169–187.

DEWEY, J. **A Escola e a Sociedade - A Criança e o Currículo.** Tradução: Paulo; Faria; Tradução: Maria João; Alvares; Tradução: Isabel Sá. Lisboa: Relógico D'Água, 2002.

DEWEY, J. **Experiencia y Educación.** Tradução: Gerardo César Hurrano Ortiz. Heredia: Universidad Nacional, 2003.

DEWEY, J. **La Opinión Pública y sus Problemas.** Tradução: Roc Fillella. Madrid: Ediciones Morata, 2004.

DEWEY, J. **Democracia Cooperativa: Escritos Políticos Escolhidos de John Dewey.** Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

DEWEY, J. **A valoração das ciências humanas**. Tradução: Marcus Vinicius Da Cunha; Tradução: Ana Raquel Lucato Cianflone; Tradução: Erika Natascha Fernandes De Andrade. Campinas: Autores Associados, 2009.

DEWEY, J. **Arte como Experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, J. **Reconstrução em Filosofia**. São Leopoldo: Ícone, 2011.

DEWEY, J. **John Dewey: La democracia como forma de vida**. Tradução: Diego Antonio Pineda Rivera. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2017.

DEWEY, J. A Necessidade de uma recuperação da Filosofia de John Dewey. **Revista Apotheke**, v. 7, n. 2, 31 out. 2021.

DEWEY, J.; DEWEY, E. **Schools of to-morrow**. New York: Company, E.P. Dutton &, 1915.

DUTRA, L. H. DE A. John Dewey: conhecimento e valor. In: CUNHA, M. V. DA; CIANFLONE, A. R. L.; ANDRADE, E. N. F. DE (Eds.). . **Dewey: A valoração das ciências humanas**. Tradução: Marcus Vinicius Da Cunha; Tradução: Ana Raquel Lucato Cianflone; Tradução: Erika Natacha Fernandes De Andrade. Campinas: Autores Associados, 2009.

DUTRA, L. H. DE A. **Introdução a Espistemologia**. São Paulo: Unesp, 2010.

FRANCO, A. DE. Introdução. In: FRANCO, A. DE; POGREBINSCHI, T. (Eds.). . **Democracia Cooperativa: Escritos Políticos Escolhidos de John Dewey**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOERGEN, P. L. Cultura e formação: a ideia de formação humana na sociedade contemporânea. **Pro-Posições**, v. 30, p. 1–21, 2019.

HAN, B.-C. **No Enxame. Perspectivas digitais**. Tradução: Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2018.

HANSEN, D. T. Introduction: Reading Democracy and Education. In: HANSEN, D. T. (Ed.). . **John Dewey and Our Educational Prospect: Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education**. New York: State University of New York Press, 2006. p. 1–22.

HONNETH, A. Democracia como cooperação reflexiva: John Dewey e a Teoria Democrática Hoje. In: SOUZA, J. (Ed.). . **Democracia hoje: novos desafios para uma teoria democrática hoje**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. p. 63–92.

HONNETH, A. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 3, p. 544–641, 2013.

HONNETH, A. **Luta por Reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução: Luiz Repa. 3. ed. [s.l.] Editora 34, 2017.

JOAS, H. **El Pragmatismo y la Teoría de la Sociedad**. Tradução: Juan Manuel Ianzo Amatriain. Madrid: CIS- Siglo XXI, 1998.

LAROSSA, J. **Tremores**: Escritos sobre a Experiência. Tradução: Cristina Antunes; Tradução: João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LAVAL, C. **A escola não é empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, C.; VERGNE, F. **A educação Democrática**: A revolução Escolar Iminente. Tradução: Fabio Creder. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LEX, T. **Die Reformpädagogern John Dewey und Adolf Reichwein, pädagogische Konzeptionen Vergleich**. Dortmund, 2006.

LORIERI, M. A. Pensamento e reflexão: John Dewey. **Psicologia da Educação**, p. 53–81, 2000.

LUZURIAGA, L. La Pedagogía de Dewey. In: LUZURIAGA, L. (Ed.). . **El Niño y El Programa Escolar**: Mi Credo Pedagógico. Tradução: Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada, 1963.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: Uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MINNICH, E. Dewey's Philosophy of Life. In: HANSEN, D. (Ed.). . **John Dewey and Our Educational Prospect**: Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education. New York: Published by State University of New York Press, 2006. p. 147–164.

NEITZEL, O. **A pedagogia como autogoverno em Johann Friedrich Herbart**. Ijuí: Unijuí, 2019.

NEITZEL, O.; DALBOSCO, C. A.; SCHWENGBER, I. L. O Público e o Democrático na Educação Deweyneana: uma reconstrução com base em Jürgen Oelkers. **Educação Temática Digital**, 2023.

NUSSBAUM, M. C. **Paisajes del pensamiento**: La inteligencia de las emociones. Tradução: Araceli Maira. Barcelona: Paidós, 2008.

NUSSBAUM, M. C. **Sem Fins Lucrativos**: Porque a democracia precisa das humanidades. Tradução: Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OELKERS, J. Demokratie und Bildung: Über die Zukunft eines Problems. v. 46, p. 333–347, 2000.

OELKERS, J. **John Dewey und die Pädagogik**. Hamburg: Beltz, 2009a.

OELKERS, J. **John Deweys Schule**. Amerikahaus Heidelberg. **Anais...** Heidelberg: 2009b. Disponível em: <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efb4-0000-00004aa2632e/JohnDeweysSchule.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023

OELKERS, J. Wandel von Öffentlichkeit und die Zukunft der öffentlich Bildung. v. 11, 2017.

OELKERS, J. Öffentliche Bildung und partizipatorische Demokratie: Ein Essay. **Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs**, v. 39, 2020.

RIVERA, D. A. P. Introducción - La democracia como forma de vida: Algunas coordenadas para su comprensión. In: RIVERA, D. A. P. **La democracia como forma de vida**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javierá, 2017. p. 9–24.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. Tradução: Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1973.

SBRANA, R. A.; CUNHA, M. V. DA. A Pedagogia Retórica em Jean-Jacques Rousseau e John Dewey. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, p. 41–45, 2019.

SCHÜTZ, J. A.; SCHWENGBER, I. L. O pragmatismo de John Dewey e a ação pedagógica inteligente. **Revista Teias**, v. 19, n. 55, p. 272–285, 2018.

SCHWENGBER, I. L.; NEITZEL, O. **A Filosofia da Educação e Ação Educativa: Ensaio acerca dos problemas educacionais de Filosofia a luz de John Dewey**. Itapiranga: Editora Schreiben, 2021. p. 31–49.

SUHR, M. **John Dewey zur Einführung**. Hamburg: Juniu Verlag GmbH, 1994.

VEIGA-NETO, A. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, 2020.

VIERA, A. L. **A condição infantil e o papel do educador em John Dewey**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2021.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar por competências**. Tradução: Carlos Henrique Lucas. Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.