



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JARSON DA SILVA

**EXPERIÊNCIA, PENSAMENTO REFLEXIVO E EDUCAÇÃO
EM JOHN DEWEY:**

POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES AO NOVO ENSINO MÉDIO

Londrina - PR
2024



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2024

JARSON DA SILVA

**EXPERIÊNCIA, PENSAMENTO REFLEXIVO E EDUCAÇÃO
EM JOHN DEWEY:
POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES AO NOVO ENSINO MÉDIO**

Dissertação/Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre

Orientador: Prof.^a Dr.^a Leoni Maria Padilha Henning

Londrina - PR
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S586E Silva, Jarson da.

Experiência, Pensamento Reflexivo e Educação em John Dewey: : possíveis contribuições ao novo Ensino Médio / Jarson da Silva. - Londrina, 2024.
128 f. : il.

Orientador: Leoni Maria Padilha Henning.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Experiência - Tese. 2. Pensamento reflexivo - Tese. 3. Democracia - Tese. 4. Novo ensino médio - Tese. I. Henning, Leoni Maria Padilha. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

JARSON DA SILVA

**EXPERIÊNCIA, PENSAMENTO REFLEXIVO E EDUCAÇÃO EM JOHN
DEWEY:
POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES AO NOVO ENSINO MÉDIO**

Dissertação/Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre

Orientador: Prof.^a Dr.^a Leoni Maria Padilha Henning

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leoni Maria Padilha
Henning
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Darcisio Natal Muraro
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Edna Maria Magalhães Nascimento
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Londrina, 11 de março de 2024.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço ao excelentíssimo Deus que nos sustentou até aqui com sua bondade e paciência nos concedendo saúde e paz para continuar.

Minha celebre orientadora professora Leoni Henning que pacientemente e com maestria conduziu acompanhando todos os passos dados em direção à finalização.

À ilustre professora Edna Maria Magalhães Nascimento e ao ilustre Professor Darcísio Natal Muraro que nos brinda com suas críticas construtivas elevando o teor dessa obra.

Aos que fazem parte do nosso grupo de pesquisa em especial o João Carlos que tem sido companheiro mais próximo e por compartilharmos juntos da orientação da professora Leoni.

A todos os professores das disciplinas, coordenadores e equipe da secretaria do mestrado em filosofia da educação que contribuíram para que pudéssemos alcançar sucesso no término dessa etapa.

À minha mãe, irmãos, filhos, amores da minha vida e familiares que me incentivaram à continuar sempre, em particular, meu genro e filha Prof. José Fernando e Camila Weber que foram esteio nessa jornada.

Aos amigos e companheiros das escolas onde trabalho que acompanharam essa trajetória.

Todo ato de pensar é investigação, é pesquisa e pesquisa pessoal, original, da pessoa que faz, mesmo que todo o resto do mundo já conheça aquilo que ela procura descobrir.

Dewey, 1979.

A dificuldade não está nas novas ideias, mas em fugir das velhas, que se ramificam.

MLODINOW, 2019.

RESUMO

SILVA, Jarson da. **Experiência, pensamento reflexivo e educação em John Dewey**: possíveis contribuições ao novo ensino médio. 2023. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

Esta pesquisa se propõe a analisar a importância de compreender a constituição do pensamento reflexivo e sua relação com a experiência na construção de uma educação mais significativa e democrática no âmbito do novo ensino médio. Diante desse problema buscamos uma reflexão à luz da filosofia de Dewey. Para tanto, objetivamos especificamente elucidar a maneira como o autor compreende o conceito de experiência, destacando os vínculos entre experiência e educação e entre experiência e pensamento; explicitar a compreensão deweyana de pensamento, particularmente com foco na exploração detalhada do conceito de pensamento reflexivo e além disso, investigar como as concepções de experiência e pensamento reflexivo poderiam contribuir para a ampliação da educabilidade dos alunos e para o fortalecimento da educação democrática no contexto do novo ensino médio. Objetivamos estimular uma abordagem educacional mais dinâmica e centrada no aluno baseados no referido autor que ainda hoje ecoam como processos essenciais de educabilidade e manutenção da democracia, constituindo-se como referências fundamentais para repensar e aprimorar o ensino médio à luz dos desafios da sociedade contemporânea. Tendo em vista esses pressupostos adentraremos numa revisita a elementos fundamentais na teoria filosófica de John Dewey na expectativa que esta pesquisa ajude a satisfazer os anseios dos profissionais da educação, permitindo uma compreensão singela das mudanças, especialmente, a reforma do ensino médio. A metodologia utilizada é uma pesquisa bibliográfica qualitativa, com foco nas obras de Dewey, como *Como Pensamos, Democracia e Educação e Experiência e Educação*, além de documentos basilares da SEED-PR referentes ao novo ensino médio. Concluímos que os documentos do novo ensino médio, embora reflitam aspectos apenas correspondentes da filosofia deweyana reavivando-a na atualidade, é necessária uma análise mais profunda em relação ao compêndio filosófico de Dewey para que forneça subsídios importantes para as reformas educacionais.

Palavras-chave: experiência; pensamento reflexivo; democracia; novo ensino médio; educação.

ABSTRACT

SILVA, Jarson da. **Experience, reflective thinking and education in John Dewey: Possible contributions to New Secondary Education.** 131 p. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

This research aims to analyze the importance of understanding the constitution of reflective thinking and its relationship with experience in the construction of a more meaningful and democratic education in the context of the new high school. Faced with this problem, we seek reflection in the light of Dewey's philosophy. To this end, we specifically aimed to elucidate the way in which the author understands the concept of experience, highlighting the links between experience and education and between experience and thought; to explain Dewey's understanding of thought, particularly focusing on the detailed exploration of the concept of reflective thought and, furthermore, to investigate how the conceptions of experience and reflective thought could contribute to broadening students' educability and strengthening democratic education in the context of the new high school. Our aim was to stimulate a more dynamic and student-centered educational approach based on the aforementioned author, which still echoes today as essential processes of educability and maintenance of democracy, constituting fundamental references for rethinking and improving secondary education in the light of the challenges of contemporary society. With these assumptions in mind, we will revisit fundamental elements of John Dewey's philosophical theory in the hope that this research will help to satisfy the desires of education professionals, allowing a simple understanding of the changes, especially the reform of secondary education. The methodology used is qualitative bibliographical research, focusing on Dewey's works, such as *How We Think*, *Democracy and Education* and *Experience and Education*, as well as SEED-PR's basic documents relating to the new high school. We conclude that although the documents for the new high school reflect only corresponding aspects of Dewey's philosophy, reviving it today, a deeper analysis of Dewey's philosophical compendium is needed to provide important input for educational reforms.

Keywords: experience; reflective thinking; democracy; new high school; education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|---------|--|
| APMF | ASSOCIAÇÃO DE PAIS, MESTRES E FUNCIONÁRIOS |
| BNCC-EM | BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO |
| CAPES | COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR |
| CNE/CEB | CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE)/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB) |
| DCNEM | DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO |
| ENEM | EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO |
| FAFICOP | FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA , CIÊNCIAS E LETRAS DE CORNÉLIO PROCÓPIO |
| FGB | FORMAÇÃO GERAL BÁSICA |
| IF | ITINERÁRIOS FORMATIVOS |
| MP | MEDIDA PROVISÓRIA |
| NEM | NOVO ENSINO MÉDIO |
| NRE | NÚCLEO REGIONAL DE ENSINO |
| PEC | PROPOSTA DE EMENDA CONSTITUCIONAL |
| PCNEM | PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO |
| PF | PARTE FLEXÍVEL |
| PFO | PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA |
| PL | PROJETO DE LEI |
| PNE | PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO |
| SEED | SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO |
| REM | REFORMA DO ENSINO MÉDIO |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 | UMA NOVA COMPREENSÃO DA RELAÇÃO ENTRE EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO | 20 |
| 2.1 | CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO TRADICIONAL | 20 |
| 2.2 | REPRESENTANTES INFLUENTES DA PEDAGOGIA TRADICIONAL | 27 |
| 2.2.1 | Autoridade, Liberdade e Disciplina | 31 |
| 2.3 | CONCEITO E NATUREZA DA EXPERIÊNCIA | 34 |
| 2.4 | VALOR DA EDUCAÇÃO EM ABSTRATO | 50 |
| 2.5 | TEORIA E PRÁTICA DICOTOMIZADAS..... | 55 |
| 3 | UMA NOVA COMPREENSÃO DO PENSAMENTO E A RELAÇÃO DESTE COM A EDUCAÇÃO: O PENSAMENTO REFLEXIVO | 58 |
| 3.1 | CONSTITUIÇÃO E PECULIARIDADES DO PENSAMENTO REFLEXIVO COMO FIM EDUCACIONAL..... | 59 |
| 3.2 | NATUREZA PRÁTICA DO PENSAMENTO REFLEXIVO | 61 |
| 3.3 | PENSAMENTO REFLEXIVO: SALTO DO MÉTODO EMPÍRICO PARA O CIENTÍFICO | 63 |
| 3.3.1 | O Método Empírico Validado pela Filosofia | 64 |
| 3.3.2 | O Valor do Método Científico..... | 66 |
| 3.4 | DESENVOLVENDO O HÁBITO DE PENSAR REFLEXIVO | 71 |
| 3.5 | PENSAMENTO REFLEXIVO COMO ASPECTO DE PENSAR BEM | 73 |
| 3.6 | EXPERIÊNCIA E PENSAMENTO REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO RESULTA EM RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS..... | 75 |
| 4 | POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS DEWEYANAS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO | 80 |
| 4.1 | O NOVO ENSINO MÉDIO | 81 |
| 4.2 | PROCESSOS DEMOCRÁTICOS COMO META | 87 |
| 4.2.1 | Protagonismo Juvenil nas Escolhas e Flexibilidade Curricular | 90 |
| 4.2.2 | Pensamento Reflexivo e Experiências como Eixos Estruturantes..... | 95 |

| | | |
|-----|--|------------|
| 4.3 | TECNOLOGIA EDUCACIONAL E SEU PAPEL NO NOVO ENSINO MÉDIO..... | 106 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 114 |
| | REFERÊNCIAS..... | 121 |

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, no Brasil, uma questão muito cara aos educadores diz respeito ao novo ensino médio. No nosso entendimento, como profissional da educação básica, observa-se uma necessidade de um adensamento teórico maior para que as contribuições realmente sejam avançadas.

Diante dos contextos educacionais e dada a importância do ensino médio tendo em vista que sempre foi alvo de reformas, inclusive na dos pioneiros da educação em 1932 - onde um dos focos era o ensino médio (educação secundária) como sendo o coração da educação (centro nevrálgico).

Atualmente, com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 muitas mudanças ocorreram. Esse documento basilar comporta no seu constructo elementos legais que trouxeram novas perspectivas para o ensino médio. A primeira mudança foi a inclusão do ensino médio como parte da educação básica e o total de horas exigido nesta fase da educação. Nesses movimentos, o ensino médio passou por mudanças legais e discricionárias culminando na reforma da lei 13.415/2017.

No rol dos importantes educadores elencados no âmbito da educação encontramos John Dewey, um filósofo americano que viveu de 1859 a 1952, que traz através das suas teorias educacionais um impacto para a educação brasileira contribuindo significativamente para o movimento da escola nova, um dos maiores movimentos em educação no Brasil.

Diante disso, selecionamos esse autor como marco teórico importante que desenvolve ideias extremamente notáveis através da sua densa produtividade escrita em livros e artigos, provocando nossa reflexão sobre o pensamento reflexivo e a experiência em interface com a educabilidade e a democracia, principalmente. Porém, enfatizamos que o tema “o novo ensino médio” também pode ser adicionado quanto a “possíveis” contribuições à educação, assunto central deste nosso estudo.

John Dewey nunca escreveu de forma específica sobre o ensino médio (*High Scholl*), mas escreveu de tal forma que ecoou na educação básica (*Elementar Education*), inclusive, inspirando contribuições legítimas ao ensino médio, tendo em vista que esta etapa da formação representa um ponto nevrálgico para a educação básica, período de incertezas e escolhas profissionais para a clientela escolar.

Compreende-se que parece inevitável, a quem se dedica à educação institucionalizada, seja pelo estudo, seja pela prática, perguntar-se sobre a legitimidade desse envolvimento de ensinagem e aprendizagem. Afinal, é possível educar, de fato? Isso já não estaria configurado por uma estrutura invariável, cujas modificações se dariam apenas na superfície, sendo que o fundamental permaneceria inalterado, continuando a ser o que sempre foi? Esse dilema parece constituir um primeiro núcleo do problema da educação e apenas uma resposta positiva a ele pode restituir coerência para o nosso envolvimento com ela.

Portanto, se respondermos positivamente à pergunta sobre a possibilidade de educabilidade, ainda não resolve outro problema, talvez tão radical quanto aquele, que consiste agora em respondermos a um outro questionamento, qual seja: como educar hoje? E, por fim, uma última questão: quando educamos, o que é que pretendemos? Estas três perguntas—: Como educar? Para que educar? O que ensinar? constituem o pano de fundo teórico da aproximação do problema central deste estudo, o qual reverbera na pergunta: qual é a importância para a educação contemporânea se compreender a constituição do pensamento reflexivo na natureza relacional da experiência e suas interfaces nos processos de educabilidade, em vista da efetiva constituição e manutenção da democracia?

Tendo em vista a problematização sem a qual nos perderíamos, objetivamos nessa busca em aprofundar a compreensão das concepções deweyanas de pensamento reflexivo e experiência no contexto educacional, buscando explorar as implicações desses princípios para a educabilidade e a promoção da educação democrática no âmbito do novo ensino médio.

Os objetivos específicos se concentram na compreensão de Dewey sobre o conceito de experiência, destacando seus vínculos com a educação e o pensamento; na compreensão deweyana do pensamento, especialmente através da exploração detalhada do conceito de pensamento reflexivo; e investiga como as concepções de experiência e pensamento reflexivo podem contribuir para a ampliação da educabilidade dos alunos e para o fortalecimento da educação democrática no contexto do novo ensino médio, sendo que cada um desses capítulos consolida um dos capítulos.

Sendo assim, buscamos John Dewey como fonte teórica elucidativa para o nosso problema, pois trouxe muitas contribuições para o ensino em geral visando a criança, o jovem e o adulto. Dedicado a compreender o senso comum (Dewey, 1960.

p.77) ou o método empírico de enfrentamento do meio/contexto, tinha por alvo desenvolver a capacidade das pessoas em organizar e controlar os elementos naturais e sociais, ampliar aspectos cognitivos e democráticos no contexto escolar, aprimorando no estudante o hábito de investigar.

Outras propostas de Dewey precisam ser consideradas, tais como: o objetivo da aprendizagem como busca de resolução de problemas reais; a união de conceitos escolares que deve incorporar os aspectos existentes na cultura do aluno; o desenvolvimento da criticidade, da capacidade de pensar e refletir do indivíduo. Os conceitos escolares devem relacionar-se entre si e conectar-se aos problemas encontrados diariamente na cultura dos educandos.

A educação acontece à medida em que se proporcionam ferramentas para promover o crescimento continuado do estudante e o desenvolvimento pela, para e na vida, que, ao mesmo tempo, resulta desse processo contínuo. Diante desses aportes onde a filosofia da educação de Dewey tem ancorado suas bases, tendo como principais pilares a experiência e o pensamento reflexivo dentro de contextos democráticos contínuos, se desenvolve as interfaces e problemática deste trabalho.

Quanto a esses dilemas da educabilidade, no decorrer dessa dissertação veremos que Dewey procurou a sua vida toda por um método que desse foco na educabilidade integral e democrática trazendo respostas contundentes na sua profícua produtividade literária.

É importante refletir sobre essas questões relacionadas a metodologias educacionais de forma crítica. Estarão os professores da contemporaneidade envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos ou continuam reproduzindo comportamentos dos professores dos séculos XVII, XVIII, XIX e XX que utilizavam de metodologias e instrumentos autoritários, repressores, elitistas entre outros não democráticos? O alerta cabe muito bem no contexto das discussões do novo ensino médio que é a culminância da educação básica onde perpassa esse cenário.

Vivemos outros tempos, outro século em que não cabe mais comportamentos punitivos por parte do professor. A mediação da investigação é outra proposta para o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, não mais se trata de o professor ter o papel de agente central da transmissão cultural.

Hoje o aluno, em toda a educação básica e em particular nas legislações para o novo ensino médio, tem garantido o protagonismo como essência no processo ensino-aprendizagem através do desenvolvimento da experiência como fruto da

interação social, tendo o professor como mediador e aliado, colaborando, incentivando, auxiliando-o nas suas experiências reflexivas e descobertas para que a partir delas possa construir o seu conhecimento. Mas mesmo com esse protagonismo garantido nas legislações, os estudantes encontram dificuldades no que tange à aprendizagem. (Paraná, 2021a).

Entre esses fatores apresentados sobre o problema a ser investigado, outros nos motivam a sonhar por uma formação continuada não mitigada e não direcionada pelas ideologias vigentes mantenedoras de uma educação elitista e dualista.

Em várias reuniões de práticas pedagógicas, professores são ensinados sobre o fazer pedagógico, mas basicamente como uma didática operacional com fins de treinos minimizados de epistemologia, axiologia, antropologia e filosofia da educação. Um “que fazer” entendido como um exercício metódico e vazio. Práticas e reuniões pedagógicas que, na verdade, treinam o professor para treinar os alunos. Mas com um afrouxamento teórico de pensamentos pedagógicos filosóficos que permeiam tais práticas escolares. Não queremos fazer juízo aqui dizendo que não há resultados nos fins propostos. Contudo, tais fins não são suficientes para que a aprendizagem proporcione um amplo alcance cognitivo tanto quantitativo como qualitativo no que tange à continuidade da experiência educativa.

Como exemplo, lembramos de algumas reuniões e grupos de estudos que apontavam para uma filosofia pedagógica como o construtivismo. Mitos foram gerados em torno do conceito pedagógico construtivista: o aluno aprendendo sozinho, não havendo a necessidade de correção dos seus erros, etc. O século XX estava terminando com um aspecto de confusão no ensino aprendizagem. Segundo Grossi (2008)¹, isso se devia,

Ao fato de que as pessoas não colocam como fundamento de sua prática uma base teórica sólida. Os professores misturam inatismo, empirismo, construtivismo e pós-construtivismo. Dessa forma, falta consistência teórica à prática dos professores. (Grossi, 2008)²

¹ESTHER PILLAR GROSSI: Esther Pillar Grossi é doutora em psicologia cognitiva pela École de Hautes Études en Sciences Sociales de l'Université de Paris. Em 1970 com mais 49 colegas-professores fundou o Geempa, inicialmente Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre, e após 1983, Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, associação atuante até hoje, da qual é presidente. Orienta pesquisas sobre ensino-aprendizagem embasadas na Teoria dos Campos Conceituais e na definição de uma quarta teoria sobre o aprender, a saber o pós-construtivismo, ao lado do inatismo, do empirismo e do construtivismo. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4188681847754674>. Acesso em 10 maio 2022.

²GROSSI, E. P. **O método pós-construtivista**. Entrevista concedida à Márcia Junges e Patrícia Fachin. IHUONLINE. São Leopoldo-RS. ed. 281- 10/nov/2008. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2304-esther-grossi> - Acesso em: 04/abr/2020.

A busca da emancipação em ser cada vez melhor e mais preparado, nos leva a pesquisar e nos estribar nos fundamentos filosóficos da educação, o qual demanda tempo a sós com autores, como John Dewey, que ainda hoje dialoga com nossas problematizações.

Além da justificativa objetiva, referente à importância, ao alcance e à atualidade do problema proposto neste projeto, há também incontornáveis componentes subjetivos. O primeiro deles tem a ver com o fato de que desde abril de 1995 sou professor concursado das séries iniciais da Prefeitura Municipal de Londrina (Escola Municipal Dr. Joaquim Vicente de Castro). Em 1998 comecei o curso de pedagogia na FAFICOP (Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procopio (1998-2002), onde pude conhecer a educação e seus fundamentos com um olhar mais crítico e seguindo na busca de compreender o processo de ensino e aprendizagem. Desde 2007 possuo vínculo com a SEED (Secretaria Estadual de Educação) Núcleo Regional de Londrina desempenhando a função de Professor Pedagogo na Coordenação Pedagógica do colégio estadual Thiago Terra – Ensino Fundamental e Médio. O segundo componente está relacionado com o fato de que no ano de 2010, concluí mestrado em Ciências da Educação, realizado na *Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo*, de Salto del Guaira (Paraguay), titulação que, contudo, não pôde ser convalidada no Brasil. O título da dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação foi: “A importância da construção e desenvolvimento de habilidades do pensamento para a conquista de espaços cognitivos mais amplos no ensino fundamental”. Tema que surgia das reuniões e leituras promovidas pelo Núcleo Regional de Ensino - NRE de Londrina e leitura da realidade no espaço escolar.

Compreendendo os anos vividos dentro da escola e sabendo que mesmo com uma fundamentação pedagógica fragilizada para o exercício de educar, procuramos fazer o melhor que podemos para oferecer uma prática coerente e coesa com uma sociedade democrática. Podemos repensar nossa forma de atuar enquanto educadores, dizer que a motivação está em não cessar a busca do conhecimento filosófico-educacional para fundamentar nossa prática e deixar uma reflexão para quem vem dar continuidade a esta capacitação ousada de educar.

Portanto, minha inserção neste Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina foi um espaço de estudo e pesquisa que possibilitou dar uma base mais rigorosa aos estudos que já realizo, contribuindo,

inclusive, para um aprofundamento da percepção e da compreensão da minha própria prática pedagógica. Além do enriquecimento para e da minha prática espero que essa pesquisa contribua para o programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Linha 1 (Perspectivas Filosóficas, Histórica, Políticas e Culturais de Educação) e Núcleo 1 (Filosofia e Educação) e mostre para os leitores a importância desse programa para os fundamentos da pedagogia.

Acrescentando de antemão que a filosofia da educação não é apenas uma disciplina da pedagogia, mas uma produtora de sistemas teóricos atenta aos temas de significativa abrangência com os quais deve trabalhar de modo não fragilizado e nem frouxo, mas considerando-os de primeira grandeza para a educação.

Além disso, devemos mostrar a importância da filosofia da educação para a formação continuada dos professores que precisam também buscar sua inserção neste universo vasto da pesquisa e acessar o acervo de grandeza maior dela resultante, para o enriquecimento das suas práticas pedagógicas.

As dimensões da filosofia da educação podem incluir, a epistemologia ou a teoria do conhecimento, axiologia com âmbito ético e estético, ontologia como conhecimento do mundo e, por fim, a antropologia filosófica. Além desses sistemas teóricos observados, temas importantes como: linguagem, política, educação, pensamentos pedagógicos, filosofia da educação, filosofia, entre outros. Para o aprofundamento do leitor nas questões temáticas da Filosofia da Educação indico a leitura de Dalbosco e Mühl (2021)³.

A metodologia dessa pesquisa se caracterizou como pesquisa bibliográfica com aspecto estritamente qualitativo, dividida em três níveis interdependentes, sendo que a cada um coube um campo de abrangência particular bem como um procedimento específico. São eles: em primeiro plano, pesquisa das obras *Como pensamos, Experiência e educação* e *Democracia e educação*, de John Dewey⁴; em seguida, pesquisa de bibliografia secundária (livros, artigos, dissertações e teses), que abordam os conceitos de pensamento, experiência, educação, democracia no

³ DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. Filosofia da educação e pesquisa educacional: fragilidade teórica na investigação educacional. **Educação e Filosofia**, [S. l.], v. 34, n. 70, p. 251–277, 2021. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v34n70a2020-49642. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/49642>. Acesso em: 16 jun. 2022.

⁴ Apesar de ser autor de uma obra vastíssima e tratar do problema da educação em outros escritos, selecionamos apenas estas obras, primeiro com o propósito de delimitar as referências, segundo, por acreditar que nelas há reflexões mais do que suficientes para servir de base para a elaboração dessa dissertação.

pensamento de John Dewey e novo ensino médio; em terceiro momento, pesquisa de bibliografia terciária que vincula especificamente documentos basilares que respaldam o novo ensino médio. Ressalto aqui que nas obras *Como pensamos*⁵, *Experiência e educação*⁶ e *Democracia e educação*⁷ existem respostas contundentes às problematizações elencadas nessa pesquisa, além de serem obras apontadas pela linha de pesquisa como fontes importantes para o tipo de pesquisa pretendida. Também abordamos sucintamente experiências pedagógicas pessoais vivenciadas no chão de escolas, com a finalidade de enriquecer a argumentação por mostrar as situações nas escolas em que trabalho, como já citado, o que também possibilita ampliar a compreensão da continuidade existente entre os problemas da pesquisa e a própria vida.

Para a realização dessa pesquisa, como segundo e terceiro planos dos procedimentos específicos, buscou-se em plataformas digitais como, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁸, CAPES⁹, Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP), Google, Google Acadêmico, Scielo¹⁰ entre outros. A busca foi realizada pelo crivo da filosofia deweyana da educação, tendo em vista a seleção com as palavras chaves elencadas no projeto. Em seguida, foi realizada leitura dos títulos, dos resumos, das introduções, e quando essa se aproximava mais dos questionamentos deste estudo eram lidas, catalogadas e realizados fichamentos.

Foram verificadas 47¹¹ dissertações realizadas desde 2006 na plataforma digital de dissertações e teses deste programa e linha de pesquisa já citada acima. As

⁵ Livro escrito com representatividade prática, publicado em 1933, apresenta uma verdadeira ontologia do pensamento reflexivo, uma verdadeira teleologia da relação entre natureza, experiência e pensamento. Enquanto *Democracia e educação* é uma filosofia da educação, *Como pensamos* é a prática dessa filosofia. Este livro foi traduzido por Haydée de Camargo Campos em 1959 em conexão com o evento da comemoração centenária de John Dewey. Além de suas ideias serem bastante representada e aceita no Brasil foi muito criticado também e em meio a muitos opositores foi deixada a parte das teorias. (Acker, 1979a)

⁶ Esse livro foi escrito como resposta às mais diversas acusações feitas ao filósofo. No Brasil por exemplo tivemos linhas de pensamentos que se denominava “escola novista”, ou seja, interpretações a partir de leituras aligeiradas com muitas distorções. (Dewey, 2010)

⁷ “*Democracia e Educação*”, de 1916, foi traduzido para o português somente em 1930 por Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Destaca-se, entre as muitas obras, texto de grande importância para o pensamento pedagógico deweyano. Escrito vinte anos após seu *Credo pedagógico*, reestrutura e fortalece seus conceitos filosóficos da educação. (Acker, 1979b)

⁸ Endereço eletrônico da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – IBICT: <http://bdtd.ibict.br/>.

⁹ Endereço eletrônico: www.capes.gov.br.

¹⁰ Biblioteca eletrônica: <http://www.scielo.br/>.

¹¹ <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes>.

palavras chaves que mais foram citadas foram educação, filosofia, Paulo Freire, John Dewey, pensamento, experiência, ética, democracia, liberdade, pragmatismo, paradigmas, infância, formação, dialógico entre outras.

Das dissertações contidas no acervo deste programa apenas algumas se aproximaram dos meus objetivos e problemas. Oliveira (2007), Almeida (2008), Rossi (2008), Lopes (2011) não apresentam os pensamentos de Dewey, mas conceituaram muito a questão da cidadania, epistemologia, ética temas fundamentais na filosofia da educação. Miotto (2010) relata a trama envolvida numa rede de configuração tradicionais da educação e como se desenvolveu na história da educação paradigmas tradicionais pedagógicos. Carvalho (2011) faz um discurso epistemológico do pragmatismo de Dewey, vida e obras e seus conceitos, apresentando de forma clara, concisa a importância da sua filosofia para a criança. Mascaro (2012) discute conceitos de experiência em John Dewey, mas com abordagem voltada para arte, e apresenta uma semântica de aportes conceituais em Dewey que trazem clareza para os leitores sobre a filosofia de Dewey. Oliveira Junior (2012), traz no seu bojo um tratado rico sobre a dialogicidade na escola como processo democrático apontando algumas obras de Dewey. Rosa (2012) trata da importância da filosofia para criança, texto que traz a concepção de Dewey sobre criança e traz aspectos importantes do ato de pensar reflexivo e crítico, mas com ênfase nas obras de Matthew Lipman. Esse estudo também reforça os conceitos aqui elencados. Quanto a Lima (2014), o tema é sobre a epistemologia deweyana, mas com um viés voltado para autoridade e controle e traz conceitos de experiência e pensamento reflexivo que acrescentam e reforçam aportes de cidadania e democracia. Santos (2014) traz em sua pesquisa aportes sobre experiência conceituando seus aspectos sociológico, biológico, físico e mental relacionando com a educação democrática e a importância da sua filosofia epistemológica para uma sociedade democrática. Com Araújo (2015) encontramos reflexões na antropologia de Paulo Freire a partir de Dewey com aportes importantes sobre democracia como liberdade. Silva (2015) revela aspectos importantes sobre um movimento de libertação do homem para sua humanização, não citando obras de Dewey mas ecoando com Paulo Freire. Maurano (2016) levantou a questão da experiência em Dewey, porém sua abordagem se dirigiu mais na questão da formação dos professores, mas necessárias para reflexões e base para entender sua filosofia, trazendo também importante construção sobre a educação tradicional e progressiva elencada aqui nessa obra. Magoga (2020) traz no bojo de seu trabalho, reflexões

importantes sobre a educação e as ideologias que a controlam e a faz elitista, apontando que a epistemologia filosófica de Dewey é repleta de conceitos para a reflexão e repensar a educação brasileira. A dissertação de Silva (2020) abrange aspectos importantes sobre a experiência e a linguagem como base para uma sociedade democrática com grande aporte de conceitos em experiência.

É indispensável acrescentar uma obra relevante para pontuar a influência idealizadora tanto do autor em tela quanto desse programa filosófico: *Anais do Seminário Comemorativo do Centenário do Livro Democracia e educação: a Filosofia da educação de John Dewey em Debate*¹². Essa obra consta de 19 artigos produzidos e rigorosamente avaliados por pesquisadores do pensamento de Dewey que compuseram a comissão científica. Outra obra que podemos acrescentar e de relevância para esse trabalho é o livro *Positivismo, Pragmatismo e Educação*¹³.

Depois de analisar algumas das dissertações, o livro *Positivismo, Pragmatismo e Educação* e o livro eletrônico dos Anais do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e citando algumas que mais se aproximavam da problematização deste trabalho, podemos acrescentar aqui a importância desse programa com seu viés crítico, ético e político e o quanto ele tem um papel relevante na relação com a educação mantendo uma via aberta às discussões, à revisão de teorias pedagógicas, à ação docente e educativa, superando visões enciclopedistas, conjecturando com Dewey que já fazia em suas obras uma crítica a uma educação que não tinha ligação com a realidade e que fosse apenas formativa. O programa no qual estou inserido tem essa preocupação de apresentar através desse acervo de pesquisas a identidade da filosofia da educação e seus fundamentos teóricos epistemológicos, axiológicos, ontológicos e antropológico¹⁴.

Considerando a Introdução, apresentamos o segundo capítulo deste trabalho com o título “uma nova compreensão da relação entre experiência e educação”, Dewey se coloca como um opositor célebre da educação tradicional frente à educação nova e progressiva com sua proposta inovadora. Nesta nova filosofia da educação,

¹² Anais do Seminário Comemorativo do Centenário do Livro Democracia e Educação: a Filosofia da educação de John Dewey em Debate [livro eletrônico] /organizadores: Maria Nazaré Camargo Pacheco Amaral e Darcísio Natal Muraro. Londrina: UEL, 2016. 1 Livro digital: il. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/centenariode/ISBN978-85-7846-365-6>. Acessado em: 18 jun. 2021.

¹³ HENNING, L.M. P.; TISKI, S. (Org) Positivismo, Pragmatismo e Educação. Poiesis 2013. (ebook).

¹⁴ Esses trabalhos foram selecionados, mas na sua maioria não explorados, mas apresentados para nortear leituras reforçando a ideia de que nelas e com elas a frouxidão conceitual e fragilidade teórica são totalmente minimizadas.

cujos desvios ou insuficiências ele não deixou de criticar, a recusa da educação tradicional é mostrada pelo seu excessivo apego ao caráter quase sacro do passado e a defesa da educação progressiva é justificada pelo respeito ao presente e reconhecimento do poder vivificador da abertura ao futuro. Destacamos o amplo conjunto de temas e problemas apontados pelo autor no livro *Experiência e educação*, a importância do problema da experiência.

O terceiro capítulo, com o título: “uma nova compreensão do pensamento e a relação deste com a educação: o pensamento reflexivo”, apresenta como base sobretudo o livro na versão brasileira *Como pensamos*, publicado em 1910, traduzido e impresso no Brasil em 1959. O próprio título já vem imbuído de questionamento filosófico num âmbito teleológico e antropológico tendo em vista seus aspectos relacionais e sociais. No capítulo II desta obra, Dewey intitula sugestivamente: “Por que o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional”, estendendo perguntas como: “por que a educação deve se preocupar com a educação do pensamento?”

Mudanças ocorridas no ensino médio de acordo com a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, assinada por Michel Temer. Numa tentativa de indagar sobre algumas aproximações com as ideias de John Dewey, especialmente no que diz respeito à aplicação de suas práticas enquanto filósofo e pedagogo, as “possíveis contribuições filosóficas deweyanas para o novo ensino médio” compuseram o quarto capítulo deste trabalho, onde uma análise documental dos textos que nortearam o NEM mostra que houve tentativa na utilização da ótica da teoria filosófica deweyana embora nos parecendo esforços frustrados.

Trazer os conceitos do pensamento filosófico de Dewey à tela e suas relações com o contexto crítico que vivenciamos e, além disso, sugerir soluções que esses conceitos trazem é ser um tanto pretensioso dado sua riqueza teórica. E, mais pretensioso ainda, é quando esse trabalho aponta somar com o Programa de Pós-Graduação, de tentar quebrar totalmente paradigmas de fragilidade teórica e frouxidão conceitual e alcançar ouvidos impermeáveis, questões apresentadas por Dalbosco, e Muhl (2021) quando mostram que vivenciamos essa fragilidade teórica e afrouxamento conceitual o que, conforme suas hipóteses, ocorre pelo fato de não validarmos o que pesquisamos e não dialogarmos criticamente e criativamente com a tradição.

2 UMA NOVA COMPREENSÃO DA RELAÇÃO ENTRE EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Embora a proposta seja de relacionar experiência, pensamento e educação tomando Dewey como referência teórica principal, neste capítulo iniciaremos o nosso estudo a partir das relações entre experiência e educação, uma vez que o nosso autor tem uma visão antropológica naturalista pela qual entende o homem notadamente como um ser de experiência.

Para abordar esse tema, é preponderante que tratemos antes sobre a educação tradicional frente a qual a filosofia da educação de Dewey desponta com destaque se apresentando como opositora. Desde a sua mocidade, Dewey percebe a mecanicidade da educação e sai do colegial para a universidade insatisfeito (Cunha, 1994). Dewey é considerado um exímio pesquisador da filosofia, da psicologia, da biologia e de terrenos da lógica e da epistemologia, em que fundamentou sua filosofia da educação. Toda essa fundamentação do autor veio abalar os alicerces da pedagogia tradicional. Esses fatores em específico, veremos antes de entrarmos no objetivo desse capítulo, que é elucidar a maneira como Dewey compreende o conceito de experiência, destacando os vínculos entre experiência e educação.

2.1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO TRADICIONAL

No século XVII havia uma tradição¹⁵ de ensino, mas não de uma pedagogia (Gauthier, 2014, p. 177). Esta nasce neste mesmo século com grandes preocupações com a forma com que as crianças eram ensinadas. O educador Jean Amós Comenius (1592-1670) na sua *Didática Magna* observou e estruturou esse cuidado pelos

¹⁵ “A tradição põe os contemporâneos em relação direta com os modelos humanos do passado. Ela confere assim ao presente uma temporalidade densa e emocionalmente forte, pois ela o situa na linha de vida histórica da comunidade humana. O tempo da tradição não se confunde, é claro, com o tempo abstrato das ciências naturais, nem com o tempo contável dos relojoeiros, dos homens de negócios e dos banqueiros. Ele corresponde ao tempo vivido, ao tempo concreto da nossa história pessoal, no nosso ambiente de vida cotidiano, familiar, social imediato. Para o homem tradicional, viver é viver como seu pai e sua mãe, como os membros da sua família, do seu clã, da sua tribo; é respeitar os ancestrais e os costumes, os velhos modos de fazer, de pensar e de agir. Ao contrário do homem moderno, que tenta orientar-se em função de suas próprias escolhas e dos seus valores pessoais, encontrando em si mesmo o motor da sua própria ação, o homem tradicional se orienta em função de modelos de vida que existem há muito tempo, encontrando assim na estabilidade da sociedade as normas que guiam a sua própria ação. Em certo sentido, pode-se dizer que o futuro do homem tradicional é decidido por antecipação: ele sempre sabe aonde vai, basta-lhe repetir o passado, fonte dos modelos mais valorizados” (Gauthier, 2014, p. 32).

infantes na sua teoria educacional, mas foi Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que se destacou como um dos maiores idealizadores da pedagogia moderna. Antes desse século não foi possível ter uma tradição pedagógica, mas a partir de então começam a se preocupar com essa questão.

Os mestres criam um novo saber-fazer para resolver os problemas diários. Esse saber-fazer codificado atinge não só os conteúdos a ensinar, mas também todos os aspectos da vida da classe (ensino simultâneo, código comandando a postura, os deslocamentos, as punições, o lugar de cada aluno na sala, etc.). Os docentes transmitem essas habilidades a seus sucessores que, por sua vez, as legam àqueles que os substituem. Assim se constitui, pouco a pouco, um código de ensino uniforme, uma tradição pedagógica que se perpetua durante séculos (Gauthier, 2014, p. 177).

Gauthier apresenta quatro características fundamentais para a formação de uma pedagogia tradicional a partir do século XVII,

Primeiramente, reconhecemos na tradição a sedimentação dos gestos que precederam, a conservação dos usos anteriores. Uma tradição encerra certos comportamentos vindos do passado, promove modelos de conduta. Em segundo lugar, toda tradição adapta progressivamente as suas maneiras de fazer aos novos contextos. Uma tradição não se limita a reproduzir simplesmente os comportamentos; ela os transforma pouco a pouco. Em terceiro lugar, é preciso sublinhar o aspecto prescritivo da tradição, no sentido em que ela é mais um reservatório de respostas do que um conjunto de questões que necessitam de explicações. Efetivamente, uma tradição diz o que fazer; ela não tem como função questionar as coisas. Em quarto lugar, os comportamentos se tornam gradualmente rituais e adquirem um status quase sagrado (Gauthier, 2014, p. 177-178).

No século XVIII, com o ensino mútuo¹⁶, nasce o que podemos chamar de educação tradicional, com todas as suas extravagâncias de cobranças, controles e manipulações violentas, arquiteturas e organizações, chamada de extremos limites da “ordem”.

Dado esse pequeno aporte do ponto inicial da educação tradicional, podemos acrescentar que Dewey foi um dos grandes educadores que voltou sua atenção para o formato de educação e a preocupação com as crianças, jovens e adultos. Ele foi um

¹⁶ “O sistema de ensino mútuo surge nas escolas primárias no fim do século XVIII, na Inglaterra. É destinado a alfabetizar o maior número possível de alunos ao melhor custo e nos melhores prazos. o ensino mútuo emprega um discurso e uma prática de controle mais ou menos inigualados na história da educação. Nesse ponto, ele constitui um imenso excesso de controle pedagógico. A ordem pedagógica incipiente, que cobria toda a vida escolar no século XVII, parece quase moderada quando a comparamos com a ordem que se instala com o ensino mútuo no século XIX” (Gauthier, 2014, p. 179).

educador de grande destaque, sendo reconhecido como o maior opositor dessa forma de educação. Tendo essa preocupação em apresentar um método que abrangesse a educação básica ateremos a dialogar com o ensino médio a partir da sua ótica opositora.

Nas suas obras *Como Pensamos* (1979a), *Democracia e educação* (1979b) mais explicitamente em *Experiência e Educação* (2010) Dewey apresenta sua filosofia educacional progressista. O autor norte americano apresenta exemplos de como funciona a teoria e a prática desses processos. Na realidade, toda a filosofia de Dewey é uma oposição crítica à problemática de uma educação centrada numa autoridade coerciva, aspectos que não coaduna a uma educação com princípios democráticos.

No livro *Experiência e Educação* (2010), o seu primeiro capítulo é dedicado a apresentar a educação tradicional¹⁷ e seu caráter dogmático. No decorrer de todo o livro é mostrado as falhas dessa forma de educação, além de apontar também limites na educação progressista, alertando sobre a filosofia do “ou isto ou aquilo”.

Para Dewey (2010), a história da educação é marcada por "oposições teóricas" e uma das mais marcantes é a questão dos dualismos espírito e corpo, teoria e prática entre outros que fragmenta o indivíduo (sendo este um ser integral que se relaciona com a natureza integralmente através da experiência). A educação tradicional apresenta marcas fundamentais e uma delas é transmitir de forma descontextualizada conhecimentos historicamente acumulados, ou seja, "[...] a matéria ou conteúdo da educação consiste em um conjunto de informação e de habilidades elaboradas no passado" (Dewey, 2010, p. 20-21).

Outra marca da educação tradicional é preparar para o futuro. Mais uma vez fragmentando o ser integral e ativo do seu presente existencial, idealizando um futuro através de uma educação como preparação por meio de uma prática conteudista.

A escola, para o enciclopedismo, não é uma extensão da casa e da realidade do homem integral. Para o filósofo da educação norte-americano, a escola tradicional *emburrece* o indivíduo. Rubens Alves (1994), em *A Alegria de Ensinar*, reafirma meio

¹⁷ Tradição detém um lugar especial entre os costumes, convenções, idiossincrasias e estilos que são os pilares das culturas humanas. A tradição é comumente reservada aos costumes que possuem considerável profundidade no passado e uma aura de sagrado. A palavra tradição vem do verbo latino *tradere*, que significa entregar, transmitir, legar à geração seguinte. Embora o verbo pudesse referir-se à transmissão de coisas triviais, passou a ser gradualmente reservado para as mais importantes, para os “depósitos” do passado que conservavam um valor incomum para o presente e, presumivelmente, para o futuro. (OUTHWAITE, William; BOTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Social do Século XX. Ed. Zahar. RJ. 1996.)

século depois o que Dewey objetava, que crianças e adolescentes não têm nada de bom para dizer das escolas quando os conteúdos são empurrados goela abaixo, por isso é que grandes números dos estudantes não gostariam de estar nos colégios e universidades, porém são obrigados a estarem lá. Dewey aponta que a escola tradicional é, "[...] em sua essência, uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro" (Dewey, 2010, p. 21).

Aprender, para a escola tradicional, é adquirir o que já está produzido, sem dialogar com as experiências, interesses, vontades, desejos, vocações, aptidões. No entanto, a escola progressista apresenta princípios que vão na contramão da educação tradicional.

O cultivo e a expressão da individualidade; a atividade livre; aprender por experiência; a aquisição de habilidades e técnicas como meio para atingir fins que correspondem às necessidades diretas e vitais do aluno; aproveitar ao máximo as oportunidades do presente; o contato com um mundo em constante processo de mudança (Dewey, 2010, p. 22).

Sua filosofia se volta para a questão de trabalhar o pensamento que procede das experiências. A ideia é partir dos relacionamentos, com todos os contextos vivenciados, como conhecimento, significação, observação, juízo, entre outros elementos, para que as inferências sejam completas e consecutivas para os sentidos.

Sendo assim, cabe ao educador saber como utilizar as circunstâncias físicas e sociais existentes. Essa é uma ação que para o filósofo é uma das razões do "porquê" a educação progressiva é difícil de ser conduzida, diferentemente da escola tradicional, que não precisa enfrentar esse problema e acrescenta dizendo que basta "[...] o ambiente escolar de carteira, quadro-negro e um pequeno pátio é suficiente" (Dewey, 2010, p. 41), além de um controle externo brutal, mesmo parecendo dócil, impondo fatores objetivos sobre os internos.

A crítica de Dewey não é contra a filosofia da escola tradicional, mas contra o método, dizendo que "[...] a distância entre o que é imposto e os que sofrem tal imposição é tão grande que as matérias de estudo, os métodos de aprendizagem e o comportamento esperado são incoerentes com a capacidade correspondente à idade do jovem aluno" (Dewey, 2010, p. 21).

É bem nesse ponto nevrálgico do eixo teórico filosófico do pensador pragmatista, que se desenrola toda problemática da escola tradicional. Aqui se separa

o espírito e o corpo sem o cuidado de observar princípios educacionais, que deveria consistir em um crescer integral contínuo e contextualizado.

Princípios apontados hoje nas novas legislações para o novo ensino médio como a formação integral do sujeito por meio do desenvolvimento de competências definida na BNCC-EM (Brasil, 2018a) como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), e sua contextualização com a realidade social. Tendo em vista que Dewey não soma com esse acervo de informações vindas de cima para baixo, embora respeite e considera a organização curricular sua teoria é fundamentada num método experiencial naturalista. Penso que, para Dewey, esse programa curricular seria mais importante para o professor do que para o estudante, uma vez que para o primeiro tais informações poderão ser óbvias, ao passo que para os mais jovens seria importante exercitar a experiência dela retirando as noções resultantes.

Ao reforçar os aspectos de uma educação tradicional, apresentada por Dewey, Ribeiro (1960) relata sobre o que seria uma escola tradicional. O autor apresenta a ideia de que a educação brasileira não tem uma tradição própria, produto da cultura brasileira, e acrescenta dizendo que se há uma tradição no Brasil é a “tradição da lei”¹⁸. Uma tradição da legislação discricionária de determinada época, que é produto de um grupo de pessoas que detêm o poder legislativo.

Qualquer tentativa de reformas e mudanças é vetada pela tradição, ou seja, pela burocracia federal. Para Ribeiro (1960), toda estrutura educacional é controlada pelo legislativo, seja a metodologia, conteúdos, objetivos e materiais financeiros e humanos. Sendo assim, ele complementa dizendo que é uma forma de limitar a liberdade e a diversificação: “[...] a minha tese é a de que a diversificação é a condição de florescimento das culturas, e a uniformidade, a condição de sua morte e petrificação”¹⁹.

Ribeiro (1960) aponta duas principais forças e tendências que geraram crises educacionais. Primeiro, a necessidade pessoal, local, social e industrial de educação e em segundo, a pobreza de recursos pedagógicos, o que descreve como uma “falsa filosofia da educação”²⁰. Em outras palavras, é a teoria de treino da mente, por estudos abstratos e livrescos, exercícios intelectuais aligeirados, formalismo disfarçado em

¹⁸ Discussão disposta no tópico 4 (p. 253).

¹⁹ Discussão disposta no tópico 5 (p. 256).

²⁰ Discussão disposta no tópico 8 (p. 263).

prazer que só ilude os desavisados. Sobre a escola tradicional, ele afirma que visa somente

[...] inculcar alguns conhecimentos teóricos ou noções simploriamente práticas. Não forma hábitos, não disciplina relações, não edifica atitudes, não ensina técnicas e habilidades, não molda o caráter, não estimula ideais ou aspirações, não educa para conviver ou para trabalhar, não transmite sequer sumárias, mas esclarecidas noções sobre as nossas instituições políticas e a prática da cidadania. A escola ministra em regra conhecimentos verbais, aprendidos por meio de notas, que se decoram, para a reprodução nas provas e exames, revivendo até a apostila ou a “sebenta” (Ribeiro, 1960, p. 264).

A oposição de Dewey contra o enciclopedismo, caracterizado como um dos mais ferrenhos opositor da educação tradicional, foi fortemente abstraída por Anísio Teixeira e fortemente observadas e apreciadas pelos intelectuais da sua época, mostrando a luta incessante do intelectual pedagogo brasileiro:

A luta de Anísio Teixeira nunca foi contra a escola particular e o ensino privado, mas contra escola pública ou privada, que separa o conhecimento prático do conhecimento intelectual, a oficina da sala de aula, a aprendizagem verbal da experiência vivida, o enciclopedismo da simplificação e, além de tudo se torna seletiva. Ele reivindica a formação comum do homem, com sua especialização posterior, segundo as suas ocupações (Carvalho, 1960, p. 226).

Quanto às questões de uma pedagogia tradicional, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, entre outros intelectuais brasileiros, foram signatários do *Manifesto dos Pioneiros* em 1932. Este documento, símbolo de luta da história da nossa educação brasileira, teve em seu corpo vários elementos importantes, tais como, escola comum e única, escola para todos, a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, escola pública, escola secundária, educação democrática etc. No *Manifesto dos Pioneiros* fica claro os aspectos de uma nova doutrina educacional em que o educando não é “modelado do exterior” (pedagogia tradicional), mas entre experiências funcionais e biológicas, ou seja, ele é transformado de “dentro para fora”.

Mioto (2010), em sua dissertação, apresenta o termo tradicional ou pedagogia tradicional apenas como um novo discurso dominante-paradigmático ou disputas discursivas, que em determinada época da história busca se estabelecer, seduzir e rotular. Os aspectos da pedagogia tradicional, para Mioto, foram compreendidos fora de bases paradigmáticas ou enraizadas em uma visão de mundo.

Segundo Mioto (2010), a pedagogia tradicional aparece na história como tramas conceituais paradigmáticas para contrapor ou digladiar, ou seja, uma tática de

ataque paradigmático, sendo mais do que um ataque discursivo ou simplesmente teórico, e sim um novo posicionamento paradigmático.

O autor dá então uma nova compreensão ao termo “tradicional”, entendendo que é a partir das tramas envolvidas em conceitos, como pedagogia com fundos essencialistas, e pedagogia com fundos existencialistas e suas disputas conceituais que

O tradicional fica aqui, então, compreendido como essas amarras que enrijecem o paradigma reforçando-lhe inclusive seu caráter de difícil irrefutabilidade. Utiliza “programas” e desqualifica as “estratégias”. Amarraduras, quase enraizadas, localizadas em pontos da trama paradigmática. Pontos que estagnam as transformações, mas que não podem ser encarados como dispensáveis apenas por se comportarem como nós enrijecidos (Miotto, 2010, p. 38).

O “tradicional” era como uma “amarra” que enrijecia os fluxos do campo educacional; “nós rígidos”, quase enraizados, em algum ponto da trama paradigmática que fazia circular as outras tramas ao seu redor, travando-as, fazendo recorrer o mesmo modelo educacional, dificultando as propostas de abertura (Miotto, 2010, p. 101-102).

Diante destes pressupostos até aqui apresentados, podemos entender que a educação brasileira, além da tradição da lei ou legislativa discricionária, tem contornos tradicionais estabelecidos pela própria arquitetura pedagógica. O que Miotto (2010) chama de tramas, nós e conflitos que se desenvolveram nos processos de leituras na tentativa de desenvolver uma pedagogia brasileira, onde propuseram teorias conceituais para mudanças sociais através da formação educacional, entendemos que ele chama de conflitos conceituais e não de buscas, para entender e desatar esses nós.

Também relata que o processo educacional tradicional inconscientemente se mantém e se reatualiza por influências de forças descentralizadas. Pensando nessas forças, poderíamos acrescentar aqui o que Moosa (2010) relata sobre o conceito de tradição, dizendo que “[...] é um estado de espírito e um conjunto de práticas interiorizadas” e que “[...] como prática a tradição tem indubitavelmente autoridade e funciona de acordo com certas regras do jogo” (Moosa, 2010, p. 303).

Numa leitura minuciosa da teoria deweyana, como opositora à educação tradicional, podemos entender que Dewey não estava interessado numa filosofia do isto ou aquilo, ou como Miotto discursa, de uma contra a outra, ou em detrimento desta ou daquela, (observando que Miotto entende como algo engendrado no sistema).

Dewey faz uma leitura minuciosa do todo e se apresenta como uma via de mão dupla fazendo reflexões de tradições essencialistas e tradições existencialistas.

2.2 REPRESENTANTES INFLUENTES DA PEDAGOGIA TRADICIONAL

A importância de citarmos este retorno de Dewey aos teóricos clássicos da educação é porque este fato se apresenta como base para as oposições do filósofo americano, uma vez que, para ele, um retornar ao passado de forma acrítica é apenas trazer à memória fatos do passado. Os nós e as tramas que Dewey questiona diz respeito se uma prática deve ser perpetuada originalmente para sempre e quais suas consequências.

Um dos representantes da pedagogia tradicional, segundo Dewey, foi Froebel. Ele entendeu a teoria do desenvolvimento e crescimento da criança e era um dos maiores apoiadores em incentivar essa teoria fundamentada no processo natural e inato da criança, mas Dewey (1979b) acrescenta que Froebel se preocupou mais nos resultados do que no processo natural, e que esses resultados eram para um futuro remoto e não acompanhavam os resultados do presente. Uma educação com aspecto de desdobramento das aptidões inatas e não um desenvolver e crescer como aspectos naturais. Dessa forma, Froebel preocupou em desenvolver uma educação baseada em simbolismos, como base do todo absoluto.

Foi esse simbolismo abstrato das coisas distantes da experiência e percepção que era passado para os discípulos infantos, ou seja, conteúdos filosóficos pensados distantes do objeto pensado. Dewey acrescenta que com essa filosofia a priori “[...] o desenvolvimento infantil teve como substituto um plano autoritário tão arbitrário e externamente imposto como nunca a história da educação vira outro igual (Dewey, 1979b, p. 63).

Outro representante da pedagogia tradicional é Hegel. Dewey aponta a filosofia da história de Hegel, filosofia do espírito do tempo em busca do absoluto em detrimento da filosofia abstrata e individualista e das capacidades inatas ou do espírito estático. Hegel defendia que o espírito humano não é algo isolado ou fixo em cada indivíduo, mas sim um produto das interações sociais e históricas. Ele via as instituições sociais como manifestações do espírito objetivo, que moldam a consciência e influenciam a forma como os indivíduos pensam, se comportam e se relacionam uns com os outros.

Hegel dá crédito a esse processo histórico das sociedades tendo o espírito das instituições como processo de assimilação passiva de desenvolvimento da sociedade e do indivíduo, portanto, para Hegel, a educação tem um papel fundamental na perpetuação e no desenvolvimento da cultura e da identidade de uma sociedade. Dewey entende que essa forma de experiência educacional tem como essência [...] “a conformidade e não a transformação” (Dewey, 1979b, p. 64). Hegel entende que “o progresso social é um crescimento orgânico e não uma seleção experimental” (Dewey, 1979b, p. 64). Dessa forma Dewey infere que “o encarecimento das instituições tende a desviar a atenção do desenvolvimento direto das experiências em riqueza e precisão de sentido” (Dewey, 1979b, p. 74).

No entanto, O maior representante histórico da educação tradicional, segundo Dewey, é Herbart, que apregoa que não há faculdades inatas, e dessa forma, o espírito é totalmente uma questão de conteúdo. O espírito é formado por determinadas apresentações, ou seja, reações às várias representações da realidade, que se desdobram em novas apresentações. O papel do educador é demonstrar as primeiras apresentações (materiais concretos-conteúdos, por exemplo) e sequencialmente selecionar aquelas que darão continuidade às reações às primeiras representações da realidade apresentada. Aspectos do passado para o futuro, diferentemente da teoria de Froebel, que se desdobram do presente para o futuro, a primeira como recapitulação e a segunda como preparação. Em qualquer etapa, a apresentação da matéria nova é o eixo de tudo (Dewey, 1979b).

Dewey acrescenta que a teoria da formação de Herbart nega a existência de faculdades e exagera o papel exclusivo da matéria de estudo para o desenvolvimento mental e moral. Concepção teórica que está fortemente centralizada numa imposição de conteúdos de fora para dentro, onde o lugar do professor é no centro do conhecimento e as crianças são como folhas de papel em branco precisando serem impressas no prelo ou preletor. Dewey acrescenta que

O defeito teórico fundamental desta concepção reside em não tomar em conta a existência num ser vivo de funções ativas e especiais que se desenvolvem pela redireção e combinação em que entram quando se põem em contacto ativo com o seu ambiente (Dewey, 1979b, p. 76).

Isso nos coloca diante da filosofia da educação em que Dewey não deixa de enaltecer a riqueza das experiências primárias com as realidades naturais e com seus aspectos ativo-passivo, mas a princípio não cognitivo. Herbart se contrapõe aos processos naturais e se apega a uma educação formadora do espírito, vinda

exteriormente como recapitulação e retrospecção no sentido de passado como meio e fim.

Magoga (2020) apresenta as influências que as concepções educacionais clássicas tiveram sobre a epistemologia filosófica educacional de Dewey. Citar Platão é voltar ao berço do pensamento filosófico de educação, que é quando Dewey começa observar pontos críticos, como por exemplo: Dewey viu a fraqueza da filosofia platoniana revelada no fato de que a visão desta era apenas uma reprodução da realidade existente naquele contexto histórico, isto é, a separação do indivíduo em castas. O que justifica uma realidade social na qual a tarefa da educação limitar-se-ia exclusivamente à conservação desta divisão social, ou seja, eram respeitadas as habilidades natas e seu desenvolvimento, mas para a manutenção das castas.

Dewey (1979b) procura mostrar que qualquer indivíduo que não anda conforme as regras da sociedade modelada pela autoridade da tradição e costumes são considerados subversivos para esta sociedade ou classe.

Segundo Dewey, a liberdade individual, intelectual, de manifestações de aptidões e interesses, são bases para uma sociedade democrática e devem ser reconhecidas pela educação. A importância de citar esse fato é porque revela uma imposição de “autoridade social sobre a liberdade individual²¹”, aspectos de autoridade da tradição que vão contra os princípios democráticos da filosofia deweyana.

Rousseau, porém, descreve Magoga (2020), confrontava esse modelo de educação que, a seu modo de ver, desconsiderava a inclinação natural distinta e especial de cada criança ao empregar todas elas, mesmo com suas diferenças nas mesmas atividades, ocasionando uma uniformidade opaca e dificultando assim o desenvolvimento do verdadeiro dom natural da criança.

Sendo Rousseau o protagonista da pedagogia moderna, a educação era recebida de três fontes: “da natureza, dos homens e das coisas” (Dewey, 1979b, p. 122). A espontaneidade, a consciência e a experiência quando se harmonizam,

21 A pesquisa histórica mostra que a filosofia individualista estava errada ao opor autoridade e liberdade. A autoridade institucionalizada tornou-se opressiva porque não era apenas física, mas também afetava a imaginação, emoções e propósitos. A luta não era apenas entre organização social e indivíduos, mas entre forças conservadoras e libertadoras na composição dos indivíduos. Era uma luta entre o antigo e o novo, entre aqueles que detinham o poder autoritário e aqueles que eram excluídos dele. A necessidade de harmonizar a estabilidade do estabelecido com a variabilidade das novas necessidades é inerente à vida. —“Autoridade e Mudança Social”, na Autoridade e no Individual (um Simpósio) (Dewey, 1972).

emancipam o homem para a própria natureza e perfectibilidade, ou seja, tendências inatas ou aptidões. Rousseau, Froebel e Hegel são defensores do desenvolvimento de aptidões naturais e tendências inatas, diferentemente de Herbart.

A preocupação de Dewey, entre esses autores, que não deixa dúvida é “[...] que o abandono, o recalçamento e o prematuro exercício forçado de alguns instintos, à custa dos demais, são a causa de muitos males evitáveis.” (Dewey, 1979b, p. 125). Ainda é ressaltado que “[...] o que é moral, porém, não é abandoná-los a sós, para que tenham seu “desenvolvimento espontâneo” e, sim, o proporcionar-se um meio adequado para sua organização e desenvolvimento” (Dewey, 1979b, p. 125).

Esse foi o maior salto histórico para um entendimento filosófico da educação, pois se compreendeu aspectos filosóficos da educação de educadores da época e se entendeu que a educação não acontece sozinha, nem é um fim e muito menos meio em si, mas a própria vida (Dewey, 1980; 1975) que se desenvolve organizadamente num processo democrático. Dalbosco (2018), apresentando a ideia de crescimento da criança, cita Dewey: “[...] o crescimento não é algo feito para elas [as crianças]; é algo que elas fazem” (Dalbosco, 2018, p. 13), ou seja, elas vivem, não vegetam. Dalbosco acrescenta que

[...] subjacente à noção de educação como crescimento (Education as growth) está o ideal iluminista moderno da autonomia que, no sentido de Rousseau, implica a ideia da criança como rainha de si mesma; de Kant, como *sapere aude*, ou seja, como coragem de fazer uso de seu próprio entendimento; e, por fim, em Herbart, como a capacidade de dirigir-se a si mesmo (Dalbosco, 2018, p. 13).

A partir desse excerto, podemos inferir que o apelo de Dewey enquanto filósofo da educação está centrado e fundamentado em minimizar os efeitos que os elementos das teorias pedagógicas dos outros filósofos causam no indivíduo, na sociedade, nas relações, nas potencialidades, no crescimento, no processo democrático, enfim, em vários aspectos. O fazer educativo em qualquer tempo da história precisa levar em conta aspectos democráticos, que a própria natureza apresenta. Dessa forma, podemos entender que passar por esses aportes fundamentais da filosofia de Dewey, já responde o problema levantado sobre sua atualidade e suas interfaces, com a educabilidade e democracia na atualidade.

Qualquer elemento educacional que aponta para coerção, imposição, autossuficiência é autoritário, ou seja, se apresenta apenas com aspectos de

disciplina corporal, sendo repressor e cerceia nossa liberdade comprometendo as potencialidades de crescimento num ambiente sócio democrático.

2.2.1 Autoridade, Liberdade e Disciplina

Diante do contexto apresentado, sobre os aspectos de como se caracteriza uma educação tradicional, enciclopedista e seus precursores, continuamos nos movimentos da filosofia da educação deweyana e aprendemos que vão além de fatos históricos porque estão presentes ainda hoje em toda educação básica e em particular na última etapa, ou seja o ensino médio. Por isso, apenas entender os resultados negativos ou positivos de uma educação seria algo próximo a uma postura mecanicista e sem profundidade. Logo, é necessário conhecer melhor os aspectos que Dewey buscou compreender desde cedo nos seus estudos.

Para compreender o nível da problematização da pedagogia tradicional, Dewey buscou se apropriar da concepção de homem na sua estrutura integral, sem os dualismos estabelecidos pela pedagogia tradicional, que se volta a uma educação centrada em adestramento, memorização, repetição, depósito, rotina e controle.

Toda a estrutura do pensamento de Dewey mostra que existe uma metodologia experiencial e investigativa reflexiva, conectada com a própria natureza e sua relação existencial se dá com os sujeitos de forma democrática. Não é possível outra forma de relacionar a aprendizagem, crescimento, desenvolvimento, sem compreender as estruturas naturais, biológicas, psicológicas, mentais e sociais.

Nesse compêndio de elementos que Dewey elenca em toda a sua pedagogia filosófica vemos que estão atrelados uns aos outros na experiência cotidiana, envolvendo o princípio de continuidade, aspectos que segundo Henning (2019, p. 4) são “[...] sustentados pela lógica da investigação e pelo pensamento reflexivo”. Ainda hoje, corre-se o risco de interpretar mal a filosofia de Dewey se esses elementos não forem minuciosamente observados ou se forem vistos dicotomizados e fora de seu contexto natural.

Dewey (1979b) compreende que as falsas crenças, hábitos, costumes, comportamentos, sugestões, paixões, exemplos, movimentos podem exercer alguma autoridade e disciplina sobre nós. Devido a nossa falta de discernimento, vamos aceitando tudo como se fossem verdadeiros princípios e decretos. Uma certa autoridade disciplinar vai nos conformando e praticamente já nascemos dentro de

alguma fôrma. O que aparenta ter um teor de disciplina psicológica, natural e qualitativa, identifica-se mais como um controle corporal legalista.

Lima (2014) disserta que o conceito de autoridade está relacionado com a natureza biológica e é necessário remetermos às bases da teoria do conhecimento do filósofo americano, na qual elabora sua concepção sobre a formação biológica e social da mente. Toda sua tese se constitui na conexão entre o lógico e o biológico.

O conceito de autoridade em escolas com método tradicional tem caráter de dogmatismo, ou seja, o aluno pela “força da autoridade” (Dewey, 1979a, p. 185) repete fatos e princípios, isola a dedução ao iniciar por ela, separa fatos e significações de temas fragmentados e decorados, as concepções são desconectadas da experiência real e social, tendo uma total ausência da experiência ou experimentação. Esse é o formato de educação, que não compreende que o aluno tem o direito de desenvolver suas aptidões naturais de forma integral, porque é um ser integral. “A vida passou a basear-se na autoridade e não na natureza” (Dewey, 1979b, p. 309).

Liberdade e disciplina também passam pelo crivo de interpretações equivocadas, por escolas que mantêm um ensino distante dos processos naturais ou psicológicos, distantes da lógica qualitativa inerente, tendo esta que ser imposta de fora para dentro, de cima para baixo e outros estereótipos.

Para a escola tradicional, a disciplina é entendida como coerção, controle e passa a ser algo negativo, algo que “[...] desagradável e dolorosamente, arranque o espírito do seu caminho natural para outro de coação [...]” (Dewey, 1979a, p. 92).

Dewey reforça a ideia de disciplina nessas escolas que são como “[...] atos mecânicos que tem por fim embutir, com repetidas pancadas, uma substância estranha num material resistente [...]” (Dewey, 1979a, p. 93). Para ele, isso tem ideia de “adestramento”, mas jamais de disciplina mental. Entende que “[...] a disciplina é um produto, um resultado, uma realização, não uma coisa imposta do exterior. Toda educação verdadeira termina em disciplina, mas procede, ocupando o espírito em atividades úteis, por amor das próprias atividades”. (Dewey, 1979a, p. 93).

Essa abordagem contrasta com a visão dualista corpo-mente predominante na educação tradicional, que muitas vezes resulta em conflito entre a atividade física dos alunos e o foco na aprendizagem. Dewey identifica que a principal fonte do problema de disciplina nas escolas é a necessidade dos professores de controlar constantemente a atividade física dos alunos, em vez de permitir uma abordagem mais espontânea e engajada na aprendizagem. O autor complementa sobre o

dualismo corpo-mente, princípio dicotômico no processo de ensino na educação dogmática e mostra que através do corpo algumas particularidades são indispensáveis para a educação da mente ou espírito, tais como olhos, ouvidos, mãos, lábios e cordas vocais. Dewey entende que

A principal fonte do "problema da disciplina" nas escolas é que o professor tem quase sempre de passar a maior parte do tempo impedindo a atividade corporal que alheia o espírito do objeto da lição. Prometem-se prêmios para os que ficarem fisicamente mais quietos, para os que guardarem mais silêncio e mais rígida uniformidade de postura e movimentos, e melhor simularem atitudes maquinais de inteligente interesse. O problema dos professores é obter dos alunos tal procedimento e punir os desvios que inevitavelmente ocorrem (Dewey, 1979b, p. 154).

A liberdade, para Dewey, não é apenas ausência de restrições, mas sim a capacidade de agir e executar de forma independente. Ela destaca a importância de estimular a espontaneidade ou a naturalidade no processo educacional, ou seja, pode sofrer intervenções estimulantes para não deixar apenas como processo do destino. A liberdade não é casuística, mas é intencional: “[...] é poder de agir e executar” (Dewey, 1979a, p. 93). Esse processo, segundo Dewey, “Significa domínio, capaz de exercício independente, emancipado dos cordéis da direção alheia” (Dewey, 1979a, p. 93). Liberdade não é sinônimo de libertinagem. Dewey busca promover uma abordagem educacional que equilibre a liberdade individual com a responsabilidade social e a organização necessária para o desenvolvimento eficaz dos alunos. Falaremos desses aspectos em tópico adiante.

Oliveira (2007), em sua dissertação, aponta a liberdade como fazendo parte de um acervo de valores morais. Esses valores, segundo ela, estão presentes em todas as áreas da experiência humana e são ideais que guiam uma sociedade democrática.

A preocupação de Dewey é de uma educação que trabalha com a resolução de problema tendo a experiência como fonte basilar, sendo uma forma natural de autoridade e liberdade. Levar o estudante a movimentos de liberdade e disciplina nos processos de aprender de forma ativa, contextualizando suas experiências, fazendo escolhas e aprofundando seus conhecimentos para sua realidade pessoal é a proposta basilar de Dewey com pontos em comum, pelo menos em termos técnicos, com as novas propostas educacionais para o ensino médio.

Para o aprofundamento desses elementos de autoridade e liberdade com aspectos naturais, Lima (2014) apresenta um estudo sobre a compreensão deweyana

do desenvolvimento biológico, e os estágios desse desenvolvimento sendo o físico, o psicofísico e o mental. Acrescenta ainda que a experiência e o pensamento reflexivo, aspectos que iremos tratar a seguir, são autoridade e controles desejados.

2.3 CONCEITO E NATUREZA DA EXPERIÊNCIA

Publicado em 1938, *Experiência e educação* é um livro que, segundo Day e Mabie, continua atual, pois é “[...] uma ousada análise tanto das práticas da escola tradicional quanto da escola progressista de sua época” (Day; Mabie, 2010, p. 10), além de ter apresentado a “[...] proposta de uma escola como um laboratório no qual alunos e professores aprendem juntos através da experiência e da exploração intelectual do mundo que os cerca” (Day; Mabie, 2010, p. 11). Neste texto, há “[...] uma apresentação sucinta e profunda da sua filosofia educacional” (Day; Mabie, 2010, p. 10). Dewey torna célebre a oposição entre a educação tradicional e a educação progressiva.

O cultivo e a expressão da individualidade se opõem à imposição de cima para baixo; a atividade livre se opõe à disciplina externa; aprender por experiência em oposição à aprendizagem através de textos e professores; a aquisição de habilidades e técnicas como meios para atingir fins que correspondem às necessidades diretas e vitais do aluno em oposição à sua aquisição através de exercício e treino; aproveitar ao máximo as oportunidades do presente se opõe à preparação para um futuro mais ou menos remoto; o contato com um mundo em constante processo de mudança em oposição a objetivos e materiais estáticos (Dewey, 2010, p. 22).

A proposta de Dewey não surge meramente como o elemento indutor da educação progressiva, como se esta resultasse da sua criação, mas essa é antes a elaboração reflexiva e o aprofundamento da educação do início do século XX. O nosso filósofo em tela afirma buscar “[...] formular a filosofia da educação implícita nas práticas da nova educação” (Dewey, 2010, p. 21).

Nesta nova filosofia da educação, cujos desvios ou insuficiências ele não deixou de criticar, essa recusa da educação tradicional resulta do seu excessivo

apego ao caráter quase sacro do passado²² e a defesa da educação progressiva, do respeito ao presente e do reconhecimento do poder vivificador da abertura ao futuro. Do amplo conjunto de temas e problemas apontados pelo autor no livro, destaca-se a importância do problema da experiência.

No início do século XX, era habitual entender-se a escola como um mundo à parte, constituído como um espaço marcado por um corte abrupto com a existência não escolar. Tal compreensão estruturava uma prática que deslegitimava os interesses e problemas próprios aos alunos, considerados extra formativos, portanto, sem interesse para a educação. A proposta de Dewey é diametralmente oposta a esse entendimento, na medida em que, para ele, “[...] há uma conexão orgânica entre educação e experiência pessoal” (Dewey, 2010, p. 26), além de o primeiro princípio, apresentado por ele no capítulo VII que trata da “Organização progressiva das matérias e conteúdos curriculares”, ser o de que: “[...] o conteúdo das matérias deve derivar das experiências comuns da vida” (Dewey, 2010, p. 75). Aspecto a partir do qual Dewey considera a educação nova mais difícil do que a educação tradicional porque nesta o conteúdo está pronto e determinado.

Embora educação e experiência não sejam equivalentes, devido ao fato de que nem “[...] todas as experiências são verdadeiramente e igualmente educativas” (Dewey, 2010, p. 26-27), a experiência é uma noção fundamental para a educação progressiva, tanto no plano dos princípios quanto da prática da organização escolar. Por qual razão?

Vemos essa discussão no capítulo 11 do livro *Democracia e educação*, intitulado “Experiência e pensamento”, em que Dewey descortina dois elementos da experiência, o ativo e passivo.

(1) A experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva; não é, primariamente, cognitiva. Mas, (2) a medida do valor de uma experiência reside na percepção de relações ou continuidade a que nos conduz. Ela inclui a cognição na proporção em que seja cumulativa ou conduza a alguma coisa ou tenha significação. Os que recebem instrução nas escolas são habitualmente considerados como se adquirissem conhecimentos na qualidade de puros espectadores, de espíritos que absorvem os conhecimentos pela energia direta da inteligência (Dewey, 1979b, p. 153).

²² Algo claro, por exemplo, na recusa por parte de Dewey a uma tendência da educação em 1938, referida no Prefácio do livro, de reavivar ideias e práticas do passado e reviver “[...] princípios da Grécia antiga e da idade média” (Dewey, 2010, p. 14). No capítulo VII de Experiência educação, há um item intitulado “A educação tradicional está enraizada no passado” (Dewey, 2010, p. 79).

Henning (2015) em *Notas qualitativas da teoria da experiência*, acrescenta explicitando esses dois elementos da experiência e mostra que quando a experiência orgânica é levada à consciência

[...] produz grandes vantagens e benefícios ao homem pois possibilita o controle das suas ações futuras tomando por base um método apropriado de aprendizagem que envolve a percepção, a análise, a investigação, o conhecimento e a experiência em processo contínuo. Então, referimos à experiência como uma tentativa de elaborar um **experimento**, uma **experimentação**. Nesta etapa, aludimos ao aspecto “ativo” da experiência numa fase, digamos, “de aprimoramento”, isto é, fazemos alguma coisa “intencionalmente” com algo que experienciamos ou que desejamos experimentar. O aspecto “passivo” refere-se ao fato de termos **experenciado** a ação de algo sobre nós, à recepção de uma ação causadora da experiência enquanto reação do respondente que, ao mesmo tempo, é pois, efeito do mesmo processo (Henning, 2015, p. 9, grifos da autora).

Podemos inferir a partir desse excerto que experiência sendo primariamente uma ação ativo-passivo e não primariamente cognitiva, que não há mais espaço na educação contemporânea para uma metodologia onde o sujeito é tratado como um recipiente que sofre a ação causadora de uma experiência descontextualizada da sua experiência social desprezando sua natureza de um ser de experiência. Dewey entende que uma “[...] conexão íntima entre agir, sofrer ou submeter-se a formas constitui aquilo que denominamos experiência. Ações desconexas e sofrimentos desconexos não são experiências”. (Dewey, 2011, p. 91)

Dewey descortina através da sua filosofia educacional a consciência de um sujeito de experiência e aponta que através de uma ação contínua de investigação podemos ter controle dos resultados deste sobre outras experiência. Portanto a experiência natural e contínua é um método apropriado de aprendizagem onde envolve a investigação, a percepção e a resolução de problemas tanto particulares como sociais, aspectos que veremos sinteticamente mais à frente no novo ensino médio.

Dewey concentra seu interesse em evidenciar que a experiência, além de abranger as dimensões ativa e passiva, não é intrinsecamente cognitiva, mas sim expressa uma dimensão na continuidade do processo de aprendizado e compreensão. Em outras palavras, isto garante a continuidade da experiência a ponto de torná-la significativa sendo o nível de engajamento do pensamento que nela ocorre. Nascimento (2022, p. 13) complementa dizendo que “a experiência cognitiva tem sua origem na experiência de tipo não cognitiva”. Se, como nosso filósofo em tela destaca,

“Sem algum elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa”. (Dewey, 1979b, p. 158), em outras palavras (nenhuma experiência com sentido é possível sem alguns elementos de pensamento), interessa-lhe dar atenção a um segundo tipo de relação entre experiência e pensamento em que, da ação do pensamento, resulta na

[...] descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência deles, surge o elemento intelectual que não se manifestara nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência; e a mudança é tão significativa, que poderemos chamar de reflexiva esta espécie de experiência – isto é, reflexiva por excelência. O cultivo deliberado deste elemento intelectual torna o ato de pensar uma experiência característica. [...] Pensar, equivale, assim, a patentear, a tornar explícito o elemento inteligível de nossa experiência. Torna possível o proceder-se tendo um fim em vista (Dewey, 1979b, p. 159).

Nos termos apresentados, “[...] tudo depende da qualidade das experiências” (Dewey, 2010, p. 28)²³, ou seja, tudo depende que uma experiência atual se ligue significativamente a uma experiência posterior, influenciando-a. A continuidade da experiência, de acordo com Dewey, está ligada ao nível de pensamento reflexivo envolvido na experiência. Dewey argumenta que o pensamento reflexivo desempenha um papel central na criação de uma conexão contínua entre diferentes experiências, permitindo que aprendamos e evoluamos ao longo do tempo.²⁴

Dewey descortina os dois modos de experiência acima citado e chama de “brisa intelectual” (Dewey, 2010, p. 52) qualquer teoria que não esteja fundamentada em uma proposta de filosofia da experiência e quem não se fundamenta corretamente nesta filosofia fica ao sopro de qualquer uma delas. Para o filósofo

[...] as tentativas práticas de desenvolver escolas com bases na ideia de que a educação se encontra na experiência de vida estão fadadas a apresentar inconsistências e confusões, a não ser que sejam orientadas por alguma concepção do que **é experiência** e saibam distinguir a **experiência educativa** da **não educativa** e até mesmo da **deseducativa** (Dewey, 2010, p. 52. grifo nosso).

²³ Na mesma passagem o autor afirma que, por consequência, “[...] o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver frutífera e criativamente nas experiências subsequentes” (Dewey, 2010, p. 29).

²⁴ Todo o capítulo VII de *Experiência e Educação*, intitulado “A organização progressiva das matérias e conteúdo curriculares”, é uma perspicaz análise sobre as peculiaridades da experiência para quem vive no século XXI, razão pela qual Dewey (2010, p. 92) aborda o método científico, pois ele “[...] é o único meio autêntico sob nosso comando para alcançar a importância das nossas experiências diárias no mundo em que vivemos.” Trataremos desse tema na próxima seção.

Neste excerto podemos ver apenas um reflexo da importância que o filósofo Dewey dispensa à filosofia da experiência. Acrescenta também que “[...] a própria existência da ciência é evidência de que a experiência é um tipo de ocorrência que penetra a natureza e aí se expande sem limitações” (Dewey, 1980, p. 5).

Como já foi dito acima, o próprio filósofo da educação se mostra um tanto redundante em reforçar com vários elementos importantes para e sobre sua teoria prática na experiência. A própria filosofia tem sido devastada, segundo Dewey (1980) quando o experimentar experiência a si próprio, sendo uma exploração exagerada da subjetividade, estados e processos da consciência e não a exploração de objetos da natureza ou a própria natureza. “Não é a experiência que é experienciada e sim a natureza – pedras, plantas, animais, doenças, saúde, temperatura, eletricidade, e assim por diante.”. (Dewey, 1980, p. 5)

Fazer uma leitura aligeirada dessa epistemologia filosófica com certeza traz muitas consequências para o ensino. Henning (2019) enriquece o pensamento deweyano com a releitura sobre as distinções de experiência relatando que

A experiência que não permita o desenvolvimento do ser humano, muitas vezes tornando-o obliterado e alijado de liberdade para a ação, não é educativa, mas deseducativa, podendo ainda ser considerada como uma insipiente experiência, pois não é cumulativa no sentido de fazer impulsionar o indivíduo em direção ao seu fim-em-vista com meios mais eficazes. Contrariamente, promove recuos em sua ação (Henning, 2019, p. 9).

Para a educação atual, nos referimos a educação básica e em particular ao novo ensino médio, sair do caos submerso num aprendizado superficial em que uma verdadeira nuvem de indisciplina e barbárie toma conta, aspecto que temos assistido no chão da escola, total desinteresse. Uma boa proposta seria olhar cuidadosamente para a filosofia da educação de Dewey sobre experiência. Para isso, é importante ter um conceito bem elaborado da epistemologia sobre experiência.

Dewey (2011) entende que uma conexão íntima entre agir, sofrer ou submeter-se a formas constitui aquilo que denominamos experiência. Ações desconexas e sofrimentos desconexos não são experiências.

Para tanto, Dewey procura de muitas maneiras esclarecer experiência que segundo o filósofo em tela entende que

A experiência não é coisa rígida e fechada; é viva e, portanto, cresce. Quando dominada pelo passado, pelo costume, pela rotina, opõe-se frequentemente ao que é razoável, ao que é pensado. A experiência inclui, porém ainda a reflexão, que nos liberta da influência cerceante

dos sentidos, dos apetites, da tradição. Assim, torna-se capaz de acolher e assimilar tudo o que o pensamento mais exato e penetrante descobre. A educação toma o indivíduo enquanto relativamente plástico, antes que experiências isoladas o tenham cristalizado a ponto de torná-lo irremediavelmente empírico em seus hábitos mentais. (Dewey, 1979a, p. 199)

Sendo Dewey, um dos pilares de oposição ao ensino de “fora para dentro”, nos mostra que o ensino que separa o objeto científico, ou seja, tópicos de estudo que fazem parte de um currículo escolar como conceitos, teorias, fatos e princípios relacionados a áreas como matemática, física, química, biologia entre outros, do contexto de vida e de experiência, se torna “[...] uma fonte de opressão para o coração e bloqueio para a imaginação” (Dewey, 1980, p. 11). Aspecto que é muito comum na educação básica e reflete na sua culminância que é novo ensino médio. Para Dewey “uma experiência, uma humílima experiência, é capaz de originar ou de conduzir qualquer quantidade de teoria (ou conteúdo intelectual), mas uma teoria, à parte da experiência, não pode nem mesmo ser definitivamente apreendida como teoria.” (Dewey, 1979b, p. 158)

Acredita-se que a aprendizagem é mais significativa quando os alunos podem aplicar conceitos científicos e teorias a situações do mundo real, entendendo como esses conceitos se relacionam com suas vidas diárias ou melhor ainda, produzindo conceitos e teorias das suas vivências experienciais.

Entendemos aqui o porquê de tanto desinteresse hoje por boa parte dos alunos na educação básica culminando no ensino médio qual tenho acompanhado como pedagogo nos últimos anos, exatamente porque lhes é oferecido um quadro de mundo distante dos seus interesses, ou seja, aspectos que inibem a criatividade, a capacidade de inferência e abstração.

A “inferência” sendo fruto da plasticidade na experiência é bloqueada quando é transmitida pronta e acabada de fora, sendo que o devido crescimento contínuo é negado. Dalbosco, parafraseando Dewey, acrescenta que plasticidade como educabilidade é

[...] a capacidade de aprender com a experiência, pressupondo, enquanto tal, o poder de desenvolver disposições. Desse modo, educabilidade é a capacidade de aprender com as experiências. A experiência não é uma mera repetição, pois, cada vez que a faz, o ser humano a modifica. Quando é acompanhada pela reflexão, a experiência inteligente não é mera repetição, mas é sempre criação ou reinvenção de algo já ocorrido. É esse aspecto inteligente da

experiência humana que permite a Dewey compreender o hábito como expressão do crescimento. (Dalbosco, 2018, p. 15-16)

Entendemos que Dewey (1979a) considera que o hábito é um princípio relativo à continuidade da experiência. São procedimentos contínuos que trazem modificação e enriquecimento às experiências que a sucedem e quem passa pela primeira não são as mesmas pessoas de antes, mas adquirem crescimento contínuo quando refletidas.

Assim, hábito para Dewey, pode também ser considerado como rotinas casuais ou hábitos passivos, mas “[...] envolve a formação de atitudes emocionais e intelectuais; envolve nossas sensibilidades básicas e nossos modos de receber e responder a todas as condições com as quais nos deparamos na vida” (Dewey, 2010, p. 35). Por isso, o crescimento não pode ser entendido como meio, fim ou resultado, mas como um contínuo, um crescendo e um desenvolvendo físico, intelectual e moral. Sem esse princípio de continuidade, as experiências perdem sua qualidade educativa. Daí, devendo nos referir a fim-em-vista, em processo contínuo.

Toda experiência conduz a novas experiências e abre um leque de escolhas subsequentes. Dado o exemplo de uma criança que aprende a falar e ler, a partir dessas novas habilidades, outras oportunidades de crescimento lhe serão propostas e os processos de objetividades serão influenciados exteriormente por novas experiências. Dewey complementa dizendo que “cada uma das experiências pode ser vigorosa, intensa e “interessante”, mas, ainda assim, a falta de conexão entre elas pode gerar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos.”. (Dewey, 2010, p. 27 – grifo do autor).

Quando pensamos essas experiências com o adulto, vemos que ao conseguir fazer suas próprias escolhas, intencionalmente, quando se propõe a ser um professor, por exemplo, o problema vem, segundo Dewey, quando o sujeito que faz essa escolha intencional fica preso a ela e pode ficar limitado às novas oportunidades que lhe surgirão, perdendo assim, possibilidades de ampliar suas habilidades (Dewey, 2010) o que ele caracteriza como potencialidades.

O adulto, nesse caso, pode ser útil para que os mais jovens possam compreender os aspectos de crescer e desenvolver através das experiências. Se o adulto, seja professor ou pai, privar os mais jovens de suas experiências como direcionamento, estão deixando de dar a maior capacidade de percepção e organização para os neófitos. Dewey (2010) alerta sobre o perigo dessa intervenção

se tornar algo imposto de fora para dentro, por isso, apela para a sabedoria do adulto em saber discernir o que se passa na mente dos que estão aprendendo e quais atitudes e hábitos estão sendo desenvolvidos.

Tudo isso pode afetar o aprendizado, se o adulto não tiver percepção desses ambientes e incluí-los em planejamentos flexíveis e sólidos o bastante para que possam processar reflexivamente. Dewey (1980) alerta sobre o conhecimento pessoal, inclusive do adulto, que mesmo partindo de experiências anteriores são sujeitos a investigações e a revisões críticas.

Para pensarmos sobre a experiência como uma didática e planejamento a serem considerados dentro da escola como ação social, estes não poderiam desvincular-se do que é nato ao ser humano, ou seja, um contínuo agir no meio social como ato educativo. Henning (2019) entende que ganhamos na experiência educativa quando aprendemos a controlar, prever, avaliar as consequências das nossas ações, práticas e/ou atividades planejadas.

Para Dewey (2010), todos os problemas que surgem dentro de uma escola, em particular a indisciplina ou falta de controle quer seja na educação progressiva ou tradicional, é porque não está havendo planejamento e condições objetivas. Para ele, a maioria das falhas no controle social remete à falta de um planejamento suficientemente pensado com antecedência.

Com esse pensamento, Dewey (2010) revela a importância dada ao planejamento na Nova escola ou Escola progressiva. O controle faz parte de uma convivência comunitária, devido ao seu aspecto participativo, ativo comum, em que cada indivíduo sabe das suas habilidades utilizáveis no grupo e que é mútuo o desejo de participação e ação. Nesse caso, não é diferente na escola que é regulamentada por participações mútuas de habilidades pessoais. Dessa forma, torna-se malvisto e mal interpretado, quando diz que o planejamento prévio é uma forma de podar a liberdade, pensando no que Dewey relata, “[...] que o planejamento prévio é desnecessário até mesmo essencialmente hostil à legítima liberdade daqueles que aprendem.” (Dewey, 2010, p. 59). Qualquer planejamento que não seja flexível, se torna um instrumento de coerção.

Professores interpretam mal a necessidade de controle social com opressão, medo, abuso de autoridade, coerção ou imposição. O controle autêntico vem da relação entre projeto e realidade da comunidade. A liberdade é tolerada desde que

não pareça ameaçar, de forma alguma, a condução da atividade coletiva da comunidade escolar.

Observamos durante anos de experiência em sala de aula que uma das razões da indisciplina era e continua sendo exatamente a falta de prévio planejamento, acompanhado de falta de observação rígida de todas as espécies de características individuais como: conhecimentos prévios de vivências do grupo, aspectos culturais, crenças etc. Podemos dizer que hoje há estudos aprofundados sobre planejamento de aula e realização de verdadeira ontologia e teleologia em relação a planejamento de aula (Libâneo, 1991; Gandin, 1993; Sant'anna, *et al.* 1995; Vasconcellos, 1995; Padilha, 1998).²⁵

Vimos que desde o século XVII, com a educação sendo colocada nos moldes das ciências, resultou nas ciências da educação ou pedagogia, propriamente dita, como a conhecemos hoje. A educação até então era vista como um processo filosófico que ocorria em qualquer instância, com um grupo de jovens ao redor de um mestre onde trocavam suas experiências e inquições. A partir desse século, a educação passa a ter orientações de como deve ser planejada uma aula com didáticas bem estruturadas e planejadas.

Desde o século XVII-XIX, como já ressaltamos acima, prevaleceu uma pedagogia com caráter dogmático, chamada pedagogia tradicional. No final do século XIX e início do século XX, começam a surgir pensadores educacionais opostos à pedagogia vigente, e como já vimos um dos principais opostos a esta pedagogia é John Dewey.

Portanto, até suas preocupações em relação ao planejamento vão além de um olhar apenas técnico no ato de planejar uma aula, orientando-se para uma visão libertadora na ação comunitária. Dewey se preocupa quando

[...] o professor faça este plano preparatório de forma tão rígida e intelectualmente inflexível que ele acabe resultando em uma imposição que, mesmo sendo executada com cuidado e respeito à liberdade individual, se constitui como algo alheio e externo ao aluno (Dewey, 2010, p. 59).

²⁵ É importante esclarecer aqui que esses autores são citados para compreender a profundidade e riqueza que existe em relação ao planejamento e questões de organização; aspecto que Dewey não rejeita de forma nenhuma. O filósofo americano valoriza a flexibilidade como aspectos democráticos e rejeita a improvisação contínua. Os autores citados escrevem sobre formas didáticas e metodologias bem planejadas para que conteúdos curriculares sejam apresentados aos alunos e que professores tenham bem claros os procedimentos. A rejeição de Dewey é a descontextualização das experiências sociais reflexivas nos planejamentos.

A atenção minuciosa de Dewey aos detalhes nas teorias e elementos do processo de ensino e aprendizagem é tão rigorosa, que nada escapou de seu julgamento, pois ele reconheceu que qualquer aspecto do processo educacional que não seja democrático é coercitivo, imposto e dogmático.

Para Dewey (2010), o alheio e o externo refletem um dualismo, que é o que mais o leva a romper com o antigo sistema educacional. Atividades materiais ou físicas e atividade espiritual, intelectual ou moral, na sua unidade controlam pela experimentação a matéria cósmica, trazendo progresso social e democrático.

Os planejamentos rígidos fragmentam a integralidade do gênero humano, desvalorizando suas necessidades, particularidades e habilidades. Para Dewey, “[...] o planejamento deve ser flexível o suficiente para permitir o livre jogo para a individualidade de experiência e, ainda assim, sólido o bastante para direcionar o contínuo desenvolvimento das capacidades dos alunos” (Dewey, 2010, p. 60).

Tendo como objeto de experimento a educação a qual estamos inseridos e o fazer pedagógico, observa-se pela vivência que o problema está no fato, já observado por Dewey e filósofos, que professores apresentam respostas antes mesmos que os estudantes parem para refletir sobre a problematização levantada, ou que seja meramente apontada, como diz Dewey (2010), se o estudante não tem um problema a escola sugere um e, ao mesmo tempo, dando a solução.

Nesse caso não é oportunizado ao estudante trazer uma problematização do seu interesse e ao mesmo tempo também não é verificado quais elementos são dos seus interesses e necessidades, para que mutuamente com a comunidade escolar possam buscar reflexões baseadas em compêndios conceituais técnicos específicos. Dessa forma, é preciso trazer à luz minúcias não observadas no objeto problematizado, enriquecendo, com isso, o acervo, ou seja, enriquecimento que soma e resolve o problema. Isso é o que Dewey chama de aprendizagem (Shook, 2002).

Outro fator que contribui para a indisciplina é a falta de oportunidade à reflexão, como método experiencial, sobre os problemas apresentados nas matérias de estudos. Os alunos, muitas vezes, querendo explicar algo que, de certa forma já está explicado, acabam tendo apenas que se informar daquele conteúdo, não tendo uma discussão sobre outras possibilidades de respostas. Essas práticas podem causar desinteresses, pois a voz e hipóteses dos alunos quase nunca são consideradas.

Uso aqui uma cômica que representa a fala de um estudante para um docente (responda o senhor que é pago para isso!) tendo em vista que os professores já dão

tudo pronto e acabado devido ao tempo que pode ser gasto deixando os estudantes pensarem e trazerem respostas produzidas por eles.

Outro fator importante a se destacar é sobre a quantidade de conteúdos que são trabalhados nas escolas. Muitas vezes o professor precisa passar uma quantidade exorbitante de conteúdo para cumprir uma “grade curricular” que os alunos mal conseguem assimilar. Dewey esclarece sobre a quantidade sobreposta à qualidade, questionando

[...] vale obter certa quantidade prescrita de informação sobre geografia e história; conquistar a habilidade de ler e escrever, se nesses processos o indivíduo perde sua própria alma: perde sua capacidade de apreciar o que realmente tem valor; de perceber o valor relativo das coisas; perde a habilidade de dar sentido as suas experiências futuras conforme elas ocorrem? (Dewey, 2010, p. 50).

Se no planejamento, ou seja, “as condições objetivas” realizadas pelo educador ou até mesmo por um sistema educacional, não estiver incluso o processo de interação e continuidade, princípios inerentes à filosofia da experiência como o próprio crescimento ou preparação para continuar tais experiências, os estudantes estão fadados a perder sua capacidade inata de aprender e, portanto, fadados a todo tipo de distração, indisciplina e conseqüentemente desinteresse,²⁶ aspectos comportamentais bem explícitos hoje no contexto escolar.

Para Dewey “preparação” tem uma “ideia traiçoeira” (Dewey, 2010. p. 48) se o desejo e impulso de “continuar aprendendo” for enfraquecida em vez de incentivada. Também quando está ligada à preparação para o futuro como se o que acumulei de conhecimento um dia qualquer no futuro poderei tirar da minha memória ou de uma cartola mágica e aplicar. Na fala de Nascimento (2022, p. 10) interpretando Dewey, “conhecimento só faz sentido se for concebido como uma atividade inteligente, agregando a complexidade da experiência e operando no mundo por meio dos processos ação e reflexão”.

Todo planejamento e suas condições objetivas devem dialogar com as aprendizagens paralelas durante a formação de atitudes permanentes, como as de gostar e não gostar de alguma coisa, podendo ser, e com muita frequência sendo, muito mais importantes do que a lição de “componentes curriculares”²⁷.

²⁶ Na plataforma do SERP um dos motivos do abandono escolar, notas baixas e desistência é o desinteresse do aluno pela matéria, pela escola, pelo estudo. (verificar dados quantitativos na plataforma <https://www.redeprotecao.seed.pr.gov.br>)

²⁷ Componentes Curriculares substituiu as nomenclaturas Disciplinas no Novo Ensino Médio pela Lei 13.415/2017.

Assim, também é importante esclarecer que, conforme Dewey discorre que “[...] o fato de a educação tradicional ser uma questão de rotinas no qual os planos e programas são herdados do passado, não significa que a educação progressiva seja uma questão de improvisação sem plano” (Dewey, 2010. p. 29). Tendo em vista este excerto podemos discorrer sobre a organização curricular almejado pelo filósofo.

Como já citado, Dewey leva muito a rigor a organização. Esse fator é elementar na sua filosofia da educação da experiência e não deixa espaço para adversários buscarem ocasião para apontar devaneios em sua teoria. Dessa forma, o autor discorre sobre a filosofia do “ou isto ou aquilo”. Talvez pudéssemos aplicar um termo popular para designar esta filosofia como “não jogar o bebê fora com a água da banheira”. Pensando melhor esse apontamento, vemos que o fato de a educação ter normas estabelecidas no passado que foram institucionalizadas, havia a necessidade de uma filosofia da educação como esteio e suporte.

Essa era uma das preocupações fundamentais de Dewey (2010), apresentar uma filosofia da educação, não de ideias sem nexos ou ideias jogadas ao vento, mas uma filosofia da educação fundamentada em uma filosofia de, por e para a experiência. Uma filosofia da educação que tenha aspectos totalmente baseados em métodos humanos e democráticos, ou seja, métodos que respeitassem a natureza experiencial e as necessidades dos aprendizes e que fossem compatíveis com os princípios da democracia.

Suas preocupações se estendem no fato de que parece mais fácil seguir uma rotina estabelecida há séculos do que percorrer uma proposta de um novo ponto de vista. Nesse ponto, ele acrescenta que é necessária e essencial “uma teoria coerente da experiência” (Dewey, 2010, p. 31) para que a organização de métodos e conteúdos educacionais sejam bem estabelecidos. Esse é um caminho lento e árduo.

Mas, pensemos que há mais de um século foi passado, havendo verdadeira evolução de métodos e novos conteúdos acrescidos nos currículos educacionais. Grandes evoluções científicas ocorreram, tanto na área das ciências naturais e físicas como nas filosóficas, sociais e educacionais. Podemos ver em alguns aspectos a filosofia da educação de Dewey nesse meio? Numa seção mais adiante verificaremos as possibilidades desse processo, e que ainda hoje esteja em andamento lento, mas que com prováveis possibilidades de ter alcançado importantes avanços.

O filósofo deixa claro sobre sua oposição ao formato de organização e métodos rígidos e estáticos da educação tradicional, mas não revela oposição à organização

em si, mas acrescenta, entendendo que a sua filosofia da educação fundamentada no método empírico precisa de uma organização intelectual, não havendo motivos para descartar aspectos de ordem e organização, tais como a organização das matérias e conteúdos os quais devem derivar das experiências ordinárias e o respeito à maturidade do aluno.

Dewey em questões de organização e estruturação educacional não se desvincula de organizações socio democráticas, entendendo que essas “[...] proporcionam melhor qualidade de experiência humana” (Dewey, 2010, p. 34). Portanto, as questões de organização de matérias e conteúdos curriculares que fogem dessas premissas fundamentais e democráticas, tomam contornos preocupantes para o filósofo. Isso porque, “[...] até mesmo a conveniente divisão entre problemas de matérias ou conteúdos curriculares e de métodos de ensino e de aprendizagem não nos impediriam de cometer equívocos na seleção e organização de tópicos a serem discutidos” (Dewey, 2010, p. 53). Isso nos mostra tamanha responsabilidade para gerações presentes e futuras na produção de diretrizes e na escolha desses parâmetros sobre o que precisa ou não ser discutido em sala de aula.

Dewey (2010, p. 75-76) apresenta dois princípios para a organização progressiva das matérias e conteúdos curriculares. O primeiro princípio é que o conteúdo das matérias deve derivar das experiências comuns da vida. Aqui entra um pressuposto popular que trataremos adiante sobre começar pelo concreto, ou seja, começar das experiências vivenciadas dando continuidade à novas experiências educacionais.

Ele destaca como segundo princípio, os conteúdos das matérias de estudo devem ser desenvolvidos progressivamente de acordo com a maturidade do aluno. Poderíamos dizer que certas dificuldades de compreensão do segundo princípio, hoje, já estariam bem mais compreensíveis do que quando Dewey escreveu. Primeiro, porque grandes teóricos da educação sistematizaram teorias genéticas do desenvolvimento. Mas, quanto às condições de aplicabilidade e educabilidade, os problemas continuam, porque a escola tradicional de hoje continua facilitando as situações quando se contenta em pensar no próximo período de avaliação ou na aprovação para a próxima série.

Isto facilita para os educadores da escola tradicional, porque é somente selecionar conteúdo para a organização, seja serial, ciclos ou qualquer outra forma de organização convencional e aplicá-los. Enquanto na educação progressiva o

[...] educador que faz conexão entre educação e experiências reais torna-se responsável por tarefas mais sérias e mais difíceis. Ele deve estar atento às potencialidades das experiências para levar os alunos a novos campos que pertencem a essas experiências e deve usar o conhecimento dessas potencialidades como critério para a seleção e organização das condições que influenciam na experiência presente dos alunos (Dewey, 2010, p. 79).

Poderíamos inferir aqui que, hoje, a partir das minhas experiências como professor pedagogo em sala e em coordenação que há mais preocupação em passar o tempo em sala de aula com textos descontextualizados, fora da realidade experiencial dos alunos do que investigar seus interesses em seus campos de experiência. Quanto tempo perdido! A escola parece mais com uma bicicleta ergométrica onde se pedala quilômetros sem sair do lugar. Muitos outros contextos poderiam ser trazidos para o entorno das salas. Contextos experienciais que conduzissem alunos a aprender a pensar, a escolher, a vivenciar, a desenvolver aptidões. Mas temos que seguir uma tradição descritiva.

É importante acrescentar que “[...] não é verdade que a organização seja um princípio estranho à experiência” (Dewey, 2010, p. 86). No capítulo VII do livro *Experiência e educação*, o autor se preocupa em mostrar as facilidades da organização e aplicação dos conhecimentos pelos educadores da educação tradicional, em que os adultos decidem o que é útil para o jovem e seu futuro, ou seja, são seleções distantes das experiências pessoais e sociais desses jovens.

É tão persistente a oposição do autor, que delega a origem dos males e distorções sociais, políticas e econômicas, a não compreensão do passado como um meio de compreender o presente, ou seja, fizeram do passado um fim em si mesmo. Dewey explica que sempre

[...] haverá reacionários defendendo que o principal, se não o único, objetivo da educação é a transmissão da herança cultural. Do outro lado, haverá aqueles que sustentam que devemos ignorar o passado e considerar somente o presente e o futuro (Dewey, 2010, p. 81).

A filosofia do ou isto ou aquilo fica claro nesse excerto. Dewey orienta a valorização da organização na sua nova filosofia da educação e nos princípios da experiência de vida. Dessa forma, rejeita o planejamento fixo e defende a seleção e organização da matéria de estudo como aspecto fundamental, ou seja, “[...] o centro de gravidade educacional é o aspecto cultural ou humano da matéria do estudo” (Dewey, 1979b, p. 234). Olhando desse centro, vemos que o autor acredita que todas

as matérias de ensino têm sua importância fundamental na experiência educacional, tendo em vista suas interações nas relações do homem como ser social.

As matérias têm como fim em si mesma promover o conhecimento, e nesse processo, as conexões com a vida cotidiana podem ficar veladas, ocorrendo de certa forma um divórcio entre o conhecimento e a experiência significativa. Uma aprendizagem longe dos objetos das experiências naturais, ou seja, “[...] os alunos aprendem uma ciência, em vez de aprenderem o modo científico de tratar o material familiar da experiência ordinária (cotidiana)” (Dewey, 1979b, p. 242, grifo nosso).

Alguns fatores são importantes para serem observados pelos idealizadores dos programas curriculares das escolas, como por exemplo, os valores educacionais que os professores e alunos dispensam nos processos pedagógicos. Dewey (1979b) entende que o valor útil e instrumental de dada matéria já é um aspecto importante para que se aplique em estudá-la. Mas o aspecto mais importante para alcançar a verdadeira valoração ao estudo de alguma matéria é o interesse ou apreciação devida. Diante deste pressuposto, entende-se que a maior dedicação em inspecionar as grades curriculares e seus objetivos é muito pouco, tendo em vista que o que está em risco é o interesse não da tradição, mas daquele que tem um fim nas escolhas, seja esse fim instrumental, apreciativo ou valor intrínseco de interesse.

Dewey (1979b) importa-se tanto pelo poder inerente e atuante do valor das matérias, quanto pelos resultados que alcançarão na forma como elas serão ensinadas e quais as consequências nas vidas de quem as estudam. O problema é que se as matérias não alcançarem resultados satisfatórios de valor inerente, as consequências recaem sobre a indiferença dos alunos e nas suas rebeldias. Nunca recaem na forma metodológica como foram apresentadas. Esses aspectos temos observado continuamente nas instituições escolares e isso em qualquer nível econômico, social e cultural. Para verificação desses fatores, Mioto (2010) fez um estudo de campo em várias instituições educacionais em Londrina, contemplando os vários níveis educacionais e culturais. Depois de visitar essas escolas, Mioto (2010) contempla o que suas teorias já vinham apontando, ou seja, que existe sim um paradigma tradicional vigente e homogêneo pulsando recursivamente no espaço das escolas públicas de Londrina e repetimos aqui suas tramas entrelaçadas apresentadas na seguinte sequência:

[...] a escola como um dever centralizado no Estado, tendo como consequência a centralização da concepção dos conteúdos, da

metodologia de ensino e da manutenção de sua estrutura e dos objetivos do ato educacional; a extrema disciplinarização do conhecimento de forma fragmentada e fechada; a monodocência; a organização seriada; o ensino propedêutico; a busca pela uniformização e disciplinarização; a manutenção da hierarquia professor-educando; a imposição de um currículo acabado ao educando; a educação narrativa na qual o educando se posiciona como receptivo; a linearidade no raciocínio explicativo e no aprendizado; o incentivo a laicidade e ao cientificismo; a busca pela constante produtividade e eficiência; a busca pela neutralidade e não afetividade (Miotto, 2010, p. 64).

Essa sequência de tramas apresentada por Miotto (2010) tem os mesmos contornos da oposição de Dewey à educação enciclopédica, mas apresentada num formato aumentado das situações atuais, configurando dessa forma que as reformas educacionais apresentam reacionários que mantêm o status quo de uma escola com formato de negócio e não como um projeto de investigação.

Miotto (2010) chama a atenção a esse modelo quando discursa sobre esses conflitos engendrados chamados de conceitos pedagógicos paradigmáticos, como já citamos acima. Em sua tese a partir dos estudos de campo, o autor observa que todas as escolas visitadas em Londrina apresentam uma imposição curricular tutelada pelo estado e a manutenção de uma estrutura fragmentada, hiper especializada das disciplinas, o que chamamos no início, citado por Anísio Teixeira de “tradição de Lei”.

Dewey (1979b) enxerga a educação como uma grande colcha de retalhos, em que as matérias são como pedaços de pano e precisam ser alcançadas nas suas particularidades, até que cada uma cubra o todo. Essa crítica à educação é a mesma que faz em relação aos aspectos que também apontam que as experiências e a vida têm interesses independentes que convivem lado a lado e se limitam mutuamente.

O problema nas discussões sobre os programas educacionais é que todas as áreas educacionais devem ocupar seu espaço na educação. Então Dewey retruca: “[...] e com essa multidão de educações fica esquecida a educação” (Dewey, 1979b, p. 270). O resultado disso é a confusão geral, em que não se realiza as exigências de uma integral experiência de vida.

A não realização de uma experiência integral não exime a culpa dos acúmulos de matérias nos cursos. Alguns até aumentam as disciplinas, outros reduzem ao básico do básico. Outros ainda propõem um novo curso, uma escola diferente, enfim, reacionários tentarão realizar a distribuição de matérias de formas distantes da

realidade experiencial dos alunos. Aspectos importantes que são apresentados pelo Novo ensino médio o qual trataremos em uma próxima seção.

2.4 VALOR DA EDUCAÇÃO EM ABSTRATO

Pensando nas questões da filosofia deweyana terem enviesamentos com a atualidade e suas interfaces com as possibilidades amplas de educabilidades e aspectos democráticos, recorreremos a vários aspectos e elementos conceituais que podem trazer esclarecimentos.

O abstrato, por exemplo, um elemento que traz no seu bojo sentido lato, sendo um dos sentidos o distanciamento da prática social levando a educabilidade e democracia apenas a um determinado romantismo filosófico.

Para entendermos um pouco sobre o termo abstrato, Dewey, de forma simplificada, apresenta um exemplo de que quando uma criança aprende o número contando feijões, não está aprendendo por causa dos feijões, mas sim concretizando a ideia de quantidade a partir do feijão. A ideia de concreto é quando a criança realmente abstrai a ideia de quantidade. Nisso, se realiza o concreto ou a concretização do conhecimento, ou seja, o significado entre algarismo, quantidades e feijões. Antes disso, a ideia era abstrata. A criança estava longe de entender que os números e feijões têm alguma relação ou conhecimento real de algo (Dewey, 1979b).

O pragmatista americano entende que é quase uma superstição a noção de que "[...] nos basta ter ante os sentidos objetos materiais para que se gravem ideias no espírito" (Dewey, 1979a, p. 221). Para ele, a simples apresentação isolada de coisas aos sentidos é "estéril e morta" (Dewey, 1979a, p.222). Há necessidade de experienciar e refletir o objeto concreto no seu sentido literal e primário, de forma prática, ou concreta, aplicando vários elementos de abstração como ajuizar, planejar, inventar, combinar ou prever, garantindo um certo prazer de pensar.

A palavra abstrato para Dewey (1980) evoca conceitos filosóficos que reagiram sobre o próprio objeto conceitual filosófico, ficando distante do objeto físico investigado. Dewey estava preocupado com a necessidade de manter um equilíbrio entre a abstração filosófica e a conexão com a experiência e a prática da vida cotidiana.

O filósofo americano enfatizava a importância de que os conceitos filosóficos fossem fundamentados na experiência concreta e que a filosofia deveria ser orientada para a resolução de problemas práticos. Para Dewey, a experiência vale pela projeção de sua repercussão prática. Essa perspectiva reflete o pragmatismo de Dewey, que buscava conectar o pensamento filosófico à experiência prática e à vida cotidiana, em vez de se perder em abstrações distantes dos eventos e situações reais.

Dentro da educação fundamental do primeiro segmento (1.º ao 5.º ano), ouvimos muito sobre “partir do concreto para o abstrato”, dando a entender que apresentando materiais concretos a criança ou o jovem irão abstrair e apreender o conteúdo.

Dewey chama a atenção na questão de adquirir habilidades de forma concreta e abstrata, indo além do preceito pedagógico “partir do concreto para o abstrato”, Dewey (1979a) deixando bem explícito sobre esses elementos no livro *Como pensamos*. O filósofo diz que o termo "concreto" não quer dizer sempre algo palpável, mas algo familiar, algo conhecido e que tem relevância prática na vida cotidiana das pessoas, ou seja, conceitos, ideias ou abstrações que são parte integrante das experiências reflexivas podem ser tão concretos quanto objetos físicos.

As exigências da vida prática são o que determinam os limites entre concreto e abstrato. As coisas que são diretamente relevantes para a prática, que têm um papel claro em satisfazer necessidades e resolver problemas, são consideradas concretas. Por outro lado, as ideias ou conceitos que são distantes da experiência cotidiana ou que têm pouca relevância prática são considerados abstratos.

Aquilo que é abstrato hoje, pode tornar-se concreto amanhã, dependendo do desenvolvimento que sofre. O concreto indica o pensamento que se volta para a ação, ou seja, “[...] para a resolução de problemas na prática” (Dewey, 1979a, p. 221) Não existe significado a contemplação de objetos sem abstração, toda contemplação carece de significados. Nesses termos, o pragmatista acrescenta que

[...] começar pelo concreto significa que deveríamos, no começo de cada nova experiência de aprendizagem, realizar muito do que já é familiar e, se possível, ligar os novos tópicos e princípios à busca de um fim, em alguma ocupação ativa. (Dewey, 1979a, p. 221).

O concreto, para Dewey (1979a, p. 218), “[...] indica uma significação nitidamente extremada de outras significações, de modo que facilmente se aprende por si mesmo”. É na experiência com as coisas e o uso dos conceitos em referência

a elas é que os mesmos vão se tornando nítidos e claros. Dewey (1980) chama isso de reconhecimento, ou seja, reconhecimento de um objeto que se dá em primeiro lugar como “produto de experiência que envolveram dúvida e pesquisa” (Dewey, 1980, p. 81) e em segundo lugar “algo que, se bem que de imensa importância prática, não se encontra isento da necessidade de investigações que determinem a correção de uma reconhecimento específica e sua pertinência com relação ao problema sob controle.”. (Dewey, 1980, p. 81)

A ação da experiência que se torna concreta na produção de novos elementos pelo pensamento reflexivo dá continuidade a novas experiências e pode se chamar de abstração, sendo elemento indispensável para a direção reflexiva da atividade. Dewey vai além das formas de aprendizagens abstratas, que estão distantes das experiências com os elementos primários de pesquisas (nesse caso a vida social do sujeito). A abstração é indispensável para que uma experiência seja aplicável a outras experiências. Dessa forma,

Examinada sobre o prisma funcional, não estrutural e estática, a abstração significa que alguma coisa foi despreendida de uma experiência, a fim de ser transferida para outra. Abstração é liberação e quanto mais teórica e abstrata venha a ser, ou quanto mais distante estiver de alguma coisa experimentada em sua forma concreta, tanto mais aparelhada se torna para ser aplicada a alguma das infinitas e variadas coisas que posteriormente se possam apresentar (Dewey, 2011, p. 133).

O filósofo instrumentalista complementa ainda a ideia de abstrato e concreto dizendo que “[...] quando o pensamento é empregado como meio para um fim, uma utilidade prática ou um valor independente dele próprio, é concreto; e quando empregado apenas como meio para facilitar outros pensamentos ulteriores, é abstrato” (Dewey, 1979a, p. 220).

Dewey (1979a) identifica dois tipos de sujeitos que passam pelas escolas e que cabe aos professores descobrirem as habilidades e competências de cada um e não os tratar como homogêneos, como é feito nas salas de aulas tradicionais. Um desses sujeitos é o de pensamento prático (concreto) e o outro de pensamento teórico (abstrato).

O pensamento teórico não é de espécie mais elevada que o pensamento prático. Mas a pessoa que disponha de ambos os tipos de pensamento é superior àquela que possua um só. Os métodos que, ao desenvolver as aptidões intelectuais abstratas, enfraquecem os hábitos de reflexão prática ou concreta, são tão alheios ao ideal educativo como os métodos que, ao cultivarem a capacidade de planejar, inventar, combinar ou prever, deixam de garantir um certo

prazer de pensar, independentemente das consequências práticas. (Dewey, 1979a, p. 224).

Infelizmente, o que muitas vezes é feito nas escolas com os alunos é colocá-los num mesmo patamar de aptidões e disposições. O que deveria prevalecer é a democracia, em que deveriam ser respeitados os interesses individuais em escolher. Segundo o filósofo um dos objetivos da educação deveria consistir

[...] em assegurar uma interação equilibrada dos dois tipos de atitude mental, tomando na devida consideração as propensões do indivíduo, para não travar nem atrofiar as aptidões naturalmente fortes que possuam; por outro lado, ampliando o estreito horizonte dos que mostram potentes inclinações concretas. Que se aproveite toda oportunidade ocorrida nas atividades práticas, para desenvolver a curiosidade e a receptividade quanto aos problemas intelectuais. Nenhuma violência à natural disposição; antes, seja esta ampliada. Caso contrário, o concreto torna-se compressivo e paralisante. Com respeito ao menor número de discípulos que têm predileção para questões abstratas, puramente intelectuais, todo esforço deverá ser empregado para multiplicar as oportunidades de aplicação das ideias, de tradução das verdades simbólicas em termos de vida social diária. Todo ser humano possui as duas aptidões e mais eficiente e feliz será se ambas lhe forem desenvolvidas numa fluente e íntima interação mútua. Se assim não for, o abstrato se identificará com o acadêmico e pedante. (Dewey, 1979a, p. 225-226).

Dewey, nesse aspecto, começa a apresentar sujeitos com capacidades de escolhas e que suas motivações, habilidades e aptidões deveriam ser levadas em consideração dentro da escola. No capítulo VII de *Democracia e educação* são apresentados quais os aspectos dessas capacidades e aptidões (concretos) e outras habilidades (abstratas). Na Grécia Antiga, o sistema de castas ou classes sociais era uma característica proeminente, e diferentes habilidades eram valorizadas de acordo com as necessidades dessas classes. Por exemplo, habilidades concretas e práticas poderiam ser mais enfatizadas para aqueles destinados a funções servis, enquanto habilidades mais abstratas e estratégicas eram reservadas para a classe militar ou governante.

O pensamento concreto é aquele utilizado para resolver um compromisso ou atividade pessoal (ações práticas) e o pensamento abstrato é aquele que diante de um fenômeno natural demonstra curiosidade intelectual (sujeito da ciência). Assim, vemos que um não é mais elevado do que o outro, mas são importantes em questões diferentes.

Entretanto, os métodos que vemos ainda valorizam muito mais a ação, o hábito mental de refletir para fins de conduta e realização ou para fins de conhecimento. Bom

seria se a escola conseguisse formar os dois. Mas todos são tratados como “iguais”, matando, dessa forma, a aptidão de um ou de outro, porque, um dualismo está estabelecido, qual seja, educar o espírito e desprezar o corpo. “O problema da educação em uma sociedade democrática é acabar com esse dualismo e organizar um curso de estudos que torne a reflexão, para todos, um guia no livre exercício da atividade prática[...]” (Dewey, 1979b, p. 287).

As escolas atuais têm tido sucesso de alguma forma? A resposta é sim, porque de certo modo alcança boa parte dos estudantes que têm aptidão para a ciência. Mas é chamada de elitista, porque está distante das experiências sociais daqueles que têm desenvoltura para pensar em cumprir seus compromissos pessoais e realizar suas atividades práticas. Se existe alguma chance de desenvolver a criatividade deles, a escola não pensou como. Provavelmente daí decorre tanta indisciplina, tanto desinteresse, abandono e barbárie nas escolas e na sociedade, aspectos que discorreremos na seção sobre o pensar certo.

Com as mudanças ocorridas atualmente na educação básica e em particular no ensino médio através da reforma proposta pela Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), um dos implementos desse regime foi a proposta de escolher uma trilha de aprendizagem composta de elementos curriculares, chamados de itinerários formativos, em que aos estudantes, no final do primeiro ano do novo ensino médio, se lhe apresentam as propostas de estudos que, supostamente, eles gostariam de seguir respeitando dessa forma suas aptidões e vontades. Importante lembrar que as Trilhas de Aprendizagem do Itinerário Formativo Integrado de Matemática e Ciências da Natureza apresentam elementos voltados para o aspecto prático cotidiano. As Trilhas de Aprendizagem do Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas têm elementos para fins de conhecimentos. Na realidade, os dois apresentam a prática e teoria contextualizadas, mas acrescentando de antemão que há um compêndio de informações e disciplinas e que as duas trilhas apresentam conteúdos distanciados da realidade experiencial do estudante devido ao processo do tradicional ainda estar engendrado na ação do professor. Apresentação mais detalhada no quarto capítulo.

Mais uma vez ressaltando na Resolução CNE/CEB n. 03/2018 (Brasil, 2018d) no artigo 27 onde trata da proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio, na unidade VI, aponta em termos o que discutimos acima, que deve ser considerado o sujeito prático(concreto) e o sujeito intelectual(abstrato) dizendo

que as escolas de ensino médio devem considerar a “articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais”. Podemos dizer que essa proposta se aproxima com o que discutimos acima em que as escolas deveriam considerar os sujeitos com pensamento abstratos e concreto. É claro que muito minimizado e na prática fica muito a desejar, acaba não contemplando nem um e nem o outro. Salvo aqueles que tem as duas aptidões.

Mesmo com essas mudanças que representam avanços para alguns e retrocessos para outros há muito que avançar para termos uma educação básica e conseqüentemente com teor terminal um ensino médio onde o processo de experiências educacionais reflexivas alcance de forma cabal a todos.

2.5 TEORIA E PRÁTICA DICOTOMIZADAS

A teoria despida da prática não tem seu valor explicitado, ficando apenas na esfera cognitiva, sem que se possa usar em alguma prática. O homem fragmentado no seu ser integral, despido de sua inteireza é tornado claudicante, não mais cem por cento íntegro consigo e com suas potencialidades, vivendo uma ocupação despida de objetivos sociais e essenciais.

A teoria é frequentemente vista como o conhecimento abstrato, conceitual ou acadêmico, enquanto a prática é vista como a aplicação desse conhecimento no mundo real. Essa divisão pode levar à ideia de que a teoria está desconectada da realidade prática o que Dewey considera como dualismo que nasce segundo Dewey quando a filosofia européia clássica foi reformulada, na Grécia, isolando de forma áspera o fazer e o saber ou separação completa entre a teoria e a prática. Dewey complementa dizendo que: “Essa separação afetou, naquele momento da humanidade, a organização econômica na qual a mão de obra “útil” era constituída por uma maioria de escravos, o que desobrigava os homens livres de qualquer trabalho.”. (Dewey, 2011, p, 14)

O dualismo²⁸ teoria e prática lança a ideia de tornar algo que tem falibilidade em algo inalterável, imutável, eternizado, mas que fica apenas no âmbito cognitivo

²⁸ A ideia de que a mente e o mundo das coisas e pessoas são dois domínios distintos e independentes – teoria que filosoficamente se chama do dualismo (Dewey, 1979b, p. 181).

sem passar pelo processo da experiência, que pensada, pode reconhecer sua fraqueza e na falibilidade transformar-se em novas ações.

O pragmatismo de Dewey se caracteriza segundo Hovre (1969) em que a prática precede, sem a qual transforma o conhecimento e pensamento em processos inacabados²⁹. Para o filósofo da verdade como instrumentalismo, a teoria resulta da prática. Como cita Hovre (1969, p. 95) "A mais segura pedra de toque da verdade é seu resultado prático". Mas se a realidade é mudança, uma ação não dará conta jamais de uma verdade, portanto é necessário aqui mais uma vez citar o princípio de continuidade e interação, tanto da experiência como ação na sociedade como a teoria que surge e se renova.

Entende-se que teoria e prática dicotomizadas, ou seja, um conhecimento que surge subjetivamente separado do objeto primário da experiência e uma experiência não reflexiva, distancia de uma compreensão real dos contextos e causa uma grande ruptura com a verdade, tendo em vista que a verdade é "concluída" na ação, mesmo que de forma provisória. Podemos entender que teoria e prática dicotomizadas distancia o sujeito de uma experiência educativa produtiva, ou seja, de uma experiência que foi processada no pensamento reflexivo e cuja ausência desses aspectos consequentemente pode conduzir toda uma sociedade ao caos e barbárie (aspectos de desestruturação democrática). Assim, para falar sobre pensamento e pensamento reflexivo daremos maior ênfase no assunto no próximo capítulo.

O pensamento de John Dewey sobre a relação entre teoria e prática parece apresentar semelhanças, pelo menos em termos gerais, com os objetivos delineados para o ensino médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conforme descrito na sessão IV do artigo 35. A LDB destaca a importância da "compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina". Essa abordagem alinha-se à ênfase de Dewey na interconexão entre teoria e prática, especialmente quando se trata dos processos interdisciplinares que ele considera fundamentais, enfatizando, assim, uma abordagem organizacional disciplinar.

No entanto, é crucial ressaltar que, ao contrário da abordagem da LDB que menciona a "compreensão de fundamentos", Dewey não abraçava a ideia de um

²⁹ Mas entende-se que para Dewey conhecimento e pensamento são processos inacabados, contínuos uma vez que a ação sempre se coloca diante de um fim em vista, nunca numa conclusão definitiva. A experiência é cumulativa, mas continua.

conjunto fixo e inflexível de fundamentos. Pelo contrário, sua filosofia educacional favorecia uma abordagem flexível e adaptativa, baseada na experiência, reflexão e investigação contínua. Aqui, a flexibilidade é destacada como uma característica essencial da abordagem educacional de Dewey, em contraste com a possibilidade de uma rigidez que poderia ser interpretada a partir da frase "compreensão de fundamentos" na LDB.

Ao salientar a necessidade de considerar-se a prática, Dewey enfatiza que a verdade de qualquer teoria não se realiza apenas na compreensão, mas na aplicação prática a que se destina. Essa perspectiva destaca a importância da ação e da experiência prática como elementos-chave na validação e compreensão efetiva do conhecimento, o que pode ser relevante ao interpretar e implementar os objetivos educacionais delineados na legislação.

Dessa forma, para que haja conexão entre a filosofia de Dewey e os objetivos educacionais da LDB é necessário não apenas a integração entre teoria e prática, mas também a necessidade de uma abordagem educacional flexível, adaptativa e orientada para e na prática, onde a compreensão dos fundamentos seja construída através da experiência e reflexão contínua.

3 UMA NOVA COMPREENSÃO DO PENSAMENTO E A RELAÇÃO DESTE COM A EDUCAÇÃO: O PENSAMENTO REFLEXIVO

Dentro do nosso problema investigado, ou seja, da possibilidade de a filosofia de Dewey ser proposta de princípios de educabilidade atualizados e validados, focando na aprendizagem experiencial e ativa, no currículo integrado, na democracia e educação, no pensamento reflexivo e em sua relação com a experiência como investigação científica, daremos continuidade ao analisarmos criticamente a inspiração da filosofia de Dewey em relação ao contexto educacional atual.

Percebemos que a concepção de educação que vimos no capítulo anterior da qual Dewey é opositor é uma concepção de uma educação equívoca.

Oliveira (2002) faz uma leitura atual da educação tradicional com aspectos mais rígidos que trazem consequências tais como: reforço a preconceitos, trabalho com estereótipos, institui a relação entre obediência sem questionamento, delega a ideia de autoritarismo do professor, que nesse caso é considerado como o único detentor do saber e do poder, inibe e/ou destrói a criatividade do aluno, cerceia a liberdade de expressão, promove o medo do erro, institui a perspectiva do castigo, não educa para a autonomia, faz do aluno uma não-pessoa, pois o considera um ser sem voz e sem vez e forma alunos para o não-pensar, seres submissos, que é excluído do processo de construção de conhecimento, na perspectiva da experiência reflexiva. Exclusão que inibe a educabilidade, restringindo a plasticidade e o crescer contínuo.

Dentro desses moldes a Resolução CNE/CEB n. 03/2018 (Brasil, 2018d) que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio trás no seu bojo elementos importantes que apresenta alguma verossimilhança com o pensamento de Dewey que incisivamente apresenta uma oposição à educação autocrática que valoriza mais a memorização do que “[...]aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos[...].” (Brasil, 2018d, Art. 27 – unidade III) No mesmo capítulo, unidade II, apresenta como processo pedagógico “problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo”, tendo em vista que o conhecimento em geral está sempre conectado à uma investigação, a sua continuidade e conclusão (abstração).

Para Dewey a educação representa o processo de reconstrução e reorganização da experiência humana, que não deve fixar-se apenas no acúmulo de

conhecimentos, mas focar no desenvolvimento de potencialidades e aptidões para lidar com diferentes situações e resolução de problemas. Lembrando que o “conhecimento é conexão e não representação” (Nascimento, 2022, p. 3). Assim sendo “fenômeno direto da vida” conforme bem salientado por Teixeira parafraseando Dewey. (1980, p. 116)

Apresentamos no capítulo anterior, vários elementos que o filósofo Dewey aponta como princípios contrários à concepção de educação tradicional, os quais são necessários e ainda hoje são motivos de apreciações por parte do professor contemporâneo, tendo em vista que estamos enredados em tramas, nós e conflitos paradigmáticos pedagógicos tradicionais, conforme apontado por Mioto (2010).

Dando continuidade ao que vimos no capítulo anterior deste trabalho, sobre natureza, valor e conceitos de experiência entre outros aspectos, continuaremos nossa reflexão sobre o pensamento, entendendo que “[...] o estágio inicial do ato de pensar é a experiência” (Dewey, 1979b, p. 167). Assim, a reflexão é referente à experiência tendo como pré-requisito sua continuidade no pensamento reflexivo, nos ateremos no objetivo que trata em e esclarecer a compreensão de experiência e pensamento na construção e desenvolvimento da educabilidade e manutenção da democracia destacando pontos caros no ensino médio que validam o pensamento.

Dewey apresenta que o pensamento reflexivo é um fim educativo que deveria ser observado por professores e que necessitam de um novo paradigma para sair da cristalização dos processos engendrados da educação tradicional, deixando claro que “[...] não é abandonando o velho que resolveremos qualquer problema, continuaremos atuando de maneira cega e confusa” (Dewey, 2010, p. 26). Sendo assim, o nosso autor apresenta um compêndio epistemológico do pensamento reflexivo tendo em vista sua constituição e peculiaridades.

3.1 CONSTITUIÇÃO E PECULIARIDADES DO PENSAMENTO REFLEXIVO COMO FIM EDUCACIONAL

Para Dewey, o pensamento é uma capacidade inerente ao ser humano, uma característica tão fundamental quanto um órgão vital, como o cérebro. Ele argumenta que é impossível dissociar o ato de pensar da condição humana; o pensamento é intrínseco à nossa existência e, de certa forma, age como um reflexo da própria vitalidade. Assim, segundo Dewey, o pensamento não é uma escolha, mas sim uma

função natural que está sempre presente, impulsionada pelo simples fato de estarmos vivos.

Assim, como o pulso pulsa, o ser humano pensa. É na experiência com a natureza, em um processo contínuo que recebemos significados pelo pensamento, porém podem sofrer modificações nas abstrações que experienciam quando estão sendo refletidas continuamente, gerando novas experiências.

O pensamento reflexivo, segundo Cavallari Filho (2016, p. 21) “[...] move na direção do movimento da consumação da experiência, que sempre implica o intercâmbio entre indivíduos por meio da comunicação”. Dewey apresenta várias situações em que pensar

[...] é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. Pensar equivale, assim, a patentear, a tornar explícito o elemento inteligível de nossa experiência (Dewey, 1979b, p. 159).

O nosso autor em pauta, apresenta situações diversas em que o pensar reflexivo é fundamental para que nossas responsabilidades sejam postas em destaque e que viver de modo imaturo gera inconsequência. Viver com a “síndrome de Gabriela”³⁰ ou com a ideia de deixar como está para ver como fica, são aspectos opostos ao pensamento reflexivo.

Publicado em 1910, o livro *Como pensamos*, traz inscrito no próprio título um deslocamento, uma ruptura com as pesquisas históricas sobre pensamento. Não pergunta o autor “o que é o pensamento”, e sim, “como pensamos”. Ou seja, tendo em vista nossa constituição relacional eminentemente social, mas também a constituição relacional da própria experiência e do próprio pensamento.

A pergunta pelo “como” do pensamento evidencia uma opção teórica do autor que o distancia do idealismo ou racionalismo histórico e o aproxima de uma filosofia empirista e experimental. O autor afirma a esse respeito que “[...] a nova filosofia da educação está comprometida com algum tipo de filosofia empírica e experimental” (Dewey, 2010, p. 26).

O que constitui a peculiaridade do pensar reflexivo que o distingue de outras operações intelectivas chamadas pensamento? Para Dewey (1979a, p. 22): “(1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que

³⁰ “Eu nasci assim, eu cresci assim, eu sou mesmo assim, vou ser sempre assim... Gabriela”. O trecho da música escrita por Dorival Caymmi e interpretada por Gal Costa nos anos 70.

resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade” ou seja, o pensamento surge de “[...] uma situação diretamente experimentada que despertou o ato de pensar” (Dewey, 1979a, p. 104). Indeterminada em seu início, e passa a uma situação determinada.

No capítulo sexto de *Como pensamos* o autor arremata essa observação com uma frase marcante, ao dizer que “Nós não pensamos em geral, nem as ideias nascem do nada. [...] a natureza da situação, tal como é realmente experimentada, desperta a investigação e faz nascer a reflexão” (Dewey, 1979a, p. 104).

Por que a educação deve se preocupar com a educação do pensamento? Em primeiro lugar, pela natureza prática do pensamento: o ato de pensar possibilita, principalmente, “a ação de finalidade consciente” (Dewey, 1979a, p. 26). (ou seja, possibilita um antecipar-se consciente ligado ao fato de que apreendemos e compreendemos o seu funcionamento e, antecipando consequências resultantes das possibilidades inerentes à sua constituição, podemos controlar e nos movimentar), mas também, o ato de pensar possibilita a criação de condições para a invenção sistemática (Dewey, 1979a, p. 27). (possibilita modificar intencionalmente as coisas naturais, substituindo-as por aparelhos artificiais, cujo funcionamento se sobrepõe, em eficácia, ao mero funcionamento natural). Em ambas as possibilidades, tanto os motivos para a instauração do pensamento, quanto os resultados da sua vigência são práticos, possibilitam aumento de controle (Dewey, 1979a, p. 27). Em segundo lugar, diz respeito a “[...] um enriquecimento do significado” (Dewey, 1979a, p. 30).

Se para Dewey no século XX, uma criança vivenciava nas coisas significados que estiveram ocultos a Ptolomeu e Copérnico. Ao trazer para o século XXI vemos que todos os instrumentos tecnológicos de medidas, de informações, transportes, agricultura, saúde e qualquer dimensão científica que temos hoje, as crianças vivenciam significados muito mais amplos.

3.2 NATUREZA PRÁTICA DO PENSAMENTO REFLEXIVO

A abordagem pragmática em nossa discussão, particularmente destacada na filosofia do autor em questão, fundamenta-se na natureza prática do pensamento reflexivo, estabelecendo o pensamento como guia direto para a ação. O pensamento reflexivo, em suma, é o cultivo deliberado de desenvolver uma reflexão nas

experiências, fazendo dessa, uma espécie de experiência com sentido produtivo para continuidade da ação, ou seja, experiências reflexivas.

Essa ação reflexiva, ou experiências, sobrepõem atos de tentativas e erros. Dessa forma, o ato de pensar se torna uma experiência contínua. Assim, Dewey conceitua pensar como sendo “[...] o esforço intencional para descobrir *as relações específicas* entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas” (Dewey, 1979b, p. 159, grifos do autor).

Andery e Siquelli (2016, p. 103), numa leitura aprofundada desse pensar reflexivo, infere que “[...] é indispensável a toda e qualquer ação humana”, tendo em vista que é uma prática que pressupõe objetivos, hábitos que vão além dos caprichos do dia a dia e que produz reflexões sobre os resultados que foram alcançados, trazendo continuidade, refazendo objetivos e procedimentos, atualizando evidências e saberes.

A ideia apresentada sugere que o pensamento reflexivo não está restrito a uma série fixa de passos ou procedimentos específicos, mas sim a uma abordagem mais ampla para encarar e resolver problemas. Em vez de fornecer passos específicos, a ênfase recai sobre a natureza flexível e adaptativa do pensamento reflexivo, ou seja, quando surgem os problemas. Este último envolve uma postura contínua de avaliação crítica, questionamento e consideração cuidadosa das circunstâncias, sem ser rigidamente preso a um conjunto predeterminado de etapas.

Quanto à ação, Marcondes (2016) também colabora interpretando na filosofia pragmática de Dewey que

[...] é o conjunto de interações procedentes do pensar humano; é uma experiência, assim como o próprio ato de pensar, que surge diante da perplexidade ou da confusão ou da dúvida suscitada por uma situação, exige a interpretação de um dado elemento dessa situação que se apresenta, bem como a previsão de consequências, seguidas de um cuidadoso exame que leve ao entendimento do problema e à consequente elaboração de uma hipótese com vistas à solução. Um plano de ação que possa ser aplicado a uma situação problemática é o objetivo do ato de pensar reflexivo (Marcondes, 2016, p. 145).

Compreendemos, dessa forma, que toda ação do homem interage com a realidade naturalista num processo de experiências que sucedem outras. Poderíamos dizer que, no início do processo, se trataria de uma forma instintiva, ou seja, se daria antes que se estabeleça qualquer pensamento sobre essa interação. Somos agentes sociais e vivemos em sociedade, buscamos interagir com grupos e não temos como viver isolados, pois precisamos progredir socialmente. Há um comportamento nato no

ser humano em viver em grupos e é fundamentalmente uma necessidade. Diferente dos animais que não tem o pensamento como orientação do seu viver em grupos, simplesmente estão juntos. O ser humano nasce, cresce e se desenvolve em sociedade, tendo que pensar reflexivamente como funcionalidade para não ser infrutífero no agir em grupo. “Ação, entretanto, é reação, adaptação, ajustamento”, complementa Dewey (1980, p.152).

É nesse desenvolvimento que o pensamento reflexivo como ação prática apresenta intencionalidade e inteligência, sempre tendo em vista objetivos que se engendram nesse viver social, em que o ser humano está inserido. Dessa forma, o ser humano observa, delibera e planeja sempre prevendo novas situações nas suas relações com a natureza e nas relações sociais.

Anísio Teixeira, fazendo uma reexposição da pedagogia deweyana, também contribui escrevendo sobre o pensamento reflexivo. Ele entende que este

[...] é uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira. Dito mais positivamente: o pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes; de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetos ou obter domínio sobre o que está, no momento, distante e ausente (Teixeira, 2010, p. 111).

É no pensamento reflexivo, como procedimento, que se estabelece a inteligência na resolução de problemas. A problematização motiva a ação reflexiva e o pensamento de forma a torná-los fonte de conhecimento e desenvolvimento da inteligência. Shook (2002) identifica na filosofia de Dewey como aquela “[...] atividade inteligente [que] apresenta algum grau de aprendizado, quando por meio de ações criativas, são superados novos e inexplorados obstáculos que impedem a consecução dos objetivos almejados” (Shook, 2002, p. 128, acréscimos nossos).

Este texto já vem respondendo no seu bojo sobre as possibilidades de educabilidade na teoria de Dewey e sua originalidade para a atualidade, especialmente nos ajudando a analisar o contexto e as problemáticas que envolvem o ensino médio e as tentativas de reformulações. Shook (2002) ajuda a compreender que o ato de aprendizagem vai ocorrendo deliberadamente no esforço em desenvolver as etapas do aprendizado na resolução dos problemas, sendo esta a parte mais significativa, segundo Dewey.

3.3 PENSAMENTO REFLEXIVO: SALTO DO MÉTODO EMPÍRICO PARA O CIENTÍFICO

Para Dewey, “todo ato de pensar é investigação, é pesquisa e pesquisa pessoal, original, da pessoa que faz, mesmo que todo o resto do mundo já conheça aquilo que ela procura descobrir” (Dewey, 1979b, p. 162). Para nosso autor, pesquisa original não é prerrogativa de cientistas ou alunos adiantados tendo em vista que toda pesquisa significativa começa e termina com o mundo natural, ou seja, toda pesquisa pressupõe o naturalismo. Portanto a filosofia pragmática de Dewey pode ser denominada de naturalismo empírico ou empirismo naturalista ou experiência.

3.3.1 O Método Empírico Validado pela Filosofia

O termo empírico consiste em conhecimentos e habilidades não baseados rigorosamente no conhecimento dos princípios, mas sim nos resultados acumulados pelos numerosos exemplos passados no exercício da vida comum.

Esse conhecimento pode ser caracterizado de empírico, pois relaciona-se com atos rotineiros empreendidos em cada dia. “Esse conhecimento é menosprezado, se não desprezado, como puramente utilitário e destituído de significação cultural” (Dewey, 1979b, p. 290), o que deve ser melhor compreendido. Dewey complementa dizendo que “[...] para saber o significado de empirismo, precisamos compreender o que é experiência” (Dewey, 2010, p. 26).

Na antiga Grécia, a experiência significava *empeiria* rotineira e desprovida de ciência, técnica. A discriminação que surgiu a partir desses conceitos foi superado pelo conceito moderno e contemporâneo de experiência como “[...] experimentação científica, levando a conhecimentos metodicamente comprovados” (Acker, 1979b, p. XVIII).

Podemos perceber que, em grande parte, nossas inferências cotidianas não seguem regras ou métodos estritamente científicos, mas são, na verdade, caracteristicamente empíricos. Essas características são hábitos de expectativa formados com base em conjunções ou coincidências regularmente observadas em experiências passadas (Dewey, 1979a). Dessa forma, torna-se evidente a limitação desses hábitos para a produção teórica científica.

A produção teórica científica, ao contrário, parte da observação de elementos vinculados à natureza por meio do método de investigação científica. A própria natureza oferece todos os elementos necessários para a construção e articulação de uma estrutura teórica.

O contato inicial com a natureza ocorre por meio do método empírico, intrínseco à interação relacional com ela. Através da observação incorporada à experiência ou experimentação cotidiana na natureza, conseguimos extrair todas as informações concretas essenciais para uma reflexão mais profunda.

Dewey critica, assim, o pensamento empírico baseado apenas em tentativa e erro, destacando a importância de uma abordagem mais sistêmica e reflexiva para o desenvolvimento teórico.

Todo fenômeno natural é empiricamente conhecido, ou seja, pelo método empírico na ciência natural é fornecido material para o desenvolvimento posterior da experiência. Dewey complementa dizendo que

[...] a manipulação do mundo físico já não permite simples rotina empírica, mas adquire a dignidade de ciência voltada para o controle da natureza, não para servir interesses de classe, mas para promover o progressivo bem-estar de toda a comunidade humana. (Acker, 1979b, p. XVIII).

Para Dewey, a experiência especificamente controlada no pensamento reflexivo é a “[...] avenida que conduz aos fatos e às leis da natureza” (Dewey, 1980, p. 4).

O fator que dá relevância ao valor do método empírico é sua força em filosofia. A teoria do método empírico em filosofia tem o mesmo valor experimental das ciências específicas nas suas técnicas.

Por outro lado, na filosofia, o emprego do método empírico pode envolver a observação e a experiência, mas nem sempre de maneira tão estruturada ou mensurável como nas ciências naturais. A filosofia frequentemente lida com questões mais abstratas e conceituais, e o valor experimental pode ser interpretativo e dependente do contexto. (Dewey, 1980)

O método de investigação científica, tornado em hábito por meio da educação, significará nossa emancipação dos métodos autoritários e da rotina criada por eles. “A palavra “empírico” em seu uso vulgar não significa “associado à experimentação” (Dewey 1979b, p. 247). Portanto, embora ambos compartilhem a ênfase na experiência como base para o conhecimento, a aplicação do método empírico na filosofia pode diferir em termos de rigor experimental e objetividade em comparação com as ciências específicas. “Tal era a significação essencial do termo “empírico”. Este termo sugeria conhecimentos e habilidades *não baseados no conhecimento dos*

princípios, e sim nos resultados de grande número de tentativas isoladas. (Dewey, 1979b. p. 290).

Como consequência do abandono do empirismo, na realidade, todos os problemas filosóficos nascem nesse abandono gerando antagonismos, ou seja, ao abandonar o empirismo, a filosofia teria perdido uma base sólida para abordar questões, levando a conflitos e desafios na resolução de problemas filosóficos. (Dewey, 1980)

Assim, toda aprendizagem para que se concretize de forma cabal, precisa partir dos contextos empíricos que cada sujeito experiencia no seu cotidiano social.

Dewey afirma que “o verdadeiro significado e propósito do método empírico consiste em que as coisas sejam examinadas por seu valor intrínseco, de maneira a se descobrir aquilo que é revelado quando elas são experienciadas”. (Dewey, 1980, p. 6). “Os problemas aos quais o método empírico dá lugar propiciam, em uma palavra, oportunidades para mais investigações, que produzirão frutos em novas e mais ricas experiências.” (Dewey, 1980, p. 9)

Tendo em vista as evidências empíricas, cabe ao método científico juntar tais evidências para a produção de conhecimento científico, seja novo conhecimento ou uma efusão evolutiva do conhecimento através do pensamento reflexivo.

3.3.2 O Valor do Método Científico

Pensando no método em seus aspectos gerais, Dewey (1979b, p. 12) o compreende como provocador de reações e respostas engendradas pelo meio ambiente. No entanto, ao abordar as desvantagens do pensamento “puramente” empírico, ou seja, distanciado do objeto concreto da experiência primária, desvantagens tais como suas tendências às falsas crenças, incapacidade de lidar com o que é novo e tendência para gerar inércia mental e dogmatismo é imprescindível que tenhamos em mente o entendimento de qual método é o mais viável para essa assimilação urgente. (Dewey, 1979a)

Com tantas mudanças em um mundo complexo onde os conhecimentos científicos estão à disposição de quase todos através dos meios de comunicação e instituições de ensino e outras instituições não formais e dada a urgência de assimilação do antigo e do novo para a compreensão do presente social moderno,

Dewey no capítulo VII de *Experiencia e educação*, provoca seus leitores a visualizar que

[...] é impossível obter uma compreensão das forças sociais atuais (compreensão essencial para poder controlá-las e direcioná-las) sem uma educação que leve os alunos ao conhecimento dos mesmos fatos e princípios que, em sua organização final, constituem as ciências (Dewey, 2010, p. 84).

Entendemos que Dewey estabelece um método para a compreensão das relações sociais, em como se dá essas relações em termos científicos e a produção de conhecimento científico partindo das experiências que o sujeito, seja como especialista ou como um sujeito comum que passa por essa relação experiencial nas questões sociais. Para nortear caminhos e políticas para uma ordem social melhor Dewey aponta como solução o “método científico” ou “método de inteligência” entendo que “até o momento, a ciência tem sido aplicada de forma mais ou menos casual...” (Dewey, 2010, p. 84).

A ciência, como mencionado por Dewey (1979b), é um tipo de conhecimento obtido através de métodos cuidadosamente selecionados, que incluem observação, reflexão e verificação. É um processo intelectual e persistente que busca não apenas confirmar o que já se sabe, mas também questionar e corrigir crenças errôneas, aumentando a precisão do conhecimento existente. Seu objetivo principal é destacar as conexões entre diferentes fatos, tornando-as mais claras possível.

Podemos entender, conforme Dewey (1979b) a ciência como uma atividade que envolve a constante revisão das nossas convicções, a fim de aprimorar a compreensão do mundo ao nosso redor. É um processo contínuo de aprimoramento, no qual a qualidade do conhecimento adquirido é o resultado direto da aplicação rigorosa desses métodos. Em essência, a ciência representa a excelência do conhecimento, sua forma mais refinada e completa.

Inferimos assim que a ciência é a compreensão lógica e meticulosa de todo o conhecimento, alcançada através de um processo deliberado de investigação e análise.

Sendo assim, consideramos o papel da ciência na evolução da sociedade, destacando como as descobertas científicas têm sido aplicadas na indústria e na vida cotidiana, contribuindo para reduzir a dependência de métodos rotineiros e empíricos. Dewey infere que “as ciências nasceram das ocupações” (Dewey, 1979a, p. 213) e que tudo que temos hoje está muito mais avançado do que na época que Dewey

escreveu e desenvolveu suas ideias notáveis. Ideias que são validadas hoje pela efusão tecnológica e “são frutos da ciência” (Dewey, 1979a, p. 214).

Há um século Dewey (1979b) comentava de máquinas a vapor, de telefone, a luz elétrica, carros elétricos e que essas inovações não apenas transformaram aspectos práticos da vida cotidiana, mas também influenciaram profundamente as relações sociais e as estruturas de poder na sociedade, ou seja, controle social como frutos da ciência. (Dewey 1979b)

Passado cem anos o que temos hoje é uma efusão evolutiva desses frutos científicos que nasceram de projetos educativos que tiveram como premissas o interesse, o valor intrínseco e um princípio básico da experiência que é a continuidade que avançam para novas investigações. Dewey complementa dizendo que

A história do desenvolvimento das ciências físicas é a história do crescente apoderar-se, pela humanidade, de instrumentalidades mais eficazes no lidar com as condições da vida e da ação. Quando, contudo, é negligenciada a conexão entre esses objetos científicos e os acontecimentos da experiência primária, o resultado é o quadro de um mundo de coisas indiferentes aos interesses humanos, porque totalmente separado da experiência. (Dewey, 1980, p. 11)

Entendemos neste excerto que Dewey vê o método científico e a ciência como ferramentas poderosas para a investigação, resolução de problemas e melhoria da vida humana. O filósofo da educação vê a ciência como uma extensão da experiência humana e defende uma abordagem experimental, reflexiva e integrada à prática.

Peirce e os demais pragmatistas argumentaram que o método científico é a forma mais elevada de inteligência social, descartando dessa forma o método menos inteligente, ou seja, a tenacidade, método que estabelece dúvidas e caos, evitando a cooperação. A autoridade, método que determina o absolutismo através de perpetuar-se nas instituições sem diagnosticar novas invenções, novos modos de cooperações e novos bens compartilhados. Por fim, o apelo ao *a priori*, método que desenvolve um racionalismo que satisfaz preconceitos pessoais” (Shook, 2002, p. 168-169). Dewey, apresentado por Shook (2002), encontrava o método científico em qualquer modo de inteligência social que formula e testa os valores cientificamente. Shook (2002) acreditava que a democracia é única possibilidade de inteligência social.

Dewey defende uma abordagem sistemática e idealista para a aceitação e utilização do método científico, visando explorar de forma inteligente as potencialidades intrínsecas à experiência, método que ele chama também de inteligência ou método lógico, enfim os termos usados sempre apontam para aspectos

cognitivos individuais, sociais, educacionais, políticos etc. e indica como um método habitual e o mais importante do processo educacional “[...] não há nada na natureza inerente do hábito que impeça que o método inteligente se torne habitual” (Dewey, 2010, p. 84-85). Dewey dá ênfase no método científico e aponta para a importância de “[...] utilizar sistematicamente o método científico como padrão e como ideal de exploração inteligente das potencialidades inerentes à experiência” (Dewey, 2010, p. 90).

A preocupação de Dewey era que houvesse distorção no entendimento desse método como sendo apenas uma técnica especial de laboratório de pesquisa por especialistas. Como diz o filósofo:

[...] o método científico é o único meio autêntico sob nosso comando para alcançar a importância de nossas experiências diárias no mundo em que vivemos. Isso significa que o método científico proporciona um modelo prático do modo pelo qual e das condições sob as quais as experiências nos levam para frente e para fora do nosso mundo sempre em expansão (Dewey, 2010, p. 92).

É importante frisar aqui que nosso filósofo da educação em pauta não deixou espaços para que os críticos opositores colocassem obstáculos e objeções e preocupado com as distorções que poderiam surgir discorreu que em cada idade os níveis de experiências e suas aplicações deviam acompanhar seus níveis de maturidade e que não seria motivo algum descartar o que o método científico abrange em cada idade. Negar o método científico nesses níveis de maturidade é “[...] ignorar o lugar da inteligência no desenvolvimento e no controle da experiência viva e em constante movimento” (Dewey, 2010, p. 92).

Esse movimento que reflete o futuro e não é simplesmente para o futuro pode se tornar reação para mudanças de método. Como acentua Dewey que o interesse pelo futuro é

A mudança de uma atitude de conservadora confiança no passado, na rotina e no costume, para uma atitude de fé no progresso, pela regulação inteligente das condições existentes, é, naturalmente, o reflexo do método científico de experimentação. O método empírico inevitavelmente exalta as influências do passado; o método experimental põe em relevo as possibilidades do futuro. O método empírico diz: “Esperemos ter número suficiente de casos”; e o Método experimental “Provoquemos o aparecimento dos casos”. O primeiro depende de que a natureza nos apresente, por acaso, certas conjunções de circunstâncias; o segundo esforça-se, deliberada, intencionalmente, por trazer a conjunção. Graças a este método, a ideia de progresso recebe a sanção científica (Dewey, 1979a, p. 197).

Iniciamos este tópico destacando uma transição experiencial do método empírico para o método científico. É importante ressaltar que, ao observarmos um salto histórico, esse salto ocorre principalmente no método utilizado, uma vez que as abordagens empíricas ainda mantêm sua utilidade até os dias de hoje. Isso implica que, embora tenhamos evoluído para métodos científicos mais estruturados, as situações empíricas continuam a fornecer *insights* valiosos e relevantes, destacando a continuidade da importância do método empírico em conjunção com abordagens mais avançadas.

A questão aqui, dada a importância do nível de inteligência reflexiva que ocorre no pensamento reflexivo sobre e nas experiências primárias, é onde ocorre o salto. Daí o grau altíssimo que Dewey dá quando escreve *Como pensamos* trazendo em todo o livro o pensamento reflexivo em consonância com as experiências como método científico.

Se o problema que buscamos responder sobre as questões da educabilidade e como também já havíamos citado que nas obras de Dewey havia respostas contundentes para responder questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, percebemos que até aqui Dewey tem apresentado um caminho ou método.

Se estamos tendo grandes problemas educacionais como desinteresse, indisciplina, violência, descaso, abandono entre outros, é porque em algum momento no passado e no presente “[...] nossas escolas estão falhando (ou falharam) em sua principal tarefa: Elas não desenvolvem a capacidade de discriminação crítica e a habilidade de raciocinar” (Dewey, 2010, p. 89). Dessa forma, o pensamento se dilui e dispersa no aglomerado de informações, conteúdos e tantas matérias mal digeridas e distantes da realidade social e experiencial de cada estudante.

Há uma urgente necessidade de promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo como método científico nas escolas, considerando que o conhecimento não surge de experiências ou reações instantâneas, as quais, por si só, não resolvem problemas. Dewey propõe um processo de investigação, sem o qual não haveria a verdadeira necessidade de pensamento crítico ou experimentação. Conhecer as coisas não é um fenômeno sobrenatural, ocorrendo de maneira direta ou imediata. Pelo contrário, trata-se de um processo natural e experimental, razão pela qual Dewey o denomina de método naturalista e instrumentalista.

3.4 DESENVOLVENDO O HÁBITO DE PENSAR REFLEXIVO

O hábito mais importante que o ser humano desenvolve é o hábito de aprender. Aprender a aprender. É no processo de aprender um ato que se desenvolve métodos bons para novas situações experienciais. Desenvolver novos atos é desenvolver novas aptidões habituais. Dewey compreende um hábito como sendo

[...] uma habilitação, uma aptidão executiva, uma capacidade de fazer. Um hábito significa a capacidade de utilizar as condições naturais como meios para a realização de objetivos. É um domínio ativo sobre o ambiente, por meio do comando dos nossos órgãos de ação (Dewey, 1979b, p. 49).

Com frequência, a educação é conceituada como o processo de adquirir os hábitos essenciais para que o indivíduo se adapte ao seu ambiente. Esta definição abrange um aspecto crucial do desenvolvimento humano. (Dewey, 1979b) Desenvolvimento que ocorre pela plasticidade que é a “faculdade de reter e extrair da experiência anterior elementos que modificarão os atos subsequentes. Isto significa a capacidade de contrair hábitos [...]” (Dewey, 1979b, p. 49).

Dewey continua construindo sua compreensão e descrevendo “a significação de hábito que não se esgota” buscando introduzir esse elemento como processo de acomodação, adaptação e desenvolvimento das nossas atividades ao meio

A acomodação ou hábito passivo é, assim, nossa adaptação a uma parte do meio que, no momento, não nos interessa modificar, adaptação que serve de ponto de apoio para a formação dos nossos hábitos ativos. A adaptação, finalmente, é tanto a adaptação do *meio* à nossa atividade, como a de nossa atividade ao meio. (Dewey, 1979b, p. 51)

Tendo essas premissas da importância dos significados de hábito é importante entender sobre como se dá o hábito de pensar reflexivamente tendo em vista que o hábito significa “uma atitude de inteligência” (Dewey, 1979b, p. 51).

Hábitos segundo Dewey tem a ver com aptidões na profissão escolhida e que estes são controlados pela nossa razão. Diferente de Hábitos rotineiros que são aqueles que são realizados sem reflexão ou pensamento consciente. Por outro lado, os "maus" hábitos são aqueles que estão tão distantes da razão que entram em conflito com as decisões deliberadas e conscientes. (Dewey, 1979b)

Dewey destaca a importância de um ambiente propício para o pleno desenvolvimento da inteligência no processo de formação de hábitos. Sugere que, embora problemas orgânicos possam impactar as funções fisiológicas relacionadas

ao pensamento, isso destaca a necessidade de cuidados constantes para maximizar o potencial da inteligência. A crítica de Dewey recai sobre o método que utiliza a memória curta que se apoia na rotina e repetição mecânica para garantir a eficácia externa do hábito e a habilidade motora, sem exigir um esforço mental correspondente.

O filósofo argumenta que essa abordagem, ao priorizar a eficácia externa sem estimular o pensamento reflexivo, representa uma limitação deliberada ao crescimento, uma supressão voluntária de horizontes. Dewey defende uma abordagem que não apenas desenvolva hábitos práticos, mas que também promova o crescimento intelectual e mental por meio de processos reflexivos e atenção à complexidade das experiências dando-lhe continuidade. Dewey destaca a importância de um ambiente educacional que estimule tanto a formação de hábitos quanto o desenvolvimento contínuo da inteligência, criticando abordagens que negligenciam a dimensão mental em favor de uma eficácia mecânica. (Dewey, 1979b)

O hábito de pensar é uma experiência exclusiva do ser humano e não dos animais. Pensar implica a integralidade do sujeito, e não se adequa a dicotomias entre corpo e mente, experiência e natureza, ou outras análises anatômicas que buscam separar o ser humano da sua humanidade. Para Dewey o homem

difere dos animais inferiores por ser capaz de reter as experiências vividas. Revive pela memória os fatos anteriores. Faz associações de acontecimentos presentes àquele semelhantes ocorridos no passado [...] O homem não vive, portanto, como os animais das selvas ou dos campos, num ambiente de coisas meramente físicas, mas sim num mundo de sinais e símbolos. Uma pedra não é meramente sólida, um objeto que podemos tropeçar; também pode ser um monumento erguido em honra de um antepassado falecido. A chama não é apenas o fogo que aquece e queima, mas símbolo de uma vida difícil de alegria, de alimentação e de conforto [...] no decorrer da experiência real, o homem vive, um a um, os instantes de sua existência preocupado apenas com a tarefa do momento. Quando, mais tarde, revive, pelo pensamento, todos os momentos, surge um drama com um início, um meio e um movimento em direção ao clímax da vitória ou do fracasso. Desde que o homem revive sua experiência passada por causa do interesse acrescentado àquilo que de outra forma seria o vácuo do lazer atual, a vida primitiva da memória é de fantasia e imaginação (Dewey, 2011: pg. 36)

Vivemos uma sociedade que apresenta características de seres que não desenvolveram o hábito de pensar, mesmo sendo uma capacidade natural não dando valor às experiências acumuladas pelo tempo e pela reflexão. Observa-se uma sociedade que em bom número se aproxima de um grau de inércia mental.

Uma época obscura em que reina uma volta à barbárie. Diante de um quadro alarmante do ser humano que se for apresentado toma espaço para outras dissertações, Dewey apresenta um método para uma sociedade que caminha errante como apalpando na escuridão.

Os homens precisam, ao menos, ter suficiente interesse pelo ato de pensar por pensar, a fim de fugirem às peias da rotina e do hábito. O interesse de saber por saber, de pensar pelo prazer do livre jogo do pensamento, é necessário para *emancipar-nos* da vida prática, para torná-la próspera e frutífera (Dewey, 1979a, p. 221).

Pensar reflexivamente exige disciplina como em qualquer método. Tendo em vista que uma dúvida, um conflito, um problema, uma dificuldade, uma perplexidade ou confusão precedem o pensamento, entendemos que o pensamento não surge do vácuo ou do geral ou como um inatismo trazendo soluções sem que passe pela experiência reflexiva.

O ato de pensar implica todos estes atos — a consciência de um problema, a observação das condições, a formação e a elaboração racional de uma conclusão hipotética e o ato de a pôr experimentalmente em prova. Ao mesmo tempo em que o ato de pensar resulta em conhecimento, em última análise o valor do conhecimento subordina-se ao seu uso no ato de pensar. Pois não vivemos em um mundo fixo e acabado, e sim, em um mundo que evolui e onde nossa principal tarefa é a visão prospectiva e onde a visão retrospectiva (todo o conhecimento como coisa distinta da reflexão é retrospectivo) tem valor na proporção da solidez, segurança e fecundidade com que garante os nossos negócios com o futuro (Dewey, 1979b, p. 166).

Os problemas que enfrentamos são culturais ou sociais ou biológicos. Dessa forma, o pensamento e conduta do ser humano são sociais e culturalmente condicionados. Disto reiteramos aquilo que já prenunciamos anteriormente que Dewey não pergunta o que é pensamento mesmo assim apresenta conceitos, mas como pensamos e de como devemos pensar ou seja, uma forma de pensar ideal e real.

3.5 PENSAMENTO REFLEXIVO COMO ASPECTO DE PENSAR BEM

O conhecimento se torna visível e acessível quando é expresso e aplicado por meio do pensamento, sendo este a busca da solução de problemas através da investigação, é preciso estabelecer algumas regras para que essa meta possa ser atingida. A lógica é o ramo da filosofia que cuida das regras do bem pensar, ou do pensar correto, sendo, portanto, um instrumento do pensar. A aprendizagem da lógica

não constitui um fim em si. Ela só tem sentido enquanto meio de garantir que nosso pensamento proceda corretamente a fim de chegar a conhecimentos mais amplos e experiências contínuas. Dewey olhando esse formato de interpretar a lógica onde se exclui qualquer matéria ou aplicação a fatos a transforma em uma ciência inflexível, sendo assim tratando das formas lógicas, “[...] tais como se encontram nos compêndios de lógica, não nos contam como pensamos nem mesmo como deveríamos pensar” (Dewey, 1979a, p. 81-82).

Dessa forma, a pessoa que pensa bem, para Dewey, é aquela que conduz cuidadosamente o pensamento, ou seja, um processamento lógico que significa “[...] que o curso do pensamento é conduzido reflexivamente” (Dewey, 1979a, p. 83). Portanto, uma pessoa que se deixa levar pelo pensamento com descuido, desleixo, sem investigar, sem refletir é uma pessoa sem lógica. “Pensar realmente é ser lógico” (Dewey, 1979a, p. 84) ou seja, lógico é abstrair conceitos teóricos do objeto natural experienciado.

Falar sem pensar, agir sem refletir, tomar pequenas ou grandes decisões sem ponderar, resolver problemas sem antes verificar as causas e seus efeitos são atitudes que levam pessoas individualmente e conseqüentemente uma sociedade toda ao caos.

Pensar bem é buscar novas relações até onde permitam as condições ou seja viver democraticamente sendo este o formato de viver social mais condizente com um processo natural, social e científico.

1) não há democracia autêntica sem indivíduos mentalmente capazes de colaborar para o bem comum e de mudar as estruturas sociais, não introduzindo confusão ou desordem; 2) nem há democracia genuína sem educação do pensamento reflexivo, capaz de discussão objetiva e prova experimental, avesso ao debate emocional, à precipitação confusionista e à mania de improvisação (Acker, 1979b, p. XXIII).

Chega-se, então, ao consenso do porquê a educação deveria dar atenção à educação do pensamento e ao desenvolvimento do pensamento reflexivo. O pensar “[...] é o poder que distingue os homens dos animais inferiores” (Dewey, 1979a, p. 26).

Fomentar o pensamento reflexivo é uma forma eficaz de auxiliar os indivíduos a reconhecerem e considerarem essa capacidade humana e chegar à própria humanidade. E chegar à humanidade significa, não chegar a um conceito formal de homem, e sim, em reencontrar um espaço relacional, de estar com os outros, em suma de viver com. E a configuração social que possibilita alcançar de um modo mais pleno

a realização desta dimensão relacional é, de acordo com Dewey, a sociedade democrática, não autoritária. Se o pensamento reflexivo contribui para chegarmos à realização da nossa humanidade, também contribui para evitar a queda na barbárie da submissão e da mera obediência, contraparte exigida por uma forma de vida autoritária.

3.6 EXPERIÊNCIA E PENSAMENTO REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO RESULTA EM RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS

Assistimos diariamente à intensificação da agressividade e da violência seja factual ou verbal, virtual e imagética, da qual resulta um perigo ao indivíduo, pois cada um pode ser submetido a elas, mas também, um perigo à sociedade, na medida em que tal intensificação, se prolongada ao plano das instituições, pode colocar em risco a própria manutenção de uma sociedade democrática.

O ataque no 8 de janeiro de 2023 às instituições do governo e as depredações ao patrimônio histórico de obras de arte, de objetos valiosos e consagrados à democracia é uma demonstração em massa que o homem perdeu sua sensibilidade de pensar³¹.

A morte de crianças de 4, 5 e 7 anos em uma creche em Blumenau no dia 5 de abril de 2023 demonstra o caos que o ser humano consegue causar com sua mente desgovernada à mente de toda uma sociedade. O horror implantado com esse atentado tirou a paz de pais, professores e faz com que uma sociedade viva amedrontada com medo de enviar seus filhos às escolas. Sem contar com os inúmeros casos de alunos agredindo professores além de inúmeros casos de ameaças e ataques a várias escolas em todo o Brasil³². Guerras históricas que duram anos, a desumanidade que governa o trânsito mata mais gente por ano do que numa única guerra. Que pensamento recebemos nas nossas escolas?

Para além das causas sociais – intensificação da pobreza e da miséria, que dificilmente alguém negaria – parece ser o caso de destacar a “fraqueza de pensamento” inerente à intensificação da agressividade e da violência. O não pensar,

³¹ <https://www12.senado.leg.br/tv/programas/tela-brasil/2023/02/8-de-janeiro-um-ataque-a-democracia-do-brasil> - acessado em 14 out. 2023.

³² <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/04/05/ataque-creche-blumenau.ghtml> - acessado em 14 out. 2023.

ou o pensar mal, o pensar pela metade, o pensamento que não age a partir da finalidade consciente (da antecipação consciente), que não opera a invenção sistemática (que não modifica intencionalmente as coisas naturais) e que não opera um enriquecimento do significado, alija o humano da própria humanidade.

Agressividade e violência são expressões da permanência do indivíduo ou da sociedade no âmbito da pura instintividade e animalidade, um plano de quem ainda não chegou a uma configuração plenamente humana, mesmo sendo algo inerente ao ser humano o pensar, que talvez ainda no sujeito que pensa e não como o sujeito que alcançou o “eu penso”. Pode-se inferir que, mesmo que essa violência seja algo intencional, pensada, refletida, está despida de ética social e do outro.

O ser humano no contexto de Rousseau (1999) em sua obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, descreve sobre a questão da maldade humana apresentado por três estágios. O primeiro refere-se ao homem natural, controlado pelos instintos e pelas sensações, dominado pela natureza; o segundo refere-se ao homem selvagem, já com constructos morais e imperfeições; e finalmente o sujeito civilizado, com marcas de individualismo, que sufocam sua moralidade. Dessa forma o homem é influenciado pelas instituições sociais e deixa-se configurar por elas abandonando sua lealdade natural.

Nesses aspectos do entendimento dos discursos de Rousseau, Dalbosco (2018) apresenta uma concepção de ser humano ancorada no diagnóstico sobre o estado corrompido da sociedade atual e aponta o homem num estado de indolência natural e abandona esse estado pela educabilidade, ou seja, desenvolvimento da capacidade das capacidades, a perfectibilidade, que segundo Rousseau é a faculdade de se aperfeiçoar. (Dalbosco, 2018)

Com base na interpretação de Dalbosco sobre a visão de Rousseau em relação ao ser humano, que começa em um estado de indolência natural e busca a perfectibilidade por meio da educabilidade, responde-se as perguntas realizadas como pano de fundo na introdução dessa pesquisa, quanto a possibilidade do ser educado.

Nesse contexto, educar para o pensamento reflexivo é, não apenas uma forma de evitar a barbárie – o que já seria muito –, mas antes, o modo adequado de contribuir para que o humano chegue à própria humanidade.

Complementando, em seu artigo “Democracia como forma de vida: relações entre as ideias de John Dewey e Paulo Freire”, Muraro (2012, p. 04) afirma que “O

pensar reflexivo é condição de possibilidade da vida democrática”. A vida numa sociedade democrática é uma conquista relativamente recente, sempre em risco, que só pode ser mantida se os cidadãos forem educados para a cidadania, do contrário, opções autoritárias parecerão legítimas, razoáveis, portanto, opções elegíveis.

Além da capacidade do pensar reflexivo de Dewey para evitar a barbárie, garantir a manutenção de espaços democráticos, também ajuda na desconstrução da perigosidade e negatividade do “amor-próprio”, teoria sistematizada de Rousseau que, por ter aspectos ambíguos “eleva o homem além de sua esfera [...] fazendo-o ultrapassar o sentimento de amor à ordem.” (Dalbosco, 2016. p. 46)

Talvez um dos resultados mais radicais de um pensamento reflexivo e de uma educação progressiva consista justamente em recusar toda e qualquer forma de pensamento autoritário.

Sucintamente Andrioli (2020) descreve sobre esse fenômeno social que a democracia é segundo Rousseau, entendendo que é necessária uma ação efetiva para que se concretize por não ser algo natural.

A ideia de democracia em Rousseau situa-se no nível do dever ser, necessitando de uma ação efetiva que conduza à sua concretização. Os interesses arbitrários do indivíduo devem dar lugar à construção coletiva daquilo que permite que todos possam ser iguais. A partir da participação direta do povo no poder seria possível construir a vontade geral, que é o fundamento do corpo político rousseauiano. A República é vista como garantia da liberdade, valor colocado como condição à humanidade. Como a liberdade só existe quando há igualdade, chegamos ao centro das preocupações de Rousseau diante da sociedade de sua época: a desigualdade. E, para construir uma sociedade de liberdade e igualdade, é imprescindível a democracia direta. (Andrioli, 2020)

A vida em uma sociedade democrática é um constante processo de aprendizado, permeado por diversas experiências e perspectivas. A cada nova interação social, somos desafiados a refletir e aprimorar nossos pensamentos e ações. Essa reflexão constante enriquece nossas visões de mundo, mesclando o antigo com o novo em um devir. É por meio do equilíbrio entre a ação, o pensamento e a conexão com a natureza que perpetuamos esse processo evolutivo.

Não tem como prender o espírito numa caixa filosófica do século platônico ou aristotélico-tomista e escolástico. Espírito e corpo se movimentam no mundo em constantes experiências buscando a maturidade de um adulto livre para escolher democraticamente e desenvolver mutuamente suas responsabilidades e potencialidades para produzir uma sociedade em constante desconstrução e

reconstrução democrática constituída pela base da filosofia educacional de Dewey: o de pensar reflexivo, oriundo das experiências conectadas com organismos, como diz Anísio Teixeira:

[...] constituindo-se em outros e novos números de ação e reação com o meio em que vivem e porque vivem. Os organismos, com efeito, não vivem em um meio – mas por meio de seus respectivos meios. Graças a uma tão sinérgica participação de uns nos outros, ambos se modificam, organismos e meios, fazendo-se e se refazendo, neste e por este intercâmbio. E tal atividade em comum, partilhada ou conjugada, já contém, de logo seja dito, os elementos que, na vida superior, vão produzir o que chamamos de pensamento, de lógica, de razão e de inteligência, no plano humano e social (Teixeira, 1955, p. 5).

No capítulo sete de *Democracia e educação* Dewey evidencia de forma explícita, com várias representações e exemplos, que é pela educação que se constitui uma democracia com sujeitos educados para agir mútua e voluntariamente. “O amor da democracia pela educação é um fato cediço. [...] Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (Dewey, 1979b, p. 93).

Dewey, citado por Teixeira (2010) em *A pedagogia de Dewey*, afirmava que, para a escola fomentar o espírito social das crianças e desenvolver seu espírito democrático, precisava organizar-se como comunidade cooperativa. A educação para a democracia requer que a escola se converta em “[...] uma instituição que seja, provisoriamente, um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua” (Dewey, *Apud* Teixeira, 2010, p. 20) e complementa dizendo que

A criação de condições favoráveis para a formação do sentido democrático na aula não é fácil, já que os professores não podem impor esse sentimento aos alunos; têm de criar um entorno social em que as crianças assumam, por si mesmas, as responsabilidades de uma vida moral democrática (Teixeira, 2010, p. 20).

Para Dewey, uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos para, com equidade, serem beneficiados e em que assegura um flexível reajustamento de suas instituições por meio da interação das suas diversidades. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direções sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens. Uma educação que não contemple apenas uma parte da sociedade, como tem ocorrido no formato

da educação enciclopédica que, em geral, não considera as diferenças na apreensão dos conteúdos, na manifestação de interesses diversos, e assim por diante.

De forma prescritiva, mas que aponta para um distanciamento enciclopédico, os termos no artigo 35 da LDB 9394/96 (Brasil, 1996) sobre as finalidades do ensino médio na sessão II, diz que “[...] ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições [...]”. Este ponto parece ser um fator interessante que tem em comum às objeções antidemocráticas e enciclopédicas que Dewey apontou. Adaptabilidade flexível é indispensável tendo em vista as grandes transformações científico-tecnológica. Para Dewey, é uma violação para a democracia, para a vontade do sujeito e para seus talentos inatos uma tentativa de adaptar previamente o sujeito a uma determinada profissão (Dewey, 1979b, p. 130). Reforçamos que é uma imposição coerciva preparar alguém para daqui a alguns anos(futuro), sendo que estamos em constante evolução científica, tecnológica, social, política, ambiental e econômica. Por isso para nosso autor na fala de Teixeira parafraseando Dewey (1980 e 1975) educação é vida.

Para alcançar esse telós, é imperativo desafiar e desconstruir a atual escola que muitas vezes marginaliza uma parcela significativa da população, privando-a da oportunidade de desenvolver habilidades de pensamento investigativo. John Dewey enfatizou que a formação de indivíduos capazes de pensar reflexivamente é essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente humana. Portanto, é crucial abordar as barreiras que impedem o desenvolvimento dessas capacidades intelectuais, garantindo que a educação promova a reflexão crítica como parte fundamental do crescimento humano.

4 POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS DEWEYANAS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO

Nos últimos tempos, temos observado um aumento significativo nas discussões filosófico-educacionais, abrangendo âmbitos das políticas educacionais como também quanto à educação em geral. Discursos que apresentam de um lado uma educação com viés econômico liberal, reconhecido como processo de dominação sobre a classe trabalhadora, com linguagem de preparo para o trabalho com aspectos subservientes ao modelo de produção capitalista. De outro lado, discursos com viés socialista democrático que aspira por uma educação de igualdade, equidade, libertação da opressão explorativa e imperialista do capital. Não quero aqui desprezar a importância dessa leitura crítica de dominação através da educação do qual a maioria dos acervos atuais de produção filosófica e científica discursa, porém perdendo muitas vezes de vista que tipo de metodologia e instrumentos vão realmente educar e humanizar. Cabe aqui também questionar como Day e Mabie (2010) se a escola é mais eficaz como uma empresa ou como um projeto de pesquisa para otimizar a aprendizagem dos alunos.

Como Dewey, os pensadores filosóficos da educação deveriam estar preocupados em um método que levasse a reflexões onde o sujeito pudesse prosperar integral e equitativamente. Em momento algum Dewey assumiu compromissos com explorações econômicas, mas se mostrou preocupado e avesso a qualquer forma de exploração, opressão e coerção ou que fosse diferente de processos socio-democráticos. O pensador pragmático relata que “Um critério democrático exige que desenvolvamos nossas capacidades até nos tornarmos competentes para escolher e seguir a nossa própria carreira” (Dewey, 1979b. p. 130).

Dando continuidade à filosofia pragmática de Dewey, vimos vários aspectos e elementos que norteiam para uma educação integral no sentido de tempo e espaço, porque está inserida no contexto experiencial do sujeito no seu campo social de atuação, uma educação não isolada, mas contextualizada. Integral, no sentido do sujeito completo, porque se constitui um ser integral que *não* está em consonância com os dualismos, os quais constituem o problema central e oposição filosófica na educação deweyana, e que, segundo o autor, é a causa da maior parte dos conflitos filosófico-educacionais.

Vamos nos esforçar para compreendermos as contribuições (de Dewey) nos aspectos de apresentação de elementos que emancipam o sujeito de uma educação centrada na preparação para isso ou aquilo, tendo em vista que preparação para Dewey tem contornos “traíçoeiros”, conforme já citamos acima (p.44). Apesar da proposta do novo ensino médio ser de uma educação para a vida em sociedade, ainda vivemos uma forte cultura de preparação para o ingresso em cursos superiores ou profissionalizantes, o que mantém a atenção do ensino voltada para os conteúdos conceituais.

Como temos visto sobre a questão da importância das matérias curriculares que, como Dewey aponta, quando se concebe as experiências como a base do trabalho pedagógico, isso não descaracteriza a necessidade de organização educacional que seja dinâmica, participativa e voltada para as necessidades dos alunos. O que o nosso autor não concorda é em estabelecer uma organização distante da realidade social do estudante e de suas experiências, mas sugere uma organização sócio democrática como melhor experiência para uma vida social ativa, dinâmica e engajada. Também discutimos sobre questões como valor útil e instrumental, interesse e apreciação da matéria, entre outras características que verificaremos nessa nova organização do ensino médio.

Dando continuidade no que já discutimos nos capítulos anteriores relacionado à experiência e ao pensamento reflexivo como elementos fundamentais na investigação para resoluções de problemas. Arriscaremos, como processo de experimento, apresentar sobre aspectos deweyanos em comum no novo ensino médio abordando nosso objetivo de investigar como as concepções de experiência e pensamento reflexivo poderiam contribuir para a ampliação da educabilidade dos alunos e para o fortalecimento da educação democrática no contexto do novo ensino médio.

4.1 O NOVO ENSINO MÉDIO

Para chegarmos ao Novo ensino médio (NEM) em 2022 proposto pela Lei n.º 13.415/2017 decorrente de uma medida provisória (MP 746/2016), muitas mudanças foram propostas, resultando em uma ampliação da educação básica conforme estabelecido pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Foram produzidos Legislações pertinentes ao ensino médio e documentos discricionários,

como por exemplo PCNEM³³, as DCNEM³⁴, documentos juntados no Parecer 15/98 e na Resolução 13/98, além das formas de avaliação como o SAEB³⁵ e ENEM³⁶. Estes documentos já apontavam para a intenção de mudanças significativas na estrutura Curricular do ensino médio. Novos rumos foram tomando através do PNE³⁷.

Embora haja clareza nos documentos no que é proposto para o ensino médio, na prática os objetivos não são alcançados, ou seja, não se sabia para que o ensino médio formava: se era para o vestibular ou ENEM, se era para o trabalho ou se era para a vida. Foi nesse reflexo de um modelo educacional prejudicial ao jovem e à sociedade, no “[...] descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma” (Brasil, 2016) que o Ministério da Educação (MEC) propôs o que tem sido chamado de Reforma do ensino médio (REM) ou Novo ensino médio (NEM), com algumas alterações em relação à norma inicial, mantendo apenas o essencial.

Conforme descreve Ferretti (2018) a Medida Provisória (MP) 746, que inicialmente introduziu a REM, foi a segunda grande medida adotada pelo governo Temer. A primeira foi a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, posteriormente transformada no Projeto de Lei 55/2016 e, por fim, na PEC 95, que estabeleceu o Novo Regime Fiscal, impondo restrições severas aos gastos primários do país por um período de vinte anos, a partir de 2017.

³³BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA, Parâmetros curriculares nacionais, ensino médio, volume 1 - Bases legais, e volume 4 - Ciências Humanas e suas tecnologias, Brasília, MEC/SEMTEC, 1999.

³⁴BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 05/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. Maio de 2011.

³⁵O Sistema de Avaliação da Educação Básica foi criado pelo governo da União em 1988. Consiste na coleta de informações acerca dos alunos, dos professores e dos diretores de escolas em todo o Brasil. Desde 1990, a cada dois anos, o SAEB avalia, por amostragem, o desempenho dos alunos que estão terminando a 4ª e a 8ª séries do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa (foco: leitura) e matemática (foco: resolução de problemas). O objetivo do SAEB é oferecer um diagnóstico qualitativo da educação básica brasileira, a fim de que as várias esferas de governo possam formular, reformular e monitorar suas políticas públicas voltadas para a área. Os resultados do SAEB vêm demonstrando a crítica qualidade da educação básica brasileira, em que os alunos apresentam sérias deficiências de letramento, capacidade de dominar códigos de leitura do mundo.

³⁶Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio consiste na avaliação do desempenho dos alunos que concluíram, ou estão concluindo, o 3º ano do Ensino Médio. A prova visa avaliar as competências e as habilidades desenvolvidas pelos inscritos durante os ensinos Fundamental e Médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania. A inscrição no ENEM é voluntária e não há limite de vezes para fazer o exame. Ao final, o candidato recebe um Boletim de Resultados, que é divulgado apenas com sua autorização expressa. A prova é composta por questões que abrangem todas as disciplinas presentes no Ensino Médio.

³⁷BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências* Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. (Série legislação n.125)

Entretanto, a MP 746, na verdade, representa a fase intermediária de um processo que teve início em 2013 com a apresentação de um projeto de lei (6840/2013) por uma comissão especial da comissão de educação da câmara dos deputados. Embora o PL 6840 tenha sido alvo de críticas da sociedade civil, em especial do movimento em defesa do ensino médio, parte de seu conteúdo foi incorporada na Lei 13.415, com algumas modificações, a mais significativa delas relacionada à criação dos chamados percursos formativos, ainda que tenham sofrido diversas alterações. (Ferretti, 2018)

Essa reforma, que nunca havia sido aprovada, foi essencialmente incorporada na medida provisória de 2016. No entanto, um aspecto distintivo dessa medida é o fato de ter sido promulgada como uma norma legal sem a necessidade de aprovação parlamentar. Além disso, é importante destacar que, apesar de ser uma mudança significativa na educação, a medida careceu de discussões mais amplas com a sociedade. Ela se baseou principalmente em argumentos que ecoavam diagnósticos generalizados sobre a educação, mas deixou de abordar as questões mais complexas e interligadas que envolvem o ensino médio, tanto em termos educacionais quanto em termos sociais.

Silva (2021) comenta que em relação à aprovação da reforma do ensino médio, é importante destacar que não houve um amplo debate, e o processo se estendeu por um longo período no congresso. Em 2012, um projeto semelhante estava em pauta, mas foi vetado pelo Fórum Nacional de Educação durante o governo da presidenta Dilma, impedindo seu avanço. O debate em torno da reforma ocorreu em um contexto de crise econômica, instabilidade política sem precedentes e um processo eleitoral complexo, após o impeachment³⁸ da então presidenta. Como resultado, o Ensino Médio não recebeu a devida atenção e a lei foi aprovada e implementada de maneira apressada na comunidade educacional. Uma crítica significativa das entidades de educação e da comunidade educacional, incluindo pesquisadores, estudantes, professores e gestores escolares, é que uma reforma desse alcance nunca deveria ter sido realizada por meio de uma medida provisória de forma autoritária, sem um

³⁸ É importante notar que diferentes atores políticos e analistas têm diferentes opiniões sobre o *impeachment* de Dilma Rousseff, e o debate sobre o assunto continua até hoje. O termo "golpe" é frequentemente usado por críticos do *impeachment* para descrever o processo como ilegítimo e antidemocrático, enquanto os defensores do *impeachment* rejeitam essa caracterização e enfatizam a legalidade e a constitucionalidade do processo.

debate adequado. Isso desrespeitou o cotidiano daqueles que estão diretamente envolvidos na educação em particular o ensino médio: alunos, professores, pais e funcionários escolares. (Silva, 2021)

Apesar das críticas e da natureza antidemocrática, o novo ensino médio foi implementado. Foi a partir do artigo 24 que começaram as mudanças e acréscimos para o NEM através da Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), norteado por vários documentos basilares. Conforme o MEC, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais iniciado em 2022 e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³⁹ que fundamenta toda a educação brasileira conforme Resolução nº 4/18⁴⁰ (Brasil, 2018b).

Além da oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional, a mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Essas mudanças ocorrem em todas as grades do ensino médio, sendo para o NEM de jovens e adultos (EJA), NEM profissional técnico, quilombolas, ribeirinhos, educação de campo incluindo das ilhas, assentamentos e acampamentos, indígenas, regular diurno e noturno e NEM de tempo Integral conforme a Instrução Normativa Conjunta N. 006/2022 - DEDUC/DPGE/SEED⁴¹ (Brasil, 2022).

Conforme a Instrução Normativa Conjunta Nº 008/2021b, a proposta do Novo ensino médio (NEM) aponta para atender a necessidade de se considerar a

³⁹É um conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A carga horária da BNCC deve ter até 1800, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes. (MEC)

⁴⁰ Resolução CNE/CP 4/2018b. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 120 a 122.

⁴¹ Dispõe sobre o modelo de oferta para o Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná no ano de 2023.

intensidade e velocidade das transformações que marcam as sociedades na contemporaneidade na educação

No começo desse trabalho nós iniciamos trazendo reflexões sobre “o que” e o “como” se ensina hoje pelo qual já observamos na educação anterior que não estava sendo aprendido efetiva e significativamente pelos jovens nem estimulando o engajamento, o protagonismo e a permanência na escola; além de eles não estarem conectados com as novas gerações (interesses, valores, necessidades, preocupações).

A formação integral promove uma educação mais centrada no aluno, justamente por que abrange os 4 pilares da educação, a saber, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser; engloba ainda a contextualização e a interdisciplinaridade, a fim de tornar mais significativa e integrada a aprendizagem dos estudantes e o protagonismo, trazendo-os para o centro do seu processo de aprendizagem. Esses são os princípios que norteiam o NEM. Com base nesses princípios, temos uma organização curricular do NEM composta indissociavelmente pela Formação Geral Básica⁴²(FGB) e pelo Itinerário Formativo⁴³ (IF). Reforçamos que esta oferta é baseada na Lei Federal nº 13.415 de 13 de fevereiro de 2017, que juntamente com a Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018c CNE/CP e com a Deliberação nº 04 de 26 de julho de 2021 - CEE/CP, instituem uma organização curricular que contempla duas partes indissociáveis: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF).

A Formação Geral Básica (FGB) é organizada por áreas do conhecimento que são compostas pelos componentes curriculares. As áreas do conhecimento são: Linguagens e suas tecnologias e traz como componentes curriculares arte, educação física, língua inglesa e língua portuguesa; Ciências humanas e sociais aplicadas composta pelos componentes curriculares de filosofia, geografia, história e sociologia; matemática e suas tecnologias tendo matemática como componente curricular e

⁴²Conjunto de competências e habilidades das Áreas de Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) previstas na etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles, com carga horária total máxima de 1.800 horas; (Portaria 1.432/18)

⁴³Itinerários Formativos: Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas. (Portaria 1.432/18)

Ciências da natureza e suas tecnologias tendo como componentes curriculares física, química e biologia. Esta é a parte comum do currículo em que se trabalham as aprendizagens essenciais para todos os estudantes brasileiros. Essas aprendizagens essenciais estão expressas na BNCC por meio de competências⁴⁴ e habilidades para cada área do conhecimento. (Paraná, 2021a)⁴⁵.

A FGB é importante porque permite o acesso ao conhecimento sócio, histórico e culturalmente construído de forma significativa, contextualizada, integrada e aplicada; conhecer o que estudam as Áreas de Conhecimento para ter subsídios para escolher os Itinerários Formativos: identificar preferências, áreas de interesse e curiosidade.

O Itinerário Formativo (IF), outra parte do currículo, é constituído por unidades curriculares divididas em duas partes: a flexível obrigatória (PFO) e a flexível (PF) conforme explicitado pela Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018c⁴⁶

A PFO é flexível porque pode sofrer alterações nas unidades curriculares trabalhadas (em temática e quantidade de unidades ofertadas), como acontece hoje com as diferentes modalidades de ensino que temos no Paraná. E é obrigatória porque o estudante não tem o poder de escolher se quer cursá-las ou não, são de estudo obrigatório. A PFO é a parte integrante dos IFs que possui três unidades curriculares obrigatórias sendo estas Projeto vida⁴⁷, Educação financeira⁴⁸ e Pensamento computacional⁴⁹, isso para o ensino regular.

⁴⁴Na BNCC, *competência* é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BNCC, introdução p. 5. BRASIL, 2018a)

⁴⁵ A partir de 2017, com a publicação da Lei Federal nº 13.415, foram estabelecidas novas premissas para a oferta do Ensino Médio, dentre essas a reorganização curricular. No Estado do Paraná, esse processo contou com a elaboração do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, homologado pela Resolução nº 3.416/2021 – GS/SEED, que passou por duas consultas públicas, com participação e colaboração direta de aproximadamente 150 profissionais da Educação Básica e Educação Superior.

⁴⁶ https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199

⁴⁷ Processo que possibilita arquitetar, conceber e plasmar o que está por vir, considerando as dimensões pessoal, profissional e cidadã dos sujeitos.

⁴⁸ Processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram a sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros, de maneira que se tornem mais conscientes das oportunidades e riscos neles envolvidos, visando escolhas e ações que melhorem seu bem-estar.

⁴⁹ Processo de entender aspectos da computação em nosso mundo e aplicar ferramentas e técnicas para facilitar sistemas e processos. Resolver problemas, dividindo-os em partes e utilizando a lógica.

Acrescenta que a importância da PFO está no fato de estimular o autoconhecimento para que a escolha pelo Itinerário Formativo seja mais assertiva, alinhada aos objetivos e interesses além de desenvolver competências para exercer de forma crítica e sustentável sua cidadania e resolver problemas da vida cotidiana.

A Parte Flexível do Itinerário Formativo é composta por unidades curriculares que, no currículo do nosso estado, é chamado de Trilhas de Aprendizagem. Dessa forma é ofertado dois IF Integrados: Ciência da Natureza e Matemática (CNT+MAT) e Linguagem e Ciências Humanas e Sociais (LGG+CHS)

São duas possibilidades de escolha para o estudante de percurso formativo. Cada um possui 10 trilhas de aprendizagem que na matriz aparecem com os nomes dos componentes predominantes. Assim, garante-se que os professores de todos os componentes curriculares tenham trilhas que aprofundam especialmente os conhecimentos dos seus componentes de forma integrada com a área de conhecimento a qual pertence e com a outra área que constitui o itinerário integrado conforme a Instrução Normativa Conjunta Nº 008/2021b - DEDUC/DPGE/SEED.

4.2 PROCESSOS DEMOCRÁTICOS COMO META

Embora o processo de implantação do novo ensino médio tenha sido caracterizado por um forte caráter antidemocrático conforme apresentado por Koepsel, Garcia e Czernisz (2020), há espaço para discutir a importância de processos democráticos como meta no contexto do novo ensino médio “buscando” compreender como a manutenção e ampliação da democratização da educação pode contribuir para uma formação mais participativa dos estudantes, permitindo que eles sejam agentes ativos em suas escolhas educacionais caso consideremos a filosofia educacional de Dewey, precursor de educação democrática no Brasil. No entanto, percebemos um problema que distancia da proposta democrática deweyana, pois as escolhas são limitadas pelas ofertas de ensino e distante muitas vezes dos interesses reais dos jovens, limitando dessa forma sua ação de agentes ativos, o que apresenta um teor de adequação ao que está sendo ofertado. Essa discrepância enfatiza a necessidade de um maior alinhamento entre a teoria educacional democrática, caso realmente isso esteja sendo perseguido, e a prática no sistema educacional brasileiro.

A democracia não é um tema atual, mas desde os filósofos clássicos já debatiam sobre as possibilidades da dialética pública. Democracia é o oposto de autocracia.

Em *Democracia e educação* o autor aponta que não se ensina democracia, mas que se vivencia a democracia e se aprende a praticá-la já na escola e através da educação. Dewey, portanto, defende a democracia não só no campo institucional, mas também no interior das escolas, devendo configurar-se como um modo de vida, lembrando ainda que “O amor da democracia pela educação é um fato cediço”, habitual. (Dewey, 1979b, p. 93). Compreendemos que a educação é o caminho para alcançar o conhecimento e fomentar o processo democrático. Uma sociedade democrática, rejeita a autoridade externa como princípio fundamental, ela busca, em vez disso, a aceitação e o interesse voluntários, os quais só podem ser cultivados por meio da educação. Aqui incluímos a escola como uma sociedade democrática que busca cultivar esses princípios fundamentais.

Dewey (2011) em seu livro *Reconstrução em Filosofia*, argumenta que a democracia representa uma mudança significativa em relação a sistemas sociais anteriores, como o feudalismo. No sistema feudal, a sociedade era estruturada em torno de uma hierarquia rígida de classes, com cada classe tendo diferentes níveis de privilégio, poder e *status*. Havia uma "gradação ordenada de classes gerais de desigual categoria" (Dewey 2011, p. 77) no feudalismo.

No entanto, com a democracia, Dewey viu a emergência de um sistema no qual todos os indivíduos eram considerados iguais em termos de seus direitos, oportunidades e dignidade, indiferente da posição que ocupa na sociedade. Ele se referia a isso como "uma democracia de fatos individuais de categoria idêntica" (Dewey, 2011. p. 77). Em uma democracia, todos os cidadãos têm direitos iguais e a capacidade de participar no processo de tomada de decisões políticas.

Dewey acreditava que a democracia é uma forma mais progressista de organização social, que promove a igualdade e permite que as pessoas participem ativamente na governança e na criação de leis. É um avanço em relação a sistemas anteriores, nos quais a desigualdade era mais prevalente. Para o filósofo educador a democracia é uma maneira de promover uma sociedade mais justa e igualitária, aspectos do bem maior, a lei e a moral.

Sendo a moral o termo mais abrangente e significativo na democracia, esse processo moral se identifica com o processo de crescimento específico “[...] a

educação mais consciente e formal da infância revelar-se-á como sendo o mais econômico e eficiente meio de progresso e reorganização social”. (Dewey, 2011. p. 157) O autor lembra que educar é um processo contínuo em todas as idades e que todas as instituições têm seu valor nessa educação contínua. Sendo assim complementa Dewey que “[...] a prova suprema de todas as instituições políticas e organizações industriais será a contribuição que prestarem ao crescimento global de cada membro da sociedade”. (Dewey, 2011. p. 157)

Entende-se que as instituições privadas e públicas que hoje controladas por adultos que foram envolvidos numa educação democrática com caráter moral é um alvo que Dewey considera como de grandes benesses porque sabem a importância de um contínuo desenvolvimento.

Para Dewey a lei e o fim moral, são o maior bem universal, mas só é preservado e validado como legítimo ou falsificado quando passar pelo crivo da mútua comunicação, do envolvimento participativo e co-participativo. Dessa forma, eles não devem ser considerados como bens transitórios para satisfazer desejos e apetites privados, mas para satisfazer o público e o social. Os bens existentes e legitimados, segundo Dewey [...]” estão implícitos no senso moderno de humanidade e democracia”, (Dewey, 2011. p. 171) aspectos que mantem inalterado as virtudes morais altruístas e filantrópicas.

Dewey (2011) entende que a importância da democracia é fixada quando a educação integral for correspondida ao que é exigido pelas partes envolvidas quanto às responsabilidades de formular ideais e programações ativas, proporcionais às suas capacidades socializadas aos contextos de experiências reais.

A democracia precisa não se restringir aos termos de simplesmente votar, ampliando a participação efetiva da sociedade nas decisões. Embora a democracia na gestão escolar do estado do Paraná seja evidente na escolha de diretores e nas Instâncias Colegiadas⁵⁰ - APMF, Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e Conselho de Classe - observa-se uma tendência preocupante de estagnação ou retrocesso. Esses instrumentos, apesar de sua existência, parecem limitar-se a uma participação minimalista, muitas vezes sendo convocados apenas diante de problemas

⁵⁰ São organizações compostas por representantes de todos os segmentos da comunidade com o objetivo de auxiliar o diretor na função de Gestor Escolar, nas decisões e encaminhamentos para solucionar os problemas do cotidiano da escola, mas tendo como objetivo principal a busca pela melhoria da qualidade no processo ensino e aprendizagem.

considerados graves. Em contraste, falta uma cultura de participação espontânea, na qual associações se reúnam regularmente para discutir uma variedade de questões emergentes na escola. Essa abordagem mais ampla permitiria uma participação mais significativa e efetiva da comunidade escolar na tomada de decisões. Portanto, é crucial repensar e fortalecer os mecanismos de participação democrática nas escolas, a fim de garantir uma gestão verdadeiramente inclusiva e colaborativa.

Democracia e cidadania são, poderíamos dizer, sinônimos, onde os direitos são preservados e ampliados. Todos têm direito a uma educação de qualidade, na qual possamos ensinar através da vivência do processo democrático participativo. A participação nas decisões em níveis macro é fundamental. Mas como podemos participar delas se nas unidades menores não aprendemos ou vivenciamos esse processo? Democracia não é algo que se aprende apenas teoricamente, mas sim algo que se vivencia, se experimenta. Somos seres humanos com capacidades de dialogicidade. Manter isso é viver democraticamente garantindo nossa cidadania.

O novo ensino médio aponta aspectos democráticos quando trata do protagonismo juvenil nas escolhas e flexibilidade curricular tendo em vista suas propostas e limitações, o que veremos a seguir.

4.2.1 Protagonismo Juvenil nas Escolhas e Flexibilidade Curricular

O novo ensino médio encontra-se fundamentado principalmente nas propostas de valorização do protagonismo juvenil e na flexibilidade curricular conforme apresentado nos seus documentos basilares. (Brasil, 2018d)

Os métodos de ensino tradicionais, aos quais Dewey foi opositor ferrenho, seguem um modelo em que o professor é o detentor do conhecimento e da autoridade na sala de aula, enquanto os alunos desempenham um papel passivo de reprodutores de conteúdos pré-estabelecidos. No entanto, Dewey apresenta seu método experimental, norte para a solução de problemas individuais e sociais, como apresentamos nos capítulos anteriores. As abordagens pedagógicas mais recentes, tais como as metodologias ativas⁵¹, desafiam o tradicional, colocando o foco na

⁵¹ Considera-se metodologias ativas as estratégias de ensino que envolvem o aluno no processo de aprendizagem de forma ativa e comprometida. Neste cenário em que o aluno é corresponsável por sua

participação ativa do aluno e em sua autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Aspectos que poderíamos dizer que refletem algum ponto de correspondência com o método deweyano, mas que na prática ainda se mantem distante.

Podemos inferir que esse ponto de correspondência está em que os pressupostos basilares do novo ensino médio se aproximam de uma educação investigativa (pelo menos teórica) quando a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018c no parágrafo 2º do art. 12 das DCNEM estabelece, quatro eixos estruturantes - Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. (aspectos que veremos sinteticamente mais adiante nesse capítulo) Mas são distanciados no aspecto, de que, conforme Dewey apregoa, que toda teoria só é verdadeira quando esta é refletida na e se origina na prática, ou seja, todas as concepções formais surgem a partir das transações ordinárias no contexto das experiências, e não o contrário (Dewey, 1980). Sob uma perspectiva lógica, todo conhecimento pessoal está sujeito a ser investigado e criticamente revisado. (Dewey, 1980). Sob essa lógica podemos dizer que os pressupostos basilares estão sujeitos à investigação e críticas. Uma das críticas é que esses eixos podem estar fomentando a competição individualizada tendo como fim o mercado e sua exploração, aspectos que Dewey nunca apoiou mesmo sendo liberal.

Para Dewey (2011), o processo ativo é real quando a escola é viva como uma extensão da sociedade onde experiências, ideias, emoções, valores sejam transmitidos e passem a fazer parte do domínio comum. O indivíduo só é ativo quando na transmissão recíproca de experiências, e através de um processo experiencial reflexivo, deixa de ser mero animal embrutecido, puramente instintivo e desprovido de inteligência. Ou seja, é na aprendizagem ativa em que os indivíduos se interagem em grupo e em que cada um se torna centro consciente de experiências, é que consideramos ativo o processo. A nosso ver, esses aspectos é que deveriam ser mais bem discutidos, apreciados e inclusos nas propostas do novo ensino médio, quando propõe o protagonismo juvenil.

aprendizagem, cabe ao professor ser um condutor do conhecimento. Existem várias modelos de ensino que viabilizam o envolvimento ativo do aluno no processo de aprendizado que são: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, estudos de caso, aprendizagem entre pares, entre outras. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2531>> Acesso em: 01/fev/2023.

O protagonismo juvenil aponta o estudante como o centro de interesse do processo educativo reconhecendo-o como sujeito social desse espaço educativo, sendo essa sua interação social (Paraná, 2021a). Sendo assim, acreditamos que o melhor método para que isso seja concretizado é o método experimental onde suas experiências pessoais sejam colocadas como pressupostos pedagógicos iniciais, continuado num processo reflexivo de experiências. Os conteúdos, nesse aspecto, são essenciais e devem ser comunicados como experiências no contexto vivenciais do estudante. Dessa forma, Dewey complementa que para se saber se um conhecimento, uma informação, tem valor pedagógico importante, seria quando é colocado no crivo de duas questões: “interesse e significação social”. (Dewey, 1979b. p. 206)

Tanto o protagonismo juvenil quanto a teoria de Dewey enfatizam a importância da participação ativa dos jovens e dos alunos no processo educacional. Dewey acreditava que a aprendizagem é mais eficaz quando os alunos se envolvem ativamente na resolução de problemas e na exploração reflexiva de experiências práticas, ou seja, processos de investigação contextualizados. Dessa forma Dewey traduzido por Teixeira diz que “Com efeito, sendo a educação o resultado de uma interação, através da experiência, do organismo com o meio ambiente, a direção da atividade educativa é intrínseca ao próprio processo da atividade. [...] isto é, um reorganizar consciente da experiência [...]”. (Dewey, 1975. p. 22)

Sendo um tanto redundante, mas necessário, Dewey defendia a aprendizagem baseada na experiência, em que os alunos aprendem através da interação com o mundo real. O protagonismo juvenil, pelo menos teoricamente, também aponta e promove a aprendizagem por meio da participação em atividades práticas e na resolução de problemas próximos do mundo real. No entanto, uma distinção crucial emerge entre as duas perspectivas.

Dewey acreditava que os alunos devem estar aptos a pensar reflexiva e criticamente tomando decisões autogeridas nas experiências para novas perspectivas experienciais. O protagonismo juvenil posto na proposta do NEM assimila essa ideia, pressupondo que os jovens possam participar ativamente do seu projeto de vida através de tomada de decisões que afetam suas vidas e comunidades. Observamos, contudo, que é evidente que existe uma distância entre a teoria experimental de Dewey, que enfatiza a prática, e o vasto conjunto de pressupostos contidos nos

documentos basilares, que são tratados apenas como habilidades para um futuro distante. Porém, esse futuro está em constante mudança de significados!

Mas, tentando apresentar aqui o lado positivo do protagonismo juvenil e os possíveis benefícios de um projeto de vida em suas escolhas, Koepsel; Garcia; Czernisz (2020) mostra o lado obscuro dessas propostas onde já nascem inicialmente morta, porque segundo as autoras cada sistema de ensino vai apresentar itinerários cuja combinação é dependente da disponibilidade orçamentária e de recursos materiais e humanos por parte dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017) e segundo elas “Uma vez que a oferta de itinerários está condicionada às possibilidades de cada sistema de ensino, é a partir daquilo que cada sistema federado dispuser que o jovem vai acomodar a sua “escolha” ou o seu “projeto de vida”.(Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020. p. 4). Ou seja, uma democracia limitada pela oferta de cima para baixo além de limitada pelo poder econômico.

Diante da ressurgente crítica quanto aos procedimentos antidemocráticos na implementação da reforma do ensino médio, e da falta de garantia na execução das propostas e pressupostos, já era esperado, considerando Dewey, que surgiriam reacionários - como já observado em momentos anteriores deste texto - uns para manter o processo de transmissão da herança cultural, outros defendendo o acervo de disciplinas, outros propondo a manutenção do básico, outros querendo uma educação desprovida de interesse dos jovens e significação social. Day e Mabie (2010) dá um norte para que quando formos defender alguma reforma observar o quanto das ideias deweyanas estão sendo aplicadas, além de que “a forma como os defensores do *status quo* – interessados na relação custo-benefício, na ordem e na política – têm realizado reforma educacional que, verdadeiramente, coloquem as necessidades dos alunos em primeiro lugar”. E ainda questiona-se sobre “a escola como negócio ou como projeto de pesquisa, [como sendo] o melhor modelo para maximizar a aprendizagem dos alunos”. (Day e Mabie, 2010. p. 11)

Porém dando continuidade ao papel de apresentar aqui possíveis contribuições deweyanas ao novo ensino médio podemos observar termos correspondentes como respeito aos interesses, aptidões e integralidade tendo em vista que esses elementos necessitam de revisões profundas para no mínimo aproximarem-se da filosofia educacional deweyana trazendo contribuições para a educação básica e em destaque o ensino médio.

Interesses, aptidões e integralidade são fatores indispensáveis numa proposta educacional para o ensino médio se quisermos atender as sugestões de Dewey para uma proposta democrática, mas como vimos, esses fatores estão de certa forma limitados pelo custo-benefício e pela política. Quanto aos interesses Dewey tem apresentado que o humanismo é um movimento inteligente pelos interesses humano, sendo interesses sociais, morais, supremo e valores da vida. Os interesses e aptidões dos estudantes contribui para um ambiente educacional mais integral e democrático. Dewey entende que o “interesse para aprender-se em todos os contatos com a vida é o interesse essencialmente moral”. (Dewey, 1979b. p. 396) e ainda Dewey complementa em outro momento que

Pelo interesse, sustenta-se que é ele a garantia única da atenção; se conseguirmos interesse para uma série de fatos ou ideias, podemos estar certos de que o aluno empregará todas as suas energias em compreendê-los e assimilá-los; se provocarmos esse interesse para certa tendência moral ou determinada linha de conduta, estaremos igualmente certos de que nessa orientação é que se encaminharão as atividades[...] já não há quem possa negar, a doutrina da disciplina imposta falhou. (Dewey, 1975. p. 63)

Dewey (2011) entende que a importância da democracia é fixada quando a educação integral for correspondida ao que é exigido pelas partes envolvidas quanto às responsabilidades de formular ideais e programações ativas, proporcionais às suas capacidades socializadas aos contextos de experiências. Na Resolução n. 3 de 2018 formação integral

é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida. (Brasil, 2018d)

Para o nosso filósofo em pauta as questões voltadas ao processo integral vai além de uma formação integral expressa em um compendio de habilidades e competências que tentarão suprir essa integralidade. Integral para Dewey (1979b) tem a ver com retidão consigo ou plenitude de interesse ou integridade mental.

Nesse contexto, o pensamento reflexivo desempenha um papel crucial. A capacidade de refletir sobre as experiências, questionar conceitos preestabelecidos e avaliar criticamente o próprio entendimento contribui para a formação de um indivíduo integral. Entretanto, nas práticas educacionais atuais, ainda observamos uma prevalência do ensino enciclopédico, que se concentra na transmissão de informações e no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas exclusivamente para o

futuro. Em contraste, o pensamento reflexivo, que é essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo, muitas vezes não recebe a devida ênfase. Um exemplo disso pode ser encontrado nos Cadernos de Itinerários Formativos 2023-2024 do Paraná⁵², onde o pensamento reflexivo é abordado mais como um objetivo a ser alcançado em atividades específicas do momento, em vez de ser integrado de forma contínua e sistemática ao currículo.

Ao considerar o pensamento reflexivo como um dos eixos estruturantes, estamos reconhecendo a importância de cultivar a habilidade de analisar, ponderar e aprender com as experiências vivenciadas. Dewey via a educação como um processo dinâmico, no qual a interação entre pensamento e experiência desempenha um papel vital na formação de indivíduos integralmente. Sendo assim, faremos uma busca sinteticamente de correspondência com esse aspecto nos eixos estruturantes do novo ensino médio

4.2.2 Pensamento Reflexivo e Experiências como Sugestões de Eixos Estruturantes

A Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. O parágrafo 2º do art. 12 das DCNEM estabelece, ainda, que os Itinerários formativos organizam-se a partir de quatro eixos estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo).

Ainda conforme a Portaria nº 1.432/2018

Tais eixos estruturantes visam integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros. (Brasil, 2018c)

⁵² <<https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/search.php?search=%21collection3701&k=0e26b39e7d>>

Apresentamos aqui um quadro dos itinerários formativos com seus eixos e objetivos:

| Eixos estruturantes | Objetivos |
|--------------------------------------|---|
| Investigação científica | <ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos; - Ampliar habilidades relacionadas ao pensar e fazer científico; - Utilizar esses conceitos e habilidades em procedimentos de investigação voltados à compreensão e enfrentamento de situações cotidianas, com proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade. |
| Processos Criativos | <ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar conhecimentos sobre as artes, a cultura, as mídias e as ciências aplicadas e sobre como utilizá-los para a criação de processos e produtos criativos; - Ampliar habilidades relacionadas ao pensar e fazer criativo; - Utilizar esses conhecimentos e habilidades em processos de criação e produção voltados à expressão criativa e/ou à construção de soluções inovadoras para problemas identificados na sociedade e no mundo do trabalho. |
| Mediação e Intervenção Sociocultural | <ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar conhecimentos sobre questões que afetam a vida dos seres humanos e do planeta em nível local, regional, nacional e global, e compreender como podem ser utilizados em diferentes contextos e situações; - Ampliar habilidades relacionadas à convivência e atuação sociocultural; - Utilizar esses conhecimentos e habilidades para mediar conflitos, promover entendimentos e propor soluções para questões e problemas socioculturais e ambientais identificados em suas comunidades. |
| Empreendedorismo | <ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar conhecimentos relacionados ao contexto, ao mundo do trabalho e à gestão de iniciativas empreendedoras, incluindo seus impactos nos seres humanos, na sociedade e no meio ambiente; - Ampliar habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida; - Utilizar esses conhecimentos e habilidades para estruturar iniciativas empreendedoras com propósitos diversos, voltadas a viabilizar projetos pessoais ou produtivos com foco no desenvolvimento de processos e produtos com o uso de tecnologias variadas. |

(Brasil, 2018c, p. 2-4)

Como um dos objetos desse tópico é buscar possíveis contribuições deweyanas na formação dos pressupostos legais para o ensino médio, entendemos que há uma arquitetura bem engendrada pelos construtores dos pressupostos cheios de valores, mas entendemos também que os documentos fundantes da educação

básica não trazem as origens referenciais desses pressupostos teóricos. Em quais autores os elaboradores de tantos pressupostos teóricos se inspiram? Daí a busca das contribuições deweyanas nos constructos documentais. Podemos de antemão inferir que há uma linguagem tecnocrata nos objetivos e que esta se distancia da proposta democrática de Dewey não considerando as perspectivas dos educadores, alunos, comunidade escolar, sociedade e de uma educação com representativa qualidade.

A análise dos objetivos educacionais dos quatro eixos estruturantes aponta pontos que, a nosso ver, precisam da contribuição de pressupostos deweyanos para desfazer uma tentativa de adestramento. Podemos entender que os objetivos como investigação, criatividade nas resoluções de problemas, pensar e fazer científico e criativo, conviver e atuar socialmente, ser autônomo nas tomadas de decisões, conhecimentos e habilidades em processos de criação e produção voltados à expressão criativa, procedimentos de investigação voltados à compreensão e enfrentamento de situações cotidianas, intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade, entre outros objetivos no quadro acima, são bem arquitetados tecnocraticamente, mas que transformam o sujeito em produtor de ações mecânicas e individualizadas sem formarem um verdadeiro grupo social, estando assim distantes da prática experiencial reflexiva.

Estes objetivos deveriam se aproximar mais dos pressupostos de Dewey tal como a ideia estabelecida pelo filósofo de que a aprendizagem ocorre por meio das experiências e reflexões sobre elas. Ainda, defendia Dewey, o interesse como o principal responsável pelo envolvimento com as experiências e aprendizagens e o interesse sendo alcançado só quando o ensino parte de situações concretas e problematizadoras. E mais, a educação devendo se voltar para a superação de desafios e propostas de soluções para problemas; o processo de ensino-aprendizagem sendo social e fundamentado na comunicação e troca de experiências. (Dewey 1980, 1975, 1979b)

Reiteramos o que já foi discutido anteriormente, conforme mencionado, Dewey destaca a distância que separa a teoria da efetiva aplicação prática experimental. Essa disparidade torna-se evidente ao considerarmos a vasta quantidade de pressupostos teóricos contidos nos documentos basilares, tais como as diretrizes

curriculares, BNCC-EM, entre outros⁵³. Estes são apresentados como alicerces para um futuro que, embora não esteja imediatamente à nossa frente, está constantemente em processo de enriquecimento de significados, processo que destoa da inflexibilidade dos pressupostos teóricos propostos. Ou seja, os pressupostos teóricos propostos nos documentos basilares são estáticos e inflexíveis, o que pode criar uma desconexão entre as aspirações futuras e as diretrizes atuais.

Os verbos associados aos objetivos dos quatro eixos estruturantes na organização dos itinerários formativos - aprofundar, ampliar e utilizar - orientam os estudantes a não apenas agir com base no que já está pronto e acabado, mas a desenvolver a capacidade de pensar criticamente a partir do que já foi pensado. Em outras palavras, os estudantes são incentivados a não apenas aceitar informações prontas, mas a aprofundar seu entendimento, ampliar seu conhecimento e utilizar o que aprenderam de maneira crítica e reflexiva.

Neste contexto, reiteramos os conceitos de Dewey sobre o desenvolvimento de hábitos. “Um hábito significa a capacidade de utilizar as condições naturais como meios para a realização de objetivos.”. (Dewey, 1979b, p. 49). A intenção é estabelecer uma conexão direta entre estimular o pensamento científico e criativo e os objetivos propostos, como discutido anteriormente, destacando a importância desses hábitos na consecução dos resultados almejados.

Sendo assim, a proposta de objetivos do novo ensino médio não parece estar conectada com experiências naturais ou reflexivas dos alunos. Embora os termos técnicos relacionados a essas ideias sejam mencionadas nos documentos basilares, eles são tratados mais como conceitos teóricos do que como uma abordagem prática e vivencial. Em vez disso, os objetivos parecem basear-se em uma estrutura de conhecimento científico concebida por especialistas, sem considerar suficientemente as experiências individuais e reflexões dos alunos. Essa abordagem pode parecer desconectada da realidade e das necessidades dos estudantes, pois prioriza o conhecimento formal e especializado em detrimento da compreensão e aplicação prática das experiências vividas pelos próprios alunos.

Dessa forma, percebemos uma contraposição entre uma abordagem baseada em compêndios científicos no ensino médio e a visão de Dewey, que enfatiza a

⁵³ Para aprofundamentos segue link de marcos legais < <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/marco-legal>>

importância do aprendizado ativo, das experiências reflexivas e do interesse como elementos fundamentais para o verdadeiro empreendedorismo educacional.

Assim, quanto ao eixo empreendedorismo no NEM está como projeto de vida, em aprofundar conhecimentos relacionados ao contexto, ao mundo do trabalho e à gestão de iniciativas empreendedoras e utilizar conhecimentos e habilidades para empreender, inovar, usar a tecnologia, desenvolvimento e Produtividade.

Na filosofia de Dewey (1979b) o maior empreendimento que o sujeito deve investir tempo é o “aprender” entendendo que aprender deve ser um aspecto de empreendimento ativo que subentendem mútuas trocas. E aqui poderíamos repetir os 4 pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. O filósofo americano também destaca que para haver um verdadeiro teor de empreendedorismo é necessário que haja interesse.

O interesse representa a força que faz mover os objetos — quer percebidos, quer representados em imaginação em alguma experiência provida de um objetivo. Nos casos concretos, o valor de se reconhecer a função dinâmica do interesse em um desenvolvimento educativo é que leva a considerar individualmente as crianças em suas aptidões, necessidades e preferências especiais. (Dewey, 1979b. p. 142)

Para nosso autor as tarefas que são entendidas como um empreendimento são tarefas que crianças, jovens e adultos desejam realizar como progresso. No entanto qualquer tarefa que não estejam dentro dos seus interesses não encontrarão lugar empreendedor para elas em sua vida educativa. (Dewey, 1980; 1975)

Este eixo tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida. Dessa forma a Resolução n. 003/2018 complementa no art. 12º, 2º parágrafo no item IV que “empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.”, (Brasil, 2018d) nesse contexto, é importante observar que o empreendedorismo, muitas vezes, é associado principalmente ao ambiente de negócios e à economia de mercado.

Entretanto, segundo Lima e Lindberg (2022), numa leitura crítica do contexto educacional em particular o novo ensino médio, revela que no estado do Paraná houve uma redução significativa do espaço destinado à disciplina de filosofia, sendo substituída, em parte, pela ênfase em educação financeira e empreendedorismo. Os

autores argumentam que essa mudança representa uma minimização do papel da filosofia, destacando o estado do Paraná como um dos territórios que mais diminuíram a carga horária dessa disciplina.

Disso decorre uma preocupação com a minimização do valor do pensamento reflexivo e das experiências inerentes à filosofia, que foram impensadamente negligenciadas com a predominância desses novos enfoques curriculares. No pensamento crítico de Lima e Lindberg (2022) fazendo uma leitura do contexto atual do ensino médio em relação a filosofia relata que

Como foi amplamente divulgada pelos meios de comunicação e redes sociais, a carga horária, que antes era designada para as aulas de Filosofia, foi redistribuída para a nascente disciplina Educação financeira, que tem como abordagem o empreendedorismo. Esse movimento representa uma das nuances da disputa política e ideológica do NEM, ou seja, substituir componentes curriculares com forte teor reflexivo, crítico e humanístico por outras direcionadas, única e exclusivamente, para a constituição de uma sociedade alicerçada na competição e no individualismo. (Lima e Lindberg, 2022)

Mesmo observando prováveis avanços e retrocessos no processo de implementação do NEM, entendemos que ocorreram mudanças profundas nas questões de minimização de carga horária em algumas disciplinas. Assim debruçamos para organizar e apresentar nesse momento quais componentes curriculares aumentaram e quais diminuíram dando ênfase ao componente curricular de filosofia.

A preocupação maior é que, como já conversamos: se os programas educacionais são mais importantes para os professores ou para os alunos? Mas tendo em voga que toda a ciência deve passar pelo crivo da crítica, nesse momento abriremos espaço para fazermos uma reflexão crítica quanto à defasagem e minimização da disciplina de filosofia a partir dessa breve e resumida leitura e exposição dos eixos dos itinerários formativos, parte flexível obrigatória e parte flexível.

A Instrução normativa conjunta nº 008/2021b apresenta a nova grade curricular com toda carga horária do novo ensino médio. No primeiro ano aumentaram 200 horas de itinerário formativo na PFO: projeto de vida, Educação financeira e Pensamento computacional. Quanto a FGB a disciplina de sociologia perde 67 horas de carga horária anual e aumenta em matemática e língua portuguesa. Entendemos que é substituída pelo Componente curricular projeto de vida (aumento de 67 horas de carga horária anual) que faz interdisciplinaridade com ciências humanas e sociais aplicadas.

Ocorre um aumento de matemática em educação financeira (67 horas) e pensamento computacional (66 horas) com habilidades em investimentos financeiros e web. Essa mudança é tanto para quem escolhe a trilha matemática e ciência da natureza quanto quem escolhe linguagens e ciências humanas.

No segundo ano aumenta 400 horas de itinerários formativos e diminui 200 horas do FGB. Diminui da FGB os componentes curriculares de arte (67 horas), educação física (67 horas), filosofia (67 horas) e física (67 horas), na trilha de linguagens e ciências humanas e na trilha de matemática e ciências da natureza. Na trilha de linguagens e ciências humanas aumentam os componentes curriculares dos itinerários formativos sendo ética e liderança que conta como 3 aulas de filosofia (filosofia I com 100 horas anuais); Práticas esportivas equivalente a 2 aulas de educação física (educação física I com 67 horas anuais); Mídias digitais e processos criativos equivalente a 2 aulas de artes (arte I com 67 horas anuais); Oratória I equivalente a 2 aulas de língua portuguesa (Língua portuguesa I com 66 horas anuais) além de manter educação financeira e projeto de vida.

Em alguns casos, como arte, filosofia e educação física, há uma redução na carga horária anual. No entanto, é crucial conduzir estudos mais detalhados para compreendermos melhor o impacto dessa mudança. Devemos focar não apenas no que os professores perdem ou ganham, mas também no que os jovens estudantes perdem ou ganham com a nova grade curricular em comparação com a anterior. Essa análise mais minuciosa nos permitirá avaliar de forma mais abrangente os avanços e retrocessos da nova abordagem educacional.

No segundo ano quem escolhe a trilha de matemática e ciências da natureza tem uma defasagem em arte (67 horas), educação física (67 horas) e filosofia (67 horas). Inclui programação I equivalente a 2 aulas de matemática (matemática II com 66 horas); empreendedorismo equivalente a 3 aulas de matemática (matemática I com 100 horas), robótica I equivalente a 2 aulas de física (física I com 67 horas) e Biotecnologia equivalente a 2 aulas de biologia (biologia I com 67 horas). Também permanece projeto de vida (33 horas) com aula equivalente a ciências humanas e sociais aplicadas; educação financeira (67 horas) equivalente a mais duas aulas de matemática. Quem escolhe a trilha de matemática e ciências da natureza demonstra interesses nessas áreas renunciando às linguagens e ciências humanas e sociais aplicadas, tendo em vista que o projeto educacional não pode ser estanque sendo que o estudante pode estudá-las em outra ocasião.

No terceiro ano (2024) que será a culminância da primeira turma do novo ensino médio a terminar o ciclo de três anos. Nesse ano aumenta para 600 horas de itinerários formativos e diminui 400 horas do FGB sendo que os componentes curriculares que serão diminuídos são arte, língua inglesa, filosofia, geografia, história, sociologia num total de 67 horas anuais cada uma, química e biologia num total de 66 horas anuais cada uma.

Tanto para quem escolhe a trilha de linguagens e ciências humanas ou a trilha de matemática e ciências da natureza sofrerão perdas ou serão substituídas por equivalentes. Quem escolhe a trilha de linguagens e ciências humanas e sociais aplicadas terão como componentes curriculares dos IFs como PF: Oratória II equivalente a 2 aulas de língua portuguesa (língua portuguesa I com 66 horas), proficiência e mundo do trabalho (*Tracking the world of work*) equivalente a 3 aulas de língua inglesa (língua inglesa I com 100 horas), Mídias Digitais e Processos Criativos II equivalente a duas aulas de artes (arte II com 67 horas) Governo e Cidadania equivalente a 2 aulas de sociologia (sociologia I com 67 horas), história econômica do Paraná Equivalente a 3 aulas de história (história I) e geopolítica equivalente a 3 aulas de geografia (geografia I com 100 horas).

No terceiro ano mantém uma aula de projeto de vida e duas de educação financeira. Dessa forma é diminuído do currículo FGB 2 aulas de filosofia (67 horas), química (67 horas) e biologia (67 horas).

Quem escolheu no terceiro ano a trilha de matemática e ciências da natureza terá componentes curriculares do IEs da parte flexível - Saúde e bem estar - Biologia equivalente a 3 aulas (biologia II com 100 horas), Robótica II equivalente a 2 aulas de física (física III com 66 horas); Tecnologia e Química em Ação equivalente a 3 aulas de química (química I com 100 horas); Programação II equivalente a 2 aulas de matemática (matemática II com 67 horas); Energia e Astronomia equivalente a 3 aulas de física (física II com 100 horas), Resolução de problemas equivalente a 2 aulas de matemática (matemática III com 67 horas). Escolhe essa trilha quem tem interesse e aptidões em matemática e ciências naturais. Nesse caso as aulas de linguagens e ciências humanas e naturais são excluídas na FGB - arte (67 horas), filosofia (67 horas), geografia (67 horas), história (67 horas) e sociologia (67 horas) tendo em vista que permanecem projeto de vida como ciências sociais aplicadas e mais educação financeira.

Diante desse quadro apresentado pela Instrução normativa conjunta nº 008/2021b - DEDUC/DPGE/SEED que dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022 podemos inferir que há um processo de escolhas dentro das escolas nas quais atuo como coordenador pedagógico e que colocamos nossos alunos a par de questões de escolhas das trilhas, trazendo aqueles que estão tendo oportunidade de escolher entre componentes curriculares e áreas de seus interesses e aptidões, aspectos que apontam para uma democratização. Essas ofertas são disponibilizadas para todo o estado do Paraná conforme os Cadernos de Itinerários Formativos 2023-2024 (Paraná) que apresenta a proposta curricular de 14 componentes curriculares que foram implantados no NEM, a partir de 2022. Há, ainda, uma classificação em relação às escolas, divididas em: i) Ensino médio regular, ii) Colégio cívico-militar; iii) Escolas de tempo integral; iv) Escolas do campo, escolas de assentamento e acampamento; v) Escolas das ilhas; vi) Escolas indígenas e vii) Escolas quilombolas.

Pensemos nos retrocessos da disciplina de filosofia. Quem escolheu a trilha matemática e ciências da natureza, no novo ensino médio passa a ter apenas 67 horas anuais desse componente curricular no FGB. Aos que escolheram linguagens e ciências humanas e sociais aplicadas houve diminuição de 34 horas anuais.

Essa carga horária está diluída no projeto de vida e também na trilha de matemática e ciências da natureza. No entanto, conforme observado por Lima e Lindberg (2022), as mudanças na legislação removeram o caráter disciplinar da filosofia, transformando-a em uma abordagem de “teoria e prática”. Como já discutido anteriormente sob a ótica de Dewey, observamos o dualismo entre teoria e prática, o que acarreta prejuízos pedagógicos significativos.

Voltando ao pensamento de Dewey, ele via a filosofia não apenas como uma disciplina acadêmica, mas como a “teoria geral da educação” (Dewey, 1979b, p. 362). Essa visão sugere que a filosofia desempenha um papel fundamental na compreensão e orientação da prática educacional, especialmente “se concebermos a educação como o processo de formar atitudes fundamentais em relação à natureza e aos outros seres humanos” (Dewey, 1979b, p. 362). No entanto, sua abordagem pragmática da filosofia, conhecida como instrumentalismo, enfatizava a importância da experiência reflexiva e da ação na formação de conceitos e teorias. Dewey criticava

a filosofia que se tornava excessivamente metafísica, preocupada apenas com abstrações e símbolos distantes da realidade vivida.

Para Dewey, quando a filosofia se transforma em um exercício puramente verbal e simbólico, ela perde sua eficácia em lidar com os problemas reais enfrentados pela sociedade. Portanto, uma compreensão adequada da filosofia, segundo Dewey, envolve sua aplicação prática na resolução de problemas concretos e na melhoria das condições de vida das pessoas. Dewey complementa dizendo que “A filosofia começa com uma maneira, de certa forma, profunda e ampla de responder às dificuldades que a vida apresenta, mas desenvolve-se apenas quando encontra os materiais necessários para que essa resposta seja consciente, articulada e comunicável.” (Dewey, 2011, p. 69)

Além disso, Dewey (1979b) rejeitava a ideia de dogmas arbitrários e inflexíveis na filosofia, ou seja, que não se sujeita a questionamentos ou revisões. Ele defendia a importância da investigação e da reflexão contínua, enfatizando que as teorias filosóficas deveriam ser instrumentos flexíveis para lidar com os desafios em evolução da vida humana. Quando a filosofia se torna rígida, dogmática e presa a fórmulas fixas, ela perde sua vitalidade e sua capacidade de fornecer orientação prática.

Se a filosofia como componente curricular com forte teor reflexivo, crítico e humanista está engessada em processos fixos e dogmáticos, “[...] a atividade escolar propenderá a tornar-se empírica e rotineira se seus objetivos e métodos não forem animados por uma visão ampla e generosa de seu papel na vida contemporânea, visão que é proporcionada pela filosofia.” (Dewey, 1979b. p. 362). Então caberia uma reforma na disciplina ou no método. Dewey deixa claro, sua indignação à educação tradicional dogmática. Pagni (2014) também aponta para uma educação que não seja apenas uma ação da qualificação profissional, mas uma maestria da existência, da subjetivação do professor, da sua experiência que transforma a si mesmo e o outro. A filosofia, a filosofia da educação e a própria educação não são e nem deveriam ser apenas discursos sobre a formação humana, mas o próprio processo (trans)formativo.

Outro autor que poderia entrar na discussão é Matthew Lipman (1995), aliás, um discípulo de Dewey, e que propõe a inclusão da filosofia no currículo de forma que essa não suprimisse outras disciplinas, mas dialogasse com elas. O autor apoia a ideia de que a educação deve ser vista como um processo de investigação segundo os princípios de Dewey (1975; 1980) e apresenta o descontentamento de Dewey dizendo que este

[...] estava convencido de que a educação fracassara por ser culpada de um estupendo erro categórico: ela confundia os produtos finais prontos e refinados da investigação com o tema bruto e não polido da investigação e tentava fazer com que os alunos aprendessem as soluções ao invés de investigarem os problemas e envolverem-se nos questionamentos por si mesmos. Do mesmo modo que os cientistas empregam o método científico para a exploração de situações problemáticas, assim deveriam fazer os alunos caso quisessem aprender a pensar sozinhos. Ao contrário disto, pedimos a eles que estudem os resultados finais daquilo que os cientistas descobriram; desprezamos o processo e fixamos nossa atenção sobre o produto. Quando os problemas não são explorados em primeiro lugar, nenhum interesse ou motivação é criado, e aquilo que continuamos chamando de educação é uma charada e um simulacro. (Lipman, 1995. p. 30-31).

Diante dessa abordagem de Lipman sobre investigação científica e ligada à filosofia, citando Dewey, cabe aqui expor o pensamento de Ferreira (2023) que faz um estudo minucioso e importante sobre a filosofia reflexiva em Lipman.

Lipman, já numa época mais contemporânea, endossou as ideias deweyanas no que concerne ao pensamento reflexivo, pensando na elaboração de um Programa de Ensino de Filosofia voltado também às crianças e aos jovens, cujo interesse e prontidão dos últimos estariam, segundo o autor, voltados à Ética, tema central na sua novela Luisa. Outra novela para esta fase etária seria o Mark que traz temas da Política. Aspectos bem expostos na dissertação de Ferreira (2023).

Importante ainda, dando continuidade ao pensamento de Ferreira (2023), que busca em sua dissertação identificar o papel atribuído à filosofia como componente curricular no escopo do documento basilar (BNCC), é defendê-la, assim como Lipman, como um saber essencial para crianças, adolescentes e jovens. Assim, podemos entender, na sequência da fala de Ferreira (2023), a importância da filosofia na educação básica e, hoje como parte desta, no novo ensino médio.

Se analisarmos a Filosofia sob a ótica do deslumbramento e a deslocarmos ao encontro de conceitos e proposições inerentes à BNCC, podemos afirmar que há espaço para a Filosofia contribuir de forma contundente. Quando em documento se afirma que se projeta o desenvolvimento de competências como: sujeitos pesquisadores e críticos; sujeitos que se apropriem de diversas formas de linguagem e saberes, de modo ético, respeitoso, cuidadoso e solidário; sujeitos que reconheçam a multiplicidade cultural, social, religiosa e econômica bem como, as diversas influências que esses campos produzem; sujeitos ajam de forma autônoma e responsável, inviabilizar a investigação filosófica se torna incoerente. (Ferreira, 2023, p. 86)

Do mesmo modo como Ferreira (2023) encontra uma “cisão entre a filosofia e o ensino na ótica das competências implementado na BNCC” (Ferreira, 2023, p. 86)

buscamos algumas possíveis contribuições deweyanas no constructo dos documentos basilares do novo ensino médio.

No próximo item estaremos de forma sucinta discorrendo sobre cultura e linguagens digitais, pensamento computacional e tecnologias da informação e as possíveis contribuições deweyanas.

4.3 TECNOLOGIA EDUCACIONAL E SEU PAPEL NO NOVO ENSINO MÉDIO

A problemática em questão é de relevância contemporânea por isso acreditamos ser apresentado pelo menos uma reflexão um pouco sintética (introdutório) considerando a importância de um uso crítico e responsável da tecnologia, atentando para os possíveis desafios e impactos negativos que ela pode trazer para o ambiente educacional e para o ensino aprendizagem.

A estrutura curricular proposta pela Resolução CNE/CEB n. 03/2018 (Brasil, 2018d), em seu Art. 8º, no parágrafo II, contempla os princípios pedagógicos apresentados, afirmando que as propostas curriculares precisam garantir ações que promovam: no item b) cultura e linguagens digitais, pensamento computacional, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, das tecnologias da informação, da matemática, bem como a possibilidade de protagonismo dos estudantes para a autoria e produção de inovação;

Com o evento da *internet* em particular com a *web* 2.0 (Van Dijck, 2016), percebemos que os usos das tecnologias se tornaram muito diversos e difíceis de serem controlados. Como resultado dos novos significados atribuídos, houve grandes transformações nos relacionamentos diversificando ainda mais o emprego das tecnologias.

As prolíficas produções de materiais de natureza política nos espaços virtuais representativos produziram um ambiente social de disputas que transformaram a forma de pensar da sociedade. Mensagens e discursos conflituosos que são lançados nas redes sociais provocaram impactos sociais, políticos e econômicos. Além do grande uso comercial e suas leituras algorítmicas de nosso perfil, houve uma invasão de nossas redes sociais dando-nos um retorno das nossas preferências, limitando, de certa forma, nossas intenções e nos direcionando apenas para dados pré-estabelecidos pelos algoritmos. (Nicolaci-da-Costa, 2002).

O surgimento e uso de redes através de novas plataformas que surgiram nos últimos dez anos – chamado de ecossistemas – trazem novos horizontes de relações comerciais, políticas, educacionais e culturais (Hall, 1997).

Emergem continuamente novas plataformas no domínio digital tais como *Bloggers, Facebook, YouTube, Twitters* e em particular o *WhatsApp*, um dos mais recentes aplicativos (app), também surge o *telegram, o instagram* entre tantos outros. Esses aplicativos trazem novas configurações de relações e são articuladas trazendo grande transformações tecnológicas de produção, informação e comunicação.

Contudo, a influência das tecnologias se estende além das esferas sociais, econômicas, culturais e políticas, sendo evidente o seu impacto no âmbito educacional. Na educação, essas tecnologias são comumente empregadas e amplamente utilizadas, destacando-se especialmente na otimização da gestão de tempo e espaço, bem como na produção eficiente de documentos e materiais didáticos.

Essa aplicação sistemática e prática no ambiente educacional reflete a crescente importância das tecnologias como ferramentas facilitadoras não apenas na transmissão do conhecimento, mas também na organização e eficácia do processo educativo. Portanto, o mundo que vivemos atravessado pela tecnologia da informação e comunicação bem como seus usos e relações sociais na educação contemporânea se tornou objeto de observação e discussão bem antes mesmo da pandemia. (Beluce, Inácio e Oliveira, 2018).

A educação na pandemia do coronavírus e pós pandemia foi invadida por aplicativos como Google Meet, Zoom, e plataformas digitais de produção de vídeos e conteúdos digitais. A disseminação dessas plataformas de vídeos e conteúdos digitais tem, em muitos casos, relegado os estudantes a um papel ainda mais passivo. Em grande parte dessas situações, os alunos encontravam-se confinados ao ambiente doméstico, limitados a ouvir ou assistir a aulas expositivas. Os professores, por sua vez, empenham-se em realizar seu trabalho com alguma qualidade, apesar das adversidades presentes nesse ambiente, o que acentua a natureza passiva do papel desempenhado pelos estudantes. (Avanzi, 2023)

Com o retorno às salas de aulas houve muitas contradições nas formas de uso das tecnologias da educação. Quando nos referimos ao termo “uso” compreendemos que é uma questão de situações momentâneas ou em tempos necessários de relação com o objeto, enquanto a prática já é uma ação de duração

de longo prazo e cultural. Dentro desse aspecto podemos entender as implicações e complexidades de uso dessas ferramentas pelo aluno tanto em tempos de necessidades como ocorreu nos tempos de isolamento como para uso cultural.

Ferramentas que eram apenas usadas em educação à distância chamados de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), hoje são usadas em qualquer espaço educacional públicos e privados. O que sempre ouvimos na pandemia é que essas ferramentas vieram para ficar e realmente estão presentes em todas as escolas brasileiras. Beluce, Inácio e Oliveira (2018) destacam que ignorar as características da educação on-line traz consequências ao processo comunicacional, à organização e estruturação pedagógica do processo de ensino e, por conseguinte, à aprendizagem do estudante.

O estado do Paraná despontou no cenário da plataformização da educação nos pós pandemia trazendo consigo uma ampla variedade de usos educacionais dessas novas tecnologias digitais por meio de plataformas⁵⁴. Mas foi recepcionada com muitas críticas tendo em vista o caráter antidemocrático e com âmbitos não legalizados segundo especialistas. Segundo Avanzi (2023) o Estado do Paraná tem se tornado referência negativa no Brasil. Esse autor apresenta falhas nas plataformas como Redação Paraná, entendendo que essa ferramenta é muito superficial fazendo retrocessos no processo de produções textuais.

Nesse mesmo sentido podemos também realizar uma crítica à relação técnica do professor com o objeto cultural, ou seja, a tecnologia, e a relação prática no contexto escolar, isto é, o uso como prática didática pedagógica. Trazer as tecnologias para a escola é submetê-la à investigação e crítica, não somente como um recurso didático e metodológico. Avanzi (2023) ainda relata que há uma imposição curricular por parte dessas plataformas fazendo com que o professor use sem críticas, sem autonomia, o que na realidade como vimos, é dado oportunidade para alimentar esse currículo e usá-lo dentro da realidade social.

⁵⁴ **PLATAFORMAS** - Viabilizadas para facilitar a prática pedagógica, as plataformas digitais de aprendizagem incorporam variedade de recursos interativos, como vídeos e quizzes, ampliando as oportunidades educacionais e tornando a jornada de aprendizado mais envolvente, flexível e personalizada. Atualmente a rede estadual de ensino conta com as seguintes plataformas: Leia Paraná; Redação Paraná; Edutech; Desafio Paraná; Matific; Khan Academy; Inglês Aluno e Inglês Professor. Esta notícia foi publicada no site www.educacao.pr.gov.br em 23/08/2023. Acessada em 09/11/2023

Caberia aqui muitas outras críticas ao processo de plataformização como aponta Avanzi (2023), que enxerga essa prática como uma tentativa de transformar a educação pública em um negócio, favorecendo grupos privados.

Vale a pena citar aqui na íntegra aspectos de um breve relato do uso das plataformas digitais na rede estadual paranaense apontadas por Avanzi (2023) conforme segue:

Cada vez mais os professores da rede estadual do Paraná estão sendo pressionados a utilizar os slides já prontos na plataforma RCO+Aulas, que está vinculado ao sistema digital de registro de frequência e conteúdo nas escolas paranaenses. O uso dos slides está vinculado a duas ferramentas de controle, sendo uma delas o uso da plataforma *Quizziz*, de uso obrigatório para os professores, que não podem sequer editar as questões para suas realidades, e à aplicação da *Prova Paraná*, feita trimestralmente, e que cria um ranking – disponível na plataforma *PowerBI*, da *Microsoft* – entre escolas e professores do resultado obtido pelos estudantes, premiando as escolas que obtêm melhores resultados e punindo aquelas que não se saem bem com corte de verbas e fechamento de turmas. Em geral, as escolas periféricas são as que mais sofrem com estas imposições, já que não possuem computadores e aparelhos celulares suficientes para aplicar tais medidas em seus estudantes. (Avanzi, 2023)

Considerando diferentes perspectivas, as tecnologias têm sido predominantemente utilizadas para o entretenimento entre os estudantes, até mesmo em sala, em vez de serem aproveitadas como recursos didáticos ou como parte integrante da metodologia educacional. Essa abordagem tem gerado uma série de conflitos, desinteresses e distrações, resultando em atrasos no processo de ensino e aprendizagem. Além do uso para entretenimento a falta de domínio das tecnologias e das ferramentas de comunicação para uso didático é tanto por parte dos docentes como por parte dos discentes causando desconforto e atraso mesmo que apresentando aspectos de progresso e avanços.

Preocupação e ansiedade são sintomas causados pelo mau uso e pelo muito uso dessas ferramentas. Possivelmente, a lacuna reside na ausência de um programa abrangente de alfabetização digital onde a interação e relacionamento com as tecnologias fossem voltadas para o uso prático. Para Aljenaibi (2015, p. 48), “[...] as tecnologias digitais estão transformando o ambiente de aprendizagem não apenas para fornecer novas ferramentas de aprendizagem interessantes, mas para atender às necessidades de literacia dos alunos.”.

Numa pesquisa realizada por Fialho, Cid e Coppi (2023) apresenta vantagens e desvantagens no uso das plataformas e tecnologias digitais por aluno e professores.

Apresentando um resumo dos resultados quanto as vantagens e potencialidades das plataformas e tecnologias digitais, professores e alunos apresentam diferenças significativas em 4 categorias de 11 sendo: permitem uma interação pedagógica mais interativa; aumentam o conhecimento; melhoram a comunicação entre professor e aluno; e contribuem para uma melhor comunicação geral. Nessas categorias, os professores indicaram concordar mais com as vantagens e com os possíveis contributos do uso das plataformas digitais do que os alunos.

As outras categorias que indicam vantagens e potencialidades são: Favorecem a aprendizagem, permitem um acompanhamento do estudo, permitem um estudo autônomo, contribuem para a modernização da educação, permitem maior acesso à informação escolar, melhoram o ambiente e a cultura escolar e apoiam o estudo. (Fialho, Cid e Coppi. 2023)

Quanto aos problemas e dificuldades do uso das plataformas e tecnologias digitais na educação o que Fialho, Cid e Coppi (2023) observaram com a pesquisa foram reclamações tanto de professores como de alunos. Na pesquisa aparecem pontos como dificuldades no acesso à internet, insuficiência de equipamentos, velocidade da internet insuficiente, falta de conhecimento prático de uso das plataformas.

Na qualidade de coordenador de uma escola no estado do Paraná, identificamos que as plataformas têm sido amplamente utilizadas para a formação continuada dos professores, visando diminuir a lacuna de conhecimento em relação aos usos práticos dessas ferramentas. Contudo, observamos uma discrepância, pois os alunos não recebem a mesma atenção nesse aspecto. Os professores, já sobrecarregados, assumem a responsabilidade de orientar os alunos, resultando em desconforto adicional diante de uma tarefa que muitos consideram uma sobrecarga além do conteúdo programático regular. Este cenário tem sido associado, pela maioria, a atrasos nas atividades escolares e um crescente desinteresse por parte dos alunos. Nesse contexto, é imperativo buscar estratégias que equilibrem a integração efetiva das plataformas na prática docente, assegurando que tanto os professores quanto os alunos possam usufruir plenamente dos benefícios oferecidos por essa abordagem educacional digital

Quanto aos problemas associados à manutenção da rede e computadores entre outros, investiu-se em tecnologias – de forma aligeirada e desorganizada, a princípio - mas não em pessoas para manutenção imediata do aparato computacional

local e alfabetização digital para alunos. Ainda que existam equipes via núcleos para resolverem os problemas, entende-se que o problema de logística para o uso de laboratórios é outro dos muitos apontados e que também precisa de soluções para podermos dizer que o uso das plataformas é totalmente perfeito e disponível, com todas as suas potencialidades, de forma imediata para atender a demanda do grande número de estudantes usando as plataformas e tecnologias digitais ao mesmo tempo.

É crucial reconhecer que todos esses desafios não podem ser ignorados, mas sim enfrentados com organização e investimento adequado. Até que medidas reais sejam implementadas para superar os obstáculos, como atrasos, desinteresse, ansiedade e desespero, que têm afetado a saúde e a paciência de nossos professores que estão se esforçando ao máximo para se superarem diante do crescente processo de plataformização. Mas lembrando como Day e Mabie (2010) instigaram nossos pensamentos dizendo que “a forma como os defensores do *status quo* – interessados na relação custo-benefício, na ordem e na política – têm realizado reforma educacional que, verdadeiramente, coloquem as necessidades dos alunos em primeiro lugar” e não no interesse comercial da educação como a grande fatia do bolo para explorar.

Esses pressupostos são apenas uma das características que apontam os rumos que a educação tem tomado quando usa todos os acervos de plataformização, ou seja, uma educação voltada à preparação para o trabalho, aspecto não descartável tendo em vista que o trabalho é um bem necessário, mas cabe aqui críticas sobre o fator preparação na ótica de Dewey, como já vimos. Observamos que o filósofo não é conivente, em momento algum quando este imperativo central na educação é assim considerado. Ao contrário, preocupa-se o autor com os perigos da “exploração” da mão de obra e horas do trabalhador, aspectos a serem acautelados neste particular.

Entendemos também que nos documentos que fundamentam o novo ensino médio é dado ênfase ao trabalho como na fala de Ferreira (2023) “esses atendem a uma dimensão da vida, o trabalho, e esse, por sua vez, de modo expropriado, correndo o risco de definir seu projeto para manter o *status quo* de grandes grupos empresariais/ideológicos.” (Ferreira, 2023, p. 86)

Diante desse contexto é urgente investir em educação digital porque, segundo Almeida (2018), “[...] a sociedade encontra-se rendida às Tecnologias Digitais (TD), maioritariamente associadas à melhoria das condições de vida e de trabalho.” Reforçando o que já dissemos, não para serem explorados.

Como já reconhecemos acima até mesmo os indivíduos nascidos em gerações digitais não desenvolveram o hábito de usar essas tecnologias como processo investigativo e experimental tornando-se autodidático, ao invés disso, optaram por uma utilização contínua e descompromissada das tecnologias, predominantemente para entretenimento.

Frente a esse cenário, torna-se imperativo buscar consonância com a teoria experimental de Dewey na resolução de problemas através de experiências com a *Web* (Bagatini, 2020) tendo como base essa importância de ponderar criticamente o uso da tecnologia que se enraizou com mais força na pós pandemia. Bagatini, 2020 faz comentários importantes sobre a experiência numa visão deweyana dizendo que “Se a vida, a experiência, a aprendizagem são indissociáveis, e a elas liga-se e mistura-se, de forma cada vez mais notória, a onipresença da tecnologia, em especial a *Web*, então é preciso tomá-la como tema sobre o qual devemos pensar.”. (Bagatini, 2020, p. 52)

Se para Dewey

Coisas interagindo de determinadas maneiras são a experiência; elas são aquilo que é experienciado. Ligadas de determinadas outras maneiras com outro objeto natural – o organismo humano –, elas são, ademais, *como* as coisas são experienciadas.”. (Dewey, 1980. p. 5)

Sendo assim, vivemos, experimentamos e aprendemos simultaneamente.

Dessa forma, poderíamos conjecturar que, a *Web* também se tornaria um elemento de investigação experimental para Dewey pois poderia apresentá-la como sendo uma “[...] experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se veem a perceber relações e continuidade antes não percebidas” (Dewey, 1975, p.17). São questões a serem pesquisadas.

Certamente, no contexto de uma utilização abrangente da internet e da crescente plataformização em diversos setores da sociedade, nota-se uma influência significativa, especialmente na área da educação. Como mencionado anteriormente, as ferramentas e plataformas que emergiram durante a pandemia, desempenhando um papel crucial na sustentação do ensino durante o período de isolamento social, agora parecem integradas de forma permanente e, além disso, sua presença continua a se expandir de maneira substancial. Diante desse cenário, é crucial considerar estratégias para aprimorar ainda mais esse ambiente educacional digital,

assegurando uma adaptação eficaz e otimizada às novas demandas e oportunidades proporcionadas pela tecnologia.

Considerando as críticas previamente abordadas e sua relevância dentro do contexto de plataformização da educação, Dewey destaca que a "obra da educação é construtora" e pressupõe a "necessidade de organizar, desde o princípio, as novas experiências em hábitos intelectuais o mais corretos possível" (Dewey, 1979b, p. 298). Em outras palavras, enfrentamos um período de novas experiências educativas com a *Web*, e é imperativo que nossos estudantes aproveitem ao máximo esses momentos experienciais, continuando-os por meio do pensamento reflexivo como princípio de investigação na interação com a tecnologia educacional. O problema é, "em qual espaço farão isso?" tendo em vista que esses são mínimos, com recursos escassos, investimentos irrisórios diante de tão grande rede escolar.

As tecnologias de informação e comunicação são fruto de décadas de contínua pesquisa e experimentação, resultando em um acervo com avanços imprescindíveis. Essa evolução tecnológica não apenas reflete o método científico de Dewey, de algum modo, mas também pode enfatizar a importância em se cultivar as habilidades de pensamento reflexivo. Isso pode permitir, a nosso ver, que os estudantes naveguem de maneira significativa e proveitosa no ambiente digital educacional em constante evolução. Assim, cria-se um verdadeiro espaço para a experiência reflexiva e investigativa, conforme proposto por Dewey, em nossa interpretação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação buscamos evocar a atualidade da filosofia de Dewey que mesmo centenária ainda tem raízes, convergências e norteia muitos estudiosos, filósofos da educação e pedagogos a trazer suas contribuições para o presente. Mesmo o conhecimento sendo provisório e superáveis Dewey se mantém vivo.

Por ser o tempo em que nos debruçamos tão restringido por ter que estudar e trabalhar usando todo tempo possível que nos restava para elaboração desse trabalho sendo um dos limites que nos impediu de trazer maiores contribuições, empenhamo-nos em trazer reflexões para dialogar com a atualidade.

Buscamos identificar possíveis contribuições deweyanas no contexto fundamental do novo ensino médio, considerando que seus documentos não fornecem referências que inspiraram esse acervo produtivo. Essa lacuna nos incentiva a investigar e buscar conexões com grandes filósofos, como Dewey, neste espaço de produção científica. Dewey se posicionou fortemente contra a educação tradicional, enciclopédica e autocrática, além de se opor vigorosamente a ações que vão contra os princípios da educação democrática, como discutido ao longo deste texto. Infere-se, portanto, que o novo ensino médio também enfrenta uma oposição intensa no pensamento deweyano desde sua implementação. Este contexto, considerado por educadores e especialistas políticos como antidemocrático, vai de encontro à principal bandeira de Dewey como filósofo da democracia

Chegamos à compreensão da necessidade de que filósofos da educação, pedagogos e investigadores educacionais se debruçem sobre esses compêndios filosóficos do ensino médio, virando-o ao avesso pela crítica sob a ótica dos compêndios filosóficos deweyanos. Depois de feitas as observações à luz da filosofia deweyana, entendemos que poderemos ter uma metodologia investigativa bem estruturada na prática, na teoria, sem os dualismos que Dewey tão rigorosamente se interpôs mostrando que não dá para tratar o ser humano sem sua integralidade.

Debruçamos sinteticamente sobre elementos da teoria de Dewey e vimos como esse filósofo buscou nas teorias educacionais pontos de convergências e de discordâncias. O autor em pauta chegou a conclusões significativas ao enfatizar que a educação não pode ser baseada em aspectos estereotipados, vazios de significado, dualistas, descontextualizados, dogmáticos, autocráticos ou enciclopédicos

Buscamos trazer à memória a importância dada à democracia pelo nosso autor em tela entendendo que esta é, ainda hoje, a melhor forma de relações sociais em todos os âmbitos da sociedade, sendo que precisa ser muito mais estendida tanto teoricamente quanto na prática lembrando que esta tem que ser vivida e não tão somente aprendida como algo definitivo, superando a ideia de que é apenas uma forma de governo.

Dada a tumultuada paisagem dos processos sociais contemporâneos, permeada por conflitos de classes, exploração generalizada, desafios econômicos significativos e altas taxas de desemprego, fome, conflitos armados e instabilidade política, a experiência e o pensamento reflexivo continuam sendo tão essenciais para a educação democrática hoje quanto foram em épocas passadas.

Tanto a situação contextual histórica como nossos princípios éticos, cívicos, culturais, políticos, econômicos, sociais e religiosos nos obrigam a promover a formação de cidadãos com novas potencialidades e sensibilidades democraticamente éticas e civis.

O NEM está apoiado nos 4 pilares da educação (Relatório Delors - UNESCO): Aprender a conhecer (desenvolvimento de habilidades cognitivas), aprender a fazer (desenvolvimento de habilidades produtivas/profissionais), aprender a conviver (desenvolvimento de habilidades sociais) e aprender a ser (desenvolvimento de habilidades pessoais/emocionais).

Estas necessidades educativas de nosso tempo não se satisfazem com meros conhecimentos e habilidades específicas. Trata-se de fomentar o desenvolvimento de novas mentalidades, de novas estruturas conceituais, de novas atitudes e sensibilidades, de novas formas de consciência e de potencialidades humanas gerais.

Como convergir esses aspectos à reconstrução da experiência é o grande nó da educação, mas nosso filósofo pragmatista busca desatar esse nó com sua profícua produção filosófica e tentamos aqui apresentar pequenos aportes. Ao invés de ficarmos com discursos filosóficos democráticos e sociais apenas nos documentos, precisamos de uma filosofia de educação democrática que seja a própria vida da sociedade.

Sabemos que O QUE e o COMO se ensinava não estava sendo aprendido efetiva e significativamente, nem se estava estimulando o engajamento, o protagonismo e a permanência dos jovens na escola; além de a escola não estar conectada com os interesses, valores, necessidades, preocupações das novas

gerações. Antagonismo que Dewey critica porque algumas ideias se encontram apenas no papel estando longe de uma eficácia prática.

O que se tem ensinado e como se tem ensinado em sala de aula realmente produzem cidadãos democráticos, ou reproduzem uma sociedade de cordeirinhos para lobos vorazes? Já vimos respondendo a esse questionamento quando apontamos a oposição de Dewey à educação tradicional e aspectos positivos da sua filosofia da educação quando trata de autoridade, liberdade, disciplina, interesse, resolução de problemas, investigação entre tantos sob a ótica da democracia. Reiteramos, afirmando que despertar os processos de pensamento é hoje mais necessário do que nunca.

Que tipo de pensamento está sendo desenvolvido na educação básica e mais uma vez na culminância dessa educação que é o ensino médio? Que tipo de pensamento está centrado em toda a discussão dos pressupostos do ensino médio? Algum pensamento está sendo desenvolvido ou o sujeito está sendo mantido por uma estrutura invariável, cujas modificações se dariam apenas na superfície, sendo que o fundamental permaneceria inalterado, continuando a ser o que sempre foi?

Isso nos ajuda a pensar sobre como tem sido nossa prática enquanto educadores e qual o papel da educação básica na escola, dando ênfase ao ensino médio que foi o foco dessa pesquisa.

A capacidade de pensar envolve a liberdade individual, pois cada ser humano possui o direito fundamental de formular e expressar seu próprio pensamento. Esta faculdade transcende as influências das coações sociais, evidenciando a autonomia intelectual do indivíduo. Podem tirar tudo do homem, mas a capacidade de pensar nunca lhe podem privar, portanto é a essência da sua humanidade. O pensar é o cerne do conhecimento e das Ciências. O pensamento fundamentado em bases teóricas e empíricas é a ferramenta primordial para toda produção científica.

O desenvolvimento do pensamento reflexivo deveria ser hoje a maior exigência escolar para que possamos ter uma sociedade reflexiva e conseqüentemente uma sociedade democrática. Além de uma maior exigência, é fundamental implementar programas educacionais que incentivem a prática regular de atividades reflexivas, tais como debates estruturados nas experiências sociais, análise crítica de textos e situações do cotidiano, e resolução de problemas complexos. Além disso, é importante integrar o ensino de aptidões de pensamento crítico em todas as

disciplinas, não aleatoriamente em algumas atividades, preparando os alunos para analisar e questionar ativamente informações e ideias, e para tomarem decisões informadas em suas vidas pessoais e cívicas. A escola precisa criar um clima de reflexão em que todos da equipe fossem reconhecidos quando desenvolvessem capacidades mentais reflexivas.

Dewey apresenta que o pensamento reflexivo é um fim educativo que deveria ser observado por professores e que necessitam de um novo paradigma para sair da cristalização dos processos engendrados da educação tradicional.

Cabe aqui o pensamento reflexivo como investigação que produzirão novos conhecimentos para a resolução de problemas, deixando claro que o estudante tem que ter clareza de como suas relações com o meio ambiente estão sofrendo interferências, do que fazer, como alterar o curso da sua ação para enfrentar as mudanças operadas no seu contexto social e como reajustar seu comportamento em respostas a essas mudanças.

Ponderamos até aqui para dar rumos ou reforçar rumos que já estão postos quando são propostos métodos que levam os estudantes a pensarem de forma crítica, reflexiva, investigativa para resoluções de problemas pessoais, sociais, globais, econômicos, enfim, de todas as áreas que os reconheçam como ser integral.

Diante desse acervo riquíssimo deweyano, cabe a nós esquadriharmos e arquitetar procedimentos experienciais mais amplos e produtivos. Cabe a nós percebermos onde os grandes teóricos se interseccionam e buscar a coerência investigativa para que novas experiências sejam contínuas e produtivas.

É importante deixar evidente que através de experiências reflexivas acumuladas culminou num dos maiores produtos de informações abrindo espaços para que grandes novas produções de conhecimentos serão continuidades desses processos de investigação, lembrando que “conhecimento é conexão e não representação” (Nascimento, 2022, p. 3) e “o que requer a universalidade é o processo de investigação, sua possibilidade de aplicação em situações subsequentes e sua condição intrínseca de autocorreção”. (Nascimento, 2022, p. 8)

Percebemos que o ensino médio tem um acervo de compêndios filosóficos relacionados a habilidades e competências que serão usadas em qualquer momento de um futuro próximo ou remoto. Como mencionado por Dewey em seu livro *Como pensamos*, o filósofo cita Clifford afirmando que

“A habilidade torna o homem capaz de agir em circunstâncias idênticas àquelas em que se encontrou antes, ao passo que o pensamento científico capacita-o a agir em circunstâncias que nunca se lhe depararam antes.” E chega até a definir o pensamento científico como “a aplicação da experiência passada a fatos novos” (Clifford apud Dewey, 1979a. p. 191 – aspas do autor)

Apesar de os documentos fundamentais das reformas educacionais, incluindo o NEM, apresentarem valores, conceitos e pressupostos bem elaborados, a realidade nas escolas ao longo dos últimos 30 anos, conforme minha experiência como professor, tem sido de pouca mudança. Embora sejam atualizados os instrumentos de ensino, a abordagem pedagógica continua estagnada, refletindo práticas que persistem há décadas.

O novo ensino médio está passando por um momento de revisão e como vimos nas críticas deweyanas sobre as reformas educacionais, que é importante que se tenha em vista que quem tem que ser beneficiado é o estudante e, conseqüentemente, a sociedade, e não obviamente o mercado e a exploração.

Considerando a recente reforma educacional para o ensino médio, criticada por ser imposta de maneira antidemocrática e sem a ampla discussão na sociedade, é importante investigar os possíveis prejuízos decorrentes da introdução de novos componentes curriculares e da redução de outros. Devemos analisar o que os estudantes perderam ou ganharam com essas mudanças. Por exemplo, ao integrar temas filosóficos como ética e cidadania ou ética e liderança em detrimento do componente curricular de filosofia, o que foi perdido? Além disso, quais foram os impactos das substituições por temas atuais em outros componentes? Essas questões foram observadas ao longo da presente investigação do novo ensino médio, embora não tenham sido aprofundadas devido ao foco do nosso tema. No entanto, é essencial que os críticos abordem essas questões para garantir clareza sobre os pontos revisados dessa reforma possibilitando uma discussão mais clara e abrangente na sociedade.

Há prazos marcados para que a revisão da reforma do ensino médio traga respostas contundentes e importantes para que haja uma verdadeira preocupação com uma educação voltada para o estudante, como sociedade e para a sociedade, na democracia e para a democracia.

O que esperamos é que nessas reformas educacionais aqueles que estão revisando os documentos basilares, o que segundo o MEC irão manter os princípios

da reforma de 2017⁵⁵ no que concerne ao que era previsto na LDB, ou seja manter IFs e FGBs repensando sua carga horária, tivessem como base os princípios democráticos mais amplos, valorizasse o interesse dos alunos, o valor intrínseco da escolha do alunos, a integralidade do estudante, enfim, todos aspectos apontados por Dewey e que tentamos dissertar nesse trabalho e que esses documentos reelaborados contivessem mais de processos investigativos com grande ampliação prática.

Talvez essa revisão da reforma do ensino médio tenha que pensar numa escola onde o ensino não pode ser mero centro de distribuição de informação e desenvolvimento de habilidades técnicas, precisando transformar-se em um espaço no qual se promova um ambiente reflexivo deliberadamente e coerente ao desenvolvimento integral dos estudantes em suas múltiplas dimensões e acrescentamos aqui o que Lipman (1995) propunha chamando a escola de uma sociedade da investigação.

Acreditamos que as reflexões de vários elementos deweyanos nos levam a buscarmos respostas para trazer contribuições científicas a essa sociedade em constantes e rápidas mudanças. Não há tempo para se perder mais diante das rápidas transformações sociais.

Diante do vasto acervo apresentado nos documentos fundantes do novo ensino médio, compreendemos que, em um mundo caracterizado por mudanças constantes, é inviável propor uma abordagem educacional rígida e inflexível. Isso se deve à natureza provisória e superável do conhecimento. Nesse contexto, a filosofia assume um papel crucial, fornecendo esclarecimentos valiosos para nossa compreensão de um mundo em constante mutação. O processo contínuo de enriquecimento de significados nos desafia a permanecer flexíveis diante das incertezas e a buscar constantemente uma compreensão mais profunda do nosso mundo em evolução.

Os pesquisadores, filósofos, educadores e especialistas e todos os envolvidos na revisão da reforma do novo ensino médio devem estar atentos ao mundo ao seu redor para oferecer respostas relevantes a uma sociedade em constante evolução. Em meio ao volume de informações disponíveis, é essencial investigar profundamente o cerne filosófico para identificar soluções para as ineficiências educacionais

⁵⁵ <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/agosto/mec-apresenta-sumario-dos-resultados-da-consulta-publica>> Acesso em 06/jan/2024.

causadas pelos dualismos contestados nessa pesquisa. Isso exige uma abordagem pragmática e fundamentada na realidade, buscando soluções que possam ser implementadas efetivamente no contexto educacional atual. Estamos caminhando muito rápido para o futuro sem dar conta do presente. É necessário urgente reconstrução filosófica como assegura nosso autor em pauta.

REFERÊNCIAS

- ACKER, Leonardo Van. Dewey e dois de seus livros. *In*: DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- ALJENAIBI, Badreya. Digital media platforms and education: the uses of social networking in the UAE and China. **Journal of Media Critiques**, Lincoln, v. 1, n. 1, p. 47-90, jun. 2015.
- ALMEIDA, Márcia Bastos de. **Contribuições da complexidade, segundo Edgar Morin, à educação: um metaponto de vista na formação de valores**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.
- ALMEIDA, Patrícia. Tecnologias digitais em sala de aula: o professor e a reconfiguração do processo educativo. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 8, n. 1, p. 4-21, ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v8i1.124>.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São paulo: ARS Poética Editora LTDA, 1994.
- ANDERY, Rita de Cassia de Campos e SIQUELLI, Sônia Aparecida. Uma das bases de Lipman: John Dewey e seu pensar reflexivo dentro de uma educação democrática aplicada a rede municipal de Piranguinho / MG. *In*: AMARAL; Maria Nazaré Camargo Pacheco; MURARO, Darcísio Natal (org.). SEMINÁRIO COMEMORATIVO DO CENTENÁRIO DO LIVRO DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: A Filosofia da Educação de John Dewey em Debate, 1., 2016, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2016. p. 99-113.
- ANDRIOLI, Antonio. A democracia direta em Rousseau. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 2, n. 22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53415>. Acesso em: 14 out. 2023
- ARAÚJO, Renata Miranda de. **A liberdade como princípio para uma educação transformadora**. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- AVANZI, Kauê. A educação paranaense e o uso de plataformas digitais: o que há para entender? **Paragrafo2.com.br.**, Curitiba, 13 mar. 2023. Disponível em: <https://paragrafo2.com.br/a-educacao-paranaense-e-o-uso-de-plataformas-digitais-o-que-ha-para-entender/> Acesso em: 15 out. 2013.
- BAGATINI, Daniela Duarte da Silva. **Navegar é preciso: o continuum experiencial de programação com a web**. 2020. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.
- BELUCE, Andrea C.; INÁCIO, Amanda L. M.; OLIVEIRA, Kátia L. de. Estratégias de ensino e ferramentas interativas: indicações de professores e tutores. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 3, n. 7, p. 94-117, jan./abr. 2018. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/324640870_Estrategias_de_ensino_e_ferramentas_interativas_indicacoes_de_professores_e_tutores. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. 86p. (Série legislação n.125).

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, dez. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 de set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: CNE, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.. Brasília: DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC apresenta sumário dos resultados da consulta pública**. Brasília, DF: MEC, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/agosto/mec-apresenta-sumario-dos-resultados-da-consulta-publica>. Acesso em: 6 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011**. Aprovado em 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF:

CNE, 2011. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018.**

Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2018c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 03, de 21 de novembro de 2018.**

Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2018d. Disponível em:

<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, ensino médio.** Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999. v.1: Bases legais; v. 4: Ciências Humanas e suas tecnologias.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Instrução Normativa n.º 006/2022 – DEDUC/SEED.** Dispõe sobre a implantação das Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio – NEM e a implementação dos itinerários formativos da Educação Profissional Técnica, em consonância com a legislação vigente, a partir do ano letivo de 2022. Brasília, DF: DEDUC: SEED, 2022.

BRASIL. Senado Federal. 8 de janeiro: um ataque à democracia do Brasil. **TV Senado**, Brasília, DF, 27 fev. 2023. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/tv/programas/tela-brasil/2023/02/8-de-janeiro-um-ataque-a-democracia-do-brasil>. Acesso em: 20 out. 2023.

CARVALHO, Delgado de. Vulcão de ideias. *In*: AZEVEDO, Fernando de e outros. **Anísio Teixeira: pensamento e ação.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1960. p. 219-227.

CARVALHO, Viviane Batista. **O pragmatismo de John Dewey e a educação infantil Municipal de Londrina: relações possíveis?** 2011. 221p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

CAVALLARI FILHO, Roberto. Qual é a relação humana mais maravilhosa na *bildung* americana de Dewey? *In*: AMARAL; Maria Nazaré Camargo Pacheco; MURARO, Darcísio Natal (org.). AMARAL; Maria Nazaré Camargo Pacheco; MURARO, Darcísio Natal (org.). SEMINÁRIO COMEMORATIVO DO CENTENÁRIO DO LIVRO DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: A Filosofia da Educação de John Dewey em Debate, 1., 2016, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2016. p.13-26. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/centenariode/ISBN978-85-7846-365-6>. Acesso em: 18 jun. 2021.

CUNHA, Marcos Vinicius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Arles, 1994.

DALBOSCO, Claudio Almir. Condição humana e educabilidade: um problema nuclear das teorias educacionais clássicas. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 18, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e013>. Acesso em: 10 set. 2022.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Condição humana e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Edições Loyala, 2016.

DALBOSCO, Cláudio Almir.; MÜHL, Eldon Henrique. Filosofia da educação e pesquisa educacional: fragilidade teórica na investigação educacional. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 34, n. 70, p. 251–277, 2021. DOI 10.14393/REVEDFIL.v34n70a2020-49642. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/49642>. Acesso em: 16 jun. 2022.

DAY, Barbara D.; MABIE, Grant E. Apresentação da 60ª edição de aniversário *In*: DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Tradução de Haydée Camargo Campos. São Paulo: Editora Nacional, 1979a.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1979b.

DEWEY, John. **Democracy and education**. New York: The Macmillan Company, 1944.

DEWEY, John. **Dictionary of education**. Westport, Connecticut, EUA: Greenwood Press, 1972. Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/556380744/Dictionary-of-Education>. Acesso em: 16 fev. 2023.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e natureza; lógica**: a teoria da investigação; a arte como experiência; vida e educação; teoria da vida moral. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira e Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).

DEWEY, John. **Logic**: the theory of inquiry. New York: Henry Hold and Company, 1960. 546p.

DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia**: com a nova introdução do autor. São Paulo: Ícone, 2011.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução de Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1975. 113p.

FERREIRA, Anderson Luiz. **Competências Gerais da BNCC e a Filosofia a partir do pensamento de Matthew Lipman**. 2023. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: Acesso em 9 jun. 2023.

FIALHO, Isabel; CID, Marília; COPPI, Marcelo. Vantagens e dificuldades na utilização de plataformas e tecnologias digitais por professores e alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. e280050, 2023.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1993.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes. 2014.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 12 nov. 2018.

HENNING, Leoni Maria Padilha. A experiência no mundo existencial, segundo Dewey. **Educação & Realidade**, Porto alegre, v. 44, n. 3, p. 01-21, 2019.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Estudos sobre as possíveis ligações de Dewey à Tradição Comteana: respingos na filosofia e educação brasileira, 32., Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPAD, 2009 Disponível em: 32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT17-5869--Int.pdf. Acesso em: 3 mar. 2022.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Notas sobre a experiência qualitativa em Dewey. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 47-74, 2015.

HOVRE, Frans De. **Ensaio de filosofia pedagógica**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo Editora Nacional, 1969.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. e222442, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, Maíra Rodrigues; LINDBERG, Christian. **A presença da filosofia no novo ensino médio: algumas considerações iniciais**. São Cristovão: OBSEFIS, 2022. Disponível em: <https://obsefis.wordpress.com/2022/12/02/a-presenca-da-filosofia-no-novo-ensino-medio-algumas-consideracoes-iniciais/>. Acesso em: 3 mar. 2023.

LIMA, Marileide Soares de. **A autoridade e suas relações com o processo educacional em John Dewey**. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis - RJ, 1995.

LOPES, Natalia Branco. **Educação escolar comunicativa: um possível caminho para a formação da cidadania.** 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

MAGOGA, Patrícia Melo. **Educação e Democracia em Dewey e Teixeira: a possibilidade de desenvolvimento e integração social.** 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

MARCONDES, Ofélia Maria. O campo plantado ou o conceito de experiência. *In*: AMARAL; Maria Nazaré Camargo Pacheco; MURARO, Darcísio Natal (org.). SEMINÁRIO COMEMORATIVO DO CENTENÁRIO DO LIVRO DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: A Filosofia da Educação de John Dewey em Debate, 1., 2016, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: UEL, 2016. p.137-149. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/centenariode/ISBN978-85-7846-365-6>. Acesso em: 18 jun. 2021.

MASCARO, Silvia Lucia. **Experiência e arte-educação: a influência do pensamento de John Dewey na Metodologia Para o Ensino e Aprendizagem de Artes Visuais.** 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

MAURANO, Laura Maria dos Santos. **Formação de professores sob a ótica da concepção de experiência de John Dewey.** 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MIOTO, Luis Henrique. **Navegando no emaranhado do paradigma pedagógico tradicional: desafiando modelos explicativos.** 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

MOOSA, Ebrahim. Transições no “progresso” da civilização sobre a história, a prática e a tradição. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologia do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 291-312.

MURARO, Darcísio Natal. **A importância do conceito no pensamento deweyano: relação entre pragmatismo e educação.** 2008. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MURARO, Darcísio Natal. Democracia como forma de vida: relações entre as ideias de John Dewey e Paulo Freire. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do sul. **Anais** [...]. Caxias do sul: ANPED, 2012. ANPED 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anped_sul/paper/viewFile/2984/938/. Acesso em: 2 ago. 2021.

NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães. A epistemologia pragmatista de John Dewey: uma filosofia da experiência. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 119–144, 2022. DOI: 10.20396/rfe.v14i2.8668377. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668377>. Acesso em: 10 out. 2023.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Revoluções tecnológicas e transformações subjetivas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 193–202, maio 2002.

OLIVEIRA JUNIOR, Washington Luis de. **Educação pública brasileira na contemporaneidade**: Paulo Freire e a teoria da ação dialógica na reinvenção permanente da democracia. 2012. 89 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

OLIVEIRA, Paula Ramos de “Cala a boca já morreu”. *In*: CASTRO, Eder Afonso (org.). **Educando para o pensar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, Walace Soares de. **Educação filosófica**: uma proposta para a construção da cidadania. 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PADILHA, Paulo R. **Planejamento educacional**: a visão do plano decenal de educação para todos: 1993-2003. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

PAGNI, Pedro Angelo. Filosofia da educação no Brasil: concepções, impasses e desafios para a sua constituição como campo de pesquisa e o seu ensino nas duas últimas décadas. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 773-808, jul./dez. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Referencial curricular para o ensino médio do Paraná. Curitiba: SEED/PR, 2021a. Disponível em: ensino_medio_referencial_curricular_vol1_vf.pdf (escoladigital.pr.gov.br). Acesso em: 11 abr. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa Conjunta Nº 008/2021b – DEDUC/DPGE/SEED** – Retificada. Dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022. Curitiba: DEDUC/DPGE/SEED, 2021b. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-01/instrucao_normativa_conjunta_0082021_deducdpgeeseed_retificada.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

RIBEIRO, Darcy. Anísio Teixeira, pensador e homem de ação. *In*: AZEVEDO, Fernando de e outros. **Anísio Teixeira**: pensamento e ação. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960. 326p.

ROSA, Maria Aparecida Lima Piai. **A Filosofia na Infância como um caminho possível para o desenvolvimento das potencialidades humanas**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ROSSI, Roberto de. **Direitos da criança e educação**: construindo e ressignificando a cidadania na infância. 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Martins Fontes. São Paulo, 1999.

SANT'ANNA, Flávia Maria; ENRIGONE, Délcia; ANDRÉ, Lenir Cancelli; TURRA, Clódia M. Godoy. **Planejamento de ensino e avaliação**. 2. ed. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1995.

SANTOS, Marcela Calixto dos. **A experiência na relação professor-aluno: uma análise reflexiva a partir das contribuições teóricas de John Dewey e Paulo Freire**. 2014. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SHOOK, John R. **Os pioneiros do pragmatismo americano**. Tradução de Fabio M. Said. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Etianne Ribeiro da. **Cultura repressiva: o que pode a educação?** 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SILVA, Flavio Honorio da. **Linguagem, experiência e educação: ensinamentos de Dewey para a pandemia**. 2020.105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SILVA, Rafael Bianchi. Sobre o progresso: ordem e mudanças nas bases do manifesto. *In*: HENNING, Leoni Maria Padilha; TISKI, Sergio (org.). **Positivismo, pragmatismo e educação**. Marília: Poiesis, 2013. p. 41-68.

SILVA, Simone da Costa. A reforma do ensino médio implantada pela lei nº 13.415/2017: aproximações e distanciamentos desde o Brasil Colônia. 2021. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

TEIXEIRA, Anísio. "A pedagogia de Dewey". *In*: ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. p. 33-136.

TEIXEIRA, Anísio. Bases da teoria lógica de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p.3-27, jan./mar. 1955.

TRINDADE, Christiane Coutheux. **Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VAN DIJCK, José. **A cultura da conectividade: uma história crítica das mídias sociais**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2016. 301 p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para a elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 1995.